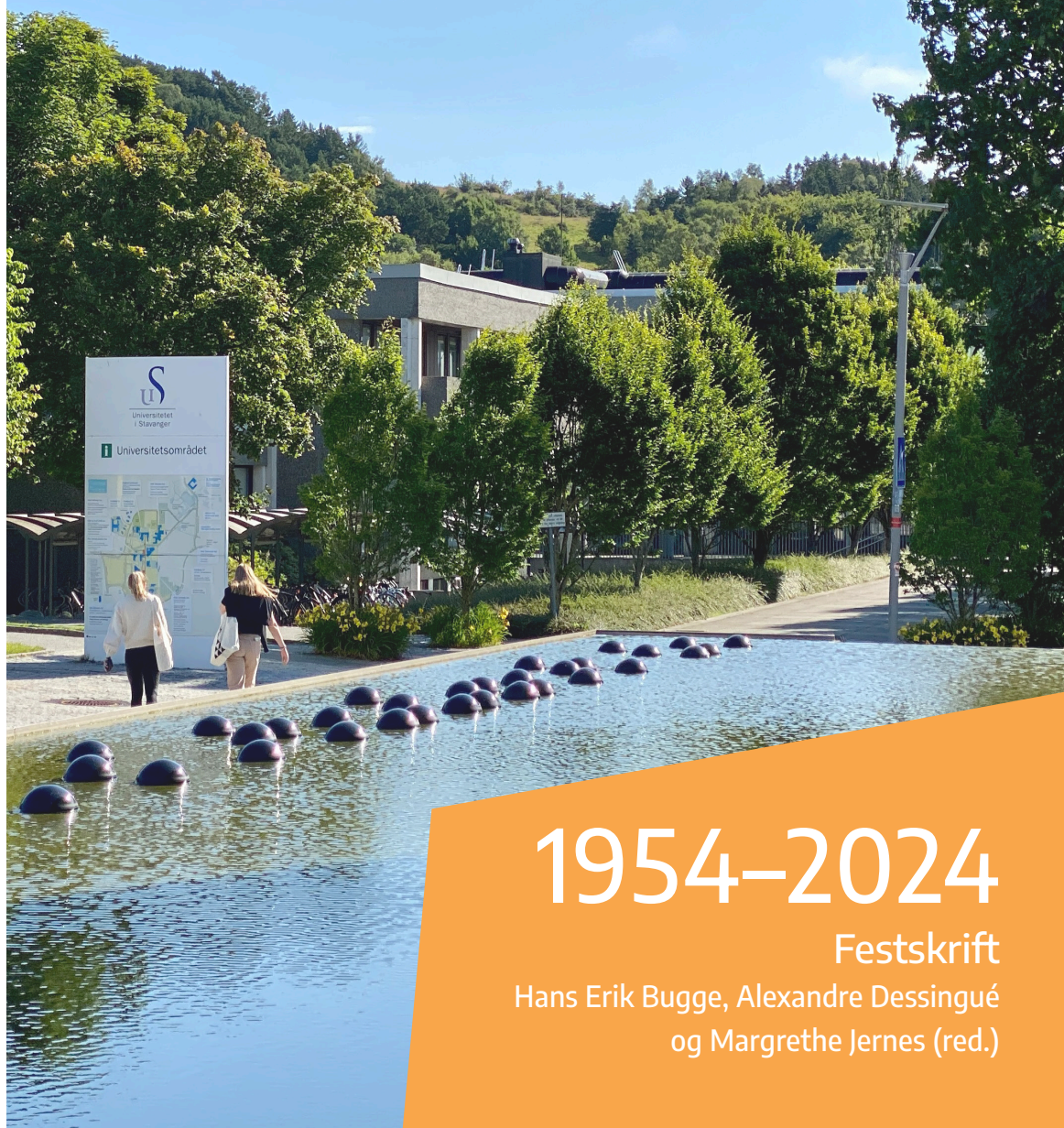




Universitetet
i Stavanger

Lærerutdanningene gjennom 70 år



1954–2024

Festskrift

Hans Erik Bugge, Alexandre Dessingué
og Margrethe Jernes (red.)



Lærerutdanningene ved UiS gjennom 70 år

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Universitetet i Stavanger

Hans Erik Bugge, Alexandre Dessingué
og Margrethe Jernes (red.)



ISBN 978-82-8439-272-1 (trykt utg.)

ISBN 978-82-8439-325-4 (digital utg.)

© Universitetet i Stavanger 2024
N-4036 Stavanger
Norge

Trykkeri: Grafo

Typset: Garamond Premier Pro
Designer: Joanne Taylor / Nettop UiS
Forsidefoto: Siri Pedersen

Innholdsfortegnelse

Innledning	11
Om redaktørene:	16
Kapittel 1 – Institutt for barnehagelærerutdanning.....	18
1.1 Historisk blikk på barnehagelærerutdanningen i Stavanger	19
1970-årene: Å bygge opp faglig og pedagogisk kvalitet.....	20
1980–1993: Nærhet til praksisfeltet.....	22
1994–2004: Høgskolen i Stavanger, en brytningstid.....	25
Fra 2005: Universitetet i Stavanger, nye muligheter	28
Om forfatteren:	31
1.2 Barnehagelærerutdanningen i dag	32
Barnehagelærerutdanning – heltid	32
Barnehagelærerutdanning – deltid	33
Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning.....	34
Internasjonalisering ved IBU	35
Masterprogrammet	37
Videreutdanninger.....	37
Avslutning	38
Litteratur.....	39
Om forfatterne:	39
1.3 Forskning ved barnehagelærerutdanningen i Stavanger i et 50-årsperspektiv	42
En første start 1971–1991.....	42
FoU – i stadig utvikling 1991–2001.....	43
Forskning og kompetanseutvikling – skyter fart 2001–2011.....	44
Nettverksbygging og forskningssamarbeid	46
Konsolidering og videreutvikling 2011–2017	47
Framvekst av mer samarbeid på tvers	49
Sitasjonen i dag – nasjonalt knutepunkt for barnehageforskning	49
Litteratur.....	53
Om forfatterne:	56
Kapittel 2 – Grunnskolelærerutdanningen ved UiS	58
2.1. Grunnskolelærerutdanning i Stavanger i 70 år – eit historisk tilbakeblikk.....	59
Innleiing	59
Stavanger lærarskole 1954–1975.....	59
Stavanger lærarhøgskole 1975–1994.....	61
Forsking og utviklingsarbeid	63
Forholdet mellom Stavanger lærarhøgskole og Rogaland distriktshøgskole (RDH).64	
Lærerutdanninga ved Høgskolen i Stavanger 1994–2005.....	65
Lærerutdanninga ved Universitetet i Stavanger 2005–	66
Litteratur.....	67
Om forfatteren:	68

2.2 Forsking ved IGIS i dag	69
Om forfatteren:	74
2.3 Praksisnær undervisning i matematikk	75
“Har du det i deg?”	75
Matematikklæreryrkets praksis eller praksisar ?	76
Å øve på matematikklærarens kjernepraksisar	77
Læringssyklusen	77
Øving på matematikklærararbeidets kjernepraksisar ved IGIS	78
Organisering	80
Avrunding	81
Litteratur.....	81
Om forfatterne:	82
Kapittel 3 – Lektorutdanningen og PPU	84
3.1. Historiske perspektiver på PPU og Lektorutdanning	85
3.1.1 Fra Pedagogisk seminar på Stavanger lærarskole til Praktisk- pedagogisk utdanning (PPU) på UiS	85
Introduksjon.....	85
Fra høgskole til universitet.....	86
Samarbeid med praksis og etablering av lektorutdanningen.....	87
Litteratur.....	88
Om forfatteren:	88
3.1.2. Lektorutdanningen i et historisk perspektiv – noen hovedlinjer.....	89
Introduksjon.....	89
Integrert og profesjonsrettet lektorutdanning.....	89
Nye tider for lektorutdanningen.....	91
Litteratur.....	92
Om forfatteren:	92
3.2. Lektorutdanning i humanistiske fag: undervisning og forskning	93
3.2.1. Humanistiske fag i lektorutdanningen: en introduksjon.....	93
Om forfatterne:	94
3.2.2. Lektorutdanninga i nordisk.....	95
Forhistoria.....	95
Tidleg samarbeid.....	95
Strukturen dei første åra	96
Endringar i samarbeidsvilkåra.....	97
Nye utfordringar	98
Om forfatteren:	98
3.2.3. Et historiefag i møte med samfunnsutfordringer	99
Bruk og misbruk av historie i dagens samfunn	99
Akutt behov for å styrke kritisk tenkning i historieundervisningen	99
Litteratur.....	101
Om forfatteren:	101
3.2.4. Miljøhistorie i lektorutdanning	102
Hva kan historie bidra med der?.....	103
Om forfatterne:	104

3.2.5. Faget som endres i tråd med samfunnsendringene: Religionsfaget i lektorutdanningen	105
Innledning	105
Fra trosopplæring til religions- og livssynsmangfold	105
Religionsfaget i lektorutdanningen tar form	105
En rød tråd i arbeidet med fagstoffet	106
En viktig funksjon i samfunnsutviklingen	107
Litteratur.....	108
Om forfatterne:	108
3.2.6. English in the Lektor Programme	109
Introduction.....	109
Researching and teaching language and linguistics.....	109
Linguistic Traces (LiTra) – a research project about language and population history.....	110
Om forfatteren:	111
3.2.7 Game-Based Pedagogy and Didactics in the UiS English Lektor Programme	112
About the Author:	113
3.2.8 Pedagogikkfaget i lektorutdanningen og PPU	114
Pedagogikkens rolle og funksjon i lektorutdanningen og PPU	114
Pedagogikk i rammeplanen og i praksis.....	114
Endringer over tid.....	115
Litteratur.....	116
Om forfatteren:	116
Kapittel 4 – Ka då, ittepå?	118
4.1 Betydningen av profesjonsutdanningen for barnehagefeltet	120
Barnehagelærer i et trangt marked	120
Barnehagens viktigste ressurs	120
Skjerpet vektlegging i barnehagen	121
Barnehagens didaktikk – hva, hvorfor og hvordan	121
Barnehagens samfunnsmandat	122
Barnehagene utgjør en forskjell	123
Partnerskap IBU og praksisfeltet	123
Avslutning	125
Om forfatteren:	125
4.2 Universitetsskolesamarbeidet	126
Hvordan ble vi universitetsskole?	126
Hva har universitetsskolestatusen betydd for oss?	127
Hva har vi gjort i praksis?	128
Et blikk fremover.....	130
Om forfatterne:	130
4.3 Partnere for en nysgjerrig og praksisnær lektorutdanning: Perspektiver på universitetsskolesamarbeidet	131
Intervju med Åsmund Glende Jakobsen, rektor ved St. Svithun videregående skole	132
Litteratur	139

4.4 Hvordan kan “dem” i akademia og “oss” i praksisfeltet bli “vi” i universitetsbarnehagen?	140
Etablering av partnerskap mellom Jåttå barnehage og Institutt for Barnehagelærerutdanning	141
Forsknings- og utviklingsprosjekter i partnerskap	142
Barnehagebasert praksislærerutdanning	145
Partnerskap i praksisstudiet	145
Veien videre i satsingen	147
Avslutning	148
Litteratur	149
Om forfatteren:	149
4.5. Om å lære å tenke kritisk sammen – når forskning møter praksis	150
Begynnelsen	150
Den nye læreplan	150
Vi fortsetter!	151
Å tenke kritisk sammen	151
12. mars 2020	152
Ut i verden	152
Ressurser for alle	153
Hva sitter vi igjen med?	153
Om forfatteren:	154
4.6. En (teknologisk) dannelsesreise inn i fremtidens klasserom	156
Preludium	156
Høymesse	157
Postludium	160
Om forfatteren:	161
Avslutning	162
Om forfatteren:	163

Innledning

Lærerutdanningene i Stavanger har felles jubileum i 2024: Barnehagelærerutdanningen feirer 50 år, Grunnskolelærerutdanningen 70 år, Praktisk-pedagogisk utdanning 50 år og Lektorutdanningen 15 år. Disse lærerutdanningene er forankret i Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU), Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) og Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS). Dette festskriftet vil bidra til en verdig markering av dette felles jubiléet. Universitetet i Stavanger er en viktig utdanningsaktør i Rogaland, og lærerutdanningene fyller en viktig rolle i dette bildet.

I dette festskriftet har vi samlet en rekke bidrag som til sammen illustrerer hva lærerutdanningene i Stavanger har bidratt med, bidrar med og kommer til å bidra med videre inn i fremtiden. Kapittel 1, 2 og 3 er viet de tre instituttene hvor det foregår lærerutdanning på UiS: IBU, IGIS og IKS. Vi får her først innblikk i den historiske utviklingen bak lærerutdanningene og deres rolle i utviklingen av Universitetet i Stavanger. Monika Röthle viser hvordan barnehagelærerutdanningen har utviklet seg fra en to-årig utdannelse på 70-tallet til dagens bachelorutdanning. Sigmund Sunnanå trekker opp linjene fra 1954 frem til i dag og viser hvordan grunnskolelærerutdanningen var organisert i sin spede begynnelse og siden har utviklet seg til dagens todelte grunnskolelærerutdanning i form av et studieløp for 1.–7. trinn og et studieløp for 5.–10. trinn. Sunnanå formidler hvordan grunnskolelærerutdanningen har utviklet seg i samspill med både lokale og nasjonale utdanningspolitiske prosesser. Kirsten Johnsen og Ketil Knutsen diskuterer utviklingen av PPU (Praktisk-pedagogisk Utdanning) og lektorutdanningen over tid. Selv om disse to utdanningsprogrammene fungerer uavhengig av hverandre,

har de i stor grad også påvirket hverandre. Et nøkkelaspekt ved begge utdanningene har konsekvent vært vektleggingen av fagdisiplinene. Møtet mellom fagdisipliner, didaktikk, pedagogikk og profesjonsutvikling har vært og forblir et viktig diskusjonstema. Dette temaet krever kontinuerlig vurdering i lys av den sosio-kulturelle konteksten lærerutdanningene opererer innenfor, samt i lys av nyere fagdidaktisk og utdanningsvitenskapelig forskning. Etter disse historiske tilbakeblikkene får vi i disse tre instituttvise kapitlene også et overblikk over hva som rører seg i nåtiden innen de tre instituttene.

IBU sine bidrag viser ikke bare hvordan barnehagelærerutdanningen har utviklet seg, men også hvilken posisjon den har i dag. Først presenterer Anita Berge sammen med sine studieprogramledere hvordan utdanningen er organisert i tre studieprogram som en heltidsutdanning, en deltidsutdanning og en arbeidsplassbasert utdanning (ABLU). Det er utviklet tre profiler i utdanningen og IBU har lang tradisjon med tette relasjoner med barnehagene som praksisfelt. Pedagogikk og praksis går som en rød tråd gjennom barnehagelærerutdanningen. Også i masterprogrammet er pedagogikk omdreiningsfag. Master i barnehagevitenskap er en samlingsbasert heltidsutdanning, med fire profiler. Internasjonalisering ved instituttet omfatter både utveksling for studenter og ansatte, ulike arrangementer og også mulighet for å gjennomføre praksisstudiet i utlandet. Videreutdanningene består av Barnehagepedagogikk, veilederutdanning og digital kompetanse i barnehagen og Didaktisk digitalt verksted (DDV) er en god støtte for kreativ bruk av teknologi i alle utdanningene. IBU er representert med flere studentassistenter ved DDV. Til slutt presenteres hovedtrekkene i utviklingen av barnehageforskningen av Elin Reikerås og Marit Alvestad. Det går frem at det har vært en stor og positiv utvikling, med økt forskningsaktivitet og publikasjoner fra etablering av universitetsstatus til i dag. Dette ble lagt merke til ved tildeling for opprettelse av et forskningssenter av Norsk Forskningsråd i 2018. Finansiering er forlenget til 2028. FILIORUM – Senter for barnehageforskning er et samarbeid mellom IBU, Lesesenteret og Læringsmiljøsentret. FILIORUM betyr *for barn* på latin, og navnet ble valgt for å signalisere at barnehageforskningen skal ha barnets lek, læring og utvikling i sentrum.

I IGIS sitt bidrag viser Hein Berdinesen hvilken rolle de forskjellige forskningsprogrammene har i utviklingen av gode, relevante og varierte tilnæringer til studentenes faglige utvikling både på campus og i praksisdelen av grunnskolelærerutdanningen. IGIS har et solid fagmiljø med både nasjonal og internasjonal forankring og samarbeid innad på institusjonen med eksempelvis FILIORUM – Senter for barnehageforskning og DDV (Didaktisk digitalt verksted). IGIS er ellers en viktig aktør i desentraliserte former for kompetanseutvikling gjennom partner-

skap med skoler, skolenettverk og kommuner i distriktet. Dette reflekteres også i Berdinesen sitt bidrag. I forlengelsen av denne oversikten over hvordan IGIS sine aktiviteter er finslipet for å gi studentene et best mulig utgangspunkt for sin lærergjerning i en mangfoldig skole, får vi innsyn i hvordan matematikkundervisningen kan gjøres praksisnær for studentene. Åsmund Lillevik Gjære, Janne Fauskanger og Gaute Hovtun viser nemlig hvordan det å øve på lærerarbeidets kjernepraksiser kan gi lærerstudentene en solid ballast i møte med klasserommet. De slår bein under myten om at det å bli lærer er noe “en har i seg”, eller noe medfødt. Det å bli en god matematikklærer krever en kombinasjon av solid fagkunnskap og matematikdidaktisk kunnskap, men en må i tillegg øve på matematikklærerarbeidets kjernepraksiser. Forfatterne har utviklet gode metoder for å øve på disse kjernepraksisene, og deler raust av sin erfaring. De anbefaler også å aldri avslutte øvingen, for en blir aldri utlært som matematikklærer.

Ved IKS preges PPU og lektorutdanningen av en humanistisk fagtradisjon, med vekt på kritisk tenkning, analytiske ferdigheter og kreative og selvstendige refleksjoner. Fagene står sentralt i disse utdanningene og har dannet grunnlaget for denne delen av festskriftet. Bjørn Kvalsvik Nicolaysens tekst belyser hvordan samarbeid med ulike fagmiljøer og offentlige instanser positivt har formet lektorutdanningen i norsk og masterprogrammet i nordisk og lesevitenskap. Norskfaget er i endring i tråd med resten av samfunnet og Nicolaysen inviterer til videre refleksjon om norskfagets profil i lektorutdanningen. Alexandre Dessingués bidrag om historiekultur og historiedidaktikk og Finn Arne Jørgensen og Dolly Jørgensens bidrag med perspektiver på miljøhistorie adresserer historiefagets rolle og funksjon i møte med viktige og dagsaktuelle samfunnsutfordringer. For å utvikle en dyp forståelse av fenomener som radikaliseringsprosesser, ekstremisme og miljøutfordringer, er det essensielt å også forstå disse i et historisk perspektiv. “Hva slags kunnskap må lektorstudenter ha om religion og livssyn i et flerkulturelt klasserom?” er et spørsmål Jon Skarpeid og Marianne Hafnor Bøe mener det er viktig å adressere i religionsfaget både i møte med lektorstudenter og i forskning. De viser at faglig utvikling i religionsfaget er i tråd med relevante og aktuelle problemstillinger i samfunnet. Kjetil V. Thengs og Allen Clarence Jones presenterer hvordan litteratur-, språk- og lingvistikkstudier gir inngående kunnskap om engelsk, og ruster studenter for undervisning på ulike skolenivåer. Til slutt reflekterer Kirsten Johnsen over pedagogikkfagets utvikling i utdanningene og stiller noen betimelige spørsmål i forbindelse med fagets videreutvikling.

I festskriftets siste del vil vi i kapittel 4 på godt stavangersk stille oss spørsmålet: *Ka då, ittepå?* Et viktig svar på dette spørsmålet mener vi at vi finner i lærerutdanningenes samarbeid med praksisfeltet. Et fundament har blitt skapt slik vi ser i festskriftets første del. På dette fundamentet vil lærerutdanningene fortsatt utvikle seg i samspill med sine omgivelser i regionen. Lærerutdanningene ved UiS har viktige og omfattende samhandlingsprosesser med kommuner, skoler og skolenettverk innenfor skolebaserte partnerskap og universitetsskolesamarbeidet. De tre første bidragene i kapittel 4 viser dermed hvordan barnehagelærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen samarbeider med skoler i regionen for å utvikle disse båndene i forlengelsen av det som barnehage- og lærerutdanningene har blitt og fortsatt er siden starten i henholdsvis 1970, 1954 og 2009. Carina Lange Moi reflekterer over hvordan barnehagefeltet og universitetet sammen kan skape en felles identitet og et bærekraftig partnerskap innenfor rammen av universitetsbarnehagen. Gode dialoger på tvers av roller og organisatoriske rammer og strukturer fremheves som viktig. Anne Lunde og Pål Tønnesen viser hvilken betydning universitetsskoleordningen kan ha for den enkelte skole, og hvordan universitetsskolen kan bidra inn i grunnskolelærerutdanningen på en verdifull måte. De får ellers frem prosessen bak det å bli en universitetsskole og hvordan dette gagnar både læreren og kollegafellesskapet på skolen. Lunde og Tønnesen sine vyer er viktige for den veien som stakes ut for grunnskolelærerutdanningen fremover. Til sist i denne bukettens av innspill fra viktige samarbeidspartnere på feltet universitetsbarnehager og –skoler ser vi resultatet av Nadine Kolb og Vidar Fagerheim Kalsås sitt intervju med rektor Åsmund Glende Jakobsen ved St. Svithun videregående skole. Bidraget belyser hvordan erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap kan utvikles i tospann når akademia og praksisfeltet samarbeider over tid med et felles mål for øye. Universitetsskoleordningen kan utvikle seg til et dialektisk sted hvor ulike motsetninger kan gå opp i en høyere enhet til gagn for både lektorutdanning og skole, viser det seg i bidraget.

Barnehagelærerutdanningen er sentral for utviklingen av barnehagefeltet i seg selv. Rannveig Eriksen poengterer nettopp hvordan disse to faktorene er gjensidig avhengig av hverandre og hvordan de sammen kan foredle barnehagelærerutdanningen og praksisfeltet i tiden fremover. Dette samarbeidet er svært viktig for å sikre god rekruttering til barnehagelærerutdanningen i det som følger *ittepå*. UiS har også hatt et utstrakt samarbeid med Jærskulen for å bygge et bærekraftig og fremtidsrettet samarbeid med viktige aktører i regionen. Trond Rekstad viser i sitt bidrag hvordan forskning og praksis kan møtes gjennom samarbeid og felles utvikling av undervisning i kritisk tenkning i lys av læreplanforankrede politiske

føringer. Dette bidraget er et eksempel til etterfølgelse for meningsfulle samarbeid mellom universitet og region i skjæringsfeltet mellom teori og praksis. Og hva kommer da endelig *ittepå* når man trer inn i det ukjente som UiS ber oss om å utforske? Det vil bare fremtiden kunne gi oss et svar på, og kanskje er det svaret både hybrid og fleksibelt, hvor vi må tenke åpent, annerledes, og i dette også inkludere nye digitale teknologier. Paolo Scarbocci reflekterer uansett over DDV (Didaktisk digitalt verksted) sin rolle i fremtidens lærerutdanning. Scarbocci utfordrer det velkjente i sin underfundige avrundning av festskriftet, og lar leseren selv få kjenne på hva det vil si å utforske det ukjente i en digital fremtid hvor lærerutdanningene bør finne sin plass. Dekan Odd Magne Bakke ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora setter for øvrig det endelige punktet i sin avsluttende kommentar.

God lesning!

Redaksjonskomitéen

Førsteamanuensis Hans Erik Bugge, IGIS

Professor Alexandre Dessingué, IKS

Førsteamanuensis Margrethe Jernes, IBU

Om redaktørene:



Hans Erik Bugge er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS), Universitetet i Stavanger. Ved IGIS fokuserer han hovedsakelig på læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse, metakognisjon og læreprosesser, kritisk tenkning samt kollektive traumer og deres konsekvenser for individet. Sammen med Alexandre Dessingué har han skrevet boken *Å tenke kritisk sammen. Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*, utgitt av Cappelen Damm i 2022. Denne boken er forankret i et flerårig samarbeidsprosjekt med Jærskulen knyttet til utvikling av undervisningspraksiser i kritisk tenkning. Han har ellers en bistilling ved Institutt for fremmedspråk (IF) ved UiB hvor han underviser i spansk lingvistik og latinamerikansk historie og kulturkunnskap på nettbaserte studier.



Alexandre Dessingué er professor i lesevitenskap, historie-/minnekultur og historiedidaktikk ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger. Han fokuserer i sin forskning på bruk og misbruk av fortiden, med særlig vekt på kollektive og kulturelle minner, historisk og kritisk bevissthet, samt kritisk tenkning. Sammen med Hans Erik Bugge har han skrevet boken *Å tenke kritisk sammen. Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*, utgitt av Cappelen Damm i 2022. Han er nylig medredaktør av artikkelen "Promoting dialogical critical thinking in education: examining teachers' practices and conceptualizations in the Norwegian school context" (2024, *Journal of Curriculum Studies*). For tiden samarbeider han med professor Paula Hamilton fra University of Technology Sydney om en internasjonal antologi om minnekultur etter 22. juli i Norge, som skal utgis av Palgrave Macmillan våren 2025.



Margrethe Jernes er forsker (ph.d) og lærerutdanner innen utdanningsvitenskap ved Institutt for Barnehagelærerutdanning (IBU). Hennes interesser er profesjonskvalifisering, digitalisering, læring og veiledning. Ved IBU deltar Jernes i forskningsgruppen *Profesjon og ledelse*. Gruppen publiserte sammen boken *Barnehageutvikling* (2022) som Jernes var redaktør for sammen med Marit Alvestad. Ellers har Jernes deltatt i flere eksternt finansierte prosjekter. For tiden er hun i ledergruppen for forsknings- og samarbeidsprosjektet *Samtalebaserte lesePraksiser i barnehage og hjem for Erfaringer med Litteratur og Læring av språk (SPrELL)* som er finansiert av Norsk Forskningsråd. I samarbeid med Trude Hoel, Maria Fredriksson og Thomas Moser arbeider Jernes nå med å ferdigstille den systematiske kunnskapsoversikten om suksessfaktorer ved samarbeid mellom barnehager og flerspråklige foreldre.

Kapittel 1 – Institutt for barnehagelærerutdanning

Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU) er den yngste av våre grunnutdanninger ved fakultetet, noe som speiler at også barnehagefeltet er et ungt felt, både når det gjelder utdanning, forskning og formidling. I dette kapittelet får vi først beskrivelse av historien fra den spede begynnelse av en førskolelærerutdanning tidlig på 1970-tallet frem til dagens barnehagelærerutdanning.

Deretter blir det presentert en oversikt over dagens aktiviteter ved IBU. Her inngår en bachelorutdanning både som heltid, deltid og en arbeidsplassbasert utdanning (ABLU), samt masterutdanning, og flere videreutdanninger. Med solid forskningsarbeid fikk IBU en sentral rolle i *Senter for barnehageforskning – FILIORUM*. Dette har hatt en synergieffekt og stimulert til ytterligere forskning på barnehagefeltet. I siste del av dette kapittelet får vi en gjennomgang av forskningen ved IBU.

1.1 Historisk blick på barnehagelærerutdanningen i Stavanger¹

av Monika Röthle

I 2023 kunne barnehagelærerutdanningen feire at det var 50 år siden det første kullet ble uteksaminert i Stavanger. Det har vært begivenhetsrike år med mange endringer spesielt for utformingen av tidlig barndom. I 1970 gikk 3% av barn under skolepliktig alder i barnehage², i dag går 93% i aldersgruppen 1–5 år i barnehage. Fra å ha vært et privilegium for noen få, er barnehage blitt en lovfestet rett for alle som ønsker det. Synet på barnehagens rolle har også endret seg, noe som kan ses i de skiftende departement som har hatt ansvar for barnehagen; fra Sosialdepartementet (sosialpolitikk) til Forbruker- og administrasjonsdepartementet (arbeidsmarkeds- / likestillingspolitikk) og fra 2006 Kunnskapsdepartementet (inkluderings- og utdanningspolitikk). Barnehagelærer utdanningen er påvirket av disse endringene og har også selv bidratt til utviklingen av barnehagen. I denne teksten skal jeg avstå fra å gjøre rede for den store konteksten og i stedet rette blikket mot utviklingen i barnehagelærerutdanningen i Stavanger fra den startet opp i 1971 til 2021.

Først noen ord om endring av yrkestittel. Fra 1971 til 2013 var førskolelærer betegnelsen på den profesjonen som i dag heter barnehagelærer³. Hvorfor ville barnehagelærerne kalles førskolelærer? For å forstå dette må vi lytte til stemmer fra den tiden. Da barnehagelærerne i 1969 gikk ut i en landsdekkende streik for å få en avlønning i forhold til sin pedagogiske utdanning, uttalte kommunenes forhandlingsleder: “Jeg vil i det lengste tro at barnehagelærerne ikke mener helt alvorlig at lek med klosser er pedagogisk arbeid”⁴. Barnehagens arbeidsmåter med vekt på leken var ukjent og lite verdsatt. Den beskyttede yrkestittelen førskolelærer, knyttet til en normert utdanning, skulle tydeliggjøre at barnehagen er av betydning for barnas utdanning. I dette historiske tilbakeblikket vil jeg benytte begge betegnelser.

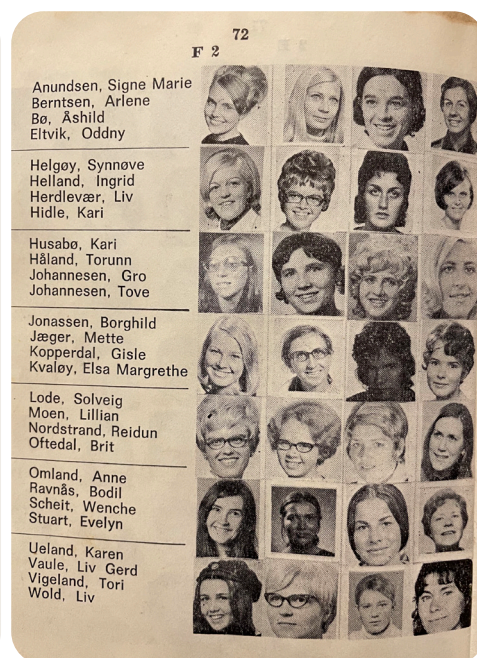
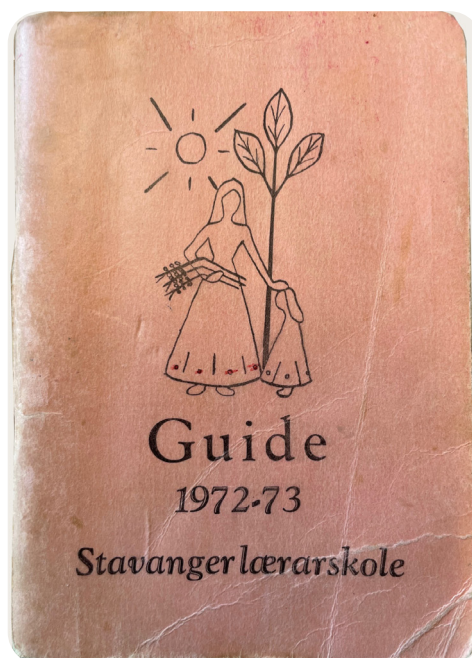
For å sikre barn en god barndom i barnehagen må det stilles flere krav til profesjonsutdanningen. Først og fremst skal innholdet være av høy faglig og pedagogisk kvalitet. For å sikre relevans må den være profesjonsrettet og i samspill med praksisfeltet. Videre forventes det at kunnskapsgrunnlaget i utdanningen er forskningsbasert. La oss se på hvordan barnehagelærerutdanningen i Stavanger har forholdt seg til disse kravene i løpet av disse femti årene.

¹ Tale ved markering av 50-årsjubileum for barnehagelærerutdanningen i Stavanger 27. oktober 2023.

² Forbruker- og administrasjonsdepartementet *NOU 1972: 39 Førskoler*.

³ Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanning*.

⁴ Avdelingsjef Stein Holter i *Akershus Arbeiderblad* 12.3.1969.



Fjesbok fra 70-tallet med studenter fra første kull.

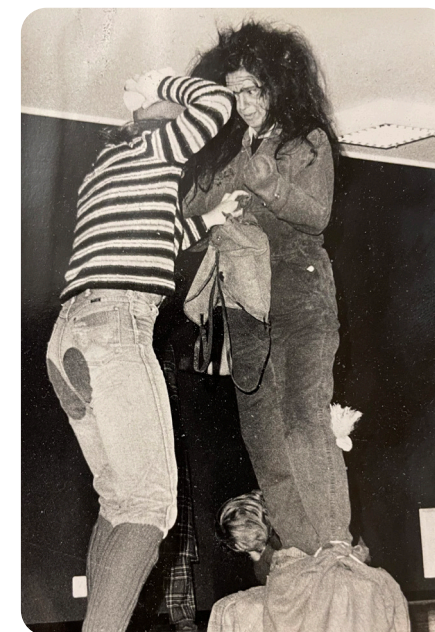
1970-årene: Å bygge opp faglig og pedagogisk kvalitet

Utdanningen ved de private barnehagelærerskolene i Oslo, Trondheim, Bergen og Kristiansand ble i 1971 reformert gjennom den første nasjonale rammeplanen for en 2-årig utdanning der artium og forpraksis i en barnehage var opptakskrav. Samtidig ble det opprettet studie plasser ved flere lærerskoler for å øke tilgangen på utdannet personell i barnehagene. Også i Rogaland var det førskolelærermangel. Den første førskolelærerklassen i Stavanger ble opprettet ved Nylund skole i 1971 og året etter kunne tre klasser få sin førskolelærerutdanning ved den nybygde lærerskolen på Ullandhaug. For å bøte på førskolelærermangelen var 30 av studentene tatt opp til et treårig løp der de hele andreåret skulle lede en barnegruppe. Dermed fikk barnehagene avdelingsledere med en viss pedagogisk bakgrunn.

Lederen for den nye utdanningen var Martha Lea som i tillegg til erfaring som barnehagelærer også hadde videreutdanning i pedagogikk. Oppgaven var å bygge en faglig-pedagogisk profesjonsutdanning med et lærerkollegium som hadde søkt stilling i allmennlærerutdanningen og som hadde lite kjennskap til barnehagens arbeidsform. Mangelen på relevant pensumlitteratur ble en stor utfordring. Til å styrke det barnehagepedagogiske var det ansatt to erfarne barnehagelærere som metodikkklærere og praksisveiledere, nemlig Dorrit Hadland og Astrid Skålvik. Hvordan opplevdes dette av studentene?

Som en av disse studentene i 1972 kan jeg sitere litt fra noen av studieoppgavene. En av dem har den megetsigende overskriften *Inntrykk etter to måneder i kjelleren på lærerskolen*. Det var en fysisk realitet at undervisningen foregikk i kjelleren, men den kunne også oppleves som en tydelig manifestering av førskolelærerutdanningens lave status. Mens allmennlærerstudentene fikk sin norskundervisning i et spesialinnredet "norskrom" i andreetasje, foregikk alle norske timer for førskolelærerstudentene i kjelleretasjen. Der fikk vi diskutere barndomsbeskrivelser i skjønnlitteraturen eller vurdere barnelitteratur, med tematikk for eksempel "Hvorfor er Mio min Mio en god barnebok?". I musikk og forming ble det ofte sagt " Dette gjøres i småskolen og kan med noe tilpasning brukes i barnehagen". Det faglige innholdet kunne derfor oppleves som vagt og lite barnehagerettet. Pedagogikk, der teoriene til E. H. Erikson og J. Piaget måtte leses på svensk og metodikk med pensumboka på dansk, var det sentrale og sammenbindende faget i utdanningen. Alle lærere i pedagogikk og metodikk hadde selv arbeidet som barnehagelærere. Tekstene som skulle leveres inn var praksisnære, for eksempel "Hvilke aktiviteter vil du tilby barn i en 1- til 3-årsgruppe? eller Hvordan kan du bruke deg selv og gruppen for å hjelpe et barn?" De lange, veiledede praksisperiodene bidro også til en profesjonsretting av utdanningen.

Det var utfordrende å finne nok praksis plasser fordi det fantes få barnehager i byene og enda færre i små kommuner.⁵ Praksis plassene måtte spres over et større geografisk område. Alle barnehagelærere i distriktet ble oppfordret til å ta imot studenter. For noen var det en forpliktelse, andre så det som en mulighet til faglig utvikling. I en tid da barnehagelærerne hadde få kollegaer på arbeidsplassen fungerte de regelmessige øvingslærermøtene på lærerskolen som et faglig møtested. Praksisveilederne besøkte alle studenter i praksis og opprettholdt dermed et nært forhold til praksisfeltet.



Etter dramatimene med Peter Flugstad framføres *Gutten som kappet med trollet*. I alle år er drama, musikk og forming obligatoriske fag i utdanningen.

⁵ Det fantes 17 barnehager i Stavanger og fem i Sandnes i 1972.

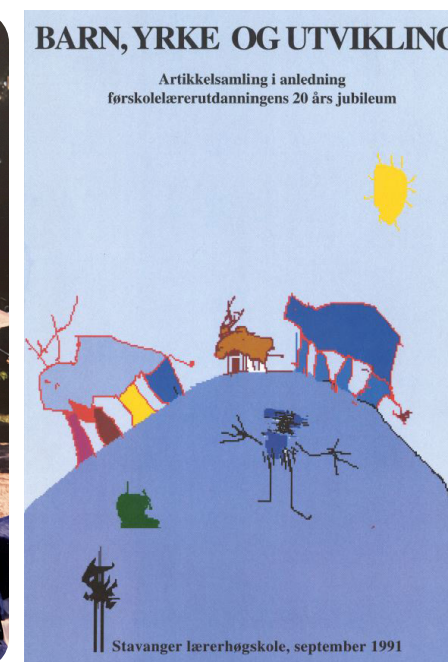
For alle avgangsklasser ble det gjennomført en felles studietur til utlandet for å reflektere over en annerledes praksis og dermed utvide studentenes pedagogiske horisont. Ofte ble det et nordisk land, men i årenes løp har det også vært studieturer til Nederland, Storbritannia, Tsjekia, Ungarn og Italia.

For å oppsummere dette første tiåret, så måtte kreftene brukes til å bygge opp en spesifikk lærerutdanning for en annen institusjon enn grunnskolen. Kunnskap fra en nordisk barnehagetradisjon skulle tas i bruk og videreutvikles på en lærerskole, der mange lærere kjente lite til barnehagen og der førskolelærerutdanningen hadde lite prestisje. Det var tid for nybrottsarbeid. Utvikling av faglig kvalitet og identitet var krevende for den enkelte lærer som måtte være villig til å begi seg ut på et pedagogisk område der det fantes lite skriftlig materiale. Vi må anta at statusforskjellen mellom lærerutdanningene også førte til noen maktkamper. Når førskolelærerutdanningens leder i ettertid er blitt karakterisert som den "iherdige Martha Lea"⁶ så kan det tilskrives hennes vedvarende engasjement og store innsats. Som eneste kvinne i lærerskolens lederteam kjempet Martha Lea i 25 år for førskolelærerutdanningens plass i systemet.

1980–1993: Nærhet til praksisfeltet

Nå ble den toårige utdanningen erstattet av et treårig studieløp, der pedagogisk teori og praksis skulle ha 60 studiepoeng og temaorganiserte faglig-pedagogiske studier 90 studiepoeng. Videre kunne studentene velge mellom ulike fordypningsenheter på 30 studiepoeng (halvårsenhet). Opptakskravet om forpraksis falt bort, for denne nye studieplanen bygget på en felles lov for alle lærerutdanninger. Loven stadfestet at opptakskravet skulle være eksamen artium eller tilsvarende, utdanningen skulle ha et omfang på minst tre år og kunne bygges videre til adjunkt- og lektornivå. Dermed var også førskolelærerne sikret adgang til videreutdanning, noe mange benyttet seg av da studietilbudene i spesialpedagogikk ble bygd ut ved lærerhøgskolen.

I forarbeidet til den nye studieplanen ble det avholdt nasjonale konferanser der undervisningspersonalet kunne diskutere innhold og arbeidsmåter med sine fagfeller. Det faglige miljøet ble også styrket ved at det nå var behov for flere lærere. I årsrapporten for studieåret 1978–79 står det at staben er utvidet med "nye pedagogikk- og metodikk lærere som viser engasjement og innsatsvilje", noe som



Martha Lea holder tale ved barnehagens 20-års jubileum. Foto: utlånt av Krabat Barnehage.

Digital tegning av Bukkene Bruse laget av barn i Krabat barnehage, i samarbeid med Odd Eskildsen i formingsfag. Et nyskapende utviklingsprosjekt ved inngangen til 90-tallet.

blant annet manifesterte seg i faglige publikasjoner som *Mannens rolle i barnehagen*. Et aktuelt tema siden det fantes noen få mannlige studenter i hvert kull og ønsket var å rekruttere flere menn.

Mange øvingslærere fikk økt kompetanse gjennom halvårsenhetene i pedagogisk veiledning som besto av brevkurs og et intensivt sommerkurs på lærerhøgskolen. Dermed fikk øvingslærerne et utvidet begrepsapparat til å forstå veiledningsprosessen og kjennskap til nye teorier innen barnehagepedagogikken. Det bidro til nye forbindelser mellom praksisfeltet og utdanningen. I årsrapportene vies opplæring i praksis stor plass. Hvert år ble det arrangert kursdager for nye øvingslærere og det ble lagt ned mye arbeid for å skaffe gode praksisplasser.

Det ble også inngått en særskilt samarbeidsavtale med Krabat barnehage som var blitt bygget i nabolaget. Barnehagen skulle årlig bli tilført midler for å være et sted for pedagogisk utvikling og utvidet øvingsopplæring. Lærere i de ulike fag kunne i samarbeid med Krabat prøve ut nye aktiviteter for barn og studentene fikk utvidet adgang til å observere barnegrupper eller lede aktiviteter med barna i høgskolens gymsal. Krabat barnehage gjorde rede for sitt utviklingsarbeid i årlige rapporter. Denne formen for samarbeid mellom utdanning og praksis er en forløper for nåtidens universitetsbarnehager.

⁶ Daatland, D. D. (2016). Førskolelærerutdanninga med vekt på HiS-tida I: Skolehistorisk årbok for Rogaland. Skolemuseumslaget i Rogaland.

Samarbeidet med praksisfeltet ble utvidet gjennom nasjonale forsøk med lokalt utviklingsarbeid i barnehagen, der alle prosjektbarnehager skulle ha en faglig veileder. Mange barnehager deltok og lærerutdannere fikk rik anledning til å komme nærmere utviklingsprosessene i praksisfeltet. Evalueringsrapporten etter disse nasjonale forsøkene fikk den talende tittelen *Styrket tro på egne krefter*⁷.

Parallelt med dette ble det også satt i gang en omfattende nasjonal forsøksvirksomhet omkring et pedagogisk tilbud for 6-åringene. Skulle 6-åringene få et styrket pedagogisk tilbud i barnehagen eller skulle det bli senket skolestart? Også i Sola foregikk det forsøksvirksomhet som la til rette for observasjonsstudier⁸ om denne tematikken.

På Stavanger lærerhøgskole var det flere fagpersoner som ønsket å styrke den utadrettede virksomheten og forskningen. Opprettelsen av FEI-avdelingen skulle dekke behovet for *Forskning, Etterutdanning og Informasjon* (FEI). For førskolelærerutdanningen innebar det en økt mulighet til å tilby kortere kurs for barnehageansatte. Alle lærere fikk avsatt noe av sin arbeidstid til å gi etterutdanning og i studieåret 1991/92 ble det gitt 82 kurs/foredrag for barnehageansatte. Forskningsvirksomheten var fortsatt begrenset til små studier og avhengig av ekstern finansiering. I årsrapportene for hele årtallet blir ansattes ulike utadrettede aktiviteter listet opp under overskriften Forsøks- og utviklingsarbeid.

Hovedvirksomheten var å gi undervisning og praksisveiledning til to parallelle klasser (60 studenter) på tre trinn, det vil si 180 studenter totalt. Utdanningskapasiteten var ikke tilstrekkelig til å dekke behovet for førskolelærere i den ekspanderende barnehagesektoren. For å tiltrekke seg nye søkergrupper ble det nå også tilbudt et 4-årig løp der studentene kunne kombinere utdanning med arbeid i barnehage. Denne samlingsbaserte 4-årige utdanningen på Ullandhaug ble senere videreført med desentraliserte modeller i Ryfylke og Dalane, der en for første gang gjorde bruk av datastøttet læring.

I hele perioden er oppmerksomheten rettet mot å utvikle kvalitet i utdanningen og bidra til å utvikle barnehagens arbeidsmåter i samarbeid med praksisfeltet. Årsmeldingene viser at det er stabilitet i lærerstaben som har ervervet seg mer kunnskap om barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter. Øvingsopplæring, kursvirksomhet, ulike former for forsøks- og utviklingsarbeid bereder grunnen for nært samarbeid mellom utdanning og praksis.



Avgangsklasse F3 1994 (siste kull med inndeling i klasse, og samme metodikklærer og pedagogikklærer i alle tre år).

1994–2004: Høgskolen i Stavanger, en brytningstid

Lærerhøgskolen ble nå del av den nye Høgskolen i Stavanger som førte til endringer i organisasjonsstruktur og ambisjoner. Den faglige identiteten skulle vektlegges fremfor integrering av fagene i en profesjonsutdanning. Førskolelærerutdanningen måtte derfor rekruttere lærere fra to avdelinger som igjen var inndelt i ulike fagseksjoner. Samarbeidet mellom faggruppene ble vanskeligere. Det ble mer utskiftning i lærergruppen blant annet med fagpersoner som var lite kjent med barnehagens samfunnsoppdrag. Alle metodikklærerne hadde tatt hovedfag og ble tilsatt som lærere i pedagogikk. I 1995 kom en ny rammeplan for førskolelærerutdanningen der hvert fag skulle ha egen eksamen og ikke samordnet sensur for flere fag sammen. Timetallet i samfunnsfag, norsk og naturfag ble økt og matematikk lagt til som fag. Dette medførte et redusert timetall i pedagogikk som mistet noe av sin sammenbindende styrke. Med alle disse endringene ble det utfordrende å opprettholde identiteten som en helhetlig og integrert profesjonsutdanning for barnehagen.

Dessuten var det et stort behov for flere førskolelærere. Etter St.meld. 27 (1987/88) *Barnehagen mot år 2000* var det politisk enighet om økt utbyggingstakt. Senket skolestart i 1997 med vektlegging av lek for de yngste elevene førte til at mange førskolelærere fulgte seksåringene i skolen. Dermed mistet barnehagefeltet et stort antall erfarne førskolelærere, noe som skulle kompenseres gjennom økte studentopptak. Heldigvis var det nok søkere, slik at studenttallet kunne stige år for år. Det kulminerte med 562 studenter i 1997/98 og 540 i 1998/99. Inkludert i dette er 4-årige desentraliserte klasser som i tillegg til samlinger på Ullandhaug

⁷ Hærem, E. & Abrahamsen, G. (1991). *Styrket tro på egne krefter: sluttrapport fra Evaluering av Barne- og familiedepartementets 3-årige forsøk med lokalt utviklingsarbeid i barnehagene 1987–1990*. Stavanger lærerhøgskole.

⁸ Mørkeseth, E. I. (1990). *Nærstudie i delprosjektet Tidligere skolestart*. Stavanger lærerhøgskole.

fikk studieopplegget forsterket med IKT. Undervisningen for heltidsstudentene ble organisert i storforelesninger for hele kullet, mens inndeling i mindre grupper ble opprettholdt for praktisk–estetiske fag. Lokalene på Ullandhaug var ikke dimensjonert for dette. Noe av undervisningen foregikk derfor i nedlagte butikklokaler på Tjensvoll, en tidligere sykepleierskole i sentrum og noen ganger til og med i telt. Førskolelærerstudentene ble nomader på stadig vandring mellom ulike bygg på Ullandhaug og lokaler i byen. Å skaffe praksisplasser for så mange studenter og gi opplæring til alle nye øvingslærere var et omfattende sisyfosarbeid som er utførlig beskrevet i årsrapportene. Kursvirksomheten rettet mot barnehagene avtok sterkt etter at etterutdanningsvirksomheten ble lagt til en sentral enhet. Faglærernes reduserte kontaktflate med barnehagene i kurssammenheng ble delvis oppveiet ved at alle lærerne besøkte studentene i praksisbarnehagene.

Seksårsreformen innebar også at det var flere ett- og toåringer i barnehagen og behov for spesifikk kunnskap om denne aldersgruppen. I det nyetablerte fordypningskurset i Småbarnspedagogikk fikk studentene psykologisk kunnskap om de yngste barnas avhengighet av empatiske omsorgspersoner og opplæring i samspillobservasjon. Kursleder Gerd Abrahamsen formidlet også betydningen av disse tidlige samspillserfaringene i bokform⁹. Lærere i matematikk, pedagogikk¹⁰, drama¹¹ og norskfaget¹² forfattet pensumlitteratur som utviklet fundamentet for disse fagene.

I naturfag underviste Knut Rognes som var dr. philos. i zoologi. Nå var det også pedagogikklærere (Marit Alvestad, Kari Søndena) som tok doktorgrad i førskolepedagogikk ved universitetet i Göteborg. Det beredte grunnen for mer barnehagepedagogisk forskning og etter hvert flere doktorander innen flere fag. Det ble sjelden utlyst FoU-midler som kunne finansiere relevant forskning, men alle mulige søknadskanaler ble benyttet. Blant annet ble det gjort observasjonsstudier i familiebarnehager¹³ og forsket på forsøket med didaktisk forum som ny samarbeidsform mellom praksislærere og faglærere¹⁴.

Den nye rammeplanen av 2003 åpnet for mer fleksibilitet og flerfaglighet. Det ga inspirasjon til å utvikle nye tverrfaglige fordypningskurs som *Barn i landskap*



International Evening med studenter som er i Stavanger for et semester eller en uke i 2016. Det har vært og er stor interesse for utvekslingstilbudene ved Institutt for barnehagelærerutdanning.

med fysisk fostring, forming og naturfag. Fordypningskursene *Organisasjon og ledelse* og *Småbarnspedagogikk* ble videreført.

Med store studentkull var det ikke mulig å dra på studietur med avgangsklassene. Internasjonalisering er likevel et begrep som brukes i årsmeldingene for å beskrive flere samarbeidsprosjekt med aktører i andre land. Krabat barnehage deltok i NordPlus–prosjekt med barnehager i Irland og Island. Dan D. Daatland ivret for å utforske IKT–støttet fjernundervisning i det europeiske prosjektet *Open Distance Learning*. Flere NordPlus–prosjekt ble gjennomført, blant annet ble det utarbeidet en nettbasert modul PLAY i samarbeid med Universitetet i Jyväskylä, Finland. I noen NordPlus–prosjekt kunne også studenter involveres. Videre var studenter fra fordypningskurset *Organisasjon og ledelse* på utveksling ved Universitetet i Seattle, USA. Et viktig skritt for mer student– og lærerutveksling ble tatt i 2003 med medlemskapet i det europeiske lærerutdanningsnettverket Comenius Association¹⁵. Både lokalt, nasjonalt og på EU–nivå ble det utviklet strukturer til å fremme internasjonalt samarbeid og førskolelærerutdanningen var en aktiv bruker av disse ordningene.

I perioden som en samlet høyskole på Ullandhaug ble mye av fellesskapet i lærerutdanningsmiljøet utfordret av en mer akademisk orientert fagkultur. Det førte til

9 Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.

10 Bø, I. (1996). *Foreldre og fagfolk*. Universitetsforlaget.

11 Sæbo, A. & Flugstad, P. (1992). *Drama i barnehagen*. Tano Aschehoug.

12 Hoigård, A. (1999/2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.

13 Abrahamsen, G. & Mørkeseth, E. I. (2001). *Samspill og Læring i familiebarnehagen*. Fagbokforlaget.

14 Alvestad, M. & Røthle, M. (2007). Educational Forums: frames for professional learning. A project in early childhood education in Norway. I: *European Early Childhood Education Research Journal*. Volume 15, s. 407–425.

15 www.comeniusassociation.org

økt forskningsinteresse, men det kunne også true identiteten som lærerutdannere for barnehagefeltet. Videre krevde det en kontinuerlig innsats å organisere undervisningen for de store kullene av heltidsstudenter og studietilbudene for deltidsstudenter i distriktene. Samtidig skjedde det en faglig fornying ved at ansatte videreutdannet seg, deltok i internasjonalt samarbeid og utga flere publikasjoner. Da Martha Lea etter 25 år sluttet som studieleder var det andre kvinner fra pedagogikk (Monika Röthle, Anita Berge) som overtok og Elisabeth Ianke Mørkeseth ble dekan for Avdeling for lærerutdanning.

Fra 2005: Universitetet i Stavanger, nye muligheter

Etter mye diskusjon ble det vedtatt at det nye universitetet skulle ha et Humanistisk fakultet organisert i institutter med utgangspunkt i ett studieprogram. Med opprettelsen av institutt for førskolelærerutdanning ble det gjenetablert et samlet fagmiljø med en felles identitet for undervisning og forskning for barnehagefeltet.

Universitetsstatus betydde økt forskningsaktivitet, noe som står beskrevet annetsteds i festskriftet. Finansiering av en professor II fra Universitetet i Göteborg og så fast professorstilling med midler fra universitetsfondet ble avgjørende for den ekspanderende barnehageforskningen. At Stavanger i 2008 ble valgt som sted for den store europeiske barnehagekonferansen EECERA¹⁶ viser noe av den betydelige utviklingen som var i gang. Fra 2017 har FILIORUM ved UiS sammen med *Barnkunne* i Bergen fått et nasjonalt ansvar for barnehageforskningen.



Åpning av EECERA-konferansen 2008, med kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell og prorektor Egil Gabrielsen. Foto: Torje F. Ås.

¹⁶ www.eccera.org European Early Childhood Education Research Association. 2008, 18.th EECERA Conference, Stavanger, Norway.

Andelen av ansatte med førstekompetanse (doktorgrad/førstelektor) og professorkompetanse ble økt gjennom interne videreutdanningsmuligheter og nytilsetninger. En milepæl var etableringen av en master i *Barnehagevitenskap* med delemner fra flere fag og tilbud om ph.d-kurs i barnehageforskning. Dermed ble det ved UiS etablert en karrierevei for barnehagelærere fra bachelor til doktorgrad.

Implementeringen av Kvalitetsreformen (2004) innebar også at alle studenter som ønsker det, skal kunne studere ved et utenlandsk lærested som en del av studiet. Instituttet etablerte utvekslingsmoduler både for utreisende studenter med *Komparativ pedagogikk* (30 stp) og *Comparative Educational Studies* (20 stp + 10 stp praksis) for 20–30 studenter årlig, hovedsakelig fra partnere i *Comenius Association*.



Første gruppe innreisende ERASMUS-studenter på Comparative Educational Studies (2004), all undervisning foregikk på engelsk.

Parallelt med den 3-årige utdanningen ble det kontinuerlig gitt 4-årig samlingsbasert utdanning og i senere år også en 4-årig arbeidsplassbasert utdanning for å dekke det stadige behovet for flere barnehagelærere.

I 2013 innførte den nye rammeplanen¹⁷ profesjonstittelen barnehagelærer og en radikal endring fra inndeling i fag til *kunnskapsområder*. Fagene drama, musikk, forming og pedagogikk ble samlet i *Kunst, kultur og kreativitet*, for pedagogikk skulle inngå i alle kunnskapsområder. Hensikten var å gjøre studiet mer

¹⁷ Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*.

profesjonsnært. Problemet var imidlertid at pedagogikk som basisfag ble usynliggjort. Gjennom en friere tolkning av innholdet i kunnskapsområdene lyktes det instituttleder Rudy Garred å sikre at pedagogikk kunne ha ansvar for tre kunnskapsområder og beholde noe av sin nøkkelrolle.

Forventningene om forskningsbasert utdanning ser ut til å være innfridd (se kap. 1.3), men hva med nærhet til praksis og profesjonsretting? Bachelorstudentene har fortsatt lange perioder med veiledet praksis og deltar i relevante samarbeidsprosjekt som barnevernsprosjektet med barnevernsstudenter. Noen forelesere har også arbeidserfaring som barnehagelærer.

Kontakten mellom praksisfeltet og utdanningen er mangfoldig. Alle lærere gjennomfører praksisbesøk og kan hospitere i barnehage. Etableringen av universitetsbarnehager gjør det lettere med et gjensidig samarbeid der også praksislærere kan bidra i undervisningen. Forskning kan bety observasjonsstudier i barnehagen og å dra inn deltakerne (se kap. 4.4.) som medforskere. Barnehagelærerutdanningen deltar i den regionale kompetanseutviklingen REKOMP for barnehagebasert utvikling som bygger på et partnerskap med barnehagene. Gjennom veilederutdanning og samlinger for de som veileder nyutdannede barnehagelærere (se kap. 4.1) får utdanningen jevnlig tilbakemeldinger om hva slags kunnskap nye profesjonsutøvere etterlyser.

Balansen mellom forskningsbasert og profesjonsorientert utdanning kan se ut til å være ivaretatt. Kvaliteten i det faglige innholdet er blitt utviklet og skriftliggjort. Men når NOKUTs¹⁸ evaluering fastslår at områder av stor samfunnsmessig og førskolepedagogisk betydning ikke får helt plass i utdanningen, så kan det også skyldes manglende samsvar mellom barnehagens utvidede samfunnsoppdrag og utdanningens lengde på 3 år. Det er en utfordring som angår flere enn barnehagelærerutdanningen i Stavanger. Gratulerer med 50 fremgangsrike år og lykke til videre!

Om forfatteren:



Monika Röthle er pensjonert førstelektor med hovedfag i førskolepedagogikk. Hun har førskolelærerutdanning, har arbeidet ti år i barnehage, vært øvingslærer og har fra 1986 til 2018 undervist førskolelærerstudenter i Stavanger. I en periode fungerte hun også som studieleder. I tillegg til hennes engasjement for internasjonalisering har hun som forsker vært medforfatter i flere publikasjoner. Sammen med Synnøve Haugen og Gunvor Løkken har hun vært redaktør for *Småbarnspedagogikk* utgitt av Cappelen Damm i 2005/2015. Og i 2007 var hun redaktør sammen med Thomas Moser for boken *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* utgitt på Universitetsforlaget. Videre har hun medvirket i boken *Verdipedagogikk i barnehagen* som ble utgitt av Universitetsforlaget i 2015.

¹⁸ NOKUT (2010a). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport.*

1.2 Barnehagelærerutdanningen i dag

av Anita Berge, Karin Berner, Kristin Grøsvik, Kirsten Halle, Margrethe Jerne, June Junge og Per Einar Sæbbe

Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU) har tre bachelorprogram, en master i barnehagevitenskap, videreutdanninger i praksisveiledning, digitalisering, barnehagepedagogikk, småbarnspedagogikk og et internasjonalt studieprogram.

Heltidsstudiet er det største studieprogrammet ved IBU og har 110 studie-plasser studieåret 2023–24. Instituttet rekrutterer i hovedsak studenter fra regionen og heltidsprogrammet er organisert med obligatoriske aktiviteter med undervisning på campus og i praksisstudium i våre praksisbarnehager. Studiet omfatter 10 fag (pedagogikk, samfunnsfag, religion, naturfag, fysisk fostring, musikk, kunst og håndverk, drama, norsk og matematikk) fordelt på syv kunnskapsområder (BULL, KKK, NHB, SRLE og STM)¹⁹. I tråd med forskriften for utdanningen, skal pedagogikk ha en særskilt rolle som gjennomgående fag, sammen med praksisstudiet. Utdanningen består av 150 studiepoeng obligatoriske fag, i tillegg til et valgbart fordypningsemne på 30 studiepoeng, til sammen 180 studiepoeng.

Tradisjonelt har IBU hatt en tett relasjon med praksisfeltet (jf kap. 1.1, 1.3, 4.1 og 4.4). Barnehagelærerutdanningen ble samlet i ett institutt i 2004, noe som styrket utdanningens posisjon ved etableringen av Universitetet i Stavanger i 2005. Forholdet mellom forskning og utdanning er styrket samtidig som profesjonsperspektivet blir ivaretatt (jf kap. 1.3).

Videre presenterer vi de ulike studieprogram ved IBU hver for seg.

Barnehagelærerutdanning – heltid

Barnehagelærerutdanningen har gjennomgått flere endringer fra starten av i 1971 (se kap. 1.1). Dagens organisering bygger på forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning fra 2012²⁰. Strukturen med kunnskapsområder har som mål å være i tråd med barnehagens praksis, med sammenheng mellom fagområder. For å styrke profesjonsrettingen av programmet involveres praksis på ulike måter. I tillegg til 100 dager praksisstudium er flere av praksislærerne våre også involvert i variert undervisning på campus. I den senere tid har universitetsbarnehagene Jåttå barnehage i Stavanger kommune, Skeiane barnehagene i Sandnes kommune og Sande barnehage i Sola kommune på ulike måter bidratt med undervisning inn i

utdanningen. I samarbeid med våre tre universitetsbarnehager (se kap. 4.4) jobber vi kontinuerlig med å utvikle utdanningen slik at programmet hele tiden er i takt med endringene i feltet.

Studenter som søker opptak på bachelorutdanningen kan velge å fordype seg i en faglig profil. Profilene de kan velge blant er: *Aktiv med digital teknologi i barnehagen*, *Arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen* og *Tilhørighet og migrasjon*. Profilen er integrert i ordinær utdanning, med noen ekstra aktiviteter. Hovedmålet med satsingen er at profilstudentene kommer ut av studiet med kunnskap om sitt valgte profiltema på et høyere nivå, og mer i dybden, enn studentene som følger det ordinære studieløpet. Også deltidsstudenter kan velge å knytte seg til en profil.

Barnehagelærerutdanning – deltid

IBU har lang erfaring med å tilby førskole/barnehagelærerutdanning som et deltidsstudium²¹. Allerede høsten 1987 ble det startet opp etter godkjenning fra Kultur- og vitenskapsdepartementet. Grunnlaget for deltidsutdanning var behovet for flere profesjonsutøvere i barnehagene. Tanken var at studentene kunne fortsette med deltidsjobb i barnehagen, samtidig som de tok utdanningen. Deltidsutdanningen er organisert som en 4-årig samlingsbasert utdanning med 70 studie-plasser, med 45 studiepoeng per studieår. Undervisning i studiet er fordelt på 10 samlinger. Det har vært en jevn økning av søkere til deltidsutdanningen de siste årene. Dette har ført til at det er overført studie-plasser fra heltidsstudiet til deltidsstudiet. Det er ikke lenger noe krav om at studentene skal jobbe i barnehage. Det at det nettopp er et samlingsbasert studium gjør det imidlertid mulig å kombinere utdanningen med deltidsjobb. Derfor er søkingen til deltidsstudiet stor. Tradisjonelt har studentene ved studiet en noe høyere alder og flertallet av studentene jobber eller har jobbet som fagarbeider eller assistent flere år i barnehagen allerede. Disse studentene ønsker å øke sin profesjonsfaglige kompetanse innen barnehagefeltet. Tilbakemelding fra studenter er at deltidsstudiet er en fleksibel utdanning som fremmer faglige diskusjoner og utprøving av faglige begreper i praksis uken etter undervisning. Dette fører til at studentene får en styrket forståelse for å belyse praksiserfaringer med teoretiske perspektiv. Ifølge studiebarometeret 2023 skårer studentene høyt på overordnet tilfredshet og på det faglige og sosiale miljøet til tross for at de ikke treffes daglig eller ukentlig. Når studentene møtes til undervisning på campus er de opptatt av å ivareta hverandre og skape et godt vennskap og samhold i klassene. Disse relasjonene tar de med seg videre tilbake i yrkeslivet.

¹⁹ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

²⁰ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

²¹ <https://www.uis.no/nb/studier/barnehagelærer-bachelor-deltid>

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er et tiltak som skal bidra til flere utdannede barnehagelærere. Dette er en del av strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage*²². Målgruppen for ABLU er assistenter og barne- og ungdomsarbeidere som jobber i barnehage under studiet der barnehagene er styrket som en læringsarena. ABLU skal fange opp de studentene som vanligvis ikke kommer til å søke heltids- eller deltidsutdanning.

IBU ble innvilget med tre kull à 15 studieplasser med oppstart høsten 2020. Dette er videreført med nye tildelinger av tre nye kull fra 2023. ABLU-utdanningen består av vekselvis samlinger på UiS, mellomarbeid, digitale forelesninger og besøk av faglærerne i studentenes egne barnehager. ABLU har bygd på erfaringer fra deltidsutdanningen, samtidig som det er et prosjekt med forsøk på nye løsninger. Dermed blir erfaringene overført til deltidsutdanningen.

Oppbygning av ABLU skal følge Rammeplan for barnehagelærerutdanning og være et deltidsstudium over 4 år med 180 studiepoeng og 100 dagers praksisstudium. UDIR stiller krav om at studentens kompetanseutvikling også skal komme resten av personalet i barnehagen til gode. Med dette skal barnehagen styrkes som lærende organisasjon gjennom økt oppmerksomhet på faglige problemstillinger. Det er derfor en ordning med mentor i barnehagen som skal være en kollega med barnehagelærerutdanning. Denne skal fungere som en tilrettelegger og samtalepartner for studenten. Vi har invitert alle mentorene på samling én gang i året for å samkjøre dette, og for å informere om studentenes profesjons-sosialisering og hva de kan bidra med i studentenes læringsprosesser. Mentorordningen baserer seg på en viss frivillighet og ønske om å hjelpe ABLU-studenten, så det er ikke knyttet noen kurs i veiledning eller økonomisk kompensasjon for mentor. Prosjektgruppen for ABLU har arbeidet frem noen kjernebegreper som er spesielle for hvert fag, samtidig som alle kunnskapsområdene kan se relevansen av disse som kjernebegreper. På denne måten kan fagene rette oppmerksomheten mot utvalgte kjernebegrep på samlingene. Eksempel på kjernebegrep på første trinn er observasjon, lek, didaktikk og danning. På andre trinn er omsorg, kultur, læring og ledelse sentrale begrep, og på tredje trinn inngår samarbeid, refleksjon, mangfold og utvikling. Erfaringene er at dette gir gode utgangspunkter for kunnskapsdeling for både studenter og faglærere. I en fleksibel deltidsutdanning med relativt få samlingsdager per semester, kan dette se ut til å være særlig nyttig.

Studentene på ABLU skårer høyt på overordnet tilfredshet, og oppgir at studiet er svært relevant for videre karriere i barnehage. Det er svært få studenter som faller fra; av de 15 studentene som startet høsten 2020 er det nå 14 som går ut som ferdige barnehagelærere i 2024. Da ABLU-student Kim Erik Isaksen hadde besøk av statsråd Oddmund Hoel i sin barnehage, fremhevet han at “vekslingen mellom faglige diskusjoner på samlinger og utprøving i praksis samme uke er det som er bra med ABLU-studiet”. Statsrådsbesøket var i forbindelse med lanseringen av regjeringens nye strategi for rekruttering til lærerutdanningen og læreryrket 2024–2023²³ i februar 2024.

Internasjonalisering ved IBU

IBU har lang tradisjon for å være involvert i internasjonalt arbeid. I starten var det hovedsakelig ansatte som var involvert i ulike nordiske prosjekt og samarbeidet om å utvikle gode undervisningsopplegg. Arbeidet med internasjonalisering ble for alvor formalisert da barnehagelærerutdanningen ble organisert i et eget institutt i 2004. Da ble det oppnevnt en Internasjonal Koordinator med ansvar for utveksling, og IBU ble medlem av Comenius Association, et nettverk som vektlegger samarbeid mellom lærerutdanninger i Europa.

Ved IBU er formålet med internasjonalisering å bidra til utvikling av tverrkulturell kompetanse. Det er sentralt å legge til rette for at både studenter og ansatte drar på *utveksling*, ofte på ERASMUS-stipend. Studentene kan velge utveksling som alternativ til fordypningsemne i bachelorutdanningens 6. semester. Mange har valgt tilbud som Comenius Association sine tilbud i Europa, og i tillegg har noen valgt å reise til ulike universitet i USA og Australia. Gjennom Comenius Assosiation har studenter tilgang til undervisningstilbud med/uten stipend. Et populært tilbud er *International Week*; en ukes undervisningsopplegg på engelsk innenfor et gitt tema. Vitenskapelig ansatte kan også delta i dette og bidra med en gjesteforelesning innenfor ukens tematikk.

Studentene ved IBU kan også velge å gjennomføre 2–4 uker av den obligatoriske praksisperioden i utlandet. En ny samarbeidspartner i den sammenheng er Det Norske Misjonsselskap (NMS) som tilbyr praksisplasser i Afrika. De to siste studieårene har flere studenter valgt å reise på fire ukers utveksling til Madagaskar. Studenter og gjesteforelesere fra utenlandske utdanningsinstitusjoner kan delta på et kort utvekslingstilbud med undervisning på engelsk, *Outdoor education*

²² <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/>

²³ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>

(3stp). Vi tilbyr også en semesterutveksling, *Comparative Educational Studies* (30stp). Begge tilbudene er svært populære og har mange søkere.

I tillegg til utveksling, international week, praksis i utlandet m.m., handler internasjonalisering ved IBU om å øke studenters tverrkulturelle kompetanse i ordinær undervisning. De to siste årene er dette blitt en del av ordinære emneplaner. For eksempel har kunnskapsområdet Barns Utvikling Lek og læring (BULL1 og 2) overtatt ansvar for internasjonale dager/seminarer, og kunnskapsområdet Natur, helse og bevegelse (NHB) har overtatt faglig ansvar for International week. Det er også opparbeidet et lokalt nettverk av barnehagelærere som har erfaring med flerkulturell praksis, og som bidrar aktivt inn i undervisningen på campus. Studieåret 2023–24 ble det opprettet en ny fordypningsenhet og en ny profil. Profilen *Mangfold og tilhørighet* er et samarbeid mellom fagene religion, samfunnsfag og pedagogikk. Her vektlegges muligheter og utfordringer relatert til migrasjon, og barnehagens rolle som møteplass for ulike familier. Profilen tilbyr studenter en spesialisering gjennom hele studieløpet. Målet for denne profilen er blant annet at studentene vil kunne fungere som ressurspersoner og aktive pådrivere for faglig utvikling i egen barnehage.

I tillegg til utveksling og undervisning er flere ansatte engasjerte i forskergrupper der de samarbeider med internasjonale kolleger. Dette samarbeidet er rettet både mot utvikling av undervisningsopplegg, og utvikling av kunnskap om barn og barnehagens virksomhet. IBU sin satsing på internasjonalisering har styrket instituttet sin evne til å møte barnehagens økende behov for tverrkulturell kompetanse.



Studenter på Komparativ pedagogikk som skal studere i Irland, Belgia, USA, Storbritannia og Danmark (2014).

Masterprogrammet

Master i barnehagevitenskap²⁴ er en samlingsbasert heltidsutdanning som startet først som en heltidsutdanning med 10 studieplasser i 2008, men som ble omgjort til en deltidsutdanning i 2012. Tilbudet om en særskilt masterutdanning for barnehagefeltet skapte interesse og begeistring i feltet. Flere kandidater har fortsatt sin karriere innenfor barnehageforskning og IBU. Høsten 2020 ble utdanningen revidert og da den ble tilbudt som samlingsbasert heltidsutdanning steg søkertallet kraftig. Det ble budsjettert med 20 studieplasser, og oppimot 30 kandidater begynte på utdanningen. For perioden 2008–2022 har IBU samlet bidratt med 56 uteksaminerte kandidater (21 deltid og 35 heltid). Våren 2024 blir ytterligere 22 kandidater uteksaminert.

Masteren er stadig mer attraktiv, da den kvalifiserer for ulike stillinger og er en av de få karriereveiene for en barnehagelærer. IBU er også opptatt av å rekruttere ph.d-stipendiater fra kullene med masterstudenter. Samtidig er det et ønske om at masterkandidatene også fortsetter i barnehagefeltet og bidrar til god kvalitet for barna, slik Kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2023) legger vekt på. Der går det frem at det er et ønske “at flere av barnehagelærerne i barnehagen skal ha mastergrad” (s. 32), fordi faglig og analytisk–metodisk kompetanse “kreves for å vurdere og videreutvikle barnehagens praksis” (s. 32). Masterstudentene ser ut til å være i tett kontakt med praksisfeltet, de rapporterer at de er i arbeid parallelt med studiene, og at deres datainnsamling gjennomføres i barnehagefeltet.

Noen private og kommunale eiere åpner nå opp for å ansette masterkandidatene som barnehagelektorer, men det er fremdeles opp til den enkelte barnehage å gi denne stillingen et innhold. En barnehagelærer med masterutdanning har kompetanse til å bidra inn i vurderingsarbeid og til utvikling av barnehagen gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling i personalgruppa.

Videreutdanninger

IBU tilbyr 60 studiepoeng *Barnehagepedagogikk* som består av Småbarnspedagogikk og Barnehagepedagogikk på 30 studiepoeng hver. Dette er et tilbud til de som allerede har en 3-årig pedagogisk utdanning og ønsker å kvalifisere seg for fast ansettelse som pedagogisk leder eller styrer i barnehage (jf St.meld. nr. 41, 2008–2009, kap. 4.2.1). Følgende utdanninger kvalifiserer for opptak:

²⁴ <https://www.uis.no/nb/studier/barnehagevitenskap-master-2-ar>

utdanning som allmennlærer, faglærer (fireårig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag og treårig faglærerutdanning som gir kompetanse for tilsetting fra 1. klassetrinn), barnevernspedagog, spesialpedagog, kateketutdanning, Steinerhøyskolens bachelorutdanning i førskolepedagogikk og Steinerhøyskolens lærerutdanning med bachelorgrad i Steinerpedagogikk.

Øvrige videreutdanninger ved IBU er finansiert av UDIR. Av disse er veilederutdanning for praksislærere med emnenavnet *Profesjonsveiledning i utdanning og yrke* og emnet *Digital kompetanse i barnehagen*. I tillegg samarbeider vi med Senter for Leseforskning om emnet *Barns språkutvikling og språklæring*. Disse emnene er på 30 studiepoeng og inngår som profiler i heltids masterutdanning som startet opp høsten 2020.

Avslutning

Gjennom de over 50 årene det er blitt utdannet førskolelærere og barnehagelærere ved fakultet, er flere studentgenerasjoner representert. Enhver studentgenerasjon har ulike kjennetegn og tilnærminger til det å studere. Dagens studenter assosieres gjerne med begreper som *generasjon prestasjon*, med fokus på individualitet og identitet. Den største forskjellen fra tidligere generasjoner er nok at dagens studenter ikke kjenner til et liv uten internett og sosiale medier. Kunstig Intelligens (KI) er i dag ett av de temaene som drøftes bredt i academia (Krumsvik, 2023).

Institutt for barnehagelærerutdanning er opptatt av å utvikle studieprogrammene i takt med endringer og behov i samfunnet rundt oss. Kvalitativt gode og relevante studier utvikles ikke alene. Vi har lang tradisjon for å utvikle studiene i samarbeid med praksisfeltet og studentene og vi erfarer at det er tett dialog mellom studentene og utdanningen. Dette var imidlertid en utfordring da pandemien slo til i 2020 og studentene forsvant fra campus.

Studiebarometeret viser at dagens studenter i økende grad er opptatt av egen mestring og tilbakemeldinger i studiet. Både vitenskapelig ansatte, administrasjonen og praksislærere jobber derfor for å legge til rette for at hver enkelt student skal nå sine mål gjennom progresjon og individuell utvikling.

Utfordringer barnehagelærerutdanningene nasjonalt står overfor i dag handler om lave søkertall samtidig som sektoren mangler kvalifiserte barnehagelærere. Imidlertid ser vi at de sviktende søkertallene ikke gjelder for de ulike deltidsutdanningene og ABLU. Dette tyder på at det er behov for flere fleksible utdanninger som gir studentene mulighet for individuell tilpasning av sin studiehverdag. IBU søker nå å

imøtekomme dette behovet ved å gjøre heltidsutdanningen samlingsbasert. Målet med denne omleggingen er å gi rom for at studentene i større grad kan organisere sin studiehverdag mellom samlingene.

Barnehagelærerne er en samfunnskritisk profesjon som det er stort behov for både regionalt og nasjonalt. Barnehagen har en viktig funksjon i velferdsstaten, som pedagogisk institusjon representerer den det første steget i utdanningsløpet som legger grunnlaget for livslang læring og sosial utjevning. Dermed er det i stor grad et nasjonalt og politisk ansvar å ivareta rekrutteringen til yrket. Ved Institutt for barnehagelærerutdanning ser vi mange muligheter for å videreutvikle og styrke utdanningens profesjonsfaglige innretning for fremtiden.

Litteratur

- Krumsvik, R. J. (2023). *Digital kompetanse i KI-samfunnet. Et blikk på hvordan kunstig intelligens preger livene våre*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-forskrift-om-rammeplan-for-barn/id684087/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Meld. St. 41 (2008–2009). Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Om forfatterne:



Anita Berge er instituttleder for Institutt for Barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger. Hun avla sin doktorgrad i Utdanningsvitenskap i 2015 med tittelen *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. Berge har deltatt i det internasjonale forskningsprosjektet *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders* (2018–2020). Prosjektet undersøkte praksiser knyttet til fellesskap, tilhørighet og inklusjon i barnehagen. Berge har forsket på læringskulturer og endringer i barnehagens organisering og praksis, og publisert bokkapitler og artikler om disse temaene. Anita Berge har publisert en rekke vitenskapelige tekster og hører også til under FILIORUM, nasjonalt senter for barnehageforskning ved UiS.



Karin Berner er ansatt som seniorrådgiver ved Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS. Hun har mastergrad i spesialpedagogikk og lang erfaring som underviser i pedagogikk. Gjennom forsknings- og utviklingssamarbeid har Berner deltatt både i prosjekter og framskrivning av vitenskapelige tekster, som f.eks. *“Lekens betydning” Sluttrapport fra FoU prosjekt om utvikling av*

personalets kompetanse om lek i barnehagen i 2015 sammen med Per-Einar Sæbbe og Marit Alvestad. Berners hovedfokus i sitt arbeid er imidlertid studentarbeid gjennom utvikling av gode læringsmiljø og tilrettelegging av sosiale relasjoner for studentene.



Kristin Grøsvik har doktorgrad i biologisk kjemi ved Universitetet i Stavanger. Hun er studieprogramleder for barnehagelærerutdanning deltid og underviser i barnehagelærerutdanningen i naturfag og fordypningen Aktiv i naturen. Grøsviks forskningsinteresser er naturfaglige perspektiver og uteaktiviteter, undervisning for bærekraftig utvikling, utforskende arbeidsmetode og bruk av digital teknologi i barnehagen. Sammen med Kristine Olsen har hun skrevet bokkapittelet *Hvordan kan små barn få innsikt i naturen* i *Bærekraft i praksis* (2024). Hun er forsker i FILIORUM – Senter for barnehageforskning, og hun samarbeider med førsteamanuensis Francesca Granone og professor Elin Reikerås i forskningsprosjektet DiCoTe, finansiert av Norsk Forskningsråd, hvor målet er å øke barnehagelærerstudenters og barnehagelæreres profesjonelle digitale kompetanse.



Kirsten Halle er dosent i musikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. I sin forskning er hun opptatt av læreres musikalske identitet og hvordan den henger sammen med musikalsk praksis i barnehage og skole. Hun har i flere år samarbeidet med lærere i spanske og norske barnehager for å få mer kunnskap om lærernes kompetanse i musikalske kontekster. I det pågående EU-prosjektet *SenseSquared* samarbeider Halle med fem europeiske partnere med fokus på kroppens og sansenes betydning for læring og vekst. Halle er for tiden studieprogramleder for heltidsutdanningen i bachelorstudiet på barnehagelærerutdanningen.



Margrethe Jernes er forsker (ph.d) og lærerutdanner innen utdanningsvitenskap ved Institutt for Barnehagelærerutdanning (IBU). Hun er studieprogramleder for masterutdanning i barnehagevitenskap. Hennes interesser er profesjonskvalifisering, digitalisering, læring og veiledning. Ved IBU deltar Jernes i forskningsgruppen Profesjon og ledelse. Gruppen publiserte boken *Barnehageutvikling* (2022) som Jernes var redaktør for sammen med Marit Alvestad. Ellers har Jernes deltatt i flere eksternt finansierte prosjekter. For tiden er hun i ledergruppen for forsknings- og samarbeidsprosjektet Samtalebaserte lesePraksiser i barnehage og hjem for Erfaringer med Litteratur og Læring av språk (SPrELL) som er finansiert av Norsk Forskningsråd. I samarbeid med Trude Hoel, Maria Fredriksson og Thomas Moser arbeider

Jernes nå med å ferdigstille den systematiske kunnskapsoversikten om suksessfaktorer ved samarbeid mellom barnehager og flerspråklige foreldre. Protokollen for arbeidet er publisert i Nordic Journal of Systematic Reviews in Education (<https://doi.org/10.23865/NJSR.V1.5530>).



June Junge er utdannet cand.polit ved UiO, og har ph.d-grad i utdanningsvitenskap ved UiS. Hun har undervist i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen siden 1999. Det siste tiåret har hun vært særlig engasjert i Internasjonalisering ved IBU, og vært studieprogramleder for internasjonalsisering og komparative studier ved IBU. Junge har publisert artikler med utgangspunkt i diskursanalyse av samtaler mellom lærere, og mellom lærer og studenter.



Per Einar Sæbbe har jobbet med barnehagelærerutdanning siden 2010 og er selv utdannet førskolelærer fra HSH på Stord i 1997. Han har jobbet som pedagogisk leder, styrer og fagutvikler før han tok master i barnehagevitenskap på UiS i 2010 og doktorgrad i utdanningsvitenskap med vekt på barnehagedidaktikk i 2019. Per Einar er en av initiativtakerne til at vi fikk Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) i Stavanger og har vært studieprogramleder for ABLU siden oppstarten i 2020.

1.3 Forskning ved barnehagelærerutdanningen i Stavanger i et 50-årsperspektiv

av Elin Reikerås og Marit Alvestad

I dette kapittelet skal vi se nærmere på noen av hovedtrekkene i utviklingen av barnehageforskningen ved barnehagelærerutdanningen i Stavanger de siste femti årene. Vi skulle gjerne ha gitt en fullstendig oversikt, men det lar seg ikke gjøre å beskrive 50 år på noen få sider i sin fulle bredde, derfor vil vi her gi noen glimt.

En første start 1971–1991

I artikkelsamlingen *Barn, yrke og utvikling. En artikkelsamling i anledning førskolelærerutdanningens 20-årsjubileum*, beskrives det hvordan forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) ble til i et samarbeid mellom utdanningen og barnehagene utover 1980-tallet (Lea, 1991). Utdanningen var utviklet gjennom en seminartradisjon med fokus på praksis, og pedagogikkundervisningen var delt mellom en pedagogikkklærer (med hovedfags-/embetseksamen og fokus på teori) og en metodikkklærer/praksisveileder (med førskolelærerutdanning og fokus på yrkeserfaring). Erfaring fra yrkespraksis var tradisjonelt høyt prioritert i utdanningen, og det at flere praksisveiledere fra førskolelærerutdanningen i Stavanger tok hovedfag på 1990-tallet var et viktig grunnlag for å utvikle en forskningsbasert, men fremdeles praksisnær utdanning framover.

Ingerid Bø (1988) var en tidlig og sentral forsker, som med boken *Det kommer an på samarbeidet: en bok for foreldre og ansatte i barnehager og fritidshjem*, var den første faglitterære forfatteren innen barnehagelærerutdanningen. Hun forsket på og skrev flere bøker om foreldre-samarbeid og likestilling i barnehage, skole og arbeidsliv, og i 1992 mottok hun Stavanger kommunes likestillingspris. Ingerid Bø var en inspirasjon for kollegaene ved barnehagelærerutdanningen med sin stadig pågående forskning og mange bøker.



FoU – i stadig utvikling 1991–2001

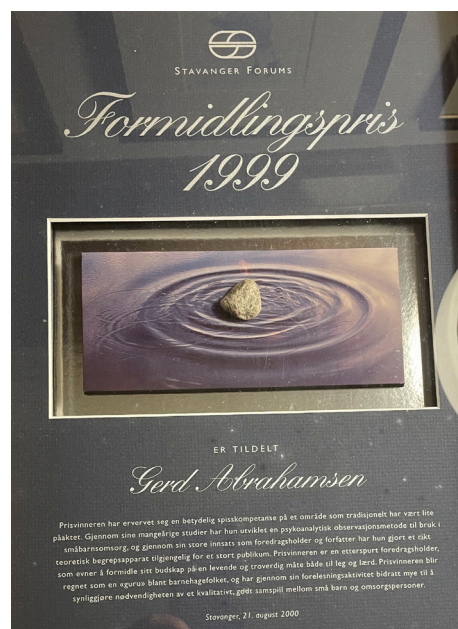
Med den nye høgskolereformen i 1994 ble barnehagelærerutdanningen ytterligere innlemmet i et vitenskapelig og samordna høgskolesystem, og året etter kom forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) for første gang inn i rammeplan for førskolelærerutdanningen (Børhaug et al., 2018). Dette førte til spenninger og kamp mellom de som kjempet for en forskningsbasert høgskoleutdanning ut fra det som Lov om utdanning la opp til, og de som forsvarte en praksisnær og tradisjonsbasert utdanning. Forskende partnerskap ble løftet fram som en praksisnær forsknings-tilnærming i utdanningen. Kravet om akademisk utdanning økte og barnehagefeltet som et eget forskningsfelt ble større. Førskolelærerutdanningen i Stavanger nevnes i forskningsoversikten *Forskning om barnehager– En kunnskapsstatus* fra 2002 (Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen, 2002), som en av utdannings-institusjonene som da drev forskning på barnehagefeltet. Ingerid Bø var da i gang med et nordisk utviklingsprosjekt om forståelser av kjønn i barnehage, skole og lærerutdanning. Gerd Abrahamsen og Elisabeth Ianke Mørkeseth gjennomførte studien *Roller og relasjoner i familiebarnehagen*, som handlet om kvalitet i familie-barnehagen, som var et av satsingsområdene i Barne- og familiedepartementet på den tiden. To doktorgrader i pedagogikk ble avlagt ved Universitetet i Gøteborg. Marit Alvestad (2001) disputerte først i 2001 med avhandlingen *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Året etter disputerte Kari Søndena (2002) med avhandlingen *Tradisjon og transcendens: En fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning*. Avhandlingene var finansierte dels av interne midler ved Høgskolen i Stavanger (vikarstipend, strategimidler) og dels av studielån og noe eksternt fra Universitetet i Gøteborg (doktorandtjänst) (Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen, 2002). Videre ble en studie om barnehagelæreres oppfatninger av sider ved årsplanarbeidet i tiden før den første rammeplanen ble introdusert, finansiert av Barne- og familiedepartementet og ble gjennomført i 1991–93 (Alvestad og Nordvik, 1993). På midten av 1990-tallet ble flere lærebøker med bakgrunn i praksisnære forskningsprosjekter publisert som *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole* (Bø, 1996) og *Årsplanarbeid i barnehagen* (Alvestad, 1996). En tredje bok var *Det nødvendige samspillet* av Gerd Abrahamsen (1997) som handlet om de yngste barnas samspill i barnehagen. Hun inspirerte mange med sine forskningsprosjekter og undervisning om de yngste barna i barnehagen og utga en rekke bøker om dette temaet. I 1999 mottok Abrahamsen Formidlingsprisen. Med utbyggingene av barnehager utover 1990-tallet økte behovet videre for midler

til ny kunnskap, og bevilgninger til barnehageforskningen fra sentrale myndigheter skjøt for alvor fart utover 2000-tallet.

Forskning og kompetanse-utvikling – skyter fart 2001–2011

Barnehageforliket i 2003 førte til en rask vekst i antall barnehager, og den omfattende utbyggingen førte til et økt behov for å sikre kvalitet i barnehagen, utdanne flere førskolelærere og øke forskning om barnehagens praktiske virksomhet. Utdanningsdirektoratet og Norges Forskningsråd (NFR) stod fortsatt for en større andel av finansieringen av barnehageforskningen, men også ulike nasjonale og regionale fagorganisasjoner og regioner finansierte forskning om barnehager på 2000-tallet (Børhaug et al., 2018). I tillegg bidro institusjonene med sin FoU-del av stillingene til finansiering relatert til andre eksterne midler eller andre mindre forskningsprosjekter. NFR lanserte øremerkede midler til langsiktig forskning på barnehagefeltet fra 2003–2008, etter hvert med økt fokus på tverr-/flerfaglighet ved omleggingen av barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder og ny rammeplan for barnehagen.

Ved Institutt for førskolelærerutdanning (IFU) ved UiS var forskningskompetansen stadig økende blant de da 33 vitenskapelige ansatte. I 2005 var det en professor i naturfag, Knut Rognes, som var en dyktig foreleser og forsker på høyt internasjonalt nivå i biologi, en professor II i pedagogikk (Ingrid Pramling Samuelsson, Universitet i Göteborg), åtte førsteamanuenser, én førstelektor og åtte ansatte som arbeidet med doktorgrader (Alvestad et al., 2005). Marita Lindal (Åbo Akademi) var den første professor II ved IFU på tidlig 2000-tall. I 2008 ble Eva Johansson ansatt som den første professoren i pedagogikk ved instituttet som da hadde skiftet navn til Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU). Det var en milepæl for instituttet og av stor betydning for den videre barnehageforskningen. Den første som ble professor i pedagogikk etter søknad om personlig opprykk, var Marit Alvestad i 2011. *Master i Barnehagevitenskap* startet opp ved IBU i august



2008, og dette var også en milepæl ved instituttet. Masteren ble utarbeidet i samarbeid med, og i starten ledet av, Ingrid Pramling Samuelsson. Etableringen av en master rettet mot barnehagefeltet var viktig for forskningsmiljøet og betydde mye for den videre rekrutteringen av barnehageforskere. Per-Einar Sæbbe (2019) *Barnehagelæreres "matematikkundervisning" i barnehagen*, og Marianne Ree (2020) *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*, er to eksempler på masterstudenter som gikk videre og tok en ph.d i Utdanningsvitenskap ved UiS.

Det ble gjennomført flere forskningsprosjekter publisert i form av forskningsrapporter, lærebøker, kronikker og vitenskapelige artikler framover på 2000-tallet. Noen eksempel på prosjekter som ble finansiert med interne midler som vikarstipend og FoU-deler av stillinger, var Alvestads prosjekter *Barnehagers planarbeid i Norge, Sverige og New Zealand* (2002–2003) og *Hverdagskvaliteter i barnehagen* (2010–2012). *Didaktisk forum – Kvalitetsutvikling i praksis* (2003–2005) var finansiert av Norgesnettverket/Læringscenteret i Oslo og var et aksjonsforskningsprosjekt om utviklingen av kvalitet i førskolelærerutdanningens praksis gjennom etablering av felles forum for alle involverte parter (Alvestad og Røthle, 2007). *Barnehage + skole = SANT* var et prosjekt om samarbeidet barnehage-skole ledet av Anita Berge i samarbeid med Sigurd Aukland. Det ble gjennomført i tre kommuner som et grunnlag for utarbeiding av den nasjonale veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole for Kunnskapsdepartementet* (2008). ToWe var et Erasmus+-prosjekt med det mål å bidra til å utvikle småbarnspedagogikken i førskolelærerutdanninger i Europa, der fokuset var på småbarns trivsel og personalet (ToWe-prosjektet, 2015²⁵, Rosell og Røthle, 2018). *Det matematiske barnet* (Solem og Reikerås, 2001) var den første norske læreboka for matematikk i barnehagelærerutdanningen. Boken *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (Haugen, Røthle, Løkken, og Abrahamsen, 2005) handlet om synet på de minste barnehagebarna (1–3 år) relatert til de store endringene for denne aldersgruppen og behovet for en utvikling av en ny småbarnspedagogikk. Monika Røthle var medredaktør for boken *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk* (Moser og Røthle, 2007) som var et innlegg i debatten om den nye rammeplanen som kom i 2006.

25 ToWe-prosjektet (2015) <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/tniE569Rhg8MG0LGppU5BzPv4jDKRBSCa0Whetx25MoqaMFh7w.pdf>

Nettverksbygging og forskingssamarbeid

På starten av 2000-tallet var det et økende behov for en felles møteplass for presentasjoner og diskusjoner knyttet til den stadig økende forskningen ved førskolelærerutdanningen i Stavanger. I 2002 etablerte og ledet Marit Alvestad *Forum for førskolepedagogisk forskning* (FFF) der både lokale, nasjonale og internasjonale gjesteforskere var inviterte til å presentere sin forskning. Etter at forskningen ved IBU ble organisert som et felles programområde *Læringskulturer i barnehagen* i 2008 ledet av Eva Johansson, ble forumet lagt til dette programområdet.

IFU i Stavanger etablerte i partnerskap med Dronning Mauds Minne Høgskole og Høgskolen i Vestfold *Forskningsnettverket Barnehageliv* i 2004. Seinere sluttet også Høgskolen i Oslo seg til nettverket. Målet var “å kunne bygge livskraftige dynamiske og varige forskningsmiljø av høy kvalitet på barnehagefeltet” (Alvestad et al., 2005). Barnehagens indre liv med lek, læring, omsorg og oppdragelse var sentrale tema. Nettverket ble drevet på en åpen og fleksibel måte uten ekstra økonomiske ressurser. Institusjonene i Barnehageliv var med på å opprette og medvirke i det fagfellelvurderte tidsskriftet *Nordisk barnehageforskning* som ble startet i 2008.

Nettverket ble tildelt arrangeringen av konferansen 18. European Early Childhood Education Research Association (EECERA), som ble lagt til Stavanger 3.–6. september 2008 med temaet *Reconsidering the Basics in Early Childhood Education*. Det var 650 deltakere fra 36 land, med totalt 430 presentasjoner på ulike aktuelle tema. Marit Alvestad var konferanseleder i samarbeid med Monika Röthle som ledet arbeidet med organiseringen, dette i et nært samarbeid med øvrige nettverksinstitusjoner. Dette var et stort og viktig løft både med tanke på å synliggjøre den økende norske barnehageforskningen som var rikt representert på konferansen, og for mulighetene til et økt internasjonalt samarbeid. En oppsummering av EECERA-konferansen ble publisert i den første utgaven av det nyopprettede *Nordisk barnehageforskning* av *Barnehageliv* med artikkelen *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning* (Alvestad et al., 2009). I artikkelen pekes det på at det fortsatt er et stort behov for kompetanseheving og mer barnehageforskning. Forskningsnettverket Barnehageliv ble beskrevet som “[...] et miljø som har bidratt til å sette barnehageforskning på dagsordenen. Nettverket har som mål å bidra til økt praksisnær forskning om barnehagens indre liv, og opprettet i 2008 tidsskriftet *Nordisk barnehageforskning*. Dette er et nettbasert og fagfellelvurdert nordisk tidsskrift, der artiklene kan skrives på engelsk eller nordiske språk fra sentralt hold (Meld. St. 41, (2008-2009)” (Alvestad et al., 2009, s. 46).

Konsolidering og videreutvikling 2011–2017

Den økende utbyggingen av barnehagesektoren førte til at kvalitet ble et stadig viktigere forskningstema. *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet* (2010–11) var et av de første forskningsprosjektene om kvalitet i norske barnehager på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Prosjektet var forankret ved IRIS (International Research Institute of Stavanger) ledet av Anders Vassenden og gjennomført i et samarbeid med Gerd Abrahamsen og Marit Alvestad ved IBU (Vassenden et. al. 2011).

GoBaN-prosjektet (*Gode barnehager for barn i Norge*²⁶) finansiert av Norges Forskningsråd var et av Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet. Prosjektet bestod av forskere fra OsloMet, NordUniversitet, Universitetet i Sørøst-Norge, UiS og internasjonale samarbeidsparter ved Birkbeck, University of London; og Dutch Child Research Consortium, Netherlands (NCKO). Fra IBU inngikk Eva Johansson og Marit Alvestad i styringsgruppen, sistnevnte var også regionansvarlig. Videre fra IBU var to stipendiater, Joakim Evensen Hansen og Marianne Ree, og to masterstudenter, Kjersti Lønning Velde og Solveig J. Pettersen, tilknyttet GoBaN-prosjektet. Den longitudinelle hovedstudien (2011–2019) omfattet studier av ca. 1200 barns liv i barnehagen der barnas barnehager ble fulgt over fire år (0–5 år). Målsettingen var å vise hvordan barnehagekvaliteten spiller inn på barns sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling, og på deres læring og trivsel. Oppfølgingen av GoBaNs hovedstudie ble gjennomført i form av en kvalitativ studie (2017–2019) av utvalgte barnehager, der også Lønning Velde og Espeland Tunglund fra IBU deltok. Formålet med denne studien var å studere hva som kjennetegnet det pedagogiske arbeidet i barnehager karakterisert med middels til god kvalitet og det pedagogiske innholdet barna ble tilbudt i disse barnehagene. Resultatene ble publisert i rapporten *Kvalitet i barnehagen* (Alvestad et al., 2019) og boken *Pedagogisk kvalitet i barnehagen* (Alvestad og Gjems (red.), 2021). Elin Reikerås deltar i oppfølgingsprosjektet GoBaN skole (2019²⁷).

Prosjektet *Pedagogikkfaget i den nye barnehagelærerutdanningen* (BLU) (2015–16), med Jernes, Espedal Tunglund og Alvestad fra IBU var tilknyttet følgeforskningen av den nye barnehagelærerutdanningen ved HVL (Jernes et al., 2020). Resultatet viste til et behov for en klargjøring av pedagogikkfaget og den spesifikke rollen faget fikk i den nye BLU.

²⁶ <https://goban.no/>

²⁷ <https://goban.no/barnehage/>

Programområdet *Læringskulturer i barnehagen* (2009-2018) var tverrdisiplinært og ledet av Eva Johansson. Programområdet arbeidet med å utvikle nye søknader eksternt og internt, bidra til publisering både individuelt og i fellesskap, lese og kommentere pågående forskning, arrangere miniseminarer og workshops, delta i presentasjoner på forskningskonferanser og arrangere forumet. De fleste ansatte ved IBU var med i programområdet, som var organisert i fire forskergrupper: *Estetiske og emosjonelle læringsprosesser* v/Toril Vist og Kirsten Halle, *Verdier i barnehagen* v/Eva Johansson, *Barns språklige og litterære praksiser* v/Ove Bergersen og *Kvalitet, profesjon og læring*, v/Marit Alvestad. I 2015 hadde programområdet 47 deltakere fra IBU og andre enheter ved UiS, og en rekke eksterne deltakere kom i tillegg. Eksempler på forskningstema var: digitale objekt i barnehagen (Jernes), læringsstudier i matematikk (Mosvold), naturfaglige perspektiv (Sageidet), overgang – sammenheng barnehage-skole (Berge), veiledning av nyutdannede førskolelærere (Espedal Tunglund), og spesialpedagogikk, kjønnsforskning (Meland og Kaltvedt). Mosvold og Alvestad (2011) ble i 2011 invitert som gjesteredaktører i tidsskriftet *International Journal of Early Childhood*, temaet var *Læringskulturer i barnehagekontekster* der flere internasjonale forfattere bidro. Programområdet bidro til og støttet en rekke forskningsprosjekter og stod for to store felles bokprosjekter med henholdsvis 12 og 16 forfattere fra IBU: *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (Vist og Alvestad (red.), 2012) og *Teori og praksis i barnehagevitenskaplig forskning* (Berge og Johansson (red.), 2017). I 2016 utga Ove Bergersen (2016) boka *Barns flerkulturelle steder. Kulturskaping, retorikk og barnehageutvikling*. Forskingen til Berit Zachrisen (2015, 2020) ble blant annet publisert i bøkene *Like muligheter i lek? – interetniske møter i barnehagen*, og *Omsorg i en kulturell kontekst*.

Forskningsprosjektene *Verdipedagogikk i barnehagen* (Johansson et al., 2015) handlet om hvilke dilemmaer som kan oppstå i personalets verdipedagogiske arbeid i barnehagen, og *Politics of Belonging* (NORDforsk 2013–16), begge ledet av Johansson, ble gjennomført i samarbeid med Fugelsnes, Mørkeseth, Røthle, Tofteland, Rosell og Zachrisen (Johansson og Rosell, 2021). *Politics of belonging* ble gjennomført i et samarbeid med forskere i Norge, Finland, Sverige og Nederland. Fokus er på hvilke syn, tolkninger og erfaringer barn, barnehageansatte og foreldre har når det gjelder tilhørighet i fellesskap. I 2017 ble Eva Johansson tildelt Lyses forskningspris for sin forskning om de yngste barna i barnehagen, og for den betydningen hun har hatt i oppbyggingen av det barnehagevitenskapelige forskningsmiljøet ved UiS.

Framvekst av mer samarbeid på tvers

I denne perioden der forskere fra IBU var involvert i større eksternfinansierte prosjekter, deltok også IBU-forskere i prosjekter initiert av kollegaer fra andre enheter ved UiS, som for eksempel *Stavangerprosjektet* (UiS–Lesesenteret, 2020) som var forankret ved Lesesenteret med Elin Reikerås som prosjektleder. Elsa Kaltvedt og Aud Torill Meland bidro i dette prosjektet med viktig kompetanse knyttet til barns sosioemosjonelle utvikling og kjønnsperspektiver (se for eksempel Meland, Kaltvedt og Reikerås, 2015). Over 1000 barn deltok i prosjektet som undersøkte barns utvikling fra de var 2 ½ år til de gikk ut 5. klasse.

Det ble i denne perioden et større fokus på barnehage og barnehageforskning på de to nasjonale sentrene, Lesesenteret og Læringsmiljøsentret ved UiS. Sammen med dem økte forskningen på IBU, og bidro til at i 2015 var UiS den institusjonen som hadde den høyeste andelen FoU-midler innen barnehageområdet i Norge (NIFU, 2015). Hele 20% av den nasjonale barnehageforskningen ble utført ved UiS. Til sammenligning hadde Høgskolen i Oslo og Akershus (nå OsloMet) 13% av FoU-andelen selv om de hadde (og har) et mye større barnehagelærerutdanningsmiljø.

Nasjonalt var det økende behov for, midler til og interesse for barnehageforskning og antall forskningspublikasjoner økte i alle de nordiske landene (Furenes et.al, 2022). Likevel viste en rapport fra OECD (Engel, Barnett et al. 2015) at det var store forskjeller i barnehagekvalitet, og de pekte på at barnehageforskningen i Norge var fragmentert og at det var behov for mer forskning. Kunnskapsdepartementet ga i 2016 midler til Norges Forskningsråd for utlysning av ett eller to nasjonale barnehageforskningsentre. UiS var allerede den største bidragsyteren i barnehageforskningen i Norge, og i et samarbeid med dekanen gikk de tre forskningsmiljøene IBU, Lesesenteret og Læringsmiljøsentret sammen om å sende inn en søknad. Etter to kvalifiseringsrunder ble det klart at UiS og Høgskolen på Vestlandet (HVL) fikk tildelt hvert sitt barnehageforskningsenter.

Sitasjonen i dag – nasjonalt knutepunkt for barnehageforskning

Ved barnehageforskningsenteret ved UiS var IBU sentral, og senteret fikk navnet FILIORUM – Senter for barnehageforskning med oppstart i august 2018. Senteret er i dag ledet av Elin Reikerås, med en finansiering som er forlenget ut juli 2028. FILIORUM betyr *for barn* på latin, og navnet ble valgt for å signalisere at barnehageforskningen i FILIORUM skal ha barnets lek, læring og utvikling i sentrum. Visjonen for senteret er *Høy kvalitet i den mangfoldige barnehage*. FILIORUM etablerte seg i løpet av kort tid som et nettverkssenter for all

barnehageforskning ved UiS. En sentral strategi var å få til mer samarbeid på tvers av enhetene. Blant annet ble *Forum for barnehageforskning* som IBU hadde drevet i mange år, omgjort til *Forum FILIORUM* slik at barnehageforskere fra alle enhetene ble inkludert. I dette forumet er også ofte forskere utenfor FILIORUM, både nasjonalt og internasjonalt, invitert inn. Skriveseminarer og lignende ble også til møteplasser på tvers. FILIORUM, sammen med BARNKUNNE (senteret ved HVL) overtok driften av tidsskriftet *Nordisk barnehageforskning* fra 2021, samarbeider om driften av forskerskolen for barnehageforskere NORBARN (oppstart 2023), og har siden 2019 i samarbeid arrangert *Norsk barnehageforskningskonferanse* årlig.

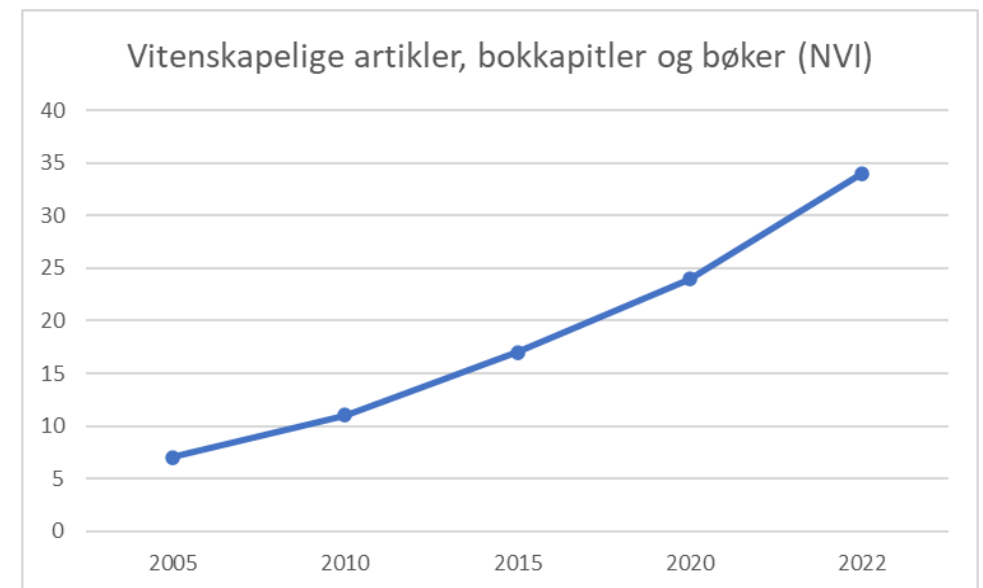
En av FILIORUMs oppgaver er også å generere nye eksterntfinansierte prosjekter, noe som gjøres gjennom å stimulere til nye samarbeid, mer tverrfaglighet og metodemangfold både gjennom faglig og økonomisk støtte. Denne satsingen har ført til at via FILIORUM har UiS fått tilført over 120 millioner i eksterne forskningsmidler til barnehageforskning i perioden 2018–2023. Forskere fra IBU har aktivt medvirket i søknader og til gjennomføring av mange av prosjektene. Blant annet har FILIORUM nå to store prosjekter finansiert av Norges forskningsråd der IBU-forskere er sentrale. Disse er DiCoTe og SPrELL. DiCoTe ledes av Francesca Granone og har som mål å øke den digitale profesjonelle kompetansen i barnehagelærerutdanningen med fokus på å berike og støtte barns lek med kodeleker (UiS–DiCoTe, 2021). Marianne Undheim, Sara Esmæli, Kristin Grøsvik, Enrico Pollarolo, Elin Reikerås samt en stipendiat deltar også fra IBU. SPrELL ledes av Trude Hoel ved Lesesenteret i samarbeid Margrethe Jernes fra IBU, og handler om å utvikle flerspråklige digitale billedbøker for å styrke samtalebaserte lesepraksiser i barnehage og hjem for erfaringer med litteratur og læring av språk (UiS–SPrELL, 2021). I SPrELL bidrar også IBU med en postdoktorstilling knyttet til foreldresamarbeid. Sara Esmæli samarbeider med NIFU og forskere fra andre enheter i FILIORUM i OECD-undersøkelsen TALIS Starting Strong der trivsel og arbeidsforhold, faglig utvikling, faglige holdninger og pedagogisk praksis blant ansatte i norske barnehager undersøkes.

Forskere fra IBU har også vært involverte i mange internasjonale forsknings-samarbeid de senere årene, som for eksempel flere ERASMUS+-samarbeid. Et eksempel på slikt samarbeid er *SenseSquared*, hvor Kirsten Halle leder UiS sitt arbeid, og der det utforskes hvordan kunstfaglige og estetiske praksiser kan bidra til inkludering og mangfold i barnehagen. RECODE, der Gunnar Magnus Eidsvåg er sentral forsker, er et annet ERASMUS+-prosjekt som har som mål å utvikle barnehagelærerutdanningene til å bli mer mangfoldige og kulturelt inkluderende. Forskere fra IBU, blant annet Francesca Granone, Gunnar Magnus Eidsvåg og Elin

Reikerås har også deltatt i mange andre nettverksprosjekter finansiert av blant annet NordForsk, noe som bidrar til at IBU-forskernes nettverk nasjonalt og internasjonalt utvides med rom for samarbeid også i nye prosjekter.

FoU-prosjektet *Hverdagspraksiser* (2020– pågående), ledet av Ksenia Solheim, IBU, har som formål å skape synergier mellom barnehagelærerutdanning, forskning og barnehager. Prosjektet er sentrert rundt tredjeårsstudentenes bacheloroppgaver der utgangspunktet er basert på temaønsker fra barnehager og eiere, der veilederne ved IBU knytter an til forskningen de arbeider med, og oppgavene blir etter avslutning tilbakeført til barnehagene.

Som et resultat av økt forskningsaktivitet har også antall publikasjoner ved IBU, som figuren viser, økt markant siden 2005.



Vitenskapelige publikasjoner fra IBU 2005, 2010, 2015, 2020 og 2022, hentet fra Cristin– nasjonalt system for registrering av forskning (tall fra 2023 ikke klare da dette kapittelet ble levert).

Publisering ved IBU har hatt en kraftig vekst (se figuren over). Det ble for eksempel i 2022 registrert 34 NVI-postere, hvorav 24 vitenskapelige artikler, én bok og ni bokkapitler. I tillegg ble det publisert tre rapporter, ett populærvitenskapelig kapittel og fem fagbøker dette året. Kunstnerisk produksjon blir ikke registrert i NVI-systemet, men IBU hadde i 2022 hele 36 slike. Med et så stort omfang vil det ikke være mulig å gi en detaljert beskrivelse av alt her, men av nyere bøker kan vi nevne en fra forskergruppen profesjon og ledelse: *Barnehageutvikling* (Jernes og Alvestad (Red.), 2022) der Anita Berge, Åse Dagmar Knaben, Pål Roland, Inger Benny Espedal Tungland, Carl Cato Wadel, Margrethe Jernes og Marit Alvestad

bidro. Andre nyere bøker fra forfattere fra IBU: *Etikk i barnehagen. Syv samtaler om nærhet, omsorg og lykke*, Gunnar Magnus Eidsvåg (2021), *Ledelse av og i barnehagen*, Carl Cato Wadel (2023) og *Teaching Mathematics as to be Meaningful – Foregrounding Play and Children’s Perspectives*, en internasjonal bok med internasjonale bidragsyttere som Elin Reikerås har vært medredaktør for (Palmer et.al., 2024).

IBU-forskere publiserer også forskning i mange andre fora, både på konferanser, seminarer, i sin undervisning av studenter og i møte med barnehager som for eksempel i REKOM-samarbeidet. De får også støtte og mulighet til å presentere forskningen raskt for barnehagene gjennom FILIORUMs Ressursbank²⁸, noe mange har gjort seg bruk av. Denne digitale banken inneholder et bredt tematisk spekter av ressurser til bruk i barnehagen både med barna og sammen i personalet.

Kompetansen ved IBU er stadig økende, flere har disputert, fått opprykk og nye har kommet til. I 2019 gikk Elin Reikerås inn i stillingen som professor i pedagogikk etter Eva Johansson. Gunnar Magnus Eidsvåg fikk i 2022 personlig opprykk til professor i religion, livssyn og etikk og Barbara Sageidet fikk i 2023 personlig opprykk til professor i naturfag. Kirsten Halle ble den første dosenten ved IBU da hun i 2023 fikk personlig opprykk i musikk. Ved tidspunktet denne teksten skrives er det tre professorer, én professor II (Mathias Urban, Dublin City University), én dosent, 26 førsteamanuenser, fem førstelektorer og 19 universitetslektorer ansatte ved IBU, i tillegg til seks stipendiater og én postdoktor.

Fire forsknings-, utviklings- og innovasjonsgrupper (FUI-grupper), ble opprettet i januar 2023: *Barns utforskning av mønstre i naturen*, *Forskningsperspektiver på hverdagen i barnehagen*, *Profesjon og ledelse* og *Tilhørighet og overganger i barnehagen*. Målet er at alle på IBU skal finne sin tilhørighet i en eller flere av gruppene. Gruppene er tidsavgrenset til to år og skal jobbe mot et ferdig produkt i løpet av perioden, det kan være en søknad om eksterne midler, vitenskapelig publikasjon eller en bok. Resultater fra gruppene begynner allerede å ta form i og med at en av gruppene sender søknad til Forskningsrådet våren 24, to av gruppene er i gang med bokprosjekt, og den fjerde gruppen arbeider også med en søknad og felles publikasjoner. I det tverrfaglige bokprosjektet *Forskningsperspektiver på hverdagen i barnehagen* bidrar over 30 av de vitenskapelig ansatte ved IBU.

Som vi ser har forskningen vokst i takt med utbygging av barnehagesektoren, økende behov for mer forskning, tilgang til eksterne midler og antall prosjekter. Publiseringer på IBU har ellers økt formidabelt. Fra å være et lite forskningsmiljø med enkeltforskere som søkte på de få midlene som var utlyst, er forskningen ved instituttet i dag velorganisert bestående av grupper med samarbeidende forskere

på tvers av fag og enheter med en klar ledelse. Den svært omfattende og stadig økende forskningsaktiviteten skulle borge godt også for den framtidige barnehageforskningen ved instituttet.

Litteratur

- Abrahamsen, G., Mørkeseth, E. I. (2001). *Samspill & læring i familiebarnehagen. Barnehagepedagogikk i et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samsillet*. Tano Aschehoug forlag.
- Alvestad M. & Nordvik, G. (1993). "For alle vet ..." *Årsplanarbeid i barnehagen – førskolelæreres oppfatninger*. Skriftserien/rapport nr. 1 1993. Stavanger lærerhøgskole.
- Alvestad, M. (1996). *Årsplanarbeid i barnehagen*. Tano-Aschehoug forlag.
- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga. Førskolelærere om pedagogisk planlegging og praksis* [Doktoravhandling. Studies in Educational science: 165 Göteborgs universitet].
- Alvestad, M., Sandseter, E. B., Moser, T., & Pettersvold, M. (2005). Forskningsnettverket Barnehageliv. Lek. Læring, omsorg og oppdragelse i barneperspektiv. I G. Karlsen og A. Krogstad (Eds.), *FoU i praksis 2005*. Konferanserapport. NTNU Program for lærerutdanning. <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=938192>
- Alvestad, M. & Gjems L. (red.). (2021). *Pedagogisk kvalitet i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Ellinor, M., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinale forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. UiS Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.31265/usps.141>
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben Å. D. & Berner, K. (2017). Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol 101(1), 31–44.
- Alvestad M. & Röthle M. (2007). Educational Forums: frames for development of professional learning. A project in early childhood education in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(3), 407–425.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning*. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.249>
- Berge, A. & Johansson, E. M. (red.). (2017). *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. Universitetsforlaget.
- Bergersen, O. (2016). *Barns flerkulturelle steder: kulturskaping, retorikk og barnehageutvikling*. Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 26 (1), 111–127. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412051
- Bø, I. (1988). *Det kommer an på samarbeidet: en bok for foreldre og ansatte i barnehager og fritidshjem*. Tano Aschehoug forlag.
- Bø, I. (1996). *Fagfolk og foreldre*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., ... & Bøe, M. (2013). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. Kunnskapsdepartementet.
- Eidsvåg, G. M. (2021). *Etikk i barnehagen. Syv samtaler om nærhet, omsorg og lykke*. Universitetsforlaget.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Norway. Early Childhood education and care policy review*. [Rapport] <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/oecd---rapport-om-undersokelse-av-norges-barnehage-politikk-2015/id2424497/>

- Furenes, M. I., Reikerås, E. K. L., Moser, T., & Munthe, E. (2022). *Trender i empirisk barnehageforskning i de skandinaviske landene 2006–2019 – en forskningskartlegging* [Rapport].
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/trender-i-empirisk-barnehage-forskning-i-de-skandinaviske-landene-20062019--en-forskningskartlegging/>
- Gulbrandsen, L., Johansson J. E. & Dyblie Nilsen, R. (2002) *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Norges Forskningsråd.
- Haugen, S., Røthle, M., Løkken, G., & Abrahamsen, G. (2005). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen akademisk forlag.
- Jernes, M., Knaben, Å. D., Tungland, Espedal, I. B. & Alvestad, M. (2020). Pedagogy and Interdisciplinarity: Research on the Reformed Kindergarten Teacher Education (KTE) in Norway. *Cogent Education*, Vol 7 (1).
- Jernes, M. & Alvestad, M. (2022). *Barnehageutvikling*. Universitetsforlaget.
- Johansson, E., Zachrisen, B., Tofeland, B., Røthle, M. & Fugelsnes, K. (2015). *Verdipedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability* 2021, 13, 3839.
<https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og Skole*. Veileder. Kunnskapsdepartementet.
- Lea, M. (1991). Honnør til en 20 åring. I M. Lea (red.), *Barn, yrke og utvikling*. Artikkelsamling i anledning førskolelærerutdanningens 20 års jubileum. rapport nr.2/1991. Stavanger Lærerhøgskole.
- Meland, A., Kaltvedt, E., & Reikerås, E. (2015). Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective. *Early Childhood Education Journal*, 1–10.
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0718-1>
- Meld. St. 41. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Moser, T. & Røthle, M. A. (red.) (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Universitetsforlaget.
- Mosvold, R., & Alvestad, M. (2011) The Guest Editors' Introduction to the Special Issue. *IJEC* 43, 189–198 (2011).
<https://doi.org/10.1007/s13158-011-0041-y>
- NIFU. (2015). *Utdanningsforskning i Norge*.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2442190/NIFUrapport%202017-4b.pdf?sequence=5%26isAllowed=y>
- Palmer, H., Björklund, C., Reikerås, E. K. L., & Elofsson, J. (Red.). (2024). *Teaching Mathematics as to be Meaningful – Foregrounding Play and Children's Perspectives* [Vitenskapelig antologi/Konferanseserie]. Springer Nature.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-37663-4>.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Rosell, L. Y. & Røthle, M. A. (2018). Expressions in play. I: Sutherland H. and Mukadam M. (2018) *Supporting toddlers' wellbeing in early years settings: strategies and Tools for practitioners and teacher*. Jessica Kingsley Publishers, 132–160.
- Solem, I. H., & Reikerås, E. (2001). *Det matematiske barnet*. (286 p) Landås: Caspar. (reviderte utgaver 2008 og 2017)
- Sæbbe, P. E. (2019). *Barnehagelæreres "matematikkundervisning" i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: En fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborg studies in educational sciences 175. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- UiS–DiCoTe. (2021).
<https://www.uis.no/nb/forskning/dicote-increasing-professional-digital-competence-in-ecte-with-focus-on-enriching-and>
- UiS–Lesesenteret. (2020).
<https://www.uis.no/nb/forskning/stavangerprosjektet-det-laerende-barnet>
- UiS–SPrELL. (2021).
<https://www.uis.no/nb/filiorum-senter-for-barnehageforskning/sprell-samtalebaserte-lesepraksiser>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Beyer, S., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011) *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. International Reserach Institute of Stavanger – IRIS rapport 2011–029.
<https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2631952>
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? - interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2020). *Omsorg i en kulturell kontekst*. Universitetsforlaget.
- Vist, T. & Alvestad M. (Red.). (2012). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Om forfatterne:



Elin Reikerås er professor i barnehagepedagogikk ved Institutt for Barnehagelærerutdanning (IBU) og leder for FILIORUM – Senter for barnehageforskning, et nasjonalt barnehageforskningssenter finansiert av Norges Forskningsråd (NFR). Hun har hovedfag i matematikk, ph.d i spesialpedagogikk, og har siden 1990 vært med å utdanne barnehagelærere, grunnskolelærere og spesialpedagoger. Reikerås har forsket på barns tidlige matematiske, språklige, sosiale og motoriske utvikling, på sammenhenger mellom utviklingsområder og betydningen av tidlig utvikling for senere akademiske ferdigheter. Hun arbeider nå med forskning på digital lek gjennom det NFR-finansierte prosjektet *DiCoTe-Increasing professional Digital Competence in Early Childhood Teacher Education with focus on enriching and supporting children's play with coding toys*. Forskningen hennes har blitt publisert i mange vitenskapelige artikler og bøker, hun har også skrevet lærebøker og populærvitenskapelige bøker for barn. Reikerås har deltatt i mange nasjonale ekspertgrupper for Kunnskapsdepartementet, og er del av Faglig Råd som siden 2019 har gitt råd om Lærerutdanningene i Norge.



Marit Alvestad er professor emerita i pedagogikk ved Institutt for Barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger. Hun har undervist ved barnehagelærerutdanningen, deltatt i oppstart og ledelse av master i Barnehagevitenskap og vært faglig leder av ph.d-programmet i Utdanningsvitenskap, samt var med på oppstart og ledelse av et *Førstelektorprogram i sin tid* (ferdig i 2009). Hennes forskningsområder er læreplanstudier, komparative studier, profesjonsspørsmål, læring og kvalitet i barnehagen. Alvestad har vært involvert i ulike forskningsprosjekter, publisert en rekke vitenskapelige artikler nasjonalt og internasjonalt, og gitt ut flere bøker. Hun har vært regionansvarlig i det longitudinelle forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) finansiert av Norges Forskningsråd, og ledet den kvalitative studien i dette prosjektet som er publisert i boka *Pedagogisk kvalitet i barnehagen* (2021). Alvestad har også vært involvert i opprettelsen og ledelsen av FILIORUM, nasjonalt senter for barnehageforskning ved UiS.

Kapittel 2 – Grunnskolelærerutdanningen ved UiS

IGIS (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrettsvitenskap og spesialpedagogikk) sine kjerneområder er pedagogikk, fagdidaktikk, spesialpedagogikk og idrettsvitenskap. Instituttet har et tett samarbeid med praksisfeltet gjennom ulike partnerskapsavtaler. Grunnskolelærerutdanningen har sin rot i lærerutdanningen som ble startet opp i Stavanger i 1954. Vi skal i dette kapitlet få et overblikk over de historiske hovedlinjene fra lærerutdanningens spede start til det dynamiske instituttet det har blitt i dag med et bredt spekter av utdanningstilbud, forsknings- og undervisningsaktiviteter, fagdidaktiske tilnærminger samt ordninger for lokal kompetanseutvikling i skolebaserte partnerskap. Først blir det et historisk tilbakeblikk. Dernest får vi en oversikt over forskningsaktiviteter og partnerskap med praksisfeltet. Til slutt skal vi se et eksempel på hvordan matematikkmiljøet har utviklet en praksisnær undervisningsform for å ruste lærerstudentene for den skolevirkeligheten de skal ut i.

2.1. Grunnskolelærerutdanning i Stavanger i 70 år – eit historisk tilbakeblikk

av Sigmund Sunnanå

Innleiing

Lærerutdanning er noko av det mest meiningsfulle ein kan driva på med. Det er ei stor og viktig oppgåve å utdanna lærarar som skal formidla kunnskap, verdiar og haldningar og påverka barn og unge i deira personlege og faglege utvikling. Lærerutdanninga har stor samfunnsmessig verdi og er omfatta med stor politisk og samfunnsmessig interesse. Det har vore og er ulike meiningar og strid omkring lærerutdanninga for grunnskolen. Doktorgradsavhandlinga til Sissel Østrem har tittelen: *En umulig utdanning for et umulig yrke*.

Utdanninga har vore stramt styrt gjennom lover, studieplanar, forskrifter, budsjettvedtak og tildelings-/oppgåvrebrev frå departementet. Lærerutdanninga i Stavanger har, som dei andre lærerutdanningane i vårt land, måtta innretta seg etter dei politiske “vindane” til kvar tid. Historia om den nasjonale utviklinga av lærerutdanninga er også historia om utviklinga av denne utdanninga i Stavanger.

I dette oversynet har eg prøvt å nemna litt om formelle rammer, innhald og organisering av lærerutdanninga og om forholdet mellom lærerutdanninga og grunnskolen. Den historiske utviklinga har eg delt i fire periodar: Stavanger lærarskole 1954–1975, Stavanger lærarhøgskole (SLH) 1975–1994, Lærerutdanninga ved Høgskolen i Stavanger (HiS) 1994–2005 og Lærerutdanninga ved Universitetet i Stavanger (UiS) 2005 –.

Stavanger lærarskole 1954–1975

I åra etter krigen var det stor auke i barnetalet. Det kom styrkingstiltak i folkeskolen, og framhaldsskolelova frå 1946 førte til at dei fleste unge gjekk meir enn sju år på skole. Dette førte til stort behov for lærarar. I tillegg til dei eksisterande lærarskolane oppretta derfor regjeringa Statens lærarskoleklassar i ei rekkje byar. Etter initiativ frå Bystyret i Stavanger blei også Stavanger tildelt slike klassar. I budsjettproposisjonen rekna departementet med at ordninga ville vara i fire år.

Statens lærarskoleklassar i Stavanger blei opna med ei enkel tilstelling i Ynglingens lokale på Madlaveien 1. september 1954. Konstituert rektor Frik Hougen, nokre få lærarar, 60 studentar og nokre gjester var til stades. Dette var den første opninga av ein offentleg utdanningsinstitusjon i Rogaland som bygde på examen artium.

Lærerutdanninga fekk først to klasserom og eit rom til kontor på Kannik skole. Undervisninga i fleire fag, til dømes praktiske og estetiske fag, måtte leggjast til andre folkeskolar i byen. I dei første åra hadde lærerutdanninga eit omflakkande tilvære før ho i 1961 fekk ei meir fast plassering på Nylund skole. Då Stortinget i 1965 vedtok at lærarskoleklassane skulle bli permanente lærarskolar, blei det i Stavanger aktuelt å få eige bygg. I 1972 kunne lærerutdanninga flytta inn i nytt bygg på Ullandhaug. Rektor Hagbard Line gjorde ein stor innsats for å få reist dette bygget som i dag har namnet: Hagbard Line-huset.

Departementet hadde lagt stramme restriksjonar på utforming og pengebruk. Skolen hadde fått utvida oppgåver med førskolelærerutdanning og vidareutdanningseiningar i fleire fag. Seinare kom også praktisk-pedagogisk utdanning. Alt ved innflyttinga var derfor bygget for lite, og ein måtte ta i bruk brakker og ha undervisning både på dag- og kveldstid. Først i 2005 blei bygget utvida slik at lærerutdanninga fekk meir føremålstenlege lokale. I 1985 blei det gamle skolehuset på Sør-Fogn flytta med helikopter til lærarhøgskoleområdet. Det har ennå plass blant universitetsbygga.

Lærarskolelova frå 1938 og undervisningsplanar frå 1939 la detaljerte føringar for mål, innhald, organisering, arbeidsmåtar og vurdering, inkludert eksamen. Utdanninga skulle kvalifisera for undervisning i den 7-årige folkeskolen etter Normalplanen frå 1939. Det kunne opprettast 2-årige studentliner som bygde på examen artium og 4-årig line som bygde på opptaksprøve for elevar utan examen artium. Studentlinene kunne vera anten ei vanleg line eller ei line med engelsk som spesialfag. Studentane/elevane skulle få opplæring i alle fag og oppgåver for lærarane som var nemnde i Normalplan for folkeskolen frå 1939.

For lærerutdanninga var det detaljerte reglar om organiseringa av utdanninga og om det faglege og pedagogiske opplegget. Det var til dømes bestemt kor mange timar med undervisning det skulle vera i kvart fag, obligatorisk frammøte til undervisning 36 timar i veka, oppgåver som skulle leverast i kvart fag og retningslinjer for vurdering og eksamen. Lærerutdanningsrådet arrangerte nasjonal skriftleg eksamen i norsk og pedagogikk. På 4-årig var det også eksamen i rekning og romlære. På engelsklina var det skriftleg og munnleg eksamen i engelsk. Lærerutdanningsrådet stod for trekking av fag og oppnemning av sensorar til munnleg eksamen ved lærarskolane.

På landsbasis var det svært god søknad til lærerutdanninga. Til studentlinene var det årleg ca. 6000 søkjarar til ca. 2000 plassar. Ein måtte ha topp karakterar frå examen artium og gjerne tilleggspoeng for å bli teken opp til dei mest populære lærarskolane. Opptaket til den 4-årige lina blei gjort lokalt på den enkelte skole.

Det møtte jamt over ca. 120 til opptaksprøva som konkurrerte om 30 plassar. På 1960-talet kom det mange nye gymnas rundt omkring i landet. Dette gjorde at grunnlaget for den 4-årige lina etter kvart fall bort.

Forsøkslova frå 1954 og folkeskolelova frå 1959 la grunnlaget for å driva forsøk med å utvikla ein felles obligatorisk 9-årig grunnskole. Denne skolen skulle erstatta folkeskolen, framhaldsskolen og realskolen. På slutten av 1950-talet og på 1960-talet kom det derfor ein intens forsøksperiode med å prøva ut ulike opplegg for den nye grunnskolen. Erfaringane frå forsøka gav grunnlaget for ny lov om grunnskolen i 1969. Hovudmønsteret for skolen blei eit barnesteg, 1–6 og eit ungdomssteg, 7–9. Dette medførte at mange av dei små grendeskolane blei lagde ned og elevane overførte til nybygde skolar på sentrale stader. I somme kommunar fekk ein eigne skolar for barnesteget og for ungdomsteget, i andre fekk ein skolar som hadde både barnesteg og ungdomssteg, 1–9. I byane og større tettstader blei det vanlege mønsteret eigne barneskolar og ungdomsskolar.

Også i lærerutdanninga kom det forsøk med å tilpassa lærerutdanninga til ein obligatorisk 9-årig skole. Forsøka omfatta både struktur og innhald i den 2-årige utdanninga og 3-årig samanhengande utdanning. Det var stort behov for lærarar på ungdomsteget. Mange lærarar med 2- eller 4-årig utdanning i folke- og framhaldsskolen ønskte å ta vidareutdanning som kvalifiserte for undervisning på ungdomsteget. Mange lærarskolar utvikla derfor planar for forsøk med årseiningar (60 poeng) i teoretiske og i praktiske og estetiske fag.

Stavanger lærarskole hadde først berre 2-årig vanleg line, men fekk etter kvart også 2-årig line med engelsk som spesialfag og 4-årig line. Rektor Hagbard Line hadde hovudfag i engelsk, hadde undervist i faget og gitt ut lærebøker. I 1964 fekk han utvikla planar for eit forsøksopplegg med årseining i engelsk. Seinare på 1960-talet blei det laga planar for årseiningar i kristendomskunnskap, musikk, norsk og spesialpedagogikk. På 1970-talet fekk ein i tillegg halvårseiningar (30 poeng) i dei fleste teoretiske og praktiske og estetiske faga i grunnskolen.

Ved lærarskolane var det stor sosial og kulturell aktivitet. Dette blei sett på som ein del av lærerutdanninga fordi mange lærarar fekk sosiale og kulturelle oppgåver i bygd og by.

Stavanger lærarhøgskole 1975–1994

1960-, 1970- og 1980-tallet er av somme kalla “gullalderen” i norsk lærerutdanning. Den nye lærerutdanningslova frå 1973 medførte eit tidarvende i norsk lærerutdanning. Utdanninga skulle nå kvalifisera for undervisning i heile den 9-årige

obligatoriske skolen. Det var god tilgang på kvalifiserte søkjarar, og stor konkurranse om studieplassane. Lova opna for større autonomi og råderett i interne administrative og faglege spørsmål, til dømes utarbeiding av lokale fagplanar som bygde på offentlege rammeplanar, vurdering og eksamen. Lova bestemte at utdanninga skulle vera på høgskolenivå, ha eit omfang på tre år og byggja på examen artium/ vidaregåande opplæring eller tilsvarende grunnlag. Dette gjorde at studenttalet auka, lærarutdanninga fekk mange nye dugande lærarar, nye planar og organiseringsmåtar av utdanninga skulle etablerast. Dette medførte mange intense diskusjonar om aktuelle spørsmål som galdt utdanninga og stor fagleg aktivitet ved lærarskolane. Dei økonomiske rammene var gode.

Eit regjeringsoppnemnt utval, Studieplan- og reglementsutvalet, laga opplegg for organisering av utdanninga og rammeplanar for lærarutdanningsfag for faga i grunnskolen. Utvalet la erfaringane frå den omfattande forsøksverksemda i lærarutdanninga til grunn for arbeidet sitt. Opplegget for organisering av allmennlærarutdanninga og rammeplanane for faga er trykte i NOU 1974:58 og blei gjort mellombels gjeldande frå 1976. Utdanninga skulle ha ein utprøvningsperiode og vera grunnlag for ein meir permanent studieplan som kom i 1980.

I allmennlærarutdanninga skulle pedagogisk teori og praksis ha eit omfang på eitt år og ei fagleg didaktisk innføring i faga i *Mønsterplanen for grunnskolen*. Fagstudia var ordna i kvartårseiningar (15 poeng), halvårseiningar (30 poeng) og årseiningar (60 poeng). Kristendomskunnskap, norsk og eit praktisk eller estetisk fag skulle til vanleg vera obligatoriske. Studentane skulle kunne velja fagstudium med tanke på undervisning på barnesteget eller ungdomssteget, dvs. dei kunne koma ut med ein fagkrins frå 4–6 fag. Vitnemålet skulle gi informasjon om kva for undervisningsoppgåver den enkelte var best skikka til å ta seg av. Utdanninga skulle vera mest mogeleg samordna og innsikta mot undervisning i grunnskolen.

Stavanger lærarhøgskole hadde ei populær utdanning med god tilgang av kvalifiserte søkjarar. Høgskolen hadde også eit godt kvalifisert personale som nå fekk mange nye og dugande medarbeidarar. På 1970-talet blei det gjort eit omfattande arbeid med å laga til studieopplegg for den 3-årige utdanninga og lokale fagplanar med utgangspunkt i lova og rammeplanane i NOU 1974:58. Dette omfatta mellom anna tilbod om års- og halvårseiningar både som grunn- og vidareutdanning. På desse einingane kunne ein såleis ha både lærarstudentar og erfarne lærarar som tok vidareutdanning. Både fagleg og pedagogisk var dette ein god kombinasjon.

I spesialpedagogikk blei det utvikla planar først på 2.-avdelingsnivå og seinare på hovudfagnivå. Hovudfagtilbodet blei godkjent av departementet i 1986. Dette var det første hovudfagtilbodet ved ein offentlig utdanningsinstitusjon i Rogaland.

Torleiv Høien og Erling Roland var dei første med tilknytning til lærarutdanninga som tok doktorgrad. Seinare har mange i lærarutdanninga teke ein slik grad.

I samarbeid med LO og NHO blei det laga eit studietilbod i Arbeidslivskunnskap på 30 studiepoeng der prosjektarbeid var sentralt. Somme lærarar som tok dette studietilbodet, laga elevbedrifter saman med elevar på sine skolar. Dette blei seinare utgangspunktet for eit nasjonalt prosjekt om elevbedrifter og entreprenørskap som blei satsingsområde både i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Entreprenørskap er i dag eit emne i læreplanane for begge skoleslaga.

På slutten av 1970-talet tok nokre studentar med Per Inge Torkelsen, Steinar Lyse og Dag Schreiner med fleire initiativ til å laga revyar. Dette var grunnlaget for det seinare så kjende *Løgnaslaget*.

Forsking og utviklingsarbeid

I lærarutdanningslova frå 1973 står det at lærarhøgskolane skal gi etterutdanning og driva forsøks- og utviklingsarbeid i lærarutdanninga og i skoleslag som dei utdannar lærarar for. Ved SLH blei det oppretta ei eiga avdeling som skulle ta seg av denne oppgåva (FEI-avdelinga). Særleg på 1980-talet dreiv denne avdelinga ei omfattande verksemd som årleg omfatta etterutdanning i form av kurs/konferansar om faglege og pedagogiske emne for 3500–4000 grunnskole- og førskolelærarar. Det meste av etterutdanninga og utviklingsarbeidet skjedde ved høgskolen i Stavanger, men mykje blei også lagt til kommunar og enkeltskolar. Innleigde førelesarar og lærarar på høgskolen stod for undervisninga. Lærarane på høgskolen kunne på denne måten få nær kontakt med lærarar i barnehage og skole. Gjennom denne kontakten kunne dei få praktisk kunnskap om kvardagen i barnehagen og skolen og ta med seg problemstillingar som kunne nyttast i undervisninga på høgskolen.

For å styra og koordinera den utoverretta aktiviteten hadde høgskolen eit kontaktutval der Skoledirektøren i Rogaland, Fylkesopplæringsjefen i fylkeskommunen, og ein representant for kommunane og ein frå lærarorganisasjonane var med.

Avdelinga stimulerte til forsking og utviklingsarbeid internt på høgskolen og gav rettleiing til slikt arbeid, også på doktorgradsnivå. Det blei også gitt ut eit informasjonsblad med lærar- og studentarbeid som kunne vera nyttige for lærararbeidet i barnehage og skole. Denne avdelinga blei eit mønster for tilsvarende avdelingar ved andre lærarhøgskolar. Senter for Leseforskning og Adferdsforskning starta ved denne avdelinga. Dei blei seinare “bein” for etableringa av Universitetet i Stavanger. I dag er dei store spesialpedagogiske senter som driv forsking, utviklingsarbeid og formidling på høgt nivå både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

SLH gav også tilbud om desentralisert grunn- og vidareutdanning fleire stader i fylket. Lærarar og andre kunne med dette få utdanning kombinert med jobb på heimstaden. Samtidig fekk lærarane ved høgskolen gjennom dette nær kontakt med lærarar i grunnskolar ulike stader i fylket.

I 1992 bestemte Stortinget at allmennlærerutdanninga skulle vera 4 år. Dei lokale planane blei fornya og tilpassa den nye ramma. Høgskolen hadde ry på seg for å gi ei aktuell og god lærarutdanning med mange kvalifiserte søkjarar. Men utover på 1990-talet gjekk talet på kvalifiserte søkjarar ned og lærarutdanninga gjekk inn i ein meir turbulent periode.

Forholdet mellom Stavanger lærarhøgskole og Rogaland distrikthøgskole (RDH).

Tilrådingane frå Ottosen-komiteen om etablering av distriktshøgskolar førte til stort politisk engasjement for å få ein slik institusjon til eige fylke. Stortinget vedtok i juni 1969 at det skulle vere prøvedrift med distriktshøgskolar mellom anna i Stavanger.

Det første studietilbodet ved distriktshøgskolen her var ei 2-årig økonomisk/administrativ utdanning. Men talet på studietilbod auka raskt. SLH hadde årsstudium i engelsk og norsk. I 1971 blei det gjort ein avtale mellom SLH og RDH om eit samarbeid om desse studia. Begge institusjonane skulle bidra med lærarkrefter, og ein skulle samordna faglege opplegg. SLH skulle ta opp lærarar som ønskte vidareutdanning. RDH skulle ta opp andre studentar som fylte dei generelle opptakskrava. I praksis betydde dette at studiet ved SLH hadde ei litt anna innretning ved at metodikk og praksis var ein del av studiet. Særleg i engelsk blei det etter kvart eit nært samarbeid mellom lærarane ved dei to institusjonane.

Eitt problem ved dette samarbeidet var at lærarane ved dei to institusjonane hadde ulike arbeidsvilkår. I samband med tilsetjing blei søkjarar til lærarstillingar ved RDH vurderte av sakkunnige komitear på same måten som ved universiteta. Dette gav høgare prestisje enn den vanlege tilsetjingsmåten i offentleg verksemd som ein hadde ved SLH. Dessutan låg det i stillingane ved RDH at lærarane kunne driva forskning. Dei hadde også eigne kontor i nybygg medan lærarane på SLH hadde kontor i brakker. Arbeidsmåtene var også forskjellige. Ved RDH kunne ein førelese for store grupper. Lærarutdanninga føresette tettare oppfølging i mindre studentgrupper. Alt dette gjorde at det blei stor skilnad i undervisningsbyrda for lærarane ved dei to institusjonane. For nokre lærarar ved SLH var derfor "graset grønare på andre sida av gjerdet".

Dei to institusjonane hadde også ulike faglege ståstader. RDH hadde universitetsambisjonar og la seg tett opp mot akademiske standardar ved universiteta. Ved SLH var lærararbeid i barnehage og grunnskole målet. Det faglege måtte derfor balanserast mot fagdidaktikk, metodikk og praksis. Særleg opplevde engelskseksjonen ved SLH at det faglege kom altfor mykje i bakgrunnen i forhold til yrkesinnrettinga. Dei hadde meir sans for det akademiske opplegget ved RDH. I 1986 sende engelskseksjonane ved SLH og RDH eit framlegg til Det regionale høgskolestyret om at lærarane ved dei to institusjonane skulle samlokalisierast. Høgskolestyret aviste dette mellom anna ved å visa til at det kunne bli aktuelt med ein fusjon av alle høgskolane i Rogaland.

Lærarutdanninga ved Høgskolen i Stavanger 1994–2005

Statsråd Gudmund Hernes sette på 1990-talet i gong omfattande reformer i heile skole- og utdanningssystemet. Innanfor høgere utdanning var det 98 større og mindre høgskolar. Stortinget vedtok at talet på høgskolar ved samanslåingar skulle reduserast til 26. For Sør-Rogaland betydde dette at lærarhøgskolen skulle saman med seks andre inngå i Høgskolen i Stavanger. Dei to høgskolane i Nord-Rogaland gjekk saman med Høgskolen på Stord og etablerte Høgskolen Stord/Haugesund. Det regionale høgskolestyret skulle senda tilråding til departementet om korleis dei nye høgskolane skulle organiserast.

Høgskolestyret gjorde framlegg om at den nye høgskolen i Stavanger skulle ha sju avdelingar. Det store problemet for høgskolestyret blei korleis avdelingane for humanistiske fag og lærarutdanning skulle organiserast. Lærarutdanninga hadde over 1000 studentar og 54 fagleg tilsette. Det som kunne bli ei humanistisk avdeling, hadde litt over 400 studentar og eit fagpersonale på ca. 40. Fleirtalet i høgskolestyret, som bestod av eksternt politisk oppnemnde representantar, vedtok at det skulle overførast studentar og fagpersonale i kristendomskunnskap, norsk, engelsk og samfunnsfag frå lærarutdanninga til avdeling for humanistiske fag for å få nokolunde jamstore avdelingar. Det var eit sterkt mindretal som stemde mot dette vedtaket. Nokre av dei reiste til Stortinget for å prøva å få Jon Lilletun, som var formann i Kyrkje- og undervisningskomiteen, til å få endra vedtaket. Det blei likevel godkjent av departementet.

Avdeling for lærarutdanning skulle ha ansvaret for allmennlærerutdanninga, førskolelærerutdanninga og den praktisk-pedagogisk utdanninga, men det blei konfliktar mellom dei to avdelingane når personale og ressursar skulle fordelast. Allmennlærerutdanninga kom dårlegast ut av dette. Dei to spesialpedagogiske

sentra blei direkte underlagt styret for HiS, og FEI-avdelinga blei etter kvart avvikla. Lærarutdanninga stod nokså ribba tilbake.

På 1990-talet var det på nasjonalt nivå mange utgreiingar og nye studieplanar for allmennlærarutdanninga. For dei som arbeidde i lærarutdanninga, blei det mykje arbeid med å tilpassa gjeldande planar til kvar tid. På lærarutdanningane var det ei stund allmennlærarstudentar som fylgde ulike planar. Planen som Kristin Clemet fekk laga i 2003, var etter mi meining den beste.

Då “PISA-sjokket” kom i desember 2001, blei det viktig for regjeringa, med Kristin Clemet som statsråd, å styrkja det faglege nivået på alle område i skole- og utdanningssystemet. Det var særleg viktig å skjerpa krava i “PISA-faga” norsk, matematikk og naturfag. I 2005 bestemte regjeringa at det skulle stillast krav om karakteren 3 i norsk og matematikk frå fullført vidaregåande opplæring for å kunna bli oppteken til allmennlærarutdanninga. Kravet blei endå meir skjerpa då det seinare blei bestemt at i matematikk skulle kravet vera 4. Flinkle lærarar i Rogaland har fortalt at dei ikkje kunne ha blitt lærarar med desse opptakskrava.

Lærarutdanninga ved Universitetet i Stavanger 2005–

Då UiS blei etablert i 2005, blei allmennlærarutdanninga igjen samla i eit eige institutt. Dette gav eit godt grunnlag for vidareutvikling av utdanninga. I 2010 gjekk regjeringa Stoltenberg inn for å dela allmennlærarutdanninga i ei for barnesteget, 1.–7., og i ei for ungdomssteget, 5.–10. Dette skulle gi eit betre fagleg grunnlag for undervisning på anten barnesteget eller ungdomssteget. Det blei presisert at grunnskolelærarutdanninga skulle vera forskingsbasert. Todelinga var eit grunnleggjande brot med den lærarutdanningstradisjonen ein alltid hadde hatt om at lærarutdanninga skulle førebu studentane til å kunne arbeida i heile den obligatoriske fellesskolen.

Lærarutdanninga skifte nå namn frå allmennlærarutdanning til grunnskolelærarutdanning. Utdanninga for barnesteget skulle omfatte minst fire undervisningsfag i grunnskolen, der eitt av faga skulle vera på 60 studiepoeng og dei andre faga på minimum 30. Matematikk og norsk var obligatoriske og begynnropplæringa skulle vektleggjast. Utdanninga for ungdomssteget skulle omfatte tre undervisningsfag, kvart på 60 studiepoeng. Ingen fag var obligatoriske. Hovudvekta skulle vera på fagleg fordjuping. Begge studieretningane skulle omfatte pedagogikk og elevkunnskap og variert opplæring i praksis. Særleg for små og mellomstore grunnskolar blei dette ei smal utdanning. For å dekkja undervisninga i alle faga i grunnskolen må ein lærar med denne utdanninga ofte måtta undervisa i fag som han/ho ikkje har utdanning i.

I 2017 blei grunnskolelærarutdanninga gjort femårig med obligatorisk mastergrad. Ved UiS hadde ein alt hatt ei ordning frå 2011 om at lærarstudentar kunne ta mastergrad i sentrale fag i grunnskolen og spesialpedagogikk. Det hadde blitt stilt spesielle krav for å ta ei slik utdanning. At mastergrad nå blei obligatorisk, kunne medføra at somme studentar fekk vanskar med å fullføra studiet. At utdanninga blei femårig med mastergrad, kunne også påverka søkjartilgangen ved at ho blei oppfatta som lang og krevjande. For somme kan det vera eit spørsmål om læraryrket passar med personlege føresetnader og om det er eit yrke ein kan trivast i. I utviklinga av grunnskolelærarutdanninga ved UiS er det blitt lagt vekt på å involvera studentane i forskingsaktivitetar. Det er også blitt lagt vekt på å styrkje samanhengen mellom teori og praksis, og samarbeidet mellom fagutdanninga og praksisfeltet. Det er mellom anna etablert universitetsskolar ved grunnskolar etter avtale med kommunar.

Til liks med andre lærarutdanningsinstitusjonar i Noreg har ein også ved UiS opplevd sviktande søkjartilgang og studieplassar har stått tomme. Dette er eit omfattande problem som har mange årsaker. Det finst dessverre ikkje noko kvikkfiks-løysing på problemet, men IGIS ved UiS har med den historiske forankringa si gode føresetnader for å tilpassa seg nye og endra behov for grunnskulelærarutdanninga. Den nære kontakten med praksisfeltet er ein sentral faktor i dette arbeidet.

Litteratur

- Lea, M. (Red). (2005). *Vekst og utvikling. Lærarutdanninga i Stavanger 50 år* (Tidvise skrifter. Humaniora, Kunst og Estetikk nr. 54). Universitetet i Stavanger.
- Skarstad, T. (Red). (1979). *Stavanger lærarskole 25 år. 1954–1979*.
- Sunnanå, S. (Red.). (1986). Spesialnummer om Stavanger lærarhøgskole. *Pedagogen*, 2.
- Sunnanå, S. (Red.). (2016). *Skolehistorisk årbok for Rogaland 2016. Tema: Lærarutdanning i Rogaland*. Skolemuseumslaget i Rogaland.
- Østerud, P., Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. ABM-media a/s.

Om forfatteren:



Sigmund Sunnanå, fødd i 1932, har ei omfattande utdanningsbakgrunn som inkluderer folkehøgskule, befalskule, lærarutdanning og ein magistergrad i pedagogikk frå Universitetet i Oslo i 1962. Avhandlinga hans hadde tittelen *Utviklingsdrag i norsk landsskule 1739–1889 slik desse syner seg i Rennesøy prestegjeld*. Han har hatt fleire stillingar og verv, mellom anna som lærar i folkeskulen og framhaldsskulen i Hetland frå 1956 til 1962, lektor i pedagogikk og øvingslærer ved Stord lærarskule frå 1962 til 1966, og som konsulent, sekretariatsleiar og formann i Lærarutdanningsrådet frå 1966 til 1980. Han var også sekretær i Studieplan- og reglementsutvalet for pedagogiske høgskular frå 1972 til 1977, der tilrådingane frå utvalet vart trykte i NOU 1974:58 Om lærarutdanning, NOU 1975:65 Om førskulelærarutdanning, og NOU 1977:53 Om faglærarutdanning. Vidare var han rektor ved Stavanger lærarhøgskule frå 1975 til 1989 og skoledirektør/utdanningsdirektør i Rogaland frå 1989 til 2002.

Som forfattar har han vore medforfattar av boka *Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*, utgjeven av ABM-media AS i 2015. Han har også vore gjesteredaktør for tidsskrift og skrive kronikkar, artiklar og innlegg i aviser og tidsskrift. Som pensjonist har han vore redaktør for 11 årgangar av *Skolehistorisk årbok for Rogaland*. For arbeidet sitt har han blitt tildelt Kongens fortjenestemedalje i gull.

2.2 Forsking ved IGIS i dag

av Hein Berdinesen

Då eg fyrst trådde inn dørene til Institutt for grunnskulelærarutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved Universitetet i Stavanger (UiS) i august 2023, var det med forventning og nysgjerrigheit om kva framtida ville bringe. Etter eit års tid med IGIS-erfaring må konklusjonen bli: For ein arbeidsplass! Dyktige fagfolk, leiarar og studentar i godt samspel, i eit triveleg arbeidsmiljø. Eg opplever at faglege utfordringar og læringsmoglegheiter er i fokus for alle kvar dag. Det å vere ein del av eit miljø som kontinuerleg søker å forbetre og tilpasse utdanningstilboda, er gjevande, og eit slikt samarbeid mellom kollegaer styrkar ikkje berre det faglege fellesskapet, det gir òg personleg vekst og utvikling for alle.

Uansett, mitt oppdrag til dette festskriftet er å gi ei oversikt over forskingsaktivitetane ved IGIS i dag, så la oss setje i gang!

IGIS sin grunnskulelærarutdanning (GLU) må seiast å vere hjarta i institusjonen. Utan GLU er det vanskeleg å sjå føre seg eit berekraftig grunnlag for eit aktivt forskande miljø ved IGIS, som tek uttalt sikte på å utdanne grunnskulelærarar som ikkje berre kan formidle fagleg kunnskap, men òg handtere psykososiale og fleirkulturelle dynamikkar i moderne klasserom. Lærarstudentane ved IGIS får erfarne pedagogar og forskarar som i undervisninga er påpasselege med å dele innsikter frå eigne forskingsprosjekt og praksiserfaringar. Det er ei tilnærming som sikrar at nyutdanna lærarar ikkje berre forlèt instituttet og går ut i jobb med teoretisk kunnskap, men òg med solide praktiske ferdigheiter for klasserommet.

Når det gjeld utvikling av praktiske ferdigheiter, spelar praksisstudiet i grunnskulelærarutdanninga ein integrerande rolle, som inneber 110 dagar med rettleia og vurdert praksis, strategisk fordelt over fire år. Studiet sikrar ein nær samanheng mellom teori og praksis med mål om gradvis innføring i dei ulike aspekta ved lærarprofesjonen, og det blir lagt vekt på didaktikk gjennom heile forløpet. Organiseringa krev samarbeid mellom studentar, praksislærarar, faglærarar og skoleleiing, og er støtta av formelle avtalar som definerer ansvarsforholda mellom Universitetet i Stavanger og praksisskolane. Ein spesiell takk går difor til praksiskoordinatorane ved IGIS for deira framifrå innsats i å koordinere og støtte dette viktige arbeidet, som legg til rette for ein rik og verdifull læringsoppleving for alle involverte. Deira rolle er avgjerande for å oppretthalde kvaliteten og integriteten i lærarutdanninga, og fortener stor anerkjenning.

Mykje av forkinga som går føre ved IGIS i dag er knyta til tverrfaglege forskingsprogram. Eit forskingsprogram ved eit universitet er ein organisert innsats

for å fremje forskning innanfor eit spesifikt tema (til dømes teknologiske, sosiale eller humanistiske tema), og det strekkjer seg ofte over fleire år. Temaet er ofte tverrfagleg, og trekk på ekspertise frå ulike disiplinær for å møte komplekse spørsmål.

Forskningsprogrammet *Mangfald, inkludering og utdanning* (MIU) ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora er eit slikt forskningsprogram, og spesialpedagogikkstudiet ved IGIS står sentralt i dette forskingsmiljøet. Den faglege koplinga er strukturert i tre modular. Ein av desse modulane, *Inkluderande pedagogikk*, fokuserer på dei historiske utviklingslinjene frå etableringa av spesialpedagogisk praksis til dagens visjon om inkluderande opplæring i norsk barnehage og skule. Målet med modulen er å auke forståinga for inkluderande og ekskluderande prosessar i barnehage og skule. Den understrekar viktigheita av lærarane si rolle i å arbeide mot ekskludering ved å styrke deltaking og læringsutbytte for alle barn og unge innanfor fellesskapet. IGIS har ansvaret for denne modulen, som bidreg til ein heilskapleg fagleg kompetanse innan spesialpedagogikk, med utgangspunkt i forskningsbasert praksis. Modulane *Læringsmiljø og adferd* og *Lese- og skrivevansker* er det høvesvis Læringsmiljøsentret og Nasjonalt lesesenter ved fakultetet som har ansvaret for, då i tett samarbeid med IGIS.

Tilsette ved IGIS som jobbar med spesialpedagogikk og meir generelt mangfald og inkludering i skulen, er altså i hovudsak tilknytte MIU. Forskningsområdet undersøker elles meir overordna utfordringar som oppstår i takt med modernisering, globalisering og teknologisk utvikling, og korleis dei påverkar kvardagslivet og samfunnsinstitusjonane både i Noreg og internasjonalt. Programmet har særleg sett på korleis samfunnsmessige endringar som migrasjon, transnasjonalisme og sosioøkonomisk og sosiokulturell differensiering utfordrar institusjonar, skular og barnehagar i den daglege praksisen med mangfald og inkludering. Forskarar ved IGIS samarbeider tett med tilsette ved Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU) om desse problemstillingane, der også FILIORUM – Senter for barnehageforskning har vore ein viktig bidragsytar.

I forskinga ved MIU står ikkje minst KRLE-perspektiv sentralt (KRLE er ei forkorting for *Kristendom, religion, livssyn og etikk*): Korleis gi lærarstudentar teoretiske kunnskapar og praktisk klokskap gjennom didaktiske arbeidsformer og refleksjonar over korleis ein kan fremje læring og forståing gjennom estetiske og kulturelle uttrykksformer, samstundes som det tek omsyn til eit mangfaldig elevgrunnlag i skule og barnehage? KRLE-seksjonen ved IGIS er sjølvsagt tungt inne i denne delen av forskinga ved MIU.

Eit anna viktig forskningsprogram for IGIS-tilsette er *Demokrati og medborgarskap/Democracy and citizenship* (DEMCI) ved Fakultet for utdanningsvitenskap

og humaniora. DEMCI er ei utprega tverrfagleg satsing som fremjar samarbeid mellom fleire fagdisiplinar, som engelsk, norsk, samfunnsfag, pedagogikk, drama, kroppøving og sosiologi, med mål om å styrke forskning og undervisning relatert til demokrati og medborgarskap.

Forskinga innanfor DEMCI tek for seg kritiske spørsmål som korleis utdanningsinstitusjonar kan handtere og bryte ned barrierar for læring som oppstår eksempelvis på grunn av økonomiske, kulturelle og språklege forskjellar. Eit døme på ein slik tilnærming er bruk av prosessdrama frå drama-seksjonen ved IGIS, men drama legg òg føre andre deltakande kunstformer for å utforska og uttrykka sosiale utfordringar, noko som ikkje berre aukar studentane si medvit, men òg deira evne til å engasjere seg i sine lokalsamfunn på ein meiningsfull måte.

Samfunnsfagseksjonen ved IGIS inngår som ein naturleg del av forskarfellesskapet i DEMCI, men seksjonen sine tilsette er òg aktive på fleire område i samarbeid med andre institusjonar både innanlands og utanlands, noko som er med på å dekke breidda i samfunnsfaget ved IGIS. Samfunnsfagseksjonen bidreg altså ikkje berre til forskingsmiljøet i DEMCI, men engasjerer seg i ein rekke samarbeidsprosjekt som strekkjer seg ut over instituttgrensene. Gjennom slike samarbeid får tilsette ved seksjonen tilgang til fleire forskingsressursar og deltek i felles prosjekt som møter globale så vel som lokale samfunnsutfordringar. Dette samarbeidet fremjar også utveksling av metodar og teoretiske tilnærmingar, som styrkar både det faglege innhaldet og kvaliteten på undervisninga ved IGIS.

Forskinga innan pedagogikkseksjonen går i skjeringspunktet mellom dei to forskningsprogramma MIU og DEMCI, då desse på mange måtar representerer instituttet sitt mål om å utforske og utvikle pedagogiske metodar og teoriar som fremjar inkludering og demokratisk deltaking i utdanningssystemet. Forskinga ved pedagogikkseksjonen ser på utfordringar og moglegheiter i pedagogiske tilnærmingar og ressursar i eit inkluderande læringsmiljø i skulen, men samstundes oppfordrar DEMCI-programmet til forskning på tverrfagleg kritisk tenking og vitenskapsteori og metode, noko pedagogikkseksjonen ved IGIS bidreg til.

IGIS sine idrettsutdanningsprogram byggjer mest på forskinga i gruppa Idrettsvitenskap og kroppøving. Med ein sterkt tverrfagleg forskingsprofil har forskargruppa opparbeidd ein brei kompetanse i ulike forskingsdesign og metodologiar, både kvantitative og kvalitative. Gruppa samarbeider tett med fleire universitet og organisasjonar, både nasjonalt og internasjonalt, med forskingsaktivitetar innanfor særleg tre område: *Helse* (mental og fysisk helse, folkehelse, idrettspsykologi og ernæring), *Læring og utdanning* (kroppøvingdidaktikk, friluftsliv, med meir) og *Prestasjon* (bevegelseslære, treningsvitenskap, anvendt biomekanikk).

Studiet av mat og helse ved IGIS omfattar ei rekkje forskningstema, dømmevis korleis matlaging kan utvikle sosiale og kulturelle kompetansar hos elevar, som korleis maten sin rolle i å reflektere individuelle val, kulturelle uttrykk og religiøse overtydingar bidreg til enkeltindividet sin identitet. Forskinga ved mat og helse-seksjonen fokuserer òg sterkt på berekraftperspektiv med basis i IKT i læring, og seksjonen har vore sentral i IGIS sin utvikling av ein utdanningsmodell som eksplisitt integrerer fagdidaktikk med nye teknologiske verktøy med utforskning av digital didaktikk. *Didaktisk digitalt verkstad* (DDV) fungerer i så måte som ein plattform kor studentar og tilsette ved lærarutdanningane ved UiS kan eksperimentere med digitale verktøy for undervisningsfremål, ikkje minst når det gjeld faglege problemstillingar innan utdanning for berekraftig utvikling. Mat og helse er ein del av FILIORUM og programområdet *Transforming Education*, som kombinerer forskning på undervisningsmetodar, læringsmiljø, samt lærande og lærarar sine overtydingar for å gi breie perspektiv på berekraftsundervisning. Det meste av forskninga har gått føre seg på tvers av universitet/høgskole, og eit utbreidd samarbeid er etablert med tilsette innan mat og helse ved Universitetet i Agder, Høgskulen på Vestlandet og Nord universitet. Seksjonen har elles gjennomført både forskingsprosjekt og tverrfaglege prosjekt med idrett, kroppsøving og naturfag, og er deltakar i ERASMUS+ -prosjektet *STEAMkitchen* (2024–2026), som eitt av fire land.

Innan kunst og handverk får IGIS-studentane grunnleggjande ferdigheiter i teikning, maleteknikkar, grafikk, animasjon, programmering og koding. Forskinga ved seksjonen for kunst og handverk legg særleg vekt på korleis kunst og kultur kan integrerast i undervisninga som ein ressurs for å skape meningsfylte møter og prosessar for elevane, og diskusjonar om kunst og handverks rolle i eit fleirkulturelt samfunn. Tilsette i seksjonen er aktive bidragsytarar både i akademisk undervisning og som utøvande kunstnarar, og dei har motteke anerkjenning på nasjonalt og internasjonalt nivå for sitt arbeid innan grafisk design og illustrasjon. Ikkje minst har dei leidd prosjekt som kryssar grensene mellom kunst, helse og pedagogikk.

DEKOM-ordninga er viktig for IGIS, og viser instituttet sitt engasjement for lokal utdanning og samfunnsutvikling. I 2017 introduserte Kunnskapsdepartementet Desentralisert kompetanseutvikling, altså DEKOM, som ein ny og varig modell for kompetanseutvikling i skulen. Gjennom denne ordninga blir statlege midlar overførte til kommunar og fylkeskommunar via Statsforvaltaren, med mål om å stimulere til kvalitetsutvikling i skulen. DEKOM-modellen legg til rette for eit langsiktig samarbeid mellom kommunane og universitets- og høgskolesektoren. Ved å arbeide direkte med lokale skular og utdanningsmyndigheiter, bidreg IGIS til å heve utdanningsstandarden tilpassa lokale behov. Gjennom slike varige

ordningar for skulebaserte partnerskap får lærarar og skuleleiarar tilgang til dei nyaste forskingsbaserte strategiane og pedagogiske verktøya, som nye metodar for studentrettleiing, kollegarettleiing og klasseromsleiing og IKT i læring.

IGIS har òg utvikla sterke internasjonale samarbeid som bringar internasjonale perspektiv inn i alle utdanningsprogram og forskingsprosjekt. Dei internasjonale partnerskapa gir studentane våre moglegheiter til å studere i utlandet og delta i internasjonale konferansar, med dei verdfulle kunnskapar og ferdigheiter det gir i ein stadig meir globalisert verden.

Ei av dei største utfordringane for IGIS i dei kommande åra vil vere ny teknologi i både undervisning og forskning. Med den raske utviklinga av digitale verktøy og kunstig intelligens, må instituttet kontinuerleg oppdatera sine pedagogiske strategiar for å halde tritt med teknologiens moglegheiter og utfordringar. Det krev ny, tverrfagleg forskning som programområda ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora må ta på alvor dei kommande åra. Her skal ph.d-utdanninga ved fakultetet bidra, og som fagleg leiar/studieprogramleiar for ph.d-utdanninga er eg del av dette arbeidet, saman med andre tilsette i ph.d-administrasjonen. UiS har så langt ikkje etablert retningslinjer for bruk av ChatGPT og KI-teknologi som møter behova til ph.d-studentar og forskarar ved universitetet, men det er altså noko vi arbeider med ved fakultetet nå.

Når det gjeld utviklinga av ph.d-utdanninga ved fakultetet elles, er det sær viktig å styrke arbeidet med den såkalla kappens rolle i den artikkelbaserte avhandlinga. Kappen skal ikkje berre binde saman dei ulike artiklane, men òg reflektera over korleis dei saman bidreg til det faglege feltet og den overordna forskingskonteksten. Dette inneber at ph.d-kandidatane må få betre forståing og rettleiing på korleis ein skriv ei kappe som gir meirverdi både fagleg og metodisk.

Samstundes må altså fakultetet vurdere korleis ny teknologi, som kunstig intelligens og digitale verktøy, kan integrerast i ph.d-utdanninga på ein måte som fremjar forskning samtidig som den akademiske integriteten blir bevart. Dette vil vere avgjerande for å halde tritt med den teknologiske utviklinga og sikre at våre kandidatar er førebudde på framtidige utfordringar i academia og utover.

Arbeidet med å oppdatera ph.d-utdanninga og styrke kappens rolle i den artikkelbaserte avhandlinga er viktig for å sikre at våre kandidatar ikkje berre blir dyktige forskarar, men òg sterke akademiske skrivarar og tenkarar. Det krev at IGIS-rettleiarar er oppdaterte på “beste praksisar” innanfor artikkelbasert avhandlingsskriving og formidlar dette til sine kandidatar, samstundes som ein er oppdatert på utviklinga innan digital teknologi.

Det er spanande tider vi går inn i! Vi ser tydeleg korleis IGIS har bidrege til

utdanningsfeltet nasjonalt og internasjonalt ved å sjå på alle forskingsartiklane til dei tilsette. Det er ikkje rom for å kommentera enkeltbidraga her, men det er ikkje tvil om at IGIS har utdanna generasjonar av lærarar basert på solid forskning som formar korleis vi tenkjer om og nærmar oss utdanning, i all sin breidde.

Med sju tiår med solid innsats i ryggen, ser instituttet fram til å halde fram det gode og viktige forskingsarbeidet.

Gratulerer med 70-årsjubileet, IGIS!

Om forfatteren:



Hein Berdinesen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger og førsteamanuensis II i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Berdinesen forsker i hovudsak på temaer innen profesjonsutvikling i læreryrket og vitenskapsteori og metode i utdanningsvitenskapen. Han er faglig leder for ph.d-utdanningen ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved UiS, og underviser i flere emner ved grunnskolelærerutdanningen ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UiS og HVL.

2.3 Praksisnær undervisning i matematikk

av Åsmund Lillevik Gjære, Janne Fauskanger og Gaute Hovtun

“Har du det i deg?”

Når ungdommar seier dei vurderer å bli lærarar, kan dei bli stilt dette spørsmålet. Det var også tittelen på Kunnskapsdepartementets GNIST-kampanje frå 2013. GNIST-kampanjen vart løfta fram som ei brei satsing for å styrke kvaliteten på lærarutdanninga, vidareutvikle lærarprofesjonen, auke statusen til lærarane og rekruttere fleire gode lærarar for framtida. Det vart laga ei rekke promoteringsfilmar, og det som gjekk att i filmene var at folk frå gata fekk forsøke seg som lærarar for å sjekke om dei “hadde det i seg”. Dei gjekk då inn i eit rom og fortalte om noko til elevane (meir eller mindre presist og korrekt) og svarte på konkrete spørsmål frå elevane (meir eller mindre presist og korrekt). Men er det å utøve læraryrket noko ein “har i seg”, eller er fødd med? Er yrket noko kven som helst plukka ut på gata kan utføre? GNIST-kampanjen hadde som mål å styrke kvaliteten i lærarutdanninga og gjere ho krevjande og relevant. Men korleis styrka kvalitet heng saman med at kven som helst frå gata skal kunne utføre læraryrket, er for oss ei gåte. No var heller ikkje den kostnadskrevjande kampanjen særleg vellukka på nokon av satsingsområda.

Men kva må ein (god) matematikklærer kunne? Dei fleste er samde i at ein må kunne matematikk, men er det tilstrekkeleg? Tidleg forskning på matematikklærarar hadde som utgangspunkt at rein fagkunnskap i matematikk hjå læraren hang direkte saman med elevars læring (f.eks. Begle, 1979). Dette er etter vår oppfatning eit altfor enkelt synspunkt, men det dukkar stadig opp i ulike variantar av kva lærarar må kunne. For eksempel erklærte den amerikanske matematikaren Paul Lockhart at berre dei som verkeleg har fagkunnskapen på plass bør bli matematikklærarar, og at lærarutdanning ut over dette er unødvendig og bortkasta tid (Lockhart, 2009). Det kjem kanskje ikkje som ei overrasking at vi som utdannar komande matematikklærarar ikkje kan støtte Lockhart i denne konklusjonen. Dessutan må det nemnast at hans påstand kom i ein kritikk av amerikanske tilhøve, der lærarutdanninga tradisjonelt har vore skarpt delt mellom disiplin fag og metodekurs. Vi er kritiske til den tradisjonelle todelinga mellom disiplinær fagkunnskap på den eine sida, og pedagogikk på den andre. Vi meiner også at kunnskapen ein lærar treng for å undervise matematikk er noko meir enn berre ein kombinasjon av dei to. Denne kunnskapen er noko eige og særskilt for matematikklæreryrket.

Ein måte å nærme seg spørsmålet om kva ein lærar bør kunne, er ideen om “det manglande paradigmet” som vert kalla pedagogisk innhaldskunnskap – det

fagdidaktiske grenselandet der fagkunnskap og pedagogikk møtest og integrerast (Shulman, 1986), men på fagets premisser. Denne ideen vart utvikla vidare til *undervisningskunnskap i matematikk* som er eit kompleks av kunnskapskomponentar relatert til skulefaget matematikk og som matematikklæraren treng. Det inkluderer mellom anna ålmenn fagkunnskap, spesialisert fagkunnskap som berre matematikk-lærarar må kunne, kunnskap om korleis elevlar lærer matematikk, konteksten dei lærer matematikk i og læreplan og læremiddel (Ball et al., 2008). Samstundes kan ein slå fast at denne kunnskapen ikkje berre eksisterer som teoretisk kunnskap, men at han kjem til uttrykk gjennom lærarens praksis. For å tydeleggjere denne ideen, formulerte forskarar ei rekke ulike *undervisningsoppgåver* som matematikklæraren blir stilt overfor i praksis og som hen må løyse i arbeidet sitt, som å stille elevane produktive spørsmål og velje ut gode matematiske eksempel. Men korleis kan ein lærarstudent lære å utføre desse oppgåvene? Eller, stilt på ein annan måte: Korleis kan lærarutdanninga best førebu komande lærarar på sjølve matematikklærararbeidet?

Matematikklærarens praksis eller praksisar?

Ordet praksis har mange tydingar i ein lærarutdanningskontekst. Praksis kan for eksempel bety ein motsats til teori og abstraksjon, eller det som kjenneteiknar lærararbeidet i vid forstand, slik vi òg snakkar om medisinsk praksis når det gjeld legeyrket. Vidare kan praksis bety *praksisfeltet*, dvs. norske grunnskular, eller den perioden på nokre veker kvart semester når lærarstudentane våre er utplasserte på skular i området. Til sist kan *ein praksis* tolkast som ei handling som læraren gjer for å støtte elevars læring, og som er eit etablert mønster eller ein vane. Slik kan ein òg snakke om matematikklærarens arbeid som eit samansett kompleks eller system av mangfaldige praksisar. Dette er tydinga vi bruker her. Og om nokon lurar: Utøving av slike praksisar er ikkje noko medfødt.

Svaret på spørsmålet om kva det inneber for lærarstudentar å lære å undervise av eller i praksis vil vere ulikt alt etter kva ein legg i ordet. Vi i matematikkgruppa på IGIS har latt oss inspirere av at den engelske varianten av ordet har ei tyding vi ikkje har på norsk: Verbet *to practice* tyder nemleg *å øve*. Det finst ein nær samanheng mellom ideen om at matematikklærarens arbeid er sett saman av ulike praksisar, og ideen om at å undervise matematikk kan lærast gjennom å øve seg på desse praksisane (Lampert, 2010). Dette leiar fram til spørsmålet: Kva praksisar er mest sentrale i matematikkundervisning, og difor viktige å øve på? Dette spørsmålet ligg til grunn for omgrepet *kjernepraksisar*.

Å øve på matematikklærarens kjernepraksisar

Å gjennomføre god matematikkundervisning, eller undervisning der alle elevlar trivst og lærer matematikk, er eit komplekst og utfordrande arbeid. I slik undervisning tek læraren utgangspunkt i elevane si matematiske tenking, og nyttar elevane sin respons til å leie dei mot djupare matematisk forståing. God undervisning har som utgangspunkt at alle elevlar kan lære matematikk og at dei kan tenkje matematisk. Læraren må difor kjenne elevane si matematiske tenking. I slik matematikkundervisning – som ofte vert kalla for ambisjos heller enn god – har ein identifisert følgjande kjernepraksisar: å presentere matematiske problem, å nytta matematiske representasjonar, å leie undervisninga mot eit matematisk mål for elevane si læring, å leie matematiske diskusjonar og å respondere på elevane si matematiske tenking (Lampert et al., 2013). Og, lærarstudentar kan lære desse kjernepraksisane om dei får høve til å øve på dei i lærarutdanninga – det har forskning vist (f.eks., Kazemi et al., 2016; Lampert et al., 2013). Dei må altså øve, og har det ikkje “i seg”. I slik lærarutdanning lærer studentane undervisningskunnskap i matematikk parallelt med at dei øver på matematikklærararbeidets praksisar (Ghousseini, 2021). Vi kan altså seie at det å drive ambisjos matematikkundervisning er noko som krev lærarutdanning, og i denne lærarutdanninga må studentane møte læraryrket på andre måtar enn å bli fortalt om det og gjennom å få svar på konkrete spørsmål – dei må både øve på faga dei skal undervise i og dei må øve på sjølve lærararbeidet sine kjernepraksisar med rettleiing frå kvalifiserte lærarutdannarar med oversikt over relevant matematikkdidaktisk forskning.

Læringscyklusen

For å lage ein arena der det er mogleg å øve på utvalde kjernepraksisar, har vi tatt i bruk ein metodikk som kallast *læringscyklusar* i matematikkursa våre (sjå figur). Dette inneber at lærarstudentane kollektivt planlegg og gjennomfører ei undervisningsøkt med elevlar på ein skule, under rettleiing av lærarutdannarane ved UiS. Modellen er henta frå amerikansk forskning på lærarutdanning (f.eks. McDonald et al., 2013; Kazemi et al., 2016).

Læringscyklusen er sentrert rundt ein matematisk aktivitet eller ei oppgåve. Lærarstudentane skal gjennom seks steg gruppevis planleggje og gjennomføre denne aktiviteten med elevlar. Lærarutdannaren følgjer og støtter dei i kvart steg. Først skal studentane observere eksempel på korleis aktiviteten kan gjennomførast. Etter at studentane har forstått kva aktiviteten går ut på, skal dei analysere og diskutere dei matematiske moglegheitene som ligg i aktiviteten. Dette inkluderer diskusjon



rundt kva det matematiske målet for aktiviteten kan være, kva elevsvar dei kan forvente å få, og kva misoppfatningar som kan oppstå hos elevane. Etter denne diskusjonen skal studentane detaljplanleggje aktiviteten. Det fjerde steget inneber at studentane øver på å gjennomføre aktiviteten. Her er det ikkje elevlar med, men studentane spelar ut aktiviteten for kvarandre. Etter øvinga skal studentane gjennomføre aktiviteten med elevlar. Det siste steget er å diskutere og analysere denne gjennomføringa for å løfte fram kva dei har lært og kva ein kan gjere annleis neste gong. Denne modellen flytter deler av undervisninga vår frå campus ut til skulane, og vi er avhengige av gode samarbeidspartnarar for å få dette til.

Øving på matematikklærararbeidets kjernepraksisar ved IGIS

I 2018 starta matematikklærarutdanninga ved IGIS på arbeidet med å utvikle metodikken *Øve på Dialogbasert Undervisning*, heretter omtala som *ØDU-metodikken*. Denne metodikken tek utgangspunkt i arbeidet knytt til læringssyklusen, og botnar i tanken om at lærarstudentane må få høve til å øve på sentrale kjernepraksisar i ein reell kontekst.

For å eksemplifisere korleis ØDU-metodikken er lagt opp, har vi lyst til å ta utgangspunkt i oppgåva $18 \cdot 5$. Denne oppgåva kan ved første augekast verke litt keisam og fattig. Men stopp no opp nokre sekund før du les vidare, og tenk over korleis *du* vil løyse oppgåva ved hjelp av hovudrekning.

Kanskje du tenkte $18 \cdot 5 = \frac{(18 \cdot 10)}{2} = \frac{180}{2} = 90$?

Eller tenkte du $18 \cdot 5 = (10 + 8) \cdot 5 = 5 \cdot 10 + 5 \cdot 8 = 50 + 40 = 90$?

Eller kanskje du tenkte $18 \cdot 5 = 9 \cdot 2 \cdot 5 = 9 \cdot 10 = 90$?

Det kan til og med vere at du tenkte noko heilt anna? Her er det mange moglegeheiter! I ØDU-metodikken får studentane spørsmålet om å rekne ut $18 \cdot 5$ i steg 2 i læringssyklusen. Dei får her øve på å *predikere* (føresei) kva elevsvar som kan komme, samt å analysere kva for nokre matematiske mål dei kan ha for elevane si læring. Til dei tre forslaga vi har nemnt over, går det mellom anna an å ha matematiske mål knytt til dobling og halvering, den distributive lova, den assosiative lova og parentesbruk. For ein lærarstudent er det fort gjort å tenke at $18 \cdot 5$ er ei fattig oppgåve, men gjennom læringssyklusen stoppar vi opp, og gir studentane eit høve til å oppdage alle moglegheitene som ligg i oppgåva.

Moglegheitene studentane oppdagar blir tatt med vidare i læringssyklusen, mellom anna til steg 4, der studentane skal øve på å gjennomføre det dei har planlagt. Dersom ein elev svarar $18 \cdot 5 = 9 \cdot 2 \cdot 5 = 9 \cdot 10 = 90$, korleis kan studentane bruke denne strategien for å leie diskusjonen mot det matematiske målet om å kunne nytte den assosiative lov som hovudrekningsstrategi? Dette vil vere ei øving på kjernepraksisen å *leie diskusjonen mot eit matematisk mål*.

Når studentane kjem til gjennomføring av undervisninga, er det også interessant å peike på kva for nokre moglegeheiter lærarutdannaren har i si rolle som rettleiar og coach. Sei for eksempel at ein elev svarar: "Eg tenkte $18 \cdot 5 = (20 - 2) \cdot 5 = 100 - 10 = 90$ ". I ein stressa undervisningssituasjon er det ikkje alltid like lett for lærarstudenten å forstå kva eleven kan ha tenkt. I ØDU-metodikken er det difor mogleg å ta ein *time-out* i undervisninga. Under ein time-out kan studentane og lærarutdannaren stoppe kort opp og ta ein diskusjon om korleis dei skal følgje opp dette elevsvaret vidare, og korleis det kan fungere som eit utgangspunkt for å leie diskusjonen inn på målet om å bruke den distributive lova som hovudrekningsstrategi.

Dette eksempelet frå ØDU-prosjektet illustrerer at matematikklærararbeidet ikkje er noko ein "har i seg", men noko ein må øve på, både for å lære alle dei matematiske strategiane ein kan forvente at elevlar kan nytte når dei multipliserer, og for å lære kjernepraksisane ein treng i sjølve undervisningsarbeidet i klasserommet.

Organisering

Studentane ved IGIS møter ØDU-metodikken to gonger i løpet av masterløpet, ein gong i syklus 1 (dei tre første åra) og ein gong i syklus 2 (masterdelen av studiet). I syklus 1 er hovudfokuset å øve på kjernepraksisane *få fram elevsvar, få elevane til å setja seg inn i andre sine svar, og leie diskusjonen mot dei matematiske måla*. Studentane deltek på fire samlingar, to på campus og to ute i praksisfeltet. Dei to samlingane på campus er sentrert rundt dei fire første stega i læringssyklusen. Her skal studentane bli kjende med oppgåvene, og dei får planleggja og øve på gjennomføringa. På dei to samlingane ute i praksisfeltet gjennomfører dei heile læringssyklusen. Ei av samlingane er på ein universitetsskule, den andre på praksiskulane til studentane. I tillegg til kjernepraksisane studentane skulle øve på, har også ØDU-metodikken gitt studentane høve til å øva på og erfare andre viktige faktorar ved lærararbeidet. ØDU-metodikken bidreg til at studentane får erfare at deira eigen matematiske kunnskap har noko å seie for kvaliteten på undervisninga, og dei får høve til å lære matematisk undervisningskunnskap i ein praksisnær kontekst, der dei tydeleg ser relevansen sjølve (jf Hovtun et al., 2021).

I emnet *Problemløysing i matematikkundervisninga*, tilbode på både GLU 1–7 og 5–10, får dei fjerdeårsstudentane som har vald matematikk som masterfag nye erfaringar med å øve på matematikkundervisning. I LK20 blir *utforskning og problemløysing* løfta fram som eit kjerneelement i matematikkfaget i skulen. Få av studentane våre har møtt problemløysing i matematikkundervisninga dei fekk som elevsar sjølve, og dei manglar difor eit bilete av korleis slik undervisning kan sjå ut når dei startar på lærarutdanninga. Dette er altså heller ikkje noko studentane “har i seg” når dei begynner på utdanninga. Gjennom grunnkurs og fordjuping i matematikk får dei erfaringar med å bli underviste i matematikk med problemløysing som metode i ein lærarutdanningskontekst på campus. Men det å sjølv bli trygg i ei rolle som lærar i problembasert undervisning krev øving. Difor har matematikkgruppa på IGIS nyleg utvida ØDU-prosjektet i samarbeid med universitetsskulen Storevarden skole. Her får studentane, gjennom ein læringssyklus, øve seg på å planleggje og gjennomføre matematikkundervisning der dei skal leie elevane i ein problemløysingsprosess. Dette har blitt prøvd ut som eit pilotprosjekt første gong våren 2024, og tilbakemeldingane frå alle partar har vore svært gode. Vi er entusiastiske med tanke på vegen vidare!

Avrunding

I denne teksten har vi vist at spørsmålet “Har du det [å vere lærar] i deg?” er enkelt å svare på. Svaret er enkelt og greitt “NEI!” Det finst ingen støtte i den matematikkdidaktiske forskingslitteraturen for at nokon har det å vere matematikklærar “i seg”. Og, med avgrensa tid til lærarutdanning, så må ein øve på dei mest sentrale praksisane – dei praksisane som er viktigast for elevane si matematiske læring. I teksten har vi vist eit lite glimt av korleis vi på IGIS arbeider med matematikklæreryrket sine kjernepraksisar og kva forskning vi bygg arbeidet vårt på. Dette arbeidet deler vi med universitetsskulane, som spelar ei sentral rolle. Til slutt vil vi understreke at matematikklæreryrket er noko ein må øve på for å bli god i. Ein må øve for å kunne gjennomføre ambisiøs undervisning, og ein blir aldri utlært. Som ein toppidrettsutøvar, vil ein gjennom heile si karriere vere nøydd til å øve for å halde på forma (eller oppretthalde den ambisiøse matematikkundervisninga) og for å stadig å bli betre. Vi vektlegg difor øving på undervisning i grunnskulelærarutdanningane. Det gjer vi også i etter- og vidareutdanning av erfarne lærarar, men det er ei anna forteljing.

Litteratur

- Begle, E. G. (1979). *Critical Variables in Mathematics Education: Findings from a Survey of the Empirical Literature*. Mathematical Association of America.
- Ghousseini, H. N. (2021). The work of coaching in rehearsals to enlist mathematical knowledge for teaching. I Y. Li, R. E. Hove, W. J. Lewis & J. J. Madden (Red.), *Developing Mathematical Proficiency for Elementary Instruction* (s. 165–181). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-68956-8_7
- Hovtun, G., Mosvold, R., Bjuland, R., Fauskanger, J., Gjære, Å., Jakobsen, A., & Kristensen, M. (2021). Exploring opportunities to learn mathematics in practice-based teacher education: a Norwegian case study. I G. A. Nortvedt, N. F. Buchholtz, J. Fauskanger, F. Hreinsdóttir, M. Häkkinen, B. E. Jesse, J. Kurvits, Y. Liljekvist, M. Misfeldt, M. Naalsund, H. K. Nilsen, P. Portaankorva-Koivisto, G. Pálsdóttir, J. Radisic, & A. Werneberg (Red.), *Bringing Nordic Mathematics Education into the Future. Papers from NORMA 20. Preceedings of the Ninth Nordic Conference on Mathematics Education* (s. 137–144). SMDf, Swedish Society for Research in Mathematics Education.
<https://hdl.handle.net/11250/3051451>
- Kazemi, E., Ghousseini, H., Cunard, A., & Turrou, A. C. (2016). Getting inside rehearsals: Insights from teacher educators to support work on complex practice. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 18–31.
<https://doi.org/10.1177/0022487115615191>
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghousseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., Cunard, A., & Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226–243.
<https://doi.org/10.1177/0022487112473837>
- Lockhart, P. (2009). *A Mathematician's Lament: How School Cheats Us out of Our Most Fascinating and Imaginative Art Form*. Bellevue Literary Press.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>

Om forfatterne:



Åsmund Lillevik Gjære har vært en del av faggruppen i matematikk ved IGIS siden 2014. Han har bred undervisningserfaring fra de fleste av matematikkemnene i lærerutdanningen, og har i de senere årene hatt hovedansvaret for emnet problemløsning i matematikkundervisningen. Her har han jobbet med videreutvikling av undervisning og vurdering av emnet, som fokuserer på å utvikle lærerstudentenes undervisningskompetanse i problembasert matematikkundervisning. I tillegg til å interessere seg for profesjonsutvikling av matematikklærere – både lærerstudenter og yrkesaktive – har han nylig levert en doktorgradsavhandling om temaet utviklende opplæring i matematikk for grunnskolen basert på Vygotskijs teori.



Janne Fauskanger er professor i matematikdidaktikk ved UiS. Hun har også en professor II-stilling ved NTNU. Hennes forskningsinteresser er knyttet til den undervisningskunnskapen matematikklærere og lærerstudenter har behov for i sitt undervisningsarbeid, og de oppfatninger lærere og lærerstudenter selv har om kunnskap som er viktig for matematikklærergjeringen. Undervisningsarbeidet involverer både planlegging av undervisning, selve undervisningen og alle refleksjoner i etterkant av gjennomført undervisning. Hun er videre interessert i matematikklærerarbeidets kjernepraksiser, eller de praksiser som er avgjørende for at elever utvikler matematisk forståelse, samt hvordan lærere og lærerstudenter kan øve på, lære, og bli bedre til å utføre disse praksisene.



Gaute Hovtun er universitetslektor i matematikdidaktikk ved UiS. Han er opptatt av oppgavens betydning for god matematikkundervisning, og har blant annet skrevet boken *Mer matematikk, takk!* med ca. 40 eksempler på oppgaver som egner seg for å skape engasjement, motivasjon og læring. De siste årene har han også jobbet for at lærerstudenter skal få mulighet til å øve på viktige kjernepraksiser ute i praksisfeltet, under veiledning av lærerutdannere.

Kapittel 3 – Lektorutdanningen og PPU

Denne delen av festskriftet gir innsikt i den femårige lektorutdanningen i humanistiske fag og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Først tar teksten for seg utdanningenes historiske utvikling og presenterer videre ulike fagområder som bidrar til lektorutdanningen og PPU. Ulike forsknings- og utdanningsperspektiver belyses innen nordisk, historie, religion, engelsk og pedagogikk, og relevante fagpersoner deltar i denne diskusjonen.

3.1. Historiske perspektiver på PPU og Lektorutdanning

av Kirsten Johnsen

3.1.1 Fra Pedagogisk seminar på Stavanger lærarskole til Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) på UiS

Introduksjon

PPU feiret 30-årsjubileum i 2007. I den forbindelse skrev Kirsten Johnsen, Åge Hultgren og Magne Rogne en kronikk i Rogalands Avis. Deler av denne blir gjenbrukt her:

“Pedagogisk seminar var universitetenes lærerutdanning. Denne utdanningen ble etablert allerede i 1907 ved Universitetet i Oslo. Det var da et halvårig seminar i pedagogisk teori og praksis. Teorien ble undervist ved universitetet og opplæringen i det praktiske lærerarbeidet ble gjennomført ute på skolene. Senere har denne lærerutdanningen utviklet seg til å bli en faglærerutdanning som drives av både høyskoler og universiteter. I januar

1975 startet man opp Pedagogisk seminar ved daværende Stavanger lærarskole, og dette studiet var da en desentralisert variant underlagt Universitetet i Bergen, tilrettelagt for filologer og realister. Fra 1977 ble denne utdanningen overført fullt og helt til Stavanger og Ullandhaug. Byen ble slik den første utenom universitetsbyene som hadde eget Pedagogisk

Seminar. (...) Studentene fikk undervisning i pedagogikk, samt fagmetodikk i samsvar med faglig kompetanse. Krav til faglig kompetanse for å bli tatt opp på Pedagogisk seminar var minimum ett grunnfag og ett mellomfag innen skolens undervisningsfag. Studentene skulle videre ut i skolen og få opplæring i praktisk lærerarbeid. Dermed ble de

kvalifisert til å jobbe som lektorer og adjunker i den videregående skolen og ungdomsskolen. Et ekspansivt næringsliv i regionen skapte også behov for lærere innen ulike yrkesfag. Statens Yrkespedagogiske Høgskole i Akershus var lenge de eneste som utdannet slike lærere. Dette førte til at man ved Stavanger lærarhøgskole la ned en stor innsats for å få monopoliet opphevet.

Resultatet ble at Stavanger fikk Pedagogisk seminar for yrkesfaglærere fra høsten 1984, og slik åpnet man også veien for andre institusjoner. Departementet startet arbeidet med å styrke utdanningen i 1991, og det var

Nasjonalt fagråd for Praktisk-pedagogisk utdanning som fikk ansvar for å utvikle nye rammeplaner. Utfallet ble at det halvårige Pedagogisk seminar skulle avløses av en ettårig Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), bygd opp

av pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. Nå ble studiet godskrevet som en del av den akademiske graden, og var ikke lenger et tillegg. På Ullandhaug kom den nye varianten i gang høsten 1994, og det ble en betydelig kvalitetsheving av lærerutdanningen for videregående skole og ungdomsskolen. På dette tidspunktet uteksaminerte vi lærere for alle fagene i videregående skole og ungdomsskolen. (...) Fra Ullandhaug har vi drevet Pedagogisk seminar og Praktisk-pedagogisk utdanning både som heltidsstudium, deltidsstudium og desentralisert studium i Flekkefjord, Haugesund, ved Folkeuniversitetet i Sola og på Øksnevad og Godalen videregående skole. Dessuten har vi hatt nettbasert studium med helgesamlinger.”

(Johnsen, Hultgren & Rogne, 2007)

Fra høyskole til universitet

Under omorganiseringen, fra Høgskolen i Stavanger (HiS) til Universitet i Stavanger (UiS), ble det foreslått at PPU skulle bli en del av IGIS (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk). For PPU virket dette unaturlig, siden vi var en egen, riktignok ettårig, lærerutdanning. Den faglige utdanning som dannet grunnlag for opptak på PPU, hadde de fleste studentene gjennom mange år tatt ved det som fra 2004 ble Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS). Hittil hadde fagdidaktikkundervisningen på PPU i stor grad vært drevet av timeengasjerte lektorer i videregående skole, som kom til Ullandhaug etter jobb og ga kveldsundervisning i fagdidaktikk. PPU hadde lenge jobbet for å få faste deltidsstillinger for både fag- og yrkesdidaktikklærerne.

En god og helhetlig faglig-administrativ styring og organisering er viktig for å få en god utdanning. Da Pedagogisk seminar ble etablert på Ullandhaug i 1977 fikk vi en faglig-administrativ avdelingsleder for Pedagogisk seminar, oppnevnt direkte fra departementet. Denne ble senere omgjort til Studieleder for PPU, men fremdeles var dette en faglig-administrativ stilling. I forbindelse med omorganiseringen i 2004 ble den faglig-administrative studielederstillingen omgjort til en ren administrativ studiekoordinator-stilling. Det ble i tillegg opprettet en faglig stilling som programleder for PPU. Rammeplanene for PPU gir i dag større lokal frihet enn noen gang. En tydelig faglig og administrativ lokal styring av PPU blir derfor viktigere enn noen gang for å sikre helhet og kvalitet i utdanningen.

Samarbeid med praksis og etablering av lektorutdanningen

Samarbeidet med praksisfeltet har i alle år vært viktig for å få en helhetlig faglærerutdanning. I starten var samarbeidet basert på timeavtaler med den enkelte praksislærer. I dag satser vi mer og mer på fastere avtaler med ungdomsskoler og videregående skoler som ønsker å være Universitetsskoler. Vi er nå godt i gang med å gi en formell veilederkompetanse til våre praksislærere. Ved å styrke veilederkompetansen og samarbeidet med våre praksislærere, ønsker vi nå å få styrket både praksisopplæringen og helheten i utdanningen til kommende faglærere i ungdomsskolen og videregående skole.

Etter 20 år på IKS har vi klart å videreutvikle internt samarbeid, fått faste stillinger for flere fag- og yrkesdidaktikklærere og vi har lagt grunnlaget for og bidratt i utviklingen av integrert lektorutdanning både for realister og for humanister. Det teknisk-naturvitenskapelige fakultet (TN) har nå selv overtatt ansvaret for lektor i realfag, men studentene deres tar fremdeles profesjonsfagene pedagogikk og fagdidaktikk på IKS.

Etableringen av integrert lektorutdanning utfordret lektortittelen. På nasjonalt nivå ble det diskutert hvorvidt en 5-årig integrert lektorutdanning skulle kvalifisere for lektortittelen. Lektortittelen hadde fram til nå vært forbeholdt de med hovedfag og PPU (7-årig utdanning) og de med Master og PPU (6-årig utdanning). Det ble til slutt inngått en avtale i samarbeid med fagforeningene hvor den 5-årige integrerte lektorutdanningen skulle kvalifisere for lektortittelen, på betingelse av at de som tar en 6-årig utdanning (Master og PPU), fra nå av skulle få tittelen Lektor med tillegg/ opprykk, og dermed høyere lønn enn de med en 5-årig integrert lektorutdanning.

Fra 1977 og fram til og med våren 2023 har vi utdannet ca. 5000 yrkesfaglærere, adjunker og lektorer. De største kullene hadde vi fra 2016 til 2018, da vi hadde kull på opp mot 300 studenter. Hovedårsaken til disse høye tallene var omskolering av realister, fra oljesektoren til skolen. I tillegg var det mange som ville sikre seg PPU, før det ble krav om master for allmennfaglige studenter. Søkertallene var i denne perioden så store at vi fram til sommeren 2023 har drevet samlingsbasert undervisning, i tillegg til det ordinære heltids- og deltidsstudiet for allmenn- og yrkesfaglige studenter. Skolen får stor oppmerksomhet i media, ikke minst fordi Norge i mange år har kommet dårlig ut i en rekke internasjonale undersøkelser av kunnskapsnivået til elevene, i både naturfag, matematikk og lesing. Politikere og forskere har i denne sammenhengen krevd sterkere faglig fokus i skolen. Den faglige tyngden som lærerne med PPU har, kan være noe av det som skal til for å heve det faglige nivået i den norske fellesskolen.

Litteratur

- Johnsen, K., Hultgren, Å. & Rogne, M. (2007). *30 år med Pedagogisk seminar*. Rogalands Avis, 20.12.2007.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1992). *Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning ved universitet og vitenskapelige høyskoler*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for ettårig Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglerere*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning*. Norgesnetttrådet, ISBN 82-91699-20-8.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning*. Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13*. Lovdata.

Om forfatteren:



Kirsten Johnsen er universitetslektor og utdannet allmennlærer fra Tromsø lærerhøgskole. Hun er utdannet cand.polit. med hovedfag i pedagogikk/skoleforskning fra Universitetet i Tromsø. Hun har også jobbet som lærer i grunnskolen. Hun har vært ansatt på Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) på HiS/UiS siden 1998. Først som pedagogikklærer, så som studieleder 2000–2004 og studiekoordinator 2004–2008. Hun var da med på å bygge opp lektorutdanningene i realfag og i humanistiske fag. Hun har siden 2008 undervist i pedagogikk på PPU og lektorutdanningen med ansvar for emnet *Skolen og lærerens verdier og oppgaver* med fokus på læreplanteori, undervisningsplanlegging og utviklingsorientert didaktikk. Hun har også kompetanse innen sosialantropologi og sosiologi og underviser i temaet ungdomskunnskap på PPU og lektorutdanningen med fokus på ungdomskultur, identitetsutvikling, ulikhet, utenforskap og ungdom i livskriser. Hun har siden 2020 i tillegg veiledet nytilsatte kollegaer i programmet NyTi.

3.1.2. Lektorutdanningen i et historisk perspektiv – noen hovedlinjer

av Ketil Knutsen

Introduksjon

Lektorutdanningen er den tyngste lærerutdanningen ved UiS, så vel som ved andre institusjoner. Den er ikke nødvendigvis vanskeligere eller mer krevende enn andre lærerutdanninger, men den gir den største faglige dybden eller spisskompetansen og retter seg mot det høyeste og mest avanserte nivået i norsk skole – ungdomsskole og videregående. Lektorutdanningen er ikke bare tett på skolen gjennom praksisopplæringen. En særlig styrke er utdanningens tette kobling til forskning innenfor både disiplin- og profesjonsfagene (se pkt. 3.2). Faglærerne lektorstudentene møter er normalt også forskere som introduserer oppdatert faglig kunnskap.

Det er ikke noe nytt at UiS eller andre universitet utdanner lektorer. Lektoren er udødeliggjort i lektor Tørrdals skikkelse i spillefilmen *Stompa* fra 1962. Gisle Straume som spilte rollen var selv lektor og hadde erfaring fra skolen (NRK, 2002). Den viktigste karrierevegen for humanister har siden midten av 1800-tallet nettopp vært læreryrket (Meld. St. 25 (2016–2017), s. 91). Før lektorutdanningen ble opprettet, var veien til lektor ved institutt for kultur og språkvitenskap (IKS) ved UiS, så vel som ved mange andre institusjoner at man gjennomførte praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) etter å ha fullført bachelor (grunnfag og mellomfag) og master/hovedfag, til sammen 6 års utdanning (se pkt. 3.1.1).

Historisk sett har veien til lektor slik vært kjennetegnet av det vitenskapelige perspektivet og den faglige dybden. Allmenn- og seinere grunnskolelærerutdanningen har vært forankret i et annet kunnskapsideal. Fokus har vært selve yrket eller profesjonen og eleven. Lektorer har historisk (og fremdeles i ulik grad) studert sammen med grunnfags-, mellomfags- og hovedfagsstudenter. Allmenn- og grunnskolelærerutdanningen har derimot vært egen utdanning (Thue, 2017).

Integrert og profesjonsrettet lektorutdanning

Med den såkalte Kvalitetsreformen *Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant* (Meld. St. 16 (2001–2002)) ble det åpnet opp for at også lektor-veien skulle defineres som en egen integrert profesjonsutdanning. Et forslag var å integrere fagstudium og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i et 5-årig løp som inkluderte bachelorgrad og mastergrad.

Bakgrunnen var debatter om hvordan øke kvaliteten på opplæringen i skolen og politisk enighet om at et av svarene var å øke "(...) antall lærere med høyere grads utdanning både i grunnskolen og videregående opplæring. I videregående opplæring er det særlig viktig med lærere som har en tung fagkompetanse." (Meld. St. 16 (2001–2002, s. 31).

I 2010 opprettet UiS lektorutdanning ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS) som i tillegg til pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, tilbød emner i historie, religion, nordisk og engelsk. Lektorstudentene gjennomfører de samme emnene som årskurs, bachelor eller masterstudenter, såkalt sambruk, men har en annen kombinasjon. Lektorstudentene velger to fag å fordype seg i og gjennomfører årskurs i det ene og i tillegg master i det andre kombinert med fagdidaktikk, pedagogikk og praksis (UiS, 2024).

I tillegg til lektorutdanning i humaniora har UiS tilbudt lektorutdanning i realfag. Også denne lektorutdanningen har vært ledet av IKS, men emnene og fagene, f. eks. matematikk og fysikk har vært tilbudt av andre institutt under Det teknisk-naturvitenskapelige fakultet (TEKNAT). De siste årene har imidlertid IKS kun hatt ansvaret for lektorutdanning i humaniora.

Rammeplanen (forskriften) for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) styrte lektorutdanningen de første årene, noe som i realiteten kun innebar en styring av de delene av utdanningen som omhandlet praksis, pedagogikk og fagdidaktikk. Dette endret seg i 2013 da lektorutdanningen fikk egen rammeplan. Den fastslo at lektorutdanningen skulle være mer integrert, gi studentene vesentlig mer praksis i skolen de ble utdannet for, samt sørge for at studentene utviklet profesjonsidentitet som lektor.

Disse kravene skapte en del spenninger mellom disiplin-fag og profesjonsfag, og mellom forskningsbasert kunnskap og undervisningspraksis. Ulike fagtradisjoner og kompetanser som hadde levd i sine egne verdener skulle nå forenes i et høyere mål – lektorprofesjonen. Spørsmålene var mange; hva betyr da mer integrasjon og mer profesjonsidentitet? Er det i det hele tatt ønskelig? Hvordan integrere disiplin-fag, profesjonsfag og undervisningspraksis uten at noen taper, og at det skapes noe enda bedre? Samtidig har presset for å lykkes med dette vært stort. Ulike evalueringer av lektorprogrammet, hvor også studentene har kommet til orde, har pekt på viktigheten av integrasjon og profesjonsidentitet for at programmet skal kunne defineres av høy kvalitet.¹

¹ Dette er f. eks. sentralt i siste NOKUT-evaluering av lektorutdanningene i Norge. Se Jensen, I. (et.al) og NOKUT, 2022.

Gjennom årene har integrasjon og profesjonsidentitet blitt adressert gjennom ulike tiltak. I utviklingen av emnebeskrivelser for både disiplin- og profesjonsfagene har det blitt sett til læreplaner for skolen lektorutdanningen utdanner til. Graden av sambruk av emner har blitt redusert og lektorstudentene har også fått egen undervisning. En utfordring har vært (og er) at lektorstudentene ikke møter profesjonsfaget før tredje året. Dette er blant annet kompensert for ved å bruke mye tid på for- og etterarbeid på campus i forbindelse med praksisopplæringen, samt gi studentene tilbud om PROMO (profesjonsrettet mentorordning), etter modell fra UiO. Allerede første året møter studentene våre både lektor i videregående og faglærer på UiS som presenterer profesjonsfaget gjennom en serie seminarer, særlig i skolen, hvor de lærer om hverdagen til en lektor.

De siste årene har regimet rundt lektorprogrammet ved UiS blitt ytterligere styrket. I 2017 fikk det egen studieprogramleder med ansvar for kvalitetssikring og utvikling av programmet. Styret ved UiS vedtok sommeren 2020 nytt kvalitetssystem for utdanning, som er et system for kontinuerlig kvalitetsarbeid med årlige møter i studieprogramråd ledet av studieprogramleder.

Også det nasjonale regimet rundt programmet har blitt sterkere de siste årene. I tillegg til rammeplan har det blitt utarbeidet nasjonale retningslinjer som uttyper innholdet og målene med lektorutdanningen. For å sikre at det ikke ble for store forskjeller mellom lektorutdanningene i landet og at de ulike institusjonene lærte av hverandre ble det i tillegg opprettet nasjonalt fagorgan for lektorutdanning. Organet, som består av studieprogramledere, har ansvaret for forvaltningen av de nasjonale retningslinjene (Jenset et al., 2022).

Nye tider for lektorutdanningen

Lektorprogrammet har vært en stor suksess ved UiS, så vel som ved mange andre institusjoner. Ingen annen lærerutdanning har hatt en tilsvarende vekst i antall studenter (Jenset et al., 2022). Dette har vært veldig bra for Instituttet (IKS) og Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved at økonomien har blitt bedre og fagmiljøene større. Samtidig har lektorutdanningen vært bra for ungdomskolene og de videregående skolene i regionen som har fått dekket sitt behov for høyt kvalifiserte lærere som har vært i stand til å håndtere det mest avanserte faglige nivået i norsk skole.

De siste årene har lærerutdanningene i Norge, inkludert lektorutdanningen ved UiS, opplevd en nedgang i antall søkere. Dette har gitt ny giv i kvalitetsarbeidet, samt arbeidet med å få flere studenter til å søke utdanningen. I markedsføringen av

utdanningen har det vært viktig å tydelig definere lektorutdanningen til forskjell fra andre utdanninger som viser lektorutdanningens egenart og styrker. Dette har vært krevende fordi samtidig som lektorutdanningen har blitt integrert og profesjonsrettet, og kortet ned til fem år, har grunnskolelærerutdanningen fokusert på større fordypning med mastergrad og blitt utvidet til 5 år (Thue, 2017).

Dette endrer imidlertid ikke at den som gjennomgår en lektorutdanning får den største tyngden og spesialiseringen i enkeltfag, samt blir best forberedt til det høyeste og mest avanserte faglige nivået i skolen. I *Kvalitetsreformen* (2001–2002) ble det uttrykt behov for en slik lektorutdanning. Behovet for en slik utdanning har ikke blitt mindre siden den gang, heller tvert imot. Elevene trenger lektorens faglige og vitenskapelige tyngde for å oppnå de stadig mer ambisiøse og avanserte læringsmålene i læreplanen og for å forberedes til høyere utdanning. Dette er i neste omgang viktig for at vi skal ha en skole som reelt forbereder elevene på et stadig mer komplekst og spesialisert samfunn.

Litteratur

Jenset, I. et al. (2022). *Sluttrapport fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13* [Rapport 15]. NOKUT.

<https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanninge/#sluttrapport>

Meld. St. 16 (2001–2002). *Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/>

Meld. St. 25 (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>

NRK kultur. (2002). *Udødelige Torrdal*.

<https://www.nrk.no/kultur/udodelige-torrdal-1.2085356>

Rammeplan for lektorutdanningen. (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. (FOR 2013–03–18–288). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2013-03-18-288>

Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92–116.

UiS. (2024). *Lektorutdanning trinn 8–13 – master: UiS*.

<https://www.uis.no/nb/studier/lektorutdanning-trinn-8-13-master>

Om forfatteren:



Ketil Knutsen, professor i historie og historiedidaktikk ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger, forsker på historiebruk, historiebevissthet og historiekultur. Hans siste publikasjon er *Historiebruk og historiebevissthet i skolen*. En praktisk veileder for lærere og lærerstudenter (Cappelen Damm, 2023).

3.2. Lektorutdanning i humanistiske fag: undervisning og forskning

3.2.1. Humanistiske fag i lektorutdanningen: en introduksjon

av Alexandre Dessingué og Kjetil V. Thengs

Siden 2010 har Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS) hatt ansvar for den integrerte 5-årige lektorutdanningen (LU), men tradisjonen med lektorutdanning i humanistiske fag ved IKS gjennom bachelor/mellomfag og master/hovedfag pluss PPU går langt tilbake i tid (se pkt. 3.1). Religion, historie, filosofi, språk, språkhistorie, litteraturvitenskap, kunst og kulturstudier har gjennom tiden vært kjernestudier i utdanningen av lektorer innenfor humaniora, og de fleste av disse er fremdeles ivaretatt i den integrerte lektorutdanningen.

Undervisning, forskning, formidling og innovasjon i humanistiske fag er av avgjørende betydning for dannelse, kreativitet og styrking av demokratiet og dets verdier. Gjennom lektorutdanningen ved UiS har vi utdannet mange informerte borgere med evne til kritisk og selvstendig refleksjon, samt evnen til å videreformidle essensielle ferdigheter, kompetanser og kunnskap til kommende generasjoner. Det er vi veldig stolte av.

Humanister er opptatte av språk, kulturmøter, estetikk, verdier, idéer, fortellinger, medier, digitalisering, makt og avmakt, identitet, miljø og kritikk. Slik som Torill Moi skrev en gang i 2011: “Humanister må ikke være redde for å si at det finnes andre verdier enn lønnsomhet (...) humanistisk undervisning og forskning er viktig og relevant i forhold til hva universitetet står for”². På IKS og i lektorutdanningen er vi sikre på at den verden vi lever i, trenger mer humaniora, mer kritisk tenkning og selvstendig refleksjon, uavhengig av om studenttall går opp eller ned. Europa har brukt flere tusen år for å bygge opp en sterk humanistisk og akademisk fagtradisjon som har vært en bærebjelke i utviklingen av demokratiet. Tiden er ikke inne for å ta en pause eller for å snu; tvert om er det viktigere enn noen gang å framheve de humanistiske fagene og idealene.

Samspillet mellom humanistiske fag og profesjonsutvikling i lektorutdanningen har vært virkelig spennende å utforske og videreutvikle de senere årene. Overbevisningen om at nettopp våre fag er avgjørende i profesjonsutviklingen for å styrke demokratiske verdier og kritisk tenkning, har også vært helt avhengig av den gode dialogen med praksisfeltet. Ordningen med universitetsskoler (se pkt. 4.3), som ble innført ved UiS i 2018, har bidratt til å styrke dette samarbeidet med praksisfeltet ytterligere.

² Moi, T. (2011). Hvordan skal vi forsvare humaniora? – Perspektiver fra USA. *Nytt norsk tidsskrift*, 28(3), 273–283.

I følgende kapitler presenteres konkrete og spennende eksempler på hvordan ulike humanistiske fagdisipliner og profesjonsrettede perspektiver har påvirket hverandre i utviklingen av lektorutdanningen de senere årene.

Om forfatterne:



Alexandre Dessingué er professor i lesevitenskap, historie-/minnekultur og historiedidaktikk ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger. For mer informasjon se introduksjonen “Om redaktørene”.



Kjetil Vikhamar Thengs, førsteamanuensis i engelsk lingvistikk og instituttleder ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, arbeider med språklig variasjon i historiske dokumentariske tekster fra seinmiddelalderen. Han har vært med i to eksternfinansierte prosjekt, finansiert av Norges forskningsråd, som har resultert i to søkbare digitale tekstkorpora i mellomengelsk. Sammen med professor Merja Stenroos har han redigert og bidratt til boken *Records of real people. Linguistic variation in Middle English local documents*, publisert av John Benjamins i 2020. Fra 2025 vil han delta i prosjektet LiTra – *Linguistic Traces: low-frequency forms as evidence of language and population history* ved IKS, finansiert av et ERC Advanced grant (European Research Council).

3.2.2. Lektorutdanninga i nordisk

av Bjørn Kvalsvik Nicolaysen

Forhistoria

Lektorutdanninga i nordisk hadde ei lang forhistorie. Alt i midten av 1990-åra starta Anders M. Andersen og Bjørn K. Nicolaysen opp med samlingar for lærarar som var interesserte i å ta hovudfag, med litt ujamn møtefrekvens. Det viste seg ut frå det nettverket som kom fram, at det var stor interesse for eit slikt tilbod. Nicolaysen fekk som professor II (men med hovudstilling i Frankrike framleis) i februar 2002 hovudansvaret for å organisere samarbeidet mellom miljø som ville vere med på utforminga av hovudfag i nordisk, og fekk med alle relevante miljø. Dermed kunne vi alt forsommaren 2000 søkte om eit slikt tilbod særskilt innretta mot behovet i skulen. Universitetsstyret støtta søknaden, som dermed gjekk vidare til Utdannings- og forskingsdepartementet. Undervegs i denne prosessen endra godkjenningrutinane og planane seg, med oppretting av NOKUT, og det kom som svar frå departementet at ein måtte fokusere på spesifikke og profesjonsretta emnar, der studieorganiseringa måtte vere i samsvar med resultata av Bologna-prosessen. I 2001 vart det regjeringsskifte, og statsråd Kristin Clemet innførte nytt gradssystem, samstundes med at NOKUT innskjerpa kravet om spesialisering i nye mastergradar, slik at ein ikkje fordobla tilboda i alt eksisterande gradar. Ny søknad som fylgde kravspesifikasjonane vart så innsend hausten 2001, og godteken både av NOKUT og departementet våren 2002, tidsnok til opptak av studentar til master i lesevitenskap – ei spesialisering ut frå nye læreplanar med vekt på grunnleggjande ferdigheiter – hausten 2002.

Tidleg samarbeid

Under gjennomføring av første kullet for nordisk og lesevitenskap var Nicolaysen også med på å førebu etableringa av engelsk master i Literacy Studies (2004) samt i Historiedidaktikk (2005). Eit visst undervisnings- og forskingssamarbeid på tvers av desse faga gjorde at det i 2007 kunne takast opp arbeid med å etablere lektorprogram. Hovudansvarleg for dette arbeidet var Briten Russdal-Hamre, som vart studiekoordinator, med sterk støtte i Bente-Lill Wian, praksiskoordinator.

Samarbeid vart etablert med fylkeskommunen, som var med på planlegginga då vedtaket om lektorprogram vart gjort i 2007, noko som gjorde igangsetting i 2009 enklare og med støtte hos fylkeskommunen i informasjonsarbeidet overfor vidaregåande skular, etter kvart også med kommunane. Slikt arbeid skapte god

grobotn for samarbeid over mange år framover, der ein møttest systematisk, og for nordisk særleg i samarbeid med Læringsmiljøsentret, med praksislærarane i skulen for å diskutere utfordringar, læreplanendringar, planane i skulen osb. Her var Unni Vere Midthassel ved Læringsmiljøsentret til stor støtte for å organisere slike kontaktpunkt.

Strukturen dei første åra

Dei første fem år var lektorprogrammet slik organisert at fag 1 og fag 2 veksla, med oppstart for fag 1 samstundes med innføringskurs. Dette gav eit godt grunnlag for å skape samanheng i studieløpet, idet ein fekk på plass ein refleksjon over kva fagdidaktikk er, altså kva som er dei ibuande læringsutfordringane i faglege problemstillingar.

Dei siste 25–30 års norskdidaktikk-forsking har jo gjeve viktige tilskott til forståing av kva som er utfordrande endringsprosessar i norsk språkbruk og medierøyndom, såleis korleis vilkåra har endra seg både for språkvitskap og tekstvitskap, forutan dei meir kulturanalytiske sidene ved det som har fått aukande interesse i læreplanane for 7. til 13. trinn, såleis dette som i LK20³ er omtala som kritisk tenking, medborgarskap og livsmeistring.

Vi kan i fleire samanhengar tale om ei kulturdidaktisk vending. Det vil seie at ein ser på vilkåra for dei grunnleggjande ferdigheitene (lesing, skrivning, munnleg språkbruk, rekning og digital kompetanse) som eit langt meir komplekst tilhøve enn tidlegare, der tekstkunne og uttrykksferdigheiter inngår i nye system av tilgang til å ytre seg og reguleringar av tilgang til kunnskap om vesentlege vilkår for å fungere i informasjonssamfunnet.

Dermed tok lektorprogrammet i nordisk svært alvorleg slike endringar, og gjer det i alle høve på masternivå framleis. Men der ein før 2015 hadde moglegheiter for å etablere fellesperspektiv for dei to faga studenten valde, slik at dei skreiv fordjupningsoppgåver og somtid sidan masteravhandlingar om tversgåande tema mellom faga – såleis historias rolle i litteraturen, religiøs tekstbruk, diskursanalyse av fagtekstar irekna lærebøker i ulike fag, lesehistorie der utbreiinga av teknologi-kunnskap lokalt vart studert, arbeid om diskursive mistydingar i samfunns-sikkerheit – såleis på plattformer i Nordsjøen, og ei lang rad slike studiar med stor relevans også for oppfatninga om skulens førebuande arbeid.

I større og større grad seinare er lektorprogrammets idé meir omdanna etter mønster av ei gammal “metodikk”- oppfatning, der ein reduserer det fagdidaktiske arbeidet til ein ettertanke. Det vil seie at fagdidaktikken blir underordna pedagogikken og kjem seint inn i studiet, i femte semester, og som eit brot i arbeidet med mastergraden i det åttande og niande semesteret. Dei seinare år har det kome reaksjonar på denne organiseringsmåten, frå våre studentar i brev til sine lærarar og i offentleg samtale med statsråden (våren 2024), frå *Studenttilfredshetsundersøkelsen 2023* og frå NOKUTs 2023-evaluering av lektorprogrammet ved norske institusjonar.

Slike drøftingar bør føre med seg revurdering av dagens studieløp. Ein framhevar gjerne den fleksibiliteten for studenten som består i at studenten kan skifte studieval, men sjølv om vi ser bort frå det tilhøvet at den eininga studenten har valt å gå inn i eit fleirårig studieløp hos, dermed taper pengar ut frå resultatfinansieringsmodellen, så er det aldri undersøkt i kva grad misnøye med studieprogresjonen tidlegare kan vere ein del av årsaka. Normalt sett i verdas universitet kringom, er det ikkje slik at ein fyrst og fremst legg til rette for at studenten skal forlate eit studieløp, derimot for at det er muleg å gjere innval av modular frå andre fagemne, så lenge desse er godkjennbare som relevante for studieløpet.

Endringar i samarbeidsvilkåra

Fram til om lag 2012–2013 samarbeidde nordisk (med master i lesevitskap) med ei rekkje fagmiljø, der vi i viss monn bytta modular (journalistikk, mediefag etc.), men oftare bytta undervisningstid (musikk, statsvitskap, medievitskap, emne frå Lesesenteret – der dei hadde relevante tilbod som sikta mot ungdom og unge vaksne –, Grunnskulelærarutdanningane, Samfunnsikkerheit med fleire). Vi hadde også gjesteførelingsmidlar og anna vi kunne bruke til å hente inn gjester frå relevante miljø ved andre institusjonar, og dessutan fram til 2023 professor II, som vi dels har delt med andre faggrupper ved instituttet og/eller andre einingar ved fakultetet. Finansieringsmodellen som vart vedteken med verknad frå 2011 gjorde at dei fleste avtalar om bytte av undervisning vart avvikla seinast 2013; det vart for komplisert å internfakturere eller å berekne ressursbruk og inntekter ved slike bytteforhold. Når då instituttet mista sitt eige løp i ph.d i 2022 slik at definisjonen av “utdanningsvitskap og humaniora” vart betydeleg strammare, vart det i praksis uråd å oppretthalde professor II-engasjementa; det er førebels for uklårt kva dei skal ha ansvar for.

Eit visst samarbeid med GLU'ane har gått føre seg (i leseorientert tekstanalyse med sikte på ungdom og unge vaksne og i sakprosa forutan NORINT, andre-språksopplæringa, der studentar frå båe institutt har fått velje modular). Dette

³ Læreplan for kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

har vist seg å vere berikande for dei samarbeidande partar, sjølv om der er skilje i målsettingane for lektorprogram og grunnskulelærerutdanning, ser ein verdien av å samordne innsatsen.

Nye utfordringar

No står især nordisk overfor nye utfordringar, idet det er kome ny læreplan (LK20) som i vesentleg grad legg mindre vekt på formell språkkompetanse, så ein ikkje lenger kan forvente at 19-åringane har kjennskap til språkssystemet eller fagspråk dei kjenner igjen hos oss. Sameleis har det gått føre seg endringar i litteraturundervisninga, der tekstar i stor grad meir vert lesne som moralske eksempel. Dette skaper store utfordringar, og difor ventar vi no ny Rammeplan for lektorutdanningane. Dette kan verte eit høve til å evaluere 15 års arbeid og setje nye mål for lektorutdanninga, i samarbeid med gode krefter.

Om forfatteren:



Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, professor i lesevitenskap/Literacy Studies, IKS, sidan 2002. Tidlegare m.a. dagleg leiar av Senter for Europeiske Kulturstudier, UiB; førsteamanuensis ved Institutt for Praktisk Pedagogikk, UiB; førsteamanuensis II i medievitenskap, UiB; førsteamanuensis i kulturforvaltning, IMKS-HIS; lecteur og sidan maître de conférences i norsk ved Germanistisk Institutt, Université Marc Bloch, Strasbourg; professor II i nordisk litteratur, HiS. Fast kommentator og skribent i vekeavisa *Dag og Tid* sidan 2001. Interesser: retorikk, hermeneutikk, lesingas historie og praksis, tekstvitenskaplege studier av særleg eldre tekstar, fransk kultur. Gir 2025 ut bok om *Laisiteten i fransk politikk og kultur* (Dreyer).

3.2.3. Et historiefag i møte med samfunnsutfordringer

av Alexandre Dessingué

Bruk og misbruk av historie i dagens samfunn

Fagmiljøet innen historiekultur, historiebruk og historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger er det eneste av sitt slag i Norge. Siden etableringen av masterprogrammet i historiedidaktikk i 2004–2005, har historikermiljøet rundt forskergruppen *Future Pasts*⁴ aktivt utforsket forhold mellom historie og samtidens kultur.

Historie finnes ikke bare i historiebøker; historie er rundt oss, den er en integrert del av vår kultur, og en vesentlig del av oss som enkeltpersoner. En slik forståelse av historie har blitt styrket i de nye læreplanene etter skolereformen LK20⁵.

Bruk og misbruk av historie kan påvirke både menneskers meninger og holdninger, men også deres handlinger. Historikeren E. J. Hobsbawm advarte: “History is the raw material for nationalist or ethnic or fundamentalist ideologies, as poppies are the raw material for heroin addiction. The past is an essential element, perhaps the essential element, in these ideologies.” (1998, s. 6). Et tydelig eksempel på dette er Russlands invasjon av Ukraina i 2022 blant annet basert på Putins manipulasjon og misbruk av fortiden. I dagens samfunn kan radikaliseringsprosesser og tilfeller av politisk vold ofte spores tilbake til rask og ukritisk spredning av feilinformasjon, der historie, fortid, kulturarv, ritualer, tradisjoner, myter og minner spiller en aktiv og sentral rolle.

Akutt behov for å styrke kritisk tenkning i historieundervisningen

Historiske fortellinger og fremstillinger i ulike kontekster og ulike medier må møtes med kritisk analyse og selvstendig refleksjon. På UiS er kritisk tenkning og historiebevissthet kjerneelementer både i undervisningsemnene vi tilbyr, og i forskningsprosjektene vi utvikler.

I masteremnet *Fortid i samtid* for eksempel, undersøker studenter hvordan forskjellige mennesker og samfunn har brukt og fortsatt bruker historie, og hvordan dette kan ha bidratt til å forme kollektive minner og identiteter. Masteremnet *Historie på film, dataspill og andre medier* gir studentene en innføring i hvilken betydning ulike digitale og multimodale ressurser har for samfunnets

⁴ <https://cshmc.wordpress.com/>

⁵ Se læreplan i historie fellesfag (HIS01-03), <https://www.udir.no/lk20/his01-03> og læreplan i samfunnsfag (SAF01-04), <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

historieoppfatning og for historieformidling i og utenfor skolen. Her benytter vi blant annet historiske filmer og dataspill som sentrale elementer både for å engasjere med ungdommens historiekultur og som verdifulle didaktiske verktøy i historieundervisningen.

Mellom 2016 og 2022 har vi, gjennom det europeiske forskningsprosjektet Critical Literacies and Awareness in Education (CLAE), samarbeidet med forskere og lærere fra ulike land – Frankrike, Norge, Spania og Storbritannia – for å utforske og implementere bedre undervisningsmetoder i skolen relatert til kritisk tenkning og kritisk bevissthet⁶. Prosjektet *Partners in Practice*⁷, finansiert av Norges Forskningsråd (2023–2026), er et annet forskningsinitiativ der forskere, lærere og skoler samarbeider for å utvikle kritiske og dialogiske undervisningsmetoder på tvers av ulike fagområder.



Det midlertidige minnstedet etter 22. juli 2011 utenfor Regjeringskvartalet i Oslo. Foto: Alexandre Dessingué

Nylig har også flere ansatte ved UiS deltatt i en stor internasjonal, tverrfaglig forskningspublikasjon om minnekulturen etter terrorangrepene den 22. juli 2011 i Norge. Vi håper at prosjektet vil bidra til å gi en dypere forståelse av hvordan en slik traumatisk hendelse har blitt husket og tolket i norsk minnekultur, og hvordan det har påvirket oss som individer og samfunn.

⁶ <https://www.clae.no>

⁷ <https://www.uis.no/nb/forskning/partners-in-practice>

I løpet av de siste tjue årene har vi ved UiS produsert mange innovative masteroppgaver som har utfordret både historisk og historiedidaktisk forskning og kunnskap. Disse oppgavene har utforsket utvikling av kritisk tenkning og historiebevissthet i klasserommet, implementering av innovative og dialogiske undervisningsmetoder, minnekulturen etter 22. juli, minoritetshistorie, bruk og misbruk av historie i politikk, Holocaust i historiekulturen og i undervisning, bruk av KI, historie i dataspill og film, samt mange andre spennende temaer.

Kritisk tenkning er evnen til å ta bevisste og selvstendige valg, å kunne kritisk analysere og diskutere fortiden er en form for personlig frigjøring og myndiggjøring, eller slik som Raymond Aron sa en gang i 1951 “Å forstå fortiden er en vei til frigjøring, ettersom det er gjennom kunnskap man kan gi sitt samtykke eller motsette seg med full klarhet.” (Aron, 1951, s. 105). Et slikt perspektiv er grunnleggende for universitetsidealet. Det er viktig for å opprettholde en opplyst offentlig debattkultur, for å styrke demokratiske verdier og for å forberede kommende generasjoner til å ta stilling og engasjere seg. Det har vi tenkt å arbeide med på Universitetet i Stavanger i mange år fremover.

Litteratur

Aron, R. (1951/2011). *Les dimensions de la conscience historique*. Les Belles Lettres.

Hobsbawm, E. (1998). *On History*. Abacus.

Om forfatteren:



Alexandre Dessingué er professor i lesevitenskap, historie-/minnekultur og historiedidaktikk ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger. For mer informasjon se introduksjonen “Om redaktørene”.

⁸ Vår oversettelse: “To know the the past is a way of freeing oneself since only knowlege allows one to give assent or refusal with complete lucidity” (Aron, 1951, s. 105)

3.2.4. Miljøhistorie i lektorutdanning

av Finn Arne Jørgensen og Dolly Jørgensen

De som har studert historie ved Universitetet i Stavanger har sett at en stadig større gruppe ansatte forsker på og underviser innenfor emnet miljøhistorie. Faktisk er UiS ikke bare ledende på dette emnet i Norge, men også internasjonalt. Det er kanskje noe overraskende, men det gir faktisk mening. Her i Stavanger, Norges oljehovedstad, er konturene av de utfordringene vi står overfor som samfunn ekstra tydelige.

Disse utfordringene handler om klimakriser og naturkriser, om en planet som har blitt påvirket av stadig mer intensiv menneskelig aktivitet gjennom hundrevis av år og hvor måten ting fungerer på har begynt å endre seg som et resultat. Det er ikke bare dyr, planter og andre organismer som trues, men også menneskelige måter å leve på som ikke lengre er holdbare. Det å kunne forestille seg og se veier til andre måter å leve på er kanskje den aller største utfordringen vi står overfor, og her trenger vi mer enn bare tekniske løsninger.

I miljøhistorien studerer vi forholdet mellom mennesker og naturen i historisk perspektiv, med vekt på den gjensidige påvirkningen i dette forholdet. Et av historiefagets store styrker er evnen til å fange opp komplekse samspill mellom økonomiske krefter, planetariske forhold, politisk-økonomiske strukturer og menneskelige valg, over lange tidsperioder. Men det er krevende å skulle forholde seg nøytralt til slike diskusjoner i samtiden. Skal miljøhistorie først og fremst beskrive og analysere? Eller skal vi kritisere og argumentere for å ta ansvar? Dette er ingen enkle spørsmål hvor vi skal bastant konkludere her. Snarere vil vi løfte fram behovet for å diskutere slike spørsmål, ved universitetet og i klasserommet.

Slike perspektiv har blitt stadig mer relevante også i lærerutdanningen. Et klasserom er et sted hvor elever forberedes til en verden utenfor klasserommet. Men den verdenen som elevene skal ut i har endret seg. Som historikere vet vi selvfølgelig at denne endringen er konstant – nåtidens verden er alltid forskjellig fra fortidens verdener. Men samtidig er det noe med dagens kriser som gjør at innsatsen føles spesielt viktig. Dette er fanget opp i dagens læreplaner, hvor det er tydelig at bærekraft skal implementeres i utdanning, forskning og vår praksis.

Hva kan historie bidra med der?

Vi forsker på tema som utryddelse, naturvern, medborgerskap, dyr og mennesker, avfall og atomkraft, fra middelalderen til moderne tid. Et eksempel er det EU-finansierte prosjektet *EnviroCitizen*, som undersøkte hvordan deltakelse i folkeforskning i fugletitting kunne bidra til å styrke grønt medborgerskap. Her jobbet vi med skoler i regionen – og i hele Europa – for å utvikle undervisningsmateriale som lot elever delta i folkeforskning.

Miljøhistorie gjennomsyrrer også vårt utdanningstilbud. På lavere grad møter studentene miljøhistoriske perspektiver i en rekke emner og på masternivå får studentene anledning til å spesialisere seg ytterligere. I 2024 inkluderte for eksempel et masteremne i miljøhistorie en studietur til Japan for å besøke Fukushima, noe som illustrerer hvordan stedsbasert læring kan gjøre historie levende og relevant.

Stadig flere studenter velger å skrive sin masteroppgave om miljøhistoriske tema. Vi har sett utmerkede oppgaver om villsvinet i Sverige på 1970- og 1980-tallet, om kontroverser om sjøfugl i Nord-Norge, om åpningen av Storåna i Sandnes, om vannforsyningen i Sandnes, om falker og falkoneri i middelalderens England og Skandinavia, om NAFs veibøker, om forestillinger om miljø i middelalderens England, om losvesenet og kunnskap, og en rekke andre tema.

Miljøhistorikerne ved IKS er del av forskningssenteret *The Greenhouse*, som ble opprettet som et offisielt senter ved UiS i 2021. Gjennom forskning, formidling og utdanning bidrar vi til kunnskapsproduksjon og samfunnsendring på en rekke områder. Vi inviterer også studentene jevnlig til faglig-sosiale arrangement, som for eksempel våre brettspillkvelder med miljøtema.

I turbulente tider trenger vi miljøhistorien, og det er spesielt viktig at den er til stede i klasserommet. Våre lærere må kunne hjelpe sine elever å forstå samtidens store utfordringer som grunnleggende historiske problem.



Brettspillet Wingspan fra en av Greenhouse sine brettspillkvelder. Foto: Dolly Jørgensen

Om forfatterne:



Finn Arne Jørgensen er professor i miljøhistorie ved Universitetet i Stavanger og leder Greenhouse Center for Environmental Humanities sammen med Dolly Jørgensen. Hans forskning fokuserer på teknologi som grensesnitt mellom mennesker og natur i historisk perspektiv. Boken *Recycling*, utgitt av MIT Press i 2019, gir en global introduksjon til resirkulering som materielt og kulturelt fenomen. Han er redaktør for bokserien *Intersections* med University of Pittsburgh Press.



Dolly Jørgensen er professor i historie ved Universitetet i Stavanger og forsker på det historiske forholdet mellom miljø og teknologi. Hun leder den norske forskerskolen i miljøhumaniora (NoRS-EH) og organiserte det nordiske utdanningsnettverket *Bringing Research In the Green Humanities into Teaching* (BRIGHT). Hun er sjefsredaktør for tidsskriftet *Environmental Humanities* og leder *Greenhouse Center for Environmental Humanities* sammen med Finn Arne Jørgensen.

3.2.5. Faget som endres i tråd med samfunnsendringene: Religionsfaget i lektorutdanningen

av Jon Skarpeid og Marianne Hafnor Bøe

Innledning

Hva slags kunnskap må lærerstudenter ha om religion og livssyn i et flerkulturelt klasserom? Hvordan kan vi legge til rette for en undervisning som tar hensyn til et økende religions- og livssynsmangfold i samfunnet, og hvorfor er kompetanse på dette området viktig? Dette er spørsmål vi som underviser og forsker på feltet stadig stiller oss i møte med våre lektorstudenter. Spørsmålene har også preget den offentlige debatten om religions- og livssynsfagene i skolen. Det religiøse landskapet i Norge, og globalt, er i endring. Mange tilhører ikke lengre etablerte religiøse tradisjoner, samtidig som vi ser et økende religions- og livssynsmangfold både på individ- og samfunnsnivå. Faget har endret seg i tråd med denne samfunnsutviklingen. Religionsfaget i lektorutdanningen tilbyr i dag mangfoldskompetanse som framtidige lærere trenger.

Fra trosopplæring til religions- og livssynsmangfold

Faget i norsk grunnskole har gjennomgått store endringer og avspeiler samfunnsutviklingen i snart 300 år. Det hadde opprinnelig opphav i trosopplæring, og sprang ut av konfirmasjonsundervisningen som stod sentralt i allmueskolen innført i 1739. Selv om faget ble mindre dominerende i skolen, var det først ved ny skolelov av 1969, at kristendomsfaget ikke lengre var en definert del av kirkens trosopplæring. I 1997 ble faget KRL introdusert, som et obligatorisk fellesfag for alle elever i norsk grunnskole, uavhengig av deres religions- og livssynstilhørighet. Kristendomshegemoniet var i teorien over, men fagets begrensede fritaksrett, kombinert med en kristen formålsparagraf, førte til dom både i FN's menneskerettighetskomite i 2004, og senere i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007. Resultatet av dommen var opprettelsen av RLE-faget (religion, livssyn og etikk) i 2008, og i opplæringsloven ble det stadfestet at undervisningen skulle være "objektiv, kritisk og pluralistisk" (§2-4).

Religionsfaget i lektorutdanningen tar form

Det var i denne andre fasen av faget, at lektorutdanningen ved UiS ble etablert. For å møte endringer i skolefaget, ble kristendommens posisjon nedtonet og et større religionsmangfold løftet fram i undervisningen. I faget *Religionsstudier*

på lektorutdanningen, introduserte vi tekstpensum med hellige tekster fra de såkalte verdensreligionene: buddhisme, hinduisme, islam, jødedom og kristendom. Religionspedagoger pekte på det religiøse fortellingsuniverset som berikende (Breidlid og Nicolaisen, 2011). Her skulle man ikke bare lære om, men også kunne lære noe av religioner man selv ikke tilhørte. Kritikere mente at det lett ble forkynnende, iallfall av kristendommen, og at verdensreligionene ble dominerende fremfor mindre religioner og andre (sekulære) livssyn (Winje, 2008).

Religion og etikk-faget i videregående skole, som ikke har vært like omdiskutert som det i grunnskolen, har på mange måter gått i motsatt retning av grunnskole-faget; fra å dekke et stort religionsmangfold til en gradvis nedskalering. I 1996 kom Religion og etikk-faget, hvor kun kristendom og islam, i tillegg til en valgfri religion var vektlagt. Læreplanenes økende orientering mot kristendom og islam, anses som et signal om at kunnskap om disse religionene har blitt stadig viktigere (Andreassen og Olssen, 2015, s. 70). Nedskaleringen har fortsatt inntil nylig, og i læreplanen som ble introdusert med *Kunnskapsløftet 2020* (LK20) var religionsmangfoldet nedjustert til henvisning til østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner. Kristendom og islam er imidlertid fortsatt eksplisitt nevnt, i tillegg til urfolksperspektiv. Det hindudominerte India og det buddhistiske Øst-Asia og Kina er noen av områdene som er utelatt, til tross for deres sentrale betydning i en stadig mer globalisert verden.

I undervisningen på lektorstudiet har vi i likhet med noen andre universiteter, valgt å gi studentene like mye undervisning i hinduisme og buddhisme som islam. Vi mener dette gir studentene et bredere kunnskapsgrunnlag, som er nødvendig for å møte en stadig mer sammensatt elevgruppe.

En rød tråd i arbeidet med fagstoffet

Med LK20 har skolens religions- og livssynsfag tatt en tredje dreining. Læreplanene ble i mindre grad innrettet mot bestemte religioner, til fordel for mer overgripende problemstillinger som gjelder på tvers av religions- og livssynstradisjoner. I tillegg har flere spørsmål av filosofisk og etisk art blitt introdusert. I lektorutdanningen fulgte vi dette opp med emnet *Religion og kunst*, som senere ble utvidet med populærkultur. Religion og livssyn lar seg ikke redusere til hellige tekster og høytidsritualer, men er innvevd i kultur og menneskers hverdagsliv. Undervisning i kunst og populærkultur, gir studentene innblikk i de mange og varierte måtene religion og livssyn kommer til uttrykk på i enkeltmenneskers liv, kultur og i samfunnet.

En sentral vending for fagene i både grunnskole og videregående skole har vært at utforskning vektlegges, og inngår i bestemte kompetansemål og i flere av fagenes

kjerneelementer. I læreplanene handler utforskning både om å tilegne seg en større forståelse av mangfold, men også om å lære seg å analysere og reflektere over kilder, normer og definisjonsmakt. Til sammen har dette skapt en rød tråd i måten både lektorstudentene ved UiS og elever i skolen arbeider med fagstoffet på. Utforskning har også vært utgangspunkt for forskningssamarbeid mellom ansatte i faggruppen i religionsvitenskap og andre lærerutdanningsinstitusjoner om undervisningsmetodikken *Utforskerne*. I emnet *Religionsdidaktikk* har utforskning vært en måte å jobbe med dybdelæring på. I undervisningen har vi diskutert teorier og metoder som legger til rette for det å utforske, og lektor- og PPU-studenter har senere prøvd ut ulike undervisningsopplegg i løpet av sine praksisperioder i videregående og i ungdomsskoler.

Et annet eksempel på hvordan vi jobber med å binde sammen teori og praksis i lektorutdanningen, er innføring av fagdidaktiske seminar i undervisningen. Seminarer ledes av faglærere som selv har lang erfaring som religionslærere i skolen, og som relaterer fagstoffet til det som kan skje i klasserommet. Ansatte i faggruppen har også vært involvert i samarbeid med flere av UiS sine universitetsskoler, blant annet i form av fagdidaktisk samarbeid om fagfornyelsen (LK20). Konkrete aktiviteter har vært felles fagseminarer med lærere fra universitetsskolene og faglærere fra UiS. Det har også vært gjennomført undervisningsbesøk, hvor lærere fra universitetsskolene har deltatt i undervisning av studenter i religionsdidaktikk. Lærerne har delt erfaringer fra sin hverdag som religionslærere og gitt studentene tips til utforming av undervisningsopplegg. Dette har dannet grunnlag for diskusjon med både studentene og faglærere ved UiS.

En viktig funksjon i samfunnsutviklingen

Religionsfaget i lektorutdanningen har fulgt den turbulente utviklingen i skolens religions- og livssynsfag. I tillegg har tyngdepunktet i universitetsfaget skiftet fra teologi og fra å handle om én religion, til å inkludere et større mangfold av religiøse tradisjoner, i tillegg til livssyn og etikk. På veien har religionsvitenskapelige perspektiver fått stadig større forankring i lektorutdanningen ved UiS. Dette har medført en dreining mot kulturvitenskapelige perspektiver på religioner og livssyn, men også økt oppmerksomhet mot de større endringsprosessene som preger religions- og livssynsfeltet som sekularisering, individualisering, globalisering og ikke minst pluralisering.

Den faglige utviklingen har ikke bare skjedd på bakgrunn av enkeltes faglige interesser eller interne faglige hensyn, men for å møte aktuelle problemstillinger

i samfunnet. Faget er dermed ikke lenger bare et fag for spesielt interesserte, men dekker et viktig behov i samfunnet. Det gir lærerstudenter innsikt i religions- og livssynstradisjoner som preger mange elevers liv, men også den større samfunnsutviklingen. Denne kunnskapen er nødvendig for at framtidens lærere skal kunne forstå og håndtere hverdagen i et stadig mer mangfoldig klasserom, men også de større samfunnsendringene.

Litteratur

Andreassen, B. O. og Olssen, T. (2015). Religionsfaget i videregående skole: En læreplanhistorisk gjennomgang fra 1976–2006. *Prismet*, 66(2), 63–77.

DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.4664>.

Breidlid, H. og T. Nicolaisen. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Universitetsforlaget. 2. utgave.

Winje, G. (2008). Lærebøkene i KRL – hva har skjedd på ti år? *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 109(1), 72–88.

Om forfatterne:



Jon Skarpeid, førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS), skrev i sin avhandling om indisk musikk og religion. I sin forskning har han fokusert på hinduisme samt kunst i verdensreligionene. I sine fagdidaktiske arbeid har han vært mest opptatt av at elever skal få møte tekster og fortellinger uten at undervisningen serverer bestemte fortolkninger. I tidsskriftet *Religions* er han gjesteredaktør for spesialnummeret *Hindu Sacred Texts and Rituals in Sanskrit Literature* (2024), og jobber for tiden med en komparativ studie av indisk og europeisk hermeneutikk.



Marianne Hafnor Bøe er professor i religionsvitenskap ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS) ved Universitetet i Stavanger. Hennes forskning befinner seg i skjæringspunktene mellom religion, lov og kjønn, med spesialisering innen islam, islamsk familierett og muslimske trossamfunn i Iran og Norge. Hun er også involvert i prosjekter innen fagdidaktikk. Bøe har sampublisert flere lærebøker til bruk på høyere utdanning, inkludert *Mennesker, meninger, makter: en introduksjon til religionsvitenskap* og *Islam: tradisjon, tilhørighet og praksis*, begge utgitt på Cappelen Damm i henholdsvis 2020 og 2023. I tillegg har hun skrevet følgende monografier: *Annotated Legal Documents on Islam: Norway* (Brill, 2018), *Feminisme i islam* (Universitetsforlaget, 2019) og *Family Law in Contemporary Iran* (I.B. Tauris, 2015). Bøe har også utgitt en rekke tidsskriftsartikler og bokkapitler. I tillegg til professorstillingen ved IKS, er Bøe prodekan for utdanning ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved UiS, og professor II i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen.

3.2.6. English in the Lektor Programme

by Kjetil V. Thengs

Introduction

As a world language, English plays an important role in communication between people from around the globe. Languages are constantly evolving, a fact that is reflected in the selection of courses in the English programmes at the department of cultural studies and languages (IKS).

Since the start of the Lektor programme, literacy and language development has been a major component in the language and linguistics teaching at IKS. Prospective English teachers become acquainted with and can immerse themselves in topics ranging from grammar and phonology and first and second language acquisition to the historical development of the English language, as well as current sociolinguistic and multilingual issues. In sum, this provides the teacher training students with a profound knowledge about the English language beyond the ability to speak and understand it.

Literature studies are another central aspect of the Lektor programme. The courses offered range from broad introductory courses in British and American literature, to more specialized courses in particular topics. Prospective English teachers learn about the political, social, and cultural contexts from which the literary texts emerged, and gain knowledge about key developments and events in British and American history up to the present time. Students are also able to specialize in a variety of literary topics and genres. Alongside the skills that the students acquire in language and linguistics at IKS, this range of skills gives them solid competency in teaching the English subject for lower and upper secondary school.

Researching and teaching language and linguistics

Three research groups within the English language and linguistics section lend their expertise to the taught courses, ensuring a strongly research based learning environment for our students: *The Middle English Scribal Texts Programme* (MEST), based at IKS, is one of the leading European research groups within English historical linguistics, with particular focus on Late Middle English (15th and early 16th centuries). *The Middle Ages in the 20th and 21st Centuries: Relevance, Reimagination, Inspiration* (MARRI) is an interdisciplinary research group that studies linguistic, literary, historical, cultural or religious topics with a medieval connection, related to

the influence of the Middle Ages on the modern world. The third research group, *Flerspråklig Utvikling og Endring i Nyere Tid* (FLUENT), is a collaboration between the English and Nordic departments at IKS, and studies multilingual development and change in society today, focusing on multilingual and intercultural communities in Norway.

Students in the Lecturer, B.A. and M.A. programmes are encouraged to join one of the research groups, making for an education beyond the taught courses, which is mutually beneficial for students and researchers. Being part of a research community while at the same time taking part in taught lectures and seminars, enables the students to become active participants in their own learning.

Linguistic Traces (LiTra) – a research project about language and population history

The latest project in the MEST research group is *Linguistic Traces: low-frequency forms as evidence of language and population history* (LiTra), funded by the European Research Council (ERC) Advanced Grant.

We know remarkably little about the near prehistory that formed the known European languages and cultures. While advances in archaeology and genetics have led to new debates about the underlying population histories, they can give little or no information about languages. This project proposes a novel approach that addresses this knowledge gap, suggesting that traces of earlier linguistic groupings may be identified in the low-frequency variation that forms part of all natural language.

The project addresses the geographical spread and interactions of linguistic and cultural groups in early England – Celts, Anglo-Saxons and Vikings – through the study of geographically coherent patterns of minority variants (or ‘micro-patterns’) in a historical text corpus. Such minority forms may show very stable geographical patterns through time, and could provide linguistic ‘fingerprints’ allowing the reconstruction of much earlier linguistic configurations. Such an approach has not been attempted before, and using the historical source materials poses challenges. The project is made possible by the combination of philological expertise and the development of corpus annotation methods based on deep learning technology.

The aim is to identify micro-patterns at the levels of morphology, phonology, syntax and vocabulary, and to consider their distributions in terms of the linguistic groupings of prehistoric England. At a more general level, the project explores the information potential of long-term linguistic patterning, and especially the importance of low-frequency forms as carriers of cultural identity.

The early spread of populations is generally studied through archaeology and genetics. Linguistic traces may provide an important third source, and, combined with the other approaches, a powerful means of reconstructing the past, throwing light on past linguistic areas and interactions as well as on the maintenance of local and regional identities through centuries.

A project of this magnitude will benefit students in many ways. Some are able to contribute directly to ongoing groundbreaking research through working for the project as research assistants. Others are invited to contribute through writing project related B.A. and M.A. theses under supervision of one of the team members. Moreover, students at IKS also benefit from synergy effects created through the interdisciplinary approach of the project.

Om forfatteren:



Kjetil Vikhamar Thengs, førsteamanuensis i engelsk lingvistikk og instituttleder ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, arbeider med språklig variasjon i historiske dokumentariske tekster fra seinmiddelalderen. Han har vært med i to eksternfinansierte prosjekt, finansiert av Norges forskningsråd, som har resultert i to søkbare digitale tekstkorpora i mellomengelsk. Sammen med professor Merja Stenroos har han redigert og bidratt til boken *Records of real people. Linguistic variation in Middle English local documents*, publisert av John Benjamins i 2020. Fra 2025 vil han delta i prosjektet LiTra – *Linguistic Traces: low-frequency forms as evidence of language and population history* ved IKS, finansiert av et ERC Advanced grant (European Research Council).

3.2.7 Game-Based Pedagogy and Didactics in the UiS English Lektor Programme

by Allen Clarence Jones

For the past three years, we have been exploring the use of game-based pedagogies in the programme. On the one hand, students are learning ways to use textual games in their teaching practice to help develop engagement, creativity, and critical reading with their students. On the other hand, in the content-related parts of the course (where students study literature itself as opposed to pedagogy and didactics), students are learning to use these same game-based methods at a university level of critical investigation. This is fundamental to their success as they move to use the true complexity of literature to excite their future students about reading, writing, and critical thinking.

Moving forward (starting spring semester 2024), the program is also starting to use game design itself as a method for exploring process-based writing. In essence, students learn how to design writing activities that focus on process over product and integrate creative methods into academic writing and critical thinking. This is key as the current core curriculum calls for creativity in teaching and recent research has shown a real drop in upper secondary reading.

This classroom work connects to ongoing and proposed research projects. *Literary Games in the English Classroom* and *Gamifying Reading*, two ongoing projects funded through the FoU Universitetsskolesatsning at UiS, are developing a pedagogical framework for teaching reading game design and use with local Stavanger upper secondary students at St. Svithun and Sandnes high schools. These projects have grown to include lektor students who are using these approaches and methods in their own practice. At present, an NFR grant is being developed to spread this research across Norway and include Lektor M.A. students in a more widespread project developing and testing literary reading games as pedagogical tools.

Finally, this year marks the first year of a course designed specifically at working game-based approaches to the study and teaching of literature into the final year of the B.A. thesis for lektor students. This promises a group of M.A. students working on these topics in two years when these students develop their own research projects under professor supervision.

It's a very exciting time in the programme as twenty-first century developments in both games and digital technology are making their way into a creative method

for both teaching and studying literature and using cutting edge approaches for developing student creativity, engagement, and critical reading both within the program for lektor students and as a method for use in practice and eventually with future students as these pre-service teachers enter the profession. The next step is to explore the possibility of moving from the digital to the more interactive and collaborative realm of non-digital literary game design.

About the Author:



Allen Jones er født i California. Han er forfatter og førsteamanuensis i litteratur- og kreativitetsstudier ved Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger. Forskningen hans fokuserer på eksperimentell litteratur fra det 20. århundre, spesielt skjæringspunktet mellom seriøse spill og forestillingen om å skrive for å lese. Hans nåværende forskningsprosjekt, *Gamifying Reading*, er et samarbeid med lokale videregående skoler i Rogaland for å forske på, designe, teste og vurdere bruken av kreative skrivespill som avanserte kritiske leseverktøy. Hans kreative arbeid utforsker bruken av humor og det absurde for å skape seriøst konkurransespill mellom karakter og forfatterstemmer.

Finn lenker til hans romaner, novellesamlinger og vitenskapelige arbeid på www.allencjones.com.

3.2.8 Pedagogikkfaget i lektorutdanningen og PPU

av Kirsten Johnsen

Pedagogikkens rolle og funksjon i lektorutdanningen og PPU

Faglærerne i pedagogikk på IKS har først og fremst ansvar for undervisning i 30 studiepoeng pedagogikk for studentene på PPU og integrert lektorutdanning. I tillegg har vi ansvar for 15 studiepoeng i felles fag- og yrkesdidaktikk for de ettfaglige PPU-studentene, hvor vi setter et ekstra fokus på utfordringer i videregående skole (vgs), herunder tilpasset opplæring, frafallsproblematikk, styrking av grunnleggende ferdigheter blant elever på yrkesfaglige studieprogram, entreprenørskap med mer. De senere årene har vi fått flere oppgaver i tillegg til undervisning, forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) og praksisbesøk. Vi er engasjert i veiledning av nytilsatte kollegaer (NyTi) på andre institutter, i tillegg til at vi har overtatt ansvar for veiledning for praksislærerne på PPU og integrert lektorutdanning. Undervisning i pedagogikk på PPU og integrerte lektorprogrammer er likevel hovedoppgaven vår og blir derfor fokuset her.

Pedagogikk i rammeplanen og i praksis

Pedagogikk er noe enkelt forklart læren om læring, undervisning, oppdragelse og sosialisering. Faget er sentralt i alle lærerutdanningene. Fra og med rammeplan og forskrift for PPU som kom i 1999 har pedagogikkfaget dekket 50%, 10 vektrall (vt) eller 30 studiepoeng (stp), av det ettårige PPU-programmet. Denne rammeplanen gjaldt for både allmenn- og yrkesfagopplæringen. Med sine 208 sider, ca. 5 sider for hvert av fagene, ga den en sterk sentralstyring. I 2015 gikk vi tilbake til delt forskrift om rammeplan: en for allmennfag og en for yrkesfag. Hver av disse planene er på 3 sider og gir meget stor lokal frihet til lærestedene i utforming av studieprogrammet.

På IKS har vi valgt å fortsette med å samkjøre undervisningen i pedagogikk for allmenn- og yrkesfaglige studenter. Dette betyr at vi har en meget sammensatt studentgruppe å undervise. Noen av studentene våre har fagbrev og fagskole, noen har praktiske fag, mens andre har master i teoretiske fag og noen få av studentene våre har ph.d. Noen tar med andre ord sitt første år med høyere utdanning, mens andre er drevne studenter.

Det faglige innholdet har vært todelt. Mange av temaene i den detaljerte rammeplanen fra 1999 er sentrale også i dag, men vektingen av disse har variert noe i våre lokale emnebeskrivelser. Før studentene går ut i første praksisperiode jobber vi med generell didaktikk med vekt på lærerrollen, læreplanteori og undervisning-

splanlegging. Fokus på innovasjon og utviklingsorientert didaktikk med vekt på tilpasset opplæring har vært sentralt i alle år. Når studentene kommer tilbake med sine praksiserfaringer jobber vi med lærings- og motivasjonsteorier, veiledning, kommunikasjon, etikk og ungdomskunnskap med vekt på identitetsutvikling. Tema som ulikhet, utenforskap og elever i livskriser, nasjonale minoriteter, det digitale klasserommet og profesjonsfelleskap får stadig større fokus i planene til grunnskolen og videregående skole og dermed også på PPU.

Endringer over tid

Organisering av pedagogikkfaget på PPU har endret seg gjennom årene. Fra starten av pedagogisk seminar i 1975 foregikk undervisningen i klasse med 30 studenter for de allmennfaglige og klasse med 20 studenter for de yrkesfaglige. Senere ble det 3 parallelle klasser på 50 studenter, med blanding av allmenn- og yrkesfaglige studenter. Pedagogikkfaget var i utgangspunktet organisert som en helhetlig enhet på 10vt/30 stp. Studentene hadde obligatorisk klasseundervisning og med FoU-arbeid i gruppe som måtte være bestått for å få gå opp til 6 timers avsluttende eksamen i emnet. Med skiftende ledelser og omorganiseringer har emnet vært delt opp i to eller tre mindre emner, men hele tiden med til sammen 30 stp. Oppdeling i mindre emner har ført til flere eksamener og flere arbeidskrav og noen vil si mindre ro til læringsfelleskap. Da vi flyttet opp til IKS ble det slutt på klasseundervisning med tilhørende klasselærer som underviste i alle tema innen emnet. For å få mer tid til FoU gikk vi nå over til å undervise hele kullet i storforelesning og med 3 tilhørende seminarer, slik at vi kunne drive student aktivlæring i et mindre læringsfelleskap. Arbeidsmåtene styres av organiseringen. Med små klasser klarte vi på en god måte å drive variert og studentaktiv læring ved å integrere formidling, dialog og gruppearbeid. Med overgang til storforelesningene ble det større vekt på formidling, mens studentaktiv læring hørte til seminarene. Etter ønsker fra studentene har også forelesningene fått stadig større preg av dialog, tid til "summing" med medstudenter osv.

Da vi ble en del av IKS fjernet ledelsen krav om obligatorisk deltakelse i undervisningen, selv om flertallet av faglærerne ønsket å beholde dette. Dette har ført til at vi har hatt oppmeldte studenter som har bostedsadresse i hele landet, fra Finnmark til Agder. Med bruk av digitale verktøy hvor vi legger ut det meste som vi jobber med på campus ble det da mulig å følge utdanningen uten å møte opp til undervisning på campus Ullandhaug. Det var kun krav om å være fysisk til stede til muntlig gruppeeksamen. Flertallet av studentene våre er likevel lokale og ca. 50% av disse ser verdien

i å møte til undervisning på Ullandhaug for å være med på å bygge et godt aktivt læringsfellesskap, i samarbeid med pedagogikk-lærere og medstudenter.

PPU har alltid hatt god gjennomstrømning og lite frafall. Studentene har stort sett gitt uttrykk for å ha motivasjon og et godt læringsmiljø, spesielt ved klasseundervisning og seminarer, hvor det er enklest å legge seg opp mot eksemplarisk undervisning, en undervisningsform som ligger mest mulig opp mot den som drives ute i ungdomsskolen og vgs.

Stadig strengere krav om effektivitet og økonomisk bærekraft kombinert med kampen mellom lærestedene om å få flest mulig studenter gjør at det fremover vil bli vanskelig å få tilbake obligatorisk deltakelse i pedagogikkundervisning, på PPU. Samtidig får vi signaler om at kravet om digital tilrettelegging vil forsterkes. Vi kan spørre oss om studiepoengproduksjon blir viktigere enn studentenes læringsutbytte i et fysisk og aktivt læringsmiljø på campus. Vi kan i så fall stille oss spørsmål om dette legger grunnlag for en lærerrolle i grunnskolen og videregående skole hvor lærerrollen har gått fra å være foreleser og kunnskapsformidler til mer og mer å bli en tilrettelegger og veileder og en rollemodell for elevenes identitetsdannende læringsprosjekt ute i skolen. Ikke minst kan vi stille oss spørrende til om studenter som aldri kommer på undervisning får utvikle evnen til å jobbe i profesjonsfellesskap ute i skolen, et krav som er styrket i *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK20).

Pedagogikkundervisningen på den integrerte lektorutdanningen ble høsten 2023 skilt fra pedagogikkundervisningen på PPU. Undervisningen for integrert lektorutdanning ble nå obligatorisk, samtidig som innhold og organisering i stor grad er det samme som på PPU.

Litteratur

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning*. Norgesnetttrådet, ISBN 82-91699-20-8.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning*. Lovdata.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13*. Lovdata.

Om forfatteren:



Kirsten Johnsen er universitetslektor og utdannet allmennlærer fra Tromsø lærerhøgskole. Hun er utdannet cand.polit. med hovedfag i pedagogikk/skoleforskning fra Universitetet i Tromsø. For mer informasjon, se pkt. 3.1.1 s. 88

digitalt verksted) sin rolle og betydning i utviklingen av lærerutdanningene i Stavanger blir presentert med et post-moderne og futuristisk skråblikk.

Kapittel 4 – Ka då, ittepå?

Vi har nå fått innblikk i hvordan lærerutdanningene i Stavanger har utviklet seg opp igjennom årene. Vi har også sett hva som rører seg på utdannings- og forskningsfeltet innenfor rammen av de tre instituttene hvor lærerutdanningen i Stavanger foregår. Hvordan kan disse lærerutdanningene i det videre løp sammen styrke en allerede velutviklet profil? Satsingen på tett samhandling mellom praksisfeltet og akademia har gitt seg utslag i samarbeid mellom UiS og såkalte universitetsbarnehager og universitetsskoler. Denne satsingen har gitt fruktbare resultater både innen barnehagesektoren og innen grunnskole og videregående skole i distriktet. Derfor skal først stemmer fra barnehage, grunnskole og videregående skole gjøre oss bedre kjent med hvilke former denne satsingen har fått. Til sammen viser disse bidragene hvordan lærerutdanningene i Stavanger kan rustes til å møte fremtiden i nær samhandling med praksisfeltet som en viktig ressurs. Ellers får vi i denne delen et blikk på hvordan barnehagelærerutdanningen kan styrkes fremover med utgangspunkt i den erfaring som har blitt bygget opp gjennom 50 år. Videreforedling av noe godt og middelaldrende er viktig for å kunne møte fremtidens utfordringer, slik det kommer frem i bidraget. Gode forsknings- og utviklingssamarbeid med praksisfeltet er også et viktig verktøy for å kunne møte fremtidens utfordringer på en god måte. UiS sitt samarbeid med Jærskulen over flere år for å utvikle undervisningspraksiser for utvikling av kritisk tenkning i lys av LK20 er et godt eksempel på dette. Jærskulen sitt bidrag kan dermed bane vei for gode fremtidige samarbeidsformer. Det digitale toget ruller og går inn i fremtiden, og lærerstudentene må rustes til å følge dette jernbansporet ut i praksisfeltet etter hvert som den digitale fremtiden nærmer seg. Dette er en metafor vi skal utforske nærmere i festskriftets siste bidrag, hvor DDV (Didaktisk

4.1 Betydningen av profesjonsutdanningen for barnehagefeltet

av Rannveig Eriksen, barnehagesjef Hå kommune

Universitetet i Stavanger har utdannet barnehagelærere i 50 år. Det skjer noe med oss etter 50. Forskning viser at vi blir rausere, mer harmoniske og mindre bekymret. Kvinner får ofte også mer frihetsfølelse etter at de har fylt 50. Det kan altså bare bli bedre, en regelrett opptur.

Den oppturen er det etter hvert mange som er svært interessert i. Stadig flere politikere, ledere, lærere og andre fagfolk i kommunene heier på barnehagelærernes kompetanse og arbeid i barnehagene. De har tatt innover seg betydningen av tidlig innsats i de årene hvor innsatsen faktisk kan gjøre en stor forskjell. Det er på tide at fokuset på tidlig barndom øker.

Barnehagelærer i et trangt marked

50 år er ganske lang tid, og det skjer mye med oss på disse årene. Så også med barnehagelærerne, for ikke å snakke om forventningene til barnehagelærerne. 40 år etter endt utdanning, vil min beskrivelse av utviklingen bli bortimot absurd. Utviklingen har vært enorm. Det var vanskelig å få jobb som barnehagelærer i 1984. Den eneste stillingen jeg fikk, etter å ha søkt fra sør til nord i landet, var en stilling som styrer for to deltidsbarnehager i to bygder i min hjemkommune. Stillingen var på 80 % og barnehagene skulle opprettes i bygdenes grendahus.

I den ene bygda hadde vi ikke tilgang til telefon. Det ble ansett unødvendig, men hvis noe skulle skje kunne vi alltid banke på hos en av de to naboene, fikk jeg beskjed om. I den andre bygda skulle lokalet også brukes til grendafester og jubiléer for bygdas innbyggere. Det skjedde ganske ofte at vi måtte pakke bort hele barnehagen fredag ettermiddag og frem igjen søndag kveld. Etter noen år kjøpte jeg en brukt skrivemaskin. Den var stor. Den var tung og hadde ingen rettetast. Et sånt vidunder med rettetast fikk jeg ikke før i 1990 som styrer i Stavanger. Den første skrivemaskinen skapte stor oppstand i styrerkolleget. De hadde ikke hørt om lignende uvettig bruk av pengene som skulle gå til barna. De hadde dessuten så fin håndskrift at det ikke var behov for noen hjelpemidler.

Barnehagens viktigste ressurs

Tiden frem til i dag har gått fort, og som alltid i ulike faser. Fra et merkelig trangt arbeidsmarked for barnehagelærere i 1984, til mangel på barnehagelærere som en mer permanent eller kronisk tilstand de siste ti årene. I all hovedsak har tiden vært

preget av en stadig jakt på barnehagens viktigste ressurs. Barnehagelæreren. I første omgang for å innfri en norm, for så i de senere årene å understreke betydningen av kompetanse.

Jeg opplever at skolefolk, politikere, kommuneledelse, andre faggrupper innen barnevern og helse, og ikke minst foreldre anerkjenner og verdsetter vår kompetanse på en ny måte. Forskningen har vist og dokumentert at det vi har ropt om i årevis stemmer, nemlig betydningen av grunnmur og tidlig innsats i barns liv. Som skolesjefen i min kommune sa: “jeg heier på alt dere kan gjøre i barnehagen”. Ja, vi har lenge satt søkelys på behovet for barnehage for alle.

Skjerpet vektlegging i barnehagen

Det er nå en endring i diskusjonen. Flere ønsker å diskutere barnehage på andre områder enn antall barnehageplasser, foreldrebetaling og finansiering. Fokus på innhold og kvalitet er skjerpet. Det utfordrer, det forplikter og det skaper forventninger til yrkesrollen.

Vi barnehageeiere er helt avhengige av at UiS bidrar med tilgang på den kompetansen vi trenger for å innfri disse forventningene. Innfri den forpliktelsen vi har overfor barna, skapt av den kunnskapen vi har fått om betydningen av vår fagkunnskap.

Vi ser at det er en økning i andelen utdannede barnehagelærere som ønsker å ta viktig videreutdanning og at vi får stadig flere barnehagelærere med master. Det er bra! Vi trenger stolte, engasjerte, kunnskapsrike, motiverte og tydelige barnehagelærere som vil bidra til å gjøre den forskjellen for barn som forskningen har vist at vi kan gjøre. Vi trenger flere barnehagelærere på “gulvet” i barnehagen. Det er i samspillet mellom pedagog, enkeltbarn og barnegruppe at det oppstår kvalitet.

Barnehagens didaktikk – hva, hvorfor og hvordan

To ting fra studietiden har preget mitt liv som barnehagelærer. Det ene er synet på lek og læring som fortsatt er like viktig for meg. Det andre er synet på vår rolle i relasjon til foreldrene. Der har jeg revurdert og forstått at vårt oppdrag er endret.

I min tid som student hadde vi en metodikk-lærer som brant for faget. Åshild Larsen. Hun kom rett fra praksisfeltet og hadde ansvar for å få oss til å koble teori og praksis. Hun ga oss et praksisgrunnlag som har preget min forståelse av faget og barnehagens mandat i 40 år. Vi skulle vite hva vi gjorde, hvorfor vi gjorde det og leken var vårt viktigste virkemiddel. Det var i leken barna lærte, og jeg fikk innprentet en grunnleggende respekt for det helhetlige læringsbegrepet. Barn lærer

i alle situasjoner, og det er vårt ansvar at det de lærer er hensiktsmessig slik at de får mulighet til å utvikle seg på den aller beste måten. Vi skulle vite hva vi gjorde, og hva vi ønsket å oppnå og bruke det som grunnlag for valg av metoden vi skulle bruke. Dette er “barnelærdom” som aldri må få gå av moten. Den må løftes opp i debatten om læring og lekens betydning. All lek er ikke bra for barn. Det er ikke alt det barn lærer i lek som er det vi ønsker de skal lære. Alle barn har ikke tilgang til den samme læringen gjennom lek. Vi må ha dyktige pedagoger på plass som kan se – forstå og handle i barnas hverdag, og som kan veilede sitt personale i denne viktige jobben. Å være en dyktig barnehageansatt handler ikke kun om å vite hva teorien sier om hva som er bra og viktig for barn, det må kunne omsettes til en synlig praksis. Hvordan ser den gode praksisen ut og hvorfor er det god praksis?

Den andre “barnelærdommen” har jeg brukt tid på å få et aktivt forhold til. Det handler om vår rolle i relasjonen til foresatte. Jeg lærte for 40 år siden at det handlet om samarbeid, med en grunnleggende respekt for at foresatte visste best og eide barnet. Samarbeidet skulle dreie seg om å få best mulig sammenheng mellom de to delene i barnets liv: det som skjedde hjemme og det som skjedde i barnehagen. Det var ikke mitt mandat å være veileder for foresatte. Det var det andre yrkesgrupper som kunne bedre. I dag brenner jeg for at vi benytter den helt genuine muligheten vi har i barnehagene til å samarbeide med foresatte som et team rundt barna. Vi må våge å ta på oss rollen som fagpersoner med høy kompetanse i “barneoppdragelse” og komme i posisjon til å kunne støtte og påvirke. Det vil kreve at vi tar ansvar for å bygge opp en trygg relasjon med foresatte, og kanskje spesielt til foresatte til barn vi ser er spesielt sårbare og i risikozonen. Med en trygg relasjon i bunn, har vi en genuin mulighet til å veilede og støtte foresatte i foreldrerollen i hverdagen. Og foresatte både trenger og ønsker veiledning i foreldrerollen. Dette inngår i barnehagens samfunnsmandat.

Barnehagens samfunnsmandat

Barnehagens samfunnsmandat har blitt løftet og synliggjort. Vi skal ivareta barna sine behov. Samtidig forventes vi også å ivareta de foresattes behov for barnetilsyn og arbeidsgivernes behov for arbeidskraft. Vi er selvfølgelig en del av en helhet og må ta med oss dette i våre vurderinger og bidra til at hjulene går rundt i samfunnet. Vi trenger også at våre ansatte kan delta aktivt i arbeidslivet. Barnekonvensjonens formulering om vurdering av hensynet til *barnets beste* i alle sammenhenger, er ratifisert i vår Grunnlov. Det spisser vårt samfunnsoppdrag ytterligere. I hverdagen står vi stadig oftere i en bemanningssituasjon der vi ikke kan innfri samfunnsmandatet

og tilby barna et forsvarlig kvalitativt barnehagetilbud. Da er det vårt ansvar å gjøre våre faglige vurderinger av hva som er *barnets beste* den dagen, og prioritere ned foresatte og arbeidsgiveres behov. Vi tar for eksempel ikke imot en 1-åring på en avdeling der det ikke er trygge, kjente ansatte til stede. Vi vet hva tilknytning betyr for barnet og som fagpersoner er vi forpliktet til å la hensynet til barnets behov veie tyngst. Det trengs solid fagkompetanse og forståelse for å kunne stå i slike vurderinger. Lærerutdanningene må forberede studentene på denne virkeligheten. På kommunenivå må vi tydelig løfte dette mandatet høyt opp i alle saker som omhandler barnehagetilbudet, og støtte barnehagene i å gjøre disse vanskelige vurderingene. På alle nivå må vi bruke fagkompetansen vår som rettesnor og synliggjøre vurderingene.

Barnehagene utgjør en forskjell

Barnehagen kan gjøre en forskjell. Vi har en helt unik mulighet til å bidra til sosial utjevning. På den andre siden har mangel på barnehagelærere gjennom en årrekke blitt en utfordring for kvaliteten i barnehagene. I tillegg har vi en nyere utfordring der vi også har problemer med å rekruttere fagarbeidere og assistenter. De fleste steder i Sør-Rogaland preges hverdagen i praksisfeltet av personalmangel. Fravær og mangel på faste, kompetente vikarer utfordrer kvaliteten på barnehagetilbudet. Den begrenser den jobben dyktige fagfolk ønsker å gjøre, og vi ender i en vond sirkel. Når dyktige fagfolk opplever hverdagen som en evig bemanningskrise der alt handler om å få hverdagen til å gå rundt, mister man motivasjonen og engasjementet. Vi erfarer å miste dyktige pedagoger fordi de ikke får brukt fagkompetansen sin. Hvordan skal vi klare å snu denne vonde sirkelen? Vi er ved et viktig veiskille der vi sammen må tenke nytt og finne nye måter å sikre oss pedagogrekruttering og ikke minst tilgang på gode og stabile fagarbeidere og assistenter på. Dette er en utfordring som vi må stå sammen om i et arbeidsmarked der stadig flere fagområder sliter med rekruttering.

Partnerskap IBU og praksisfeltet

Rekrutteringsproblematikk er noe som praksisfelt og universitet kan jobbe sammen om. Sammen må vi tenke nytt og våge å gå nye veier. Personalsituasjonen tillater ikke for mye fravær på bakgrunn av studier. Samtidig vet vi at fokus på kvalitet og kompetanse virker positivt både med tanke på rekruttering og engasjement i hverdagen. Løsningen må ivareta dette spennet.

Samarbeidet i den nasjonale kompetanseordningen (Rekomp¹), er et positivt bidrag i så måte. Barnehagebasert kompetanseutvikling, der utviklingsarbeidet foregår i hverdagen gir motivasjon. Den regionale ordningen for kompetanseutvikling i barnehager ble initiert av Utdanningsdirektoratet (UDIR) med bakgrunn i Kunnskapsdepartementets Strategiplan Kompetanse for fremtidens barnehage (2018–2022)², og er videreført i Barnehager mot 2030 – Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030³. Dette er en del av regjeringens langsiktige satsing for å sikre høy kvalitet i barnehagetilbudet og styrke samarbeidet mellom barnehagemyndighetene, barnehageeiere, universiteter, høyskoler og andre relevante aktører. I vår region samarbeider vi med to dedikerte fagpersoner, som er til stede og observerer hverdagen i barnehagene i vår kommune. Det gir lærerutdanningen nyttig informasjon om hva studentene må settes i stand til å håndtere, samtidig som barnehagene får nyttig input og veiledning relatert til den virkeligheten de står i.

Siden den nasjonale kompetanseordningen ble etablert har vi gjort oss noen erfaringer. Skal vi ha fullt utbytte av samarbeidet mellom barnehagene og universitetet, må vi bruke tid på å forstå hverandre og bli kjent med kulturen, den kulturen, organisasjonen og historien til de barnehagene og ansatte som skal være med i en utvikling. Utvikling forutsetter at de det gjelder opplever at ny kompetanse blir knyttet til det ståstedet og den virkeligheten de er en del av. Forventningene til barnehagene er mange og kommunene arbeider også systematisk med andre tema i et tett tverrfaglig samarbeid innad i kommunen. Videre forutsetter det en trygghet og kjennskap til samarbeidspartnerne våre. Et slikt grunnlag for samarbeidet tar det tid å skape. Der vi virkelig har fått det til “å svinge” og har fått fullt utbytte av samarbeidet, er i partnerskap som har fått vare over tid og der partnerne har brukt tid på å bygge gjensidig forståelse og relasjon. Både for partnerne på UiS og for barnehageansatte, ledere og administrasjon, viser det seg gjentagende at nok tid er en nøkkelfaktor. Barnehagene har fem planleggingsdager og noen personalmøter på kveldstid utenom driften. I denne tiden skal de i tillegg til utvikling også ivareta krav til HMS-arbeid og utvikling av rutiner i driften. Samarbeidspartnerne fra UiS har også begrenset kapasitet satt av til arbeidet. Da gjelder det å bruke mest mulig tid på det som gir mest effekt innenfor svært trange rammer.

Avslutning

Barnehagelærerutdanningen i Stavanger er som 50-åring i en tidlig middelaldrende periode. For mange handler det å være middelaldrende om å ha livserfaring, klokskap, tålmodighet og fortsatt stor evne til å være med i samfunnsutviklingen. Den stopper ikke opp, og vi barnehagelærere må være med å sette kursen videre for barnehagen.

Vi trenger flere søkere til grunnutdanningen – barnehagelærerstudiet. Vi trenger at alle de dyktige og erfarne barnehagelærerne vi allerede har ute i barnehagene blir værende og får det faglige påfyllet de trenger. Vi mangler det viktigste av det viktige. Vi trenger flere barnehagelærere ute i barnehagene. Vi trenger en hel hær ute i barnehagene. Hvordan vi skal få til det, er noe vi må løse sammen.

Jeg er glad for at forskning viser at vi etter 50 både blir mindre forkjølet – blir mer utholdende og ikke minst lykkeligere. Det ryktet må vi spre! Et slikt lag er et vinnerlag som vil være med å rekruttere flere kloke ungdommer til yrket og barnehagen, og ikke minst er det et lag barnehagelærerne ikke vil trekke seg ut av.

Om forfatteren:



Rannveig Eriksen har arbeidet i og med barnehager siden hun tok sin barnehagelærerutdanning i 1984. Hun har vært pedagogisk leder, styrer, heltidstillitsvalgt, rådgiver og barnehagesjef i flere kommuner. Nå er hun barnehagesjef i Hå kommune. De tre siste årene har hun vært leder for Regional kompetanseordning i Sør-Rogaland, og der samarbeidet tett med UiS, kommuner og fagforeninger.

1 <https://www.uis.no/nb/samarbeid/kompetanseutvikling-i-partnerskap-med-skuler-og-barnehagar/>

2. Meld. St. 19(2015–2016) Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

3. Kompetanse for fremtidens barnehage – revidert strategi for perioden 2023–2025:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/>

4.2 Universitetsskolesamarbeidet

av Rektor Anne Lunde og avdelingsleder Pål Tønnesen, Lunde skole, Stavanger

Vi er en universitetsskole, jasså? Hva er det? Å forklare hva en universitetsskole er for andre er ikke alltid like enkelt. Tanken om et samarbeid mellom en skole og et universitet kan ha et ulikt innhold alt ut ifra hvilket forum en befinner seg i. I det følgende skal vi se på hvorfor vi på Lunde skole er en universitetsskole og hvordan vi sammen med universitetet har utviklet vårt samarbeid.

Hvordan ble vi universitetsskole?

Lunde skole ligger på Hundvåg og er en ung skole. Den startet opp i 2001 som en 1.–10. skole, men med omlegging av skolestrukturen ble det bestemt at skolen skulle bli en ren ungdomsskole. Overgangen til en ungdomsskole henger tidsmessig sammen med etableringen av universitetsskoler ved Universitetet i Stavanger. Skolen ble den første grunnskolen som ble en del av universitetsskolesamarbeidet i 2018. I dag er vi en ungdomsskole med tre paralleller på hvert årstrinn og en avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring.

Veien mot å bli universitetsskole ble til i skjæringen mellom en endring av skolen og innføringen av ny overordnet del av læreplanen. Den nye overordnede delen legger blant annet vekt på utvikling av skolens profesjonsfellesskap. Lunde skole hadde allerede flere år bak seg som praksisskole, noe som alle ansatte på skolen opplevde som svært positivt og utviklende. Intensjonen med universitetsskoler er å få et tettere samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og enkeltskoler for å styrke kvaliteten i praksisopplæringen og forsknings- og utviklingsarbeidet. Fra skolens ledelse var det et mål å undersøke om et slikt samarbeid kunne ivareta flere områder av skolens utviklingsarbeid.

I diskusjonen om vi skulle søke om å bli universitetsskole, var tilbakemeldingen entydig fra et samlet personale. De uttrykte at det ville være svært betydningsfullt for skolens profesjonsutvikling å ha et kritisk blikk på egen praksis, og at vi har et stort kollektivt ansvar for å bidra i utdanningen av kommende lærere og kollegaer. Et av målene med universitetsskoler er å utvikle foregangsskoler innen undervisning og profesjonsfaglig utviklingsarbeid, der studenter får mulighet til å utforske og delta i nye forskningsbaserte praksiser. Universitetsskolen får med dette muligheten til å styrke sin rolle som lærerutdanner gjennom et tettere samarbeid med vitenskapelig ansatte på universitetet, samtidig som FoU-basert profesjonsutvikling vektlegges.

Samarbeidet skal tilføre kunnskap om praksis inn i lærerutdanningen, og forskningsbasert kunnskap inn i skolen.

Med dette som utgangspunkt startet samarbeidet med at alle lærere og ledelsen fikk ta en skolebasert praksisveilederutdanning, med FoU-oppgave som en del av utdannelsen. Seks av skolens lærere var praksislærere fra før med godkjent praksisveilederutdanning. Disse fikk en utvidet rolle under studiet som interne skoleveiledere. For oss var det viktig å få ta del i deres kompetanse og erfaringer. Skoleveilederne hadde ansvar for hver sine grupper av lærere, og fulgte disse under studiet. Dette var med reflekterende møter knyttet til litteratur, og veiledning i forhold til oppdrag mellom forelesningene. I de ordinære praksisperiodene tok skoleveilederne med seg lærere i veiledningen av lærerstudentene for at de skulle kunne observere eller prøve ut en veiledningssituasjon.

Hva har universitetsskolestatusen betydd for oss?

Skolen har gjennom årene opparbeidet en tradisjon for profesjonsfaglig utviklingsarbeid og en kultur for læring. Men dette felles studieåret, med forelesninger, litteraturstudier, læringsmøter, forskning på egen praksis og eksamen, løftet Lunde skoles kollektive profesjonsutvikling til et nytt nivå. Gjennom oppgaveskriving og innsamling av empiri fikk lærergruppene både tid og anledning til å diskutere, predikere, observere og analysere egne funn. I oppgaven fantes også rom for å se temaet i lys av veilederrollen og hvordan lærerne kan bruke det rent praktisk i jobben som ligger foran dem som praksislærere. "Å få forske på egen praksis var veldig givende!" kom det fra en av lærerne.

Utviklingsarbeidet bidro samtidig med at partene, lærerutdanningen og skolen fikk et felles språk og en felles identitet som lærerutdannere. Lærerutdanningen har ofte blitt kritisert for manglende sammenheng mellom det studentene får av teoretisk kunnskap på universitetet, og det de opplever gjennom det praktiske lærerarbeidet i skolen. Lærere og akademikere tilhører ulike profesjonelle kontekster, og disse ulikhetene kan gjøre det vanskelig å forstå hverandres kunnskapskulturer. Rolleavklaring og felles forståelse for oppdraget håper vi vil gi studentene høy faglighet, solid profesjonskompetanse og nærhet til praksisfeltet.

Med et helt kollegium som utdannede og aktuelle praksislærere valgte skolen å prøve ut en ny veiledermodell. Veilederteamet besto av erfarne og nyutdannede praksislærere som sammen veiledet en gruppe studenter i praksis fra grunnskolelærerutdanningen. Denne modellen er nå godt etablert som skolens veilederpraksis. Eller som en av lærerne uttrykte: "Det er en fremmed tanke å skulle ha studentene

for seg selv”. Praksislærerne i veilederteamene erfarer at de utfyller hverandre med ulike kompetanse og erfaringer, og at de benytter sine komplementære roller. I og med at det er krevende å være praksislærer og kontaktlærer samtidig, fordeler de ansvaret og arbeidsmengden. Samtidig kvalitetssikres den veiledningen som gis til studentene.

Å nå målsettingene med universitetsskolesamarbeidet tar tid. Vi må bli kjent med hverandre, vi må bygge relasjoner, vi må forstå hverandres forskjellige roller og arbeidsoppgaver. Universitetsskolesatsingen hadde ikke en på forhånd fastlagt struktur, men ga oss en stor fleksibilitet til å finne vår form. Vi har prøvd ut mange ulike prosjekt. Noen små og noen større. Noen er avsluttet mens andre er justert og videreutviklet.

Hva har vi gjort i praksis?

Hva slags prosjekt kan vi så jobbe med for å utvikle oss som universitetsskole? La oss se på noen eksempler på dette.

Hvert semester blir en dags undervisning i pedagogikk for 1. årsstudenter lagt til Lunde skole. Målet er å bidra til studentenes forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen og i utøvelse av lærerprofesjonen.

Studentene jobber først med emnet gjennom undervisningen på campus. Samtidig jobber lærerkollegiet på Lunde skole med utdrag fra studentenes pensum. Dette blir en del av skolens profesjonsfaglige utviklingsarbeid. Når studentene kommer til skolen, blir de fordelt på ulike klasserom der de først observerer en undervisningsøkt og etterpå deltar i en refleksjonssamtale med lærerne. Denne refleksjonssamtalen vil bygge på både studentenes observasjoner og den teorien som både lærere og studenter har jobbet med. Undervisningsopplegget ble første gang gjennomført 2019, og siden da er det blitt videreført og utviklet med nye elementer. Høsten 2023 deltok lærere fra Lunde skole i utvikling og gjennomføring av undervisningen på campus. Foruten å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis i pedagogikkundervisningen på campus får lærere fra Lunde skole mulighet til å utvikle egen kompetanse innenfor et tema. Det har vært et ønske fra lærere å få mer innsikt i hva studentene lærer på campus.

Det å ta med seg teoretisk kunnskap fra campus og omforme denne til undervisning i grunnskolen opplever mange studenter som en utfordring. Å øve på dialogbasert undervisning i matematikkfaget er et virkemiddel for å gjøre denne overgangen bedre.

Dette kalles ØDU-metodikk. Med hjelp av denne metodikken i matematikk bygges en bro mellom teori og praksis. Undervisningen for studentene flyttes fra

campus og inn på skolene. Her gjennomfører studentene det som i litteraturen er kjent som læringssyklusen der de skal planlegge, øve på, gjennomføre og reflektere over undervisning under tett veiledning av en lærerutdanner. For å få et best mulig utbytte av metodikken er det viktig at studentene får prøvd ut undervisningen de har planlagt på reelle elever.

Erfaringene så langt har vært svært positive. Studentene får praksisnære erfaringer knyttet til dialogbasert undervisning, under kyndig veiledning og støtte gjennom hele prosessen fra både medstudenter, faglærere fra campus og matematikklærere ved Lunde skole.

Vi er i år i gang med en videre utvidelse av denne metodikken og ønsker å utforske mulighetene den gir i andre fag. Tenkende klasserom er et begrep som er mye tatt i bruk den senere tiden. Kan ØDU-metodikken og tenkende klasserom utfylle hverandre?

Tenkende klasserom, etter Peter Liljedahl sin modell, har fokus på at elevene skal utforske og oppdage matematikk, og dermed øke både interessen sin og kompetansen sin i faget. Han er opptatt av hvilke oppgaver elevene jobber med, og hvordan læreren veileder elevene, og han har også jobbet mye med hvordan arbeidsmetodene påvirker elevenes tenkning og læring. Et av Liljedahls mest kjente funn, er at når elever jobber stående ved White Board-tavler eller lignende (vertikale tavler), oppstår mer engasjement, diskusjon og deltagelse i klasserommet. Lunde skole har nå 6 klasserom og en naturfaglab som er utstyrt med vertikale tavler. Metodikken prøves ut i matematikkfaget i tett samarbeid med matematikkseksjonen i lærerutdanningen. Vi er i gang med å utforske hvordan tenkende klasserom kan fremme læring i andre fag.

Vi har prøvd ut og er i gang med flere prosjekt i bruk av digitale læremidler i undervisningen. Her har vi et tett samarbeid med DDV – Didaktisk digitalt verksted, og utvikling av kunnskap sammen med DDV er dermed en del av universitetssamarbeidet. Dette går ut på at skolen har bygget opp et Gaming-rom der man utforsker hvordan dataspill kan tas i bruk og tilføre nye elementer i undervisningen i ulike fag. Argumentene for å ta i bruk dataspill i undervisningen er mange. Vi ønsker primært å se på om spillbasert undervisning kan høyne elevenes motivasjon og engasjement for skolearbeid. Det er videre interessant å se om elevene får tilført ulike faglige dimensjoner og om det er en arena der flere elever opplever mestring. Mestringsopplevelser kan også tilrettelegge for utvikling av relasjoner mellom elever og mellom elever og ansatte på en ny arena. For å jobbe mot disse dimensjonene krever det ansatte med kompetanse og interesse for å utforske området sammen med elevene.

Et blikk fremover

Hvis vi har et framoverskuende blikk og spør oss selv: Hvor er vi om fem år? Hvordan ser universitetsskolesamarbeidet ut da? Da er vi på Lunde skole sikre på at det samarbeidet er solid forankret. Universitetsansatte hospiterer i skolen for å skaffe seg førstehåndskunnskap og informasjon fra klasserommet. Ansatte på skolen bidrar til opplæring på campus i delte stillinger. Gode og interessante forskningsprosjekt utvikles og gjennomføres i et likeverdig og forpliktende samarbeid. Der forskning, didaktiske undersøkelser og eksperimenter prøves ut. Der skoleforskerne bruker praksisfeltet. Der lærerne utvikler sitt fag og sin fagdidaktikk. Der lærerutdannerne utvikler sin undervisning og utdanner kommende lærere, og der lærerstudentene får en utvidet mulighet til å øve på å bli lærere og får en god opplæring i profesjonen.

Lunde skole er en universitetsskole. Vi ønsker i fellesskap å bidra til at framtidens lærere er best mulig rustet til sin kommende lærergjerning. Å utvikle kunnskap sammen, universitet og skole er en spennende og krevende øvelse. Så langt på universitetsskolereisen har vi merket oss en nysgjerrighet og en interesse i personalet til å delta og bidra innenfor ulike utviklingsområder. Alle ansatte på Lunde skole er lærerutdannere. Blikket utenfra og inn i våre klasserom, gir vår skole et bevisst og godt utgangspunkt for refleksjon rundt utvikling av egen praksis. Å være universitetsskole blir en sentral bit av skolens DNA, og når vi har dette DNAet kan vi forklare hvorfor vi er en universitetsskole og hva det innebærer.

Om forfatterne:



Anne Lunde er rektor ved Lunde skole i Stavanger. Hun er utdannet lærer fra Stavanger Lærerhøgskole, og har tatt videreutdanning i skoleutvikling og skoleledelse. Hun har mange års erfaring som skoleleder både på barne- og ungdomsskole. Ellers har hun vært engasjert i etableringen av universitetsskoler, og har gjennom årene hatt et nært samarbeid med UiS på flere områder.



Pål Tønnesen er utdannet som lærer og har jobbet som praksisveileder med studenter i flere år. Han arbeider nå som avdelingsleder på Lunde skole og er involvert i universitetsskolesamarbeidet.

4.3 Partnere for en nysgjerrig og praksisnær lektorutdanning: Perspektiver på universitetsskolesamarbeidet

av Nadine Kolb og Vidar Fagerheim Kalsås

En profesjonsutdanning skal kvalifisere studentene til å utøve et yrke som har høye krav til profesjonell faglighet og skjønnsutøvelse. En viktig bestanddel av enhver profesjonsutdanning er at studentene blir kjent med sitt praksisfelt og gradvis utvikler en identitet som profesjonsutøver. Dermed er samspillet mellom praksisfeltet og utdanningene en nøkkel for en profesjonsutdanning slik som lektorutdanningen. Det er i dette samspillet at en tydelig profesjonsforståelse og identitet kan la seg utvikle blant studentene.

I Kunnskapsdepartementets nasjonale strategi for lærerutdanningene fram mot 2025, er det å utvikle kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i skolesektoren et av fire mål:

“En hovedmålsetting med å satse på partnerskap innenfor lærerutdanning som ledd i denne strategien, er å sikre at alle lærerstudentene i løpet av studietiden får tilgang til noen utvalgte praksisarenaer – lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager – hvor forholdene er spesielt tilrettelagt for FoU-basert (“klinisk”) praksisopplæring. Ved disse lærerutdanningsbarnehagene og lærerutdanningsskolene skal det være et fagmiljø av kvalifiserte praksislærere som samarbeider tett med lærerutdannere fra lærerutdanningsinstitusjonene.”

Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS) har arbeidet målrettet med denne ambisjonen ved å inngå i et partnerskap med St. Svithun videregående skole siden 2018. Samarbeidet ble først etablert som et pilotprosjekt og fra 2022 gikk det over i en fast ordning kjent som “universitetsskolesamarbeidet”. Dette partnerskapet har vært et viktig nybrottsarbeid som har styrket instituttets lektorutdanning ved at utdanningen har blitt mer praksisnær og støttet studentenes identitetsutvikling som lektor. Blant annet har partnerskapet resultert i at lærere ved St. Svithun har gjennomført undervisning for lektorstudenter og at praksisnær og utprøvende undervisning har vært gjennomført ved St. Svithun. Ellers har dialog mellom fagpersoner ved IKS, lektorer på St. Svithun og lektorstudenter ledet fram til ulike utviklingsprosjekt.

Et viktig prinsipp i universitetsskolesamarbeidet er at både skole og universitetet i partnerskapet er likeverdige og aktive partnere, og at lærerkollegiet på skolene opplever at samarbeidet er faglig og pedagogisk utviklende for deres egen og for skolens samlede praksis:

I sine lokale planer for desentralisert kompetanseutvikling beskriver utdanningsregionene ulike forutsetningene som de mener må være til stede for å lykkes i lærende partnerskap. De forutsetninger som vies mest oppmerksomhet i planene er: Likeverdige læringspartnere og gode relasjoner, felles kjerne i samarbeidet og ledelse.

I det følgende presenterer vi et intervju med rektor på St. Svithun videregående skole, Åsmund Glende Jakobsen, for å løfte fram hvordan samarbeidet så langt har blitt opplevd fra skolens perspektiv, og hvordan samarbeidet kan videreutvikles og styrkes i tiden framover.

Intervju med Åsmund Glende Jakobsen, rektor ved St. Svithun videregående skole

Nadine Kolb: Hva er din erfaring med skolesamarbeidet mellom UiS og St. Svithun?

Åsmund Glende Jakobsen: Ja, jeg tenker at vi nå har et veldig godt samarbeid. Vi har hele tiden samarbeidet om studentenes praksisperioder, i begynnelsen særlig om undervisningen, men for eksempel gjennom PROMO (*PROfesjonsrettet Mentor Ordning*) har vi nå beveget oss mer mot et utvidet praksisbegrep som inneholder langt mer enn bare møtet med elevene i undervisningen, noe som er viktig for at utdanningen skal være praksisrelevant. Samtidig synes jeg det er gledelig at vi nå diskuterer mer og mer nettopp hva god undervisning er gjennom de felles prosjektene som settes i gang. Så jeg synes altså vi er på vei på et godt sted nå.

Nadine Kolb: St. Svithun var i lag med Lunde skole, de to første skolene til å inngå i et universitetsskolesamarbeid med UiS tilbake i 2018. Hva var motivasjonen til St. Svithun for å inngå i et slikt samarbeid, og hvilke forventninger fantes det på det tidspunktet til å inngå i et tettere samarbeid med UiS?

Åsmund Glende Jakobsen: Jeg tror at den første motivasjonen var den samme som nå. Det var et ønske om å være med å utdanne lærere, både fordi det var interessant i seg selv og fordi det var nyttig både for skolen og for fylkeskommunen. Men det var også et ønske og en forventning om å komme, la oss si, nærmere forskningen, ikke bare ved å få tilgang til den, men også reflektere over spørsmål som hvordan bør vi i praksisfeltet forholde oss til forskning, hva vil det si å være forskningsinformert og hva er forholdet mellom erfaringsbasert kunnskap og forskningsbasert kunnskap. Etter min mening har slike spørsmål hele tiden vært grunnleggende, ikke alltid uttalte, problemstillinger i universitetsskolesamarbeidet. Det er problemstillinger som vi bør utforske videre.

Nadine Kolb: Så samarbeidet har siden 2018 gått fra å være en pilotordning til å bli en fast ordning. På hvilke måter har samarbeidet bidratt til skoleutvikling på St. Svithun?

Åsmund Glende Jakobsen: Noe av det første som skjedde var at mange lærere ved skolen ble praksislærere, og jeg tror at vi har blitt en veldig god praksisskole. På bakgrunn av dette utvikles en kultur som jeg oppfatter som veldig kvalitetsbevisst. Det var det første steget, og den veien må vi fortsette å gå. Det neste steget var å jobbe for enda mer systematisk utvikling av forskningsprosjekter og forskjellige forsøk. Det var trinn to. Og så trinn tre, det er jo det vi har begynt på nå, at hele skolen, sammen med dere, skal samarbeide om et stort utviklingsprosjekt. Det kommer jo til å bli en stor test på hvor godt vi kan få til dette samarbeidet.

Nadine Kolb: Ja, fordi nå er det mange forskjellige ting som skjer. Vi har et DEKOM (*desentralisert kompetanseutvikling*)-prosjekt, vi har også et bredt FoU-initiativ om engasjement. Og vi har også forskjellige faggrupper som jobber sammen, for eksempel engelskseksjonen ved IKS og ved St. Svithun.

Åsmund Glende Jakobsen: Jeg tenker vi nesten alltid må nevne PROMO, som på en måte er praksis-opplæring utenom den vanlige praksis-opplæringen. Det er noe av det viktigste skolen kan bidra med, det gir studentene både større bredde- og dybdeforståelse av hva det vil si å være lærer. Ved å være med på ting som ikke bare er i klasserommet i praksisperioden. I PROMO har studentene mulighet til å treffe en mentor ved skolen utenom praksisperioden, og jeg tror det er veldig interessant for mentorene også.

Nadine Kolb: Ja, det er veldig bra. Så er det spesielle sider ved samarbeidet du tenker har hatt en positiv påvirkning for skolen?

Åsmund Glende Jakobsen: Alle de tre stegene eller nivåene vi opererer på har positiv påvirkning, tror jeg, og får vi til aksjonsforskningsprosjektet gjennom universitetsskolesamarbeidet i kombinasjon med DEKOM, tror jeg vi er på vei over på et nytt nivå.

Nadine Kolb: Hvilke utfordringer har du observert i samarbeidet gjennom disse seks årene? Er det noen spesielle faktorer du tenker har hindret samarbeid?

Åsmund Glende Jakobsen: Vi har brukt litt tid på å bli kjent med hverandre. Vi med dere, og sikkert også dere med oss. Universitetet er jo en stor og kompleks organisasjon, så bare å forstå hvordan den fungerer, og hvem som jobber med hva, har jo vært viktig. Men nå føler jeg at vi har organisasjonen på plass. Vi har et godt samarbeid med våre kontakter og forstår bedre hva rammene for universitetsskole-samarbeidet er.

Nadine Kolb: Ja, fordi vi har også hatt mange forskjellige personer involvert. Derfor tror jeg det er viktig at dette er et lengre samarbeid også. At det ikke er bare for et år.

Åsmund Glende Jakobsen: Ja, helt enig. Og det er vel kanskje noe av det viktigste med den ordningen fra pilotordning til fastordning. At man tenker at dette skal vi være med i framover, at det ikke er noe ad-hoc.

Nadine Kolb: Er det noen spesielle faktorer du tenker kan hindre samarbeid?

Åsmund Glende Jakobsen: Ja, jeg tror det er avgjørende at vi forstår hverandres organisasjoner. Fra et skoleperspektiv, tenker jeg at av og til kan universitetet oppleves som en ganske langsom organisasjon. Du får en idé, og så kan du ikke bare ringe til noen og spørre om du kan gjøre det. Og slik er det andre veien også, det er gjerne mange planer som må tilpasses før for eksempel et forsøk kan innpasses i undervisningen, og bare det å finne tid for å møtes kan jo være krevende. Det at vi skjønner hvordan vi er organisert, og har forståelse for hverandres utfordringer og målsettinger, det tror jeg er viktig.

Nadine Kolb: Mitt inntrykk er at universitetet tenker veldig mye på publisering av forskning, men for skolen er ikke det så viktig. Så det som er viktig for skolen, er gjerne forskjellig fra hva som er viktig for universitetet. For skolen er det viktigere å tenke på hva som kan gjøres for å forbedre undervisningspraksisen.

Åsmund Glende Jakobsen: Det er jo et kjempegodt poeng. Her må vi samkjøre oss. Men også på det området tror jeg at aksjonsforskning kan representere en tilnærming der vi møtes. Jeg har jo veldig lyst til at enda flere av prosjektene vi samarbeider om, også kan bli til kunnskap som kan deles. En eller annen kunnskapsoverføring og produksjon, det må vi jo ha.

Nadine Kolb: Jeg liker også veldig godt at vi har denne arenaen for samarbeid, at universitetsskolesamarbeidet er en offisiell arena for å gjennomføre det på. Når jeg selv har jobbet med skoler tidligere, har det ofte vært ganske ensidig, at det bare var behov fra skolen eller bare behov fra universitetet som ble adressert. Men i universitetsskolesamarbeidet er det en forskjellig tilnærming, det skal være et partnerskap.

Åsmund Glende Jakobsen: Det er kjekt å høre, det er jo liksom det vi har leitet litt etter. Hvis partene bare spør: "Hva kan vi få ut av det?", da blir det for ensidig. Sånn kan vi ikke holde på i et samarbeid.

Nadine Kolb: Fra studentene hører vi ofte at de vil ha mer praksisrelevant undervisning og flere møtepunkt med praksis. Hvilken rolle tenker du universitetsskole-samarbeidet kan ha for å videreutvikle kvaliteten på lektorutdanningen ved UiS? Og kan universitetsskolesamarbeidet også spille en rolle for å få flere til å velge lærer-utdanning?

Åsmund Glende Jakobsen: Forhåpentligvis bidrar vi ved at kvaliteten på praksisen blir bedre og bedre. Samtidig tror jeg at den tettere dialogen mellom lærerutdannerne på campus og på skolen også gjør opplæringen mer relevant for studentene både på campus og på skolen. Spørsmålet om hva som får studenter til å velge lærerstudier fører oss jo inn i en stor diskusjon, og mange vil jo nevne slike ting som lønn og arbeidstid, men at universitetsskolesamarbeidet kan gjøre lærerutdanningen mer attraktiv, det tror jeg på.

Nadine Kolb: Mange av de som studerer ved UiS blir værende i Rogaland etter at de har fullført sine studier. Det gjør at det er utmerkede muligheter for at UiS og lokale skoler sammen kan utdanne lærere som regionen trenger. Kan universitetsskolesamarbeidet spille en viktig rolle for dette, og for å videreutvikle kvaliteten på lektorutdanningen ved UiS?

Åsmund Glende Jakobsen: Det var jo interessant, jeg visste ikke at det var sånn. Men jeg vil jo tro at hvis du har en positiv erfaring fra nettopp regionen for skolen, så er det større sjanse for at du blir. Og hvis du ser at du har god sjanse for jobb her du er, så blir du. Det vil jeg jo tro. Et hovedmål med satsingen må være at det skal gagne hele regionen.

La oss fortsette å utvikle den måten vi jobber på nå. Jeg tror vi blir en bedre skole av å være praksisskole, og jeg tror at vi kan bidra, av og til, ved å komme på universitetet, enten i forelesninger eller andre undervisningssituasjoner og bidra i planlegging, gjennomføring og evaluering. Og jeg tror på at folk fra universitetet kan komme til oss og prøve ut ideene sine i undervisning, prøve ut og diskutere, jeg tror det er kjempebra. Det vil hjelpe oss alle. Vi hører stadig vekk bekymring for at lærerutdanningene er blitt for akademiske, men jeg ser på universitetsskolesamarbeidet som en svært lovende måte å sikre erfaringsbasert kunnskap i lærerutdanningene på. I tillegg er det et bidrag til økt kunnskap om hva akademiske tilnærminger tilfører praksisfeltet. Universitetsskolesamarbeidet er et herlig dialektisk sted der alle slike motsetninger går opp i en høyere enhet! Alt dette kommer studentene til gode, og skolen, og regionen.

Nadine Kolb: I en samtale med lærere ved St. Svithun fikk vi inntrykk av at skolen er veldig åpen for forskning.

Åsmund Glende Jakobsen: Absolutt. Nå har for eksempel språkavdelingen vært med å ta et initiativ til det de kaller et master-torg, der studenter kan få innsikt i hvilke problemstillinger skolene baler med og kan vurdere om de er aktuelle som utgangspunkt for masteroppgaver, det er tufta både i utdanning og praksis, det må jo være veldig spennende. Jeg har forstått det som at utdanningsinstitusjonene fortsatt diskuterer hvordan masteroppgavene bør være, kanskje dette er en vei å gå.

Nadine Kolb: I partnerskapsarbeidets handlingsplan for 2024 blir det spesielt lagt vekt på å styrke forskningsdelen av FoU-arbeidet. For St. Svithun sin del, hvilke erfaringer har dere gjort med å være involvert i forskingsarbeid og kan forsknings-samarbeid også bidra til kompetanseheving på skolen?

Åsmund Glende Jakobsen: Jeg har tenkt som så at når det skjer er det veldig bra. Lærerne som er involvert får noe igjen for det, og de elevene som er involvert får noe igjen for det. Og det virkelige målet er jo at det skal komme hele skolesamfunnet til gode. Vi jobber med det store spørsmålet som vi kommer tilbake til hele tiden, og som gjelder alle skoler, hvordan skal en skole forholde seg til forskningsbasert kunnskap og til erfaringsbasert kunnskap. Det er det store spørsmålet vi samarbeider om. Jeg er egentlig ikke blant dem som er så bekymret for overdrevet akademisering hverken i utdanningene eller i skolene, men jeg tror det noen ganger kan gjøre seg gjeldende en litt for naiv oppfatning av hva du kan få ut av forskning og

kompleksiteten i dette, for eksempel ved at en nærmest tenker seg at når en har et problem, så skal en kunne gå ut og finne en artikkel som svarer på akkurat dette slik at en får en oppskrift på hva en skal gjøre. På den andre siden er det heller ikke mangel på bruk av forskning som er utfordringen, men tvert imot at det finnes så mye av den at det er vanskelig å forholde seg til det. Men denne inngangen vi diskuterer nå i universitetsskolesamarbeidet og i DEKOM, dette med aksjonsforskning, det tror jeg kan bli en fruktbar inngang. Ikke bare i konkrete spørsmål, men faktisk også, for å komme tilbake til det, det store spørsmålet om hvordan vi i det daglige skal forholde oss til mangfoldet av kunnskap.

Nadine Kolb: Og også for å reflektere over egen undervisning. Jeg tror det er så viktig. Hvis du bare leser en artikkel, så er det kanskje mange faktorer som er forskjellige fra situasjonen du er i, og kanskje er ikke spørsmålet helt hva du er interessert i heller.

Åsmund Glende Jakobsen: Ja, det kan for eksempel være kontekstuel, eller hva man skal kalle det. For å bruke et for tiden mye omtalt tema, kan det være at det å forby mobiltelefoner er noe annet på én skole enn på en annen skole?

Nadine Kolb: Det bringer oss til det neste spørsmålet om DEKOM. Vi har begynt på et samarbeid innenfor DEKOM. I den sammenhengen, hvordan kan vitenskapelige ansatte fra UiS støtte dere i kompetanseutvikling på skolen?

Åsmund Glende Jakobsen: Planen så langt er at ansatte fra UiS skal komme til oss og snakke om hva aksjonsforskning er, og etterpå håper jeg at vi vil få til å samarbeide om de forskjellige prosjektene som kan oppstå i kjølvannet av dette. Når det gjelder universitetsskolesamarbeidet må vi, som vi var innom tidligere, finne ut av hva som skal være resultatet av forskningen vi håper skal skje. Vi har jo snakket om at dette kanskje kan spenne fra en samtale blant kollegaer til en doktorgrad. Det er veldig mange forskjellige mulige varianter mellom de to ytterpunktene.

Nadine Kolb: Det er også veldig spennende at det kan være alt fra bare det å reflektere for deg selv, at du har et lite resultat som en poster eller en liten presentasjon, eller at det kan være helt opp til en doktorgradsavhandling.

Åsmund Glende Jakobsen: Fra et lærerperspektiv eller et elevperspektiv, kan du jo si at hvis det fører til forbedret praksis, så er du jo fornøyd. Men vi er opptatt av å dele det vi finner ut også.

Nadine Kolb: Siste spørsmål, hva ser du for deg som muligheter og potensial i samarbeidet i tiden fremover?

Åsmund Glende Jakobsen: Vi må holde fast på det som er bra, og så må vi prøve å videreutvikle det. Mye av dette forsøker vi nå å innlemme i DEKOM-arbeidet, og så får vi se hvordan det går. Hvis det går som vi håper, så har vi en arbeidsmetode fremover som vi kan videreutvikle, selv når DEKOM er ferdig.

Nadine Kolb: Jeg tror det viktigste av alt vi har sagt er at du har folk som kjenner hverandre og kan jobbe sammen, at vi skaper et tillitsfullt forhold. Og for å få til det trenger man en lang tidsramme.

Åsmund Glende Jakobsen: Ja, det tror jeg også, dette med tiden er viktig. Det tar tid å lære seg nye måter å jobbe og samarbeide på. Alt som skjer i universitetsskolesamarbeidet skal jo integreres i all annen aktivitet på skolen og universitetet, så jeg er veldig glad for at vi har etablert solide strukturer i samarbeidet. Da har vi på plass nettopp det som også ble vektlagt av utdanningsregionene: vi er likeverdige partnere, har gode relasjoner og felles kjerne i samarbeid og ledelse.

Nadine Kolb: Jeg tenkte å runde av med å vise til Kunnskapsdepartementets nasjonale strategi for lærerutdanningene fram mot 2025, hvor det å utvikle partnerskap innenfor lærerutdanningene blir pekt på som et viktig mål. Hvor tenker du at UiS står i lys av denne nasjonale strategien og hva er det lektorutdanningen får ut av samarbeidet med St. Svithun?

Åsmund Glende Jakobsen: Jeg tenker at vi i universitetssamarbeidet mellom UiS og St. Svithun har vært tidlig ute og at våre erfaringer kan illustrere verdien av slike partnerskap for lektorutdanningen også på et nasjonalt nivå. Gjennom praksislærerutdanningen har vi fått økt kompetansen og motivasjonen for mange av lærerne som tar imot studenter og vi sikrer at det er et godt lag rundt lektorstudentene når de kommer til oss i sine praksisperioder. I tillegg har vi Promo, den profesjonsrettede mentorordningen, som er med på å utvikle lektorstudentene sin forståelse av hva det vil si å inngå i det profesjonsfellesskapet som læreryrket er. I så måte tenker jeg at vårt samarbeid ligger langt fremme i løypen.

Nadine Kolb: Tusen takk for intervjuet!

Litteratur

Folkvord, K. A. & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap– en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105(2), 199–213.

<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.*

Om forfatterne:



Nadine Kolb, førsteamanuensis i engelsk lingvistikk og didaktikk ved Institutt for kultur– og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger, fokuserer i forskningen på flerspråklighet, barns andre– og tredjespråkstilegnelse og– utvikling, språklige og utenomspråklige faktorer og deres relevans for flerspråklig utdanning. Hun er i ledergruppen til forskningsgruppen FLUENT: *Flerspråklig Utvikling og Endring i Nyere Tid* og leder av Marie Skłodowska-Curie-prosjektet INPUT: *INvestigating Proxies for Understanding Trajectories: Heritage Language Maintenance and Child Second Language Acquisition in Refugee Contexts*. Hun er medredaktør av special issue *Heritage Languages at the Crossroads: Cultural Contexts, Individual Differences, and Methodologies* i *Frontiers in Psychology* og av special issue *Structural Similarity Across Domains in Third Language Acquisition* i *Linguistic Approaches to Bilingualism*. I lag med Vidar Fagerheim Kalsås er Nadine Kolb faglig koordinator for DEKOM-prosjektet mellom UiS og St Svithun vgs og universitetsskolesamarbeidet ved Insitutt for kultur– og språkvitenskap (IKS).



Vidar Fagerheim Kalsås er førsteamanuensis i historie, historiedidaktikk og historiekultur, ved Insitutt for kultur– og språkvitenskap (IKS), Universitetet i Stavanger. Kalsås er i sin forskning blant annet interessert i hvordan historiebruk og historiebevissthet kommer til uttrykk i skolen. Kalsås underviser på lektorutdanningene ved IKS innen emner i historie og fagdidaktikk, og veileder lektorstudenter på master. I lag med Claudia Lenz er han redaktør for boken *Å undervise om Holocaust: Utfordringer og innganger*, utgitt på Universitetsforlaget i 2024. I lag med Nadine Kolb er Kalsås faglig koordinator for universitetsskolesamarbeidet med St. Svithun videregående skole.

4.4 Hvordan kan “dem” i akademia og “oss” i praksisfeltet bli “vi” i universitetsbarnehagen?

av Carina Lange Moi, avdelingsleder ved Jåttå universitetsbarnehage

Kong Harald rettet i sin nyttårstale 2023 fokus mot ordet vi:

“*Vi* er et lite, men romslig og vakkert ord. For *vi*, det favner oss alle. Det er det motsatte av *oss* og *dem*. Det motsatte av å sette hverandre i bås”.

(Hans Majestet Kong Haralds nyttårstale 31.12.23)¹

Ordet “vi” er nettopp som kongen så treffende uttrykte det et lite, men romslig og vakkert ord, som gir stor gevinst når det oppnås. Samtidig er det både tidkrevende og komplisert å få “dem” og “oss” til å bli et “vi”. Det krever tid, mot, tålmodighet og nysgjerrighet på hverandre. Det har vi i Jåttå universitetsbarnehage (JUB) erfart i vårt partnerskap med Institutt for Barnehagelærerutdanning (IBU) ved Universitetet i Stavanger (UiS). På den ene siden har vi opplevd at våre ulike rammer, kulturer, erfaringer og ulike kunnskaper kan utfordre vårt samarbeid. Inger Benny Espedal Tungland og Tove Erna Belland beskriver utfordringene i Rapport fra partnerskapsarbeidet mellom Jåttå universitetsbarnehage og UiS at vi er i et spenningsfelt mellom akademia og praksisfeltet. “Tvetydigheter og misforståelser vil oppstå når to svært ulike organisasjoner skal inngå i likeverdig samarbeid” (Tungland og Belland, 2023, s. 6). På den andre siden opplever vi at nettopp ulikhetene i samarbeidet kan gi økt kvalitet på barnehagelærerutdanningen og dermed bidra til å berike studentenes læring mot en framtidig barnehagelærerrolle.

Hva er det så partnerskapet mellom universitetet og barnehagen kan føre til som verken lærerne på universitetet eller praksisfeltet klarer alene på egen hånd? Hvordan påvirkes fremtidige barnehagelærere av at de får “utdannere” både fra instituttet og praksisfeltet? Hvordan påvirkes universitetslærernes undervisning av partnerskapet med barnehagelærere i praksisfeltet? Og sist, men ikke minst hva gjør det med våre barnehagelærere i praksisfeltet at de blir “medutdannere” i utdanningen? I dette essayet vil jeg vise til våre erfaringer og refleksjoner om hvilken betydning universitetsbarnehagesatsingen har hatt og har for oss i JUB, om partnerskapet med IBU og hva samhandlingen mellom universitetssektoren og praksisfeltet kan ha å si for både barnehagelærere, universitetslærere og studenter.

Etablering av partnerskap mellom Jåttå barnehage og Institutt for Barnehagelærerutdanning

Våren 2019 signerte Jåttå barnehage, Stavanger kommune og Institutt for Barnehagelærerutdanning ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora på Universitetet i Stavanger partnerskapskontrakt om utviklingen av en universitetsbarnehage (UB). Kontrakten var et toårig pilotprosjekt, som fra 2021 ble en fast partnerskapsavtale. I oppstarten ledet faglig koordinator fra IBU, Inger Benny Espedal Tungland, og daværende virksomhetsleder i JUB, Tove Erna Belland, prosjektet. Etter hvert har partnerskapet involvert stadig flere ressurspersoner fra både IBU og barnehagen og både ledelse og utvikling av partnerskapet ble delt på flere. Blant annet har vi i JUB fått ny virksomhetsleder, Erlend Norheim, som nå er aktivt involvert i den videre utviklingen av partnerskapet sammen med avdelingslederne i barnehagen, Bjørghild Hamre og undertegnede. Stavanger kommune som eier av Jåttå barnehage er også med i utviklingen av universitetsbarnehagesatsingen. Dette gir oss økonomiske rammer og støtter opp om at kompetansen som utvikles kommer hele Stavangerbarnehagen til gode. Vi har årlige samarbeidsmøter mellom UiS, JUB og representanter for eier med fokus på status, veien videre og deling av kompetanse internt i Stavanger kommune.

Overordnet mål for universitetsbarnehagen er en sterkere profesjonsutdanning, og den felles visjonen vår er at vi kan utvikle sterkere profesjonsutdanning ved å utfordre det velkjente og utforske det ukjente. Delmål for arbeidet er å skape nye felles rom for erfaringsdeling, refleksjon og utvikling av ny kunnskap om læring i praksis, å sette kunnskap i bevegelse mellom studenter og ansatte i Jåttå barnehage og på universitetet og avslutningsvis at begge parter bidrar aktivt i partnerskap for å synliggjøre ulike sammenhenger mellom teori og praksis (Tungland og Belland, 2023, s. 8).

Ideen med universitetsbarnehagen er dermed både at praksisfeltet skal få tilgang til forskningsbasert kunnskap og at IBU får tilgang til praksisen i barnehagen og barnehagelærernes rolleutførelse. På denne måten kan studentene få en styrket utdanning slik at de er bedre rustet til profesjonsutøvelsen. Satsingen bygger på *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (LU 2025) hvor den politiske intensjonen er å nytte de kreftene som er involvert i utdanningen for å styrke profesjonsutdanningen både på UiS og i praksisen i barnehagen, gjennom nye former for samarbeid og aktørskap.

Strategien viser til at samarbeid mellom sektorene tradisjonelt har vært utfordrende, og peker blant annet på målkonflikt som mulig årsak. Universitetet har ansvar for barnehagelærerstudentene, mens praksisfeltet først og fremst har ansvar

¹ <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=224699ogsck=26947ogscope=27247>

for barn. Strategien peker også på at skillet kan føre til at praksislærere ikke opplever seg selv som en del av utdanningen og derfor ikke prioriterer samarbeidet. Videre viser strategien også til at praksislærere kan kritisere lærere i utdanningen for å være for sjeldent ute i praksis og at de ikke har nok innsikt i praksisfeltet i undervisningen sin. Når samarbeidet mellom teori og praksis ikke er godt nok får ikke universitetet den responsen som er nødvendig for å justere og forbedre utdanningstilbudet sitt. For å styrke partnerskapet vedtok Stortinget i 2009 “at det som ledd i en omlegging av lærerutdanningene skulle etableres et system med obligatoriske partnerskapsavtaler mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage-/skoleeier som klargjør roller, ansvar og gjensidige forpliktelser i praksisopplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Utfordringene som strategien peker på, har vi kjent på i utviklingen av universitetsbarnehagen. Gjennom ulike samarbeidsprosjekter har vi blitt utfordret på likeverdigheten i samhandlingen, og gradvis har vi nærmet oss et reelt partnerskap. Vi har jobbet med delmålene å skape nye felles rom for erfaringsdeling, refleksjon og utvikling av ny kunnskap om læring i praksis. I tillegg har vi satt kunnskap i bevegelse mellom studenter og ansatte i Jåttå barnehage og på universitetet og ikke minst synliggjort ulike sammenhenger mellom teori og praksis, gjennom at begge parter aktivt har bidratt i partnerskap. I det følgende vil jeg eksemplifisere ulike samarbeidsprosjekt og reflektere rundt hva disse betyr for både barnehagelærere, universitetslærere og studenter.

Forsknings- og utviklingsprosjekter i partnerskap

Felles forsknings- og utviklingsprosjekt (FoU) mellom faglærere på IBU og barnehagelærere i JUB ble igangsatt høsten 2019 med den intensjonen å finne et felles, betydningsfullt interesseområde som både kunne utvikle en praksisnær undervisning og en forskningsbasert praksis. I oppstarten ble partnerskapet satt på prøve. Barnehagens samhandling med universitetet har tradisjonelt vært preget av asymmetriske maktforhold, hvor barnehagelærere i praksisfeltet så på den akademiske kunnskapen som viktigere og mer førende enn den praktiske kunnskapen. Man stilte med opplevelsen av å være underordnet lærere ved universitetet. Enkelte barnehagelærere hadde selv vært tidligere studenter hos den samarbeidende universitetslæreren, noe som kunne føre til usikkerhet rundt egen rolle. Tanken om at vi sammen skulle utvikle ny kunnskap var derfor utfordrende å få til. JUB brukte mye tid på felles refleksjoner rundt partnerskapet og hva det betyr for oss med likeverd og felles ansvar for prosessenes innhold og framdrift. Det hjalp å sette tema på dagsorden og kunne stille hverandre kritiske spørsmål rundt samhandlingen med

IBU og dermed også styrke vår selvtilit som likeverdige partnere.

I samarbeidet om FoU-prosjekt ble de ulike kulturene og ikke minst rammene på IBU og JUB synlige og skapte til tider utfordringer i samhandlingen. Barnehagen opplevde å bli satt i ulike dilemmaer. Prosjektet *Inkluderende lek* hvor barnehagen prøvet ut lek med pappesker som et svakt kodet materiell eksemplifiserer dette. Bevisst valg av materiell som ikke er kodet kan skape større grad av likeverd i leken, fordi barna ikke trenger forkunnskaper, men kan utforske materiellet likeverdig sammen. Leken utviklet seg over lang tid, ulike installasjoner av pappesker ble utformet og ble etter hvert en viktig del av et rikt lekemiljø på avdelingen. I tilsyn om miljørettet helsevern viste det seg imidlertid at barnehagen fikk avvik på grunn av disse installasjonene, fordi det var vanskelig å få til nødvendig renhold. Barnehagelærerne står i dette eksemplet i et krysspress mellom akademias ideal og praksisfeltets kompleksitet med strenge reguleringer. Et annet dilemma som viste seg tidlig i FoU-prosjektene var tid. I tillegg til å være sterkt regulert er også praksisfeltet underlagt både pedagog- og bemanningsnormer som gjør at barnehagelærerne må være til stede i lek, aktiviteter og rutinesituasjoner på avdelingen med barna og dekke en lang åpningstid. I tillegg skal barnehagelæreren samarbeide tett med foreldre, lede og veilede medarbeidere, ivareta HMS, delta i barnehagebasert kompetanseutvikling og samarbeide med eksterne parter som PPT, helsestasjon og barnevern. Tid til å gjennomføre samhandlingsprosjekter og ikke minst tid til felles refleksjon og skriftliggjøring av disse var utfordrende å finne for praksisfeltet. Det er avsatt midler i UB-satsingen til frikjøp av barnehagelærere. Disse midlene har vært uvurderlige, men krav til relasjon og stabilitet i arbeidet med barn har gjort at det likevel har vært vanskelig for barnehagelærerne å frigjøre tid. Lærerne på universitetet opplevde nok til tider at det var utfordrende både å avtale og gjennomføre møter med barnehagelærerne.

På denne måten ble ulik opplevelse og erfaring med tid til og rammer for FoU-prosjekt krevende for samhandlingen. Dette blir et godt eksempel på det Tungland setter ord på i sin oppsummering etter piloteringen:

“Å tre inn i det tredje rommet i grenseland mellom den praktiske, styrte og hektiske hverdagen som preger barnehagen og den teoretiske akademiske verden i UH-sektoren, er både sammensatt og mangesidig, noe vi har erfart de to første årene i piloteringen” (Tungland, 2022, s. 107).

Samtidig har kanskje nettopp det å få innsikt i og forståelse for barnehagens rammer vært viktig for lærerne på universitetet og dermed gjort deres undervisning mer praksisnær?

Hvordan kan man utvikle en forskningsbasert praksis innenfor barnehagens rammer og struktur? Med god kjennskap til barnehagehverdagen blir lærerne bedre i stand til å forberede studentene på profesjonsutøvelsen. Dermed får nettopp universitetet "... tilbakemeldinger fra praksisfeltet til å videreutvikle sine studieprogrammer i tråd med de utfordringene barnehager og skoler står opppe i" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Ledere i JUB har også kjent på et dilemma rundt nettopp ledelse av barnehagen opp mot deltagelse i forskning. Som ledere har vi et tydelig mandat og mål vi skal nå. Vi har styringsrett og lager en tydelig retning for hvilken vei organisasjonen skal gå. Som likeverdige partnere i et forsknings- og utviklingsprosjekt vet vi imidlertid ikke hvor vi ender opp. Vi kan ikke påvirke resultatene, og må gi deltakerne i FoU-prosjektene nok autonomi til å forske på praksisen. I begynnelsen var barnehagen opptatt av at forskningstemaene skulle samsvare med barnehagens satsingsområder, men har etter hvert erkjent at aktørenes egne interesser er viktig for motivasjonen og dermed også for resultatene av FoU-arbeid. Dilemmaet som ligger i spenningsfeltet ledelse og forskning vil imidlertid stadig være gjenstand for refleksjoner for oss i JUB.

På tross av utfordringer med maktforhold, tid til rådighet og motsetning mellom ledelse av barnehagen og forskning ser vi at FoU-prosjektene har hatt stor betydning for profesjonsdanningen og satt spor hos barnehagelærere i JUB. Siden høsten 2019 har JUB hatt 10 FoU-prosjekt med IBU. Vi har blant annet forsket på og utviklet arbeidet med musikk med de yngste barna og betydningen musikk har i tilknytningsprosessen, utforskende lek i naturen, barns og voksnes vandring, barns lek med leire, hvordan vi kan ta imot studenter i JUB og ikke minst aksjonsforskningen PLOPIP (*Pedagogisk Ledelse Og Progresjon I Praksis*) som fokuserer på å utvikle gode praksisoppgaver. Flere av disse prosjektene har blitt presentert på konferanser for barnehageforskning av partnere fra JUB og IBU sammen. Vi opplever at FoU-prosjektene med IBU har styrket barnehagelærerne i sin profesjonelle rolle både som barnehagelærere i praksisfeltet, men også som utdannere for studenter i praksis. En barnehagelærer sier om sin deltagelse i FoU-prosjekt:

"FoU-prosjektet endret min arbeidsmåte. Jeg gikk fra å være usikker på bruk av musikk med de yngste barna og derfor skeptisk til prosjektet, til å få både ny kunnskap og ny erfaring på området. Faglæreren på UiS bidro med inspirasjon og motivasjon, som førte til at jeg endret min praksis, noe som også studentene nøt godt av".

Vi opplever at barnehagelærere i JUB som har deltatt i FoU-prosjekter er mer

bevisste sitt pedagogiske ståsted, er tryggere i rollen sin som fagpersoner og dermed blir styrket som autonome og profesjonelle barnehagelærere. FoU-arbeidene har utviklet praksisen i barnehagen og dermed gitt studenter i praksis økt læring.

Barnehagebasert praksislærerutdanning

Et annet samhandlingsprosjekt som har hatt stor betydning for barnehagelærerne i JUB er den barnehagebaserte praksislærerutdanningen som startet opp 2020. Av våre 21 pedagoger er det nå 16 som enten har utdanningen eller er i ferd med å gjennomføre den. Den har styrket den enkelte barnehagelærer i sin profesjonsdanning gjennom økt engasjement, stolthet og faglig fokus. I tillegg har utdanningen selvsagt også styrket barnehagelærerne som praksislærere for studenter i praksis. Veiledningskompetansen er bedret og samarbeidspartnerne i UB har mer lik forståelse for oppdraget sitt som "utdannere" både i akademisk og praktisk kunnskap. Jeg vil påstå at den barnehagebaserte praksislærerutdanningen også har vært et felles kompetanseløft for hele barnehagen. Den har vært med på å etablere et felles språk mellom IBU og JUB hvor eksempelvis begreper som aktør- og kommentator-kompetanse (Molander og Terum, 2008) hjelper oss i den daglige praksisen til å sette ord på begrunnelser og refleksjoner, samtidig som hele personalet i JUB har utarbeidet en definisjon av begrepet "selvledelse", som er et uttalt mål i praksisopplæringen, gjennom ordene struktur, selvinnsikt og refleksjon. En av praksislærerne sier at for henne har arbeidet med disse begrepene "løftet hele profesjonen" (Tungland, 2017).

Partnerskap i praksisstudiet

Partnerskapet har også vist seg i et samarbeid om praksisperiodene gjennom felles utarbeidelse av praksisoppgaver. I barnehagelærerutdanningen foregår nettopp utdanningen både på universitetet og i barnehagen. Det å se sammenhenger mellom den ene arenaen til den andre kan være vanskelig for studentene. Et utstrakt samarbeid mellom lærere på IBU og praksislærere i JUB kan derfor gjøre overgangen mer tydelig for studentene. I så måte har vi hatt god erfaring med å utvikle praksisoppgaver sammen, som studentene skal arbeide med i praksisperiodene. For 1.-klassepraksisen har JUB en pågående aksjonsforskning med IBU hvor praksislærere, faglærere og studenter sammen prøver ut nye praksisoppgaver for å styrke profesjonsutdanningen, PLOPIP. Sammen skal vi forske på hvordan barnehagelærerstudenter best kan tilegne seg kompetanse som er viktig for fremtidige barnehagelærere i rollen som pedagogiske ledere. For 2.-klassepraksisen prøver vi ut en oppgave hvor studenten

skal intervju en barne- og ungdomsarbeider eller assistent på avdelingen. Dette er resultatet av innspill som kom fram i et ressursgruppemøte, bestående av representanter fra fagforeningene, avdelingsledere, praksislærere, barnehagelærerstudenter, faglig koordinator UiS, rådgiver eier og virksomhetsleder. Erfaringene våre med samarbeid om praksisoppgavene gir både en økt følelse av eierforhold til praksisens innhold og større grad av tilpasning til barnehagens innhold og rammer. En av praksislærerne sier om rollen sin:

“Det å være praksislærer har endret min tankegang og bevissthet rundt min rolle som pedagogisk leder, særlig når vi har arbeidet bevisst med de oppgavene som er spesielle for Jåttå (struktur, refleksjon, selvinnstikk), og gjennom studentenes veiledningsgrunnlag og refleksjoner som bidrar til utvikling for begge”.

En annen praksislærer sier “Studentene blir utdannet på et universitet som har mer innsikt i hva det innebærer å arbeide i barnehage. I et yrke i stadig utvikling sikrer det fremtiden for barna, fordi de får det de trenger”.

Hospitering er et samarbeidsprosjekt hvor faglærere på IBU får mulighet til å delta sammen med barnehagelærer i praksisen på en avdeling over fem dager. Dermed kan faglærere få enda større innblikk i barnehagens hverdag og begge parter blir bedre kjent med hverandres fagfelt og arbeidsoppgaver. Lærere fra de to ulike organisasjonene bygger også relasjon til hverandre og kommunikasjonsveiene blir kortere, noe som har vist seg betydningsfullt også for videre prosjekter. I kjølvannet av hospiteringer har vi etablert nye FoU-prosjekter i tillegg til at barnehagelærerne deltar som lærere i undervisningen på IBU. Dermed settes kunnskap i bevegelse mellom studenter og ansatte i JUB og på IBU slik et av delmålene for satsingen er. Når barnehagelærere og faglærere samarbeider om undervisningen også på IBU knyttes faget enda tettere mot praksis, faglærerne får utvidet sine perspektiver, studentene får et bredere blikk på tema og kan lettere knytte den teoretiske og praktiske kunnskapen sammen og barnehagelærerne blir mer bevisste på sin kompetanse. En praksislærer sier:

“Å ha undervisning er både inspirerende og givende, samtidig som det utfordrer en med formidling av praksisfeltet som en ønsker at studentene skal få en forståelse av og knytte fag/teori opp mot til å styrke dem når de er ferdig med studiet. Det er også en personlig utvikling og opplevelse av mestring”.

På denne måten utvikles kompetansen til lærere på IBU, lærere i JUB og ikke minst til studentene som får flere perspektiver inn i undervisningen.

JUB har etablert *praksislærerforum*, som er et lærende praksislærernetttverk for alle praksislærere i JUB. Forumet er med på å skape et fellesskap hvor man deler, henter støtte og utvikler seg sammen med andre praksislærere, samtidig som man bygger identitet som praksislærer. Dessuten har vi jevnlig *universitetsbarnehagemøter for assistenter og barne- og ungdomsarbeidere* (BUA) for å bygge identitet og skape eierforhold for partnerskapet også for denne gruppen medarbeidere. En utfordring har vært å få alle med i UB-satsingen, og ikke minst involvere alle i prosessene. Med disse møtene avsatt kun til BUA og assistenter har vi klart blant annet å ha fokus på hvilken betydning medarbeiderne har for studentenes læring i praksisperiodene.

Veien videre i satsingen

Jeg har nå gitt eksempler på samhandlingsaksjoner, som til sammen har bidratt til økt grad av partnerskap. På denne måten styrkes barnehagelærerutdanningen. Selv om listen over ulike samhandlingsaksjoner er lang så sier virksomhetsleder Erlend Norheim at vi ikke er i nærheten av å utnytte potensialet i satsingen. Eksempler på utviklingsområder er blant annet i større grad å nytte JUB som arena for undervisning. UiS har i samarbeid med JUB flyttet undervisningen for en dag til barnehagen for å knytte sterkere bånd mellom teori og praksis. En ny samhandlingsform som JUB og IBU er i ferd med å utforske videre er at våre barne- og ungdomsarbeidere og assistenter skal kunne delta i forelesninger på barnehagelærerutdanningen i perioder avdelingene har studenter i praksis. Det vil øke kompetansen til våre medarbeidere, og ikke minst forsterke den doble identiteten vår til IBU og JUB. Medarbeiderne vil dermed også bli en støtte i utdanningen av studentene i praksis, vil lettere kunne forstå studentenes kunnskapsformer og vil dermed kunne støtte studentene i koplingene til praksis.

Hva er så framtidsutsiktene for universitetsbarnehagesatsingen? Vi ser at barnehagelærerprofesjonen i samfunnet generelt er truet. Lavere antall barnehagelærere får innvirkning på kvaliteten på arbeidet i barnehagen, og går ut over barn og foreldre. Samtidig har regjeringen som mål å øke antallet barnehagelærere til 60% i barnehagene. Barnehagesektoren har utfordringer med både å rekruttere og beholde barnehagelærere i profesjonen. I kapittelet *Sivilt mot: perspektiver på utvikling i barnehagen* trekker Margrethe Jernes opp noen perspektiver på utviklingen i barnehagesektoren og spør seg om det er en “utviklingstretthet” å spore innen barnehagefeltet (Jernes, 2022, s. 110). Hennes refleksjon til løsning handler om at barnehagelærere må ha tilstrekkelig profesjonskompetanse til å analysere og vurdere kritisk både læreplaner

og de eksterne kravene til utvikling. Kanskje universitetsbarnehagen er en måte å gi barnehagelærerne nettopp den profesjonskompetansen som kreves for å stå i krysspress mellom ytre krav og forventninger og indre krav til kvalitet? Etter å ha vært en del av universitetsbarnehagen siden 2019 ser vi hvordan de ulike samhandlingsaksjonene mellom IBU og JUB ikke bare styrker profesjonsutdanningen, men også styrker barnehagelærerne i JUB i sin profesjonsutførelse. På spørsmål om hva UB-satsingen har betydd svarer flere barnehagelærere i JUB at de verdsetter den personlige utviklingen de har hatt gjennom samarbeidet, og betydningen av denne i sin motivasjon for å bli i yrket. En måte å få flere motiverte barnehagelærere på er derfor å fortsette og til og med styrke samarbeidet mellom UH-sektoren og praksisfeltet.

Avslutning

Har vi så oppnådd et vi, eller er det fortsatt “dem” i akademia og “oss” i praksisfeltet? Er universitetsbarnehagen et likeverdig partnerskap mellom IBU og JUB? Jeg vil tro at svaret vil bli både og. Vi er mye nærmere et reelt partnerskap nå i 2024 enn vi var i 2019, men partnerskap og “vi-følelse” er en prosess som må jobbes med kontinuerlig. Munthe viser til arbeidsprosessene i partnerskap og beskriver dem som “...både tidkrevende, frustrerende, irriterende og at emosjoner kan settes i kok” (Munthe 2017, s. 93). Vi kjenner uten tvil igjen karakteristikkene som Munthe peker på når den autonome, akademiske, forskningsverdenen møter den regelstyrte, godt innrammete praktiske organisasjonen barnehagen kan være. For å oppnå en styrket barnehagelærerutdanning til beste for profesjonen må vi kontinuerlig bruke god tid sammen på dialoger basert på nysgjerrighet på hverandres roller og organisasjoner. Dermed øker muligheten for at lærere på universitetet får økt kompetanse på barnehagens praksis og lærere i barnehagen får økt kompetanse på nyere forskning. Begge parter må vise vilje til å lære av hverandre og tore å endre praksis ut fra ny kompetanse, slik at profesjonsutdanningen styrkes og praksisfeltet får barnehagelærere som er kompetente til yrket.

Litteratur

- Jernes, M. (2022). Sivilt mot: Perspektiver på utvikling i barnehagen. I M. Jernes og M. Alvestad (Red.), *Barnehageutvikling* (s. 109–119). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærerutdanning 2025. *Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2017). Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap. I G. D. Berg, K. A. Folkvord, og H. Lyngstad (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70, UiS (93–98). Universitetet i Stavanger (UiS).
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2492429>
- Tungland, I. B. E. (2017). Ny i barnehagelærerprofesjonen – vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med et arbeidsfellesskap. I A. Berge og E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 185–199). Universitetsforlaget.
- Tungland, I. B. E. (2022). Barnehageutvikling: Partnerskap mellom utdanningssted og barnehage i ordningen Universitetsbarnehage. I M. Jernes og M. Alvestad (Red.), *Barnehageutvikling* (s. 91–108). Universitetsforlaget.
- Tungland, I. B. E. & Belland, T. E. (2023). *Rapport fra partnerskapsarbeidet mellom Jättå universitetsbarnehage og UiS*.

Om forfatteren:



Carina Lange Moi er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i pedagogikk, flerkulturell pedagogikk, veiledning og ledelse. Hun arbeider som avdelingsleder i Jättå universitetsbarnehage og har fag- og personalansvar for åtte av barnehagens 16 avdelinger. Hun har lang praktisk erfaring fra pedagogisk arbeid og ledelse i ulike barnehager. Carina har vært aktivt med i utviklingen av barnehagens oppstartsmodell, *Jättåmodellen*, og engasjert eg i overganger generelt og tilvenning spesielt. I tillegg har barnehagen hatt prosjekt om inkludering i flere år og her har Carina vært medutvikler av barnehagens *Inkluderingsmodell*. Moi har deltatt i en av UiS sine podkaster, *Å starte i barnehagen for første gang* sammen med Cecilie Evertsén og Ragnhild Fenne Grannes. Hun har også skrevet flere populærvitenskapelige artikler som for eksempel *Mangfold – til hverdag eller fest?* i *Første Steg* 2017 (4), og *Å henge opp flagg på FN-dagen og lage mat fra ulike land fører ikke nødvendigvis til likeverdig inkludering* i *Første Steg* på *Utdanningsnytt*. Hun har holdt kurs for andre kommuner og barnehager om temaene hun har skrevet om. I partnerskapet med Universitet i Stavanger er Jättå universitetsbarnehage aktiv i ulike forsknings- og utviklingsprosjekt, og tar imot studenter i praksis og lærere i hospiteringer, blant annet. Carina er særlig involvert i utarbeidelsen av nye praksisoppgaver gjennom FoU-arbeidet PLOPIP – *pedagogisk ledelse og progresjon i praksis i partnerskapet* med IBU.

4.5. Om å lære å tenke kritisk sammen – når forskning møter praksis

av Trond Rekstad, utviklingsleder i Jærskulen

Begynnelsen

Våren 2015 satt representanter fra Universitetet i Stavanger og Jærskulen sammen og drøftet mulighetene for et utvidet samarbeid. Jærskulen, et forpliktende samarbeid om skoleutvikling i kommunene Gjesdal, Hå, Klepp og Time, hadde på den tiden, og har fortsatt, mange praksisskoler knyttet til lærerutdanningen på UiS. Nå ønsket de å utvide samarbeidet med universitetet.

Det var mange mulige samarbeidsområder som ble diskutert, og etter hvert kom temaet internasjonalisering på bordet, og da ble professor Alexandre Dessingué koblet på. Alexandre arbeidet ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora–Institutt for kultur– og språkvitenskap som minneforsker innen forskjellige felt som historiekultur, kritisk leseferdighet/tenkning og historiedidaktikk og var interessert i hvordan historien og fortiden er brukt og (mis)brukt i samfunnet. Det var i samtaler med ham at ideen om et samarbeidsprosjekt knyttet til kritisk tenkning og bevissthet ble lagt fram.

Den nye læreplan

Vi gjør et hopp i tid, til 2017. Da ble overordnet del av den nye læreplanen (LK20) innført i norsk skole. Den inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen og omfatter dermed barn og ungdom fra 1.–10. klasse i grunnskolen og videregående skole. Og der, under overskriften “Opplæringens verdigrunnlag”, blir kritisk tenkning trukket fram. I punkt 1.3 “Kritisk tenkning og etisk bevissthet” blir det slått fast at opplæringen i skolen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning: “Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer”.

På dette tidspunktet, i 2017, var samarbeidet mellom UiS og Jærskulen allerede godt i gang med del 1 av et internasjonalt partnerskapsprosjekt om skoleutvikling; Kritisk kompetanse og bevissthet i undervisning eller på engelsk Critical Literacies and Awareness in Education (CLAE 1). Dette utviklings– og forskningsprosjektet ble gjennomført fra 2016 til 2019.

Vi fortsetter!

Oppildnet av de gode resultatene og de gode relasjonene som ble etablert gjennom CLAE-samarbeidet, og ikke minst fordi at kritisk tenkning nå var sterkt forankret i læreplanen, bestemte vi oss for å fortsette og forsterke samarbeidet. Med støtte fra Erasmus+, EU sitt program for undervisning, trening, ungdom og sport ble et nytt forskningsprosjekt til, Critical Literacies and Awareness in Education – Phase 2: “Thinking Critically Together”, 2019–2022.

Å tenke kritisk sammen

Bakgrunnen for prosjektet var at selv om utviklingen og tilegnelsen av kritisk tenkning har hatt en sentral plass i utdanningen i de fleste demokratiske samfunn, har forskningen problematisert mangelen på empiriske studier som dokumenterer hvordan kritisk tenkning og kritisk kompetanse kan styrkes i praksis.

Flere studier har vist at kombinasjonen av forskjellige ferdigheter som logisk tenkning, ansvarlighet, kreativitet og metakognisjon har avgjørende betydning for tilegnelse av kritisk kompetanse i skolen. Særlig sentralt er metakognisjon og dialogisk praksis. Å utvikle evnen til kritisk tenkning innebærer både utvikling av ferdigheter, kompetanser og holdninger. Det betyr at styrking av kritisk tenkning avhenger av et praksisfellesskap, og at holdningen utvikles som en sosial og kulturell prosess.

I CLAE 2 deltok skoler fra Frankrike, Norge og Spania med lærere som underviste i engelsk som andrespråk, morsmål (norsk i Norge) og historie/samfunnsfag, samt forskere fra Universitetet i Stavanger, Universidad Católica de Valencia (Spania) og University of Lancaster (England). Prosjektleder var tidligere nevnte professor Alexandre Dessingué fra UiS og Anne Marie Gjølme fra Hå kommune var prosjekt-koordinator.

Hovedmålet i prosjektet var at lærerne og forskerne skulle arbeide i fellesskap for å få en bedre forståelse av mulige mønstre og prinsipper som styrket elevene sin kritiske tenkning gjennom forbedring av elevene sin dialogiske deltagelse i klasserommet og elevene sin metakognitive bevissthet. Gjennom å arbeide med den kritiske ferdigheten i undervisningen ville vi kunne bidra til at elevene både medvirket og tok medansvar i læringsfellesskapet.

Det skulle arbeides lokalt, men også internasjonalt gjennom konferanser hvor de deltakende lærerne og forskerne presenterte og diskuterte refleksjoner og resultater som var kommet frem ved utprøving av de dialogiske undervisningsoppleggene.

12. mars 2020

Oppstarten av prosjektet gikk fint og arbeidet var godt i gang da vi den 12. mars 2020, i en pressekonferanse fra Oslo kl. 14:00, fikk høre statsminister Erna Solberg på vegne av regjeringen kunngjøre de nye nasjonale tiltakene mot koronasmitte: "I dag kommer regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid". Konsekvensen var blant annet at skolene stengte og lærere og universitetsansatte måtte jobbe hjemmefra. Selv om flere av tiltakene i Norge ble fjernet utover våren skapte pandemien utfordringer for CLAE 2-prosjektet i perioden 2020–2021, blant annet ved at de internasjonale konferansene ble utsatt.

Ut i verden

I 2021 var målsettingen spredning av innholdet lokalt, men koronapandemien la som sagt fortsatt hindringer i veien. Det var allikevel god aktivitet i perioden. Det ble gjennomført lærersamlinger hvor deltakerne utviklet undervisningsopplegg om kritisk tenkning som lærerne prøvde ut i klasserommet. Lærerne skrev logg om erfaringene sine og disse ble diskutert og evaluert i gruppa.

Det ble laget 8 introduksjonsfilmer om hva kritisk tenkning er og hvordan lærerne i prosjektet har konkretisert kritisk tenkning og integrert det som en del av undervisningen.

Forskermiljøet ved UiS, ved professor Alexandre Dessingué og førsteamanuensis HansErik Bugge, ferdigstilte boken *Å tenke kritisk sammen. Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser* som ble utgitt av Cappelen Damm Forlag våren 2022. I boken deltok også lærere fra Jærskulen med eksempler og refleksjoner fra praksis.

I 2022 opphørte de fleste restriksjoner knyttet til koronapandemien og de internasjonale konferansene kunne gjennomføres. Den første ble gjennomført i Valencia, Spania, i april 2022, den andre i Stavanger i juni og til slutt Dunkerque, Frankrike, i oktober. Gleden var stor ved å endelig treffes og arbeide sammen på tvers av landegrensene.

Det gir en ekstra dimensjon å diskutere og reflektere rundt kritisk tenkning sammen med gode kollegaer fra en annen skolekultur. En av lærerne som deltok i prosjektet illustrerte dette tydelig: "Den første gangen vi norske lærere observerte i et fransk klasserom så lurte vi på om elevene kun holdt på med fag. Når de franske lærerne kom til Jæren og observerte i et norsk klasserom så lurte de på om elevene "bare lekte...". Det viste seg heldigvis at både den faglige og sosiale rammen ble godt ivarettatt i undervisningen i de franske og norske skolene.

Det ble videre arbeidet med å lage en strategiplan for spredning av prosjektet i Jærskulen sitt nedslagsfelt, i regionen og nasjonalt. Kritisk tenkning var tema på Jærskulesamlingen den 27. mars 2022, og da ble prosjektet CLAE 2 presentert for alle skoleeiere, skoleledere og arbeidsplassstillitsvalgte i samarbeidskommunene i Jærskulen.

I november 2022 gjennomførte vi en to-dagers konferanse med tittelen *Kritisk tenkning i skolen* for 130 deltakere fra regionen på Hotell Jæren på Bryne.



CLAE-samling i Stavanger i juni 2022, her med lærere og forskere fra Spania, Frankrike, Storbritannia og Norge. Foto: Trond Rekstad

Ressurser for alle

Nettsiden til prosjektet ble omgjort til en ressursportal, www.clae.no, hvor det meste av undervisningsopplegg, postere, filmer, plakater og brosyrer som ble produsert under prosjektet ble gjort tilgjengelig for alle. Ekstra hyggelig var det da Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse i etterkant av prosjektet sendte oss en e-post hvor de trakk fram arbeidet som er gjort som et eksempel til etterfølgelse.

Hva sitter vi igjen med?

Etter den siste fellessamlingen i Frankrike evaluerte en av de norske lærerne deltakelsen i prosjektet på følgende måte, og den oppsummeringen uttrykker det som alle deltakerne føler og taler for oss alle i Jærskulen:

“I Jærskulen har vi hørt diverse forskere fra inn- og utland snakke om utvikling, for eksempel Dennis Shirley som snakket om paradigmeskiftet og den fjerde veien hvor elever, lærere og skoleledere sammen skaper arenaer for bærekraftig skoleutvikling. Eller Eirik Irgens, som snakket om spenningsfeltene mellom individ og kollektiv, mellom skolens drift og utvikling, og pekte på et fjerde rom der skolens kollektiv jobbet med utviklingsspørsmål. Internt snakket vi om at vi sammen må få til medvirkning, medskapning og medbestemmelse. Så satte Jærskulen og UiS i gang med CLAE-prosjektet. Tenk det, her satt faglærere fra Jærskulens fire kommuner sammen med UiS sine beste folk. Forskning, teori og praksis gikk hånd i hånd, snakk om kinderegg! Her knakk lærere koden med den nye læreplanen. Vi fikk et felles språk og den generelle delen inn i ryggmargen. Det å undervise i jærskule klasserom ble raskt kjennetegnet av mindre pugging og mer kritisk og selvstendig tenkning. Mindre lærerfokus, mer elev-elev fokus og utvikling av metakognisjon.”

Så bra var dette arbeidet at ryktene gikk helt til UDIR! Tenk at de nye læreplanene og fagfornyelsen hadde tatt innover seg strømmingene fra Jærskulen. Kollektive, medskapende utviklingsarbeid og kritisk tenkning. To nye punkter inn i læreplanen som Jærskulen allerede hadde jobbet med i flere år.

Vi er stolte over det vi fikk til sammen! Vi har gått fra å invitere nasjonale og internasjonale stjernepedagoger, til å invitere skole-Norge til gards. Vi skilter med norsklærere fra Varhaug, samfunnslærere fra Bryne og Orre, engelsklærere fra Frøyland og Ålgård. Disse helt “vanlige” pedagogene sto fram og viste arbeidet sitt uten blygsel. De har sett og opplevd det enkle, men likevel så viktige: utvikling skjer i medskapning og i kollektiv utviklingstenkning. Vi har fått til det Shirley og Irgens snakket om: God praksis utvikles der vanlige lærere får lov til å jobbe med forskning, teori og praksis.

Om forfatteren:



Trond Rekstad var utviklingsleder i Jærskulen frem til 31.08.2024. Jærskulen er et forpliktende samarbeid mellom Jærkommunene Gjesdal, Hå, Klepp og Time, med fokus på skoleutvikling. Rekstad har omfattende erfaring fra utdanningssektoren, både som lærer, skoleleder og som samarbeidspartner i flere forskningsprosjekter ved Universitetet i Stavanger.

4.6. En (teknologisk) dannelsesreise inn i fremtidens klasserom

Et essay av Paolo H. Scarbocci, universitetslektor i digitale medier og prosjektleder for Didaktisk digitalt verksted (DDV)

Preludium

I denne teksten skal du få bli med på en (teknologisk) dannelsesreise inn i fremtidens klasserom. Du som leser settes i førersetet. Det kan føles krevende, det kan føles forvirrende, men det kan òg bli befriende. Jeg ønsker deg uansett lykke til!

Velkommen til fremtiden! Velkommen til fremtidens skole og klasserom! Velkommen inn i glasskulen. Lukk øynene. Se det for deg. Kanskje år 2042. Eller lenger frem. Er skolen annerledes enn nå? Har noe forandret seg? Hvem er din lærer? Hvilke artefakter brukes? Tavle og kritt? Blyant og papir? Saks, lim og papp? Datamaskiner og skjermer? Nye medier? Nye teknologier? Kunstig intelligens eller bare den naturlige intelligensen i hjernen vår? Eller en kombinasjon av alt? Hva er input? Hva er output? Hvordan lærer vi? Lærer vi på andre måter nå enn før? Har vi sprenget klasseromsveggene og lærer nå sammen med andre utenfor skolen i virtuelle landskap? Har vi fortsatt klasserom? Har vi med oss Vygotskij, eller er vi bare i skyen? Hei, du som er lærerutdanner eller lærerstudent et sted der inne i fremtiden, du som en dag leser denne teksten – du som har svarene. Eller har du egentlig det?

“I dag har jeg hatt den opplevelsen – for jeg vil ikke kalle det en fornøyelse – å ta en tur på omkring 8 kilometer med jernbane. Det tok nøyaktig et kvarter – altså med en fart på drøyt tretti kilometer i timen... Denne høye hastighet virker skremmende på meg. Det er egentlig mer et spørsmål om å fly. Og det er umulig å løsrive seg fra den tanken på den øyeblikkelige død som vil ramme oss om en ulykke inntreffer. Jeg fikk en hodepine som jeg ikke er blitt kvitt ennå. Min venn Sefton er overbevist om at noe forferdelig må bli resultatet av denne oppfinnelsen”.

Engelskmannen som skrev dette brevet i 1825 var vettskremt over togturen og de store samfunnsendringene, hvor nye maskiner og fabrikker endret verden. Det følte ikke noe særlig bedre da toget rullet inn i filmmediet i *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* i 1895. Alt filmet i én sekvens, med kun et stasjonært kamera, samme utsnitt, i svart-hvitt og uten lyd. Likevel, historien vil ha det til at publikum skrek og stormet ut av lokalet, fordi de var redde for at toget skulle kjøre på dem.

Høymesse

Velkommen inn i tekstens sakrale hovedrom. Det er tid for undring og refleksjon. Vær så god, tre inn. Verden der ute har mange utfordringer. Det kan se mørkt ut. Vi skal ta problemene på det dypeste alvor, men “Vi vil utfordre det velkjente og utforske det ukjente”, det er mantraet på vår arbeidsplass, forskningsinstitusjonen UiS. “Some people choose to see the ugliness in this world. The disarray. I choose to see the beauty. To believe there is an order to our days, a purpose” (Sitatet er hentet fra den kvinnelige hovedrollen Dolores Albarnathy i tv-serien *Westworld*, fra 2016 – hun er egentlig en kunstig intelligens, men har alle menneskelige trekk)

Skal jeg hoppe på toget? Skal jeg la det passere? Teksten som nå skrives for deg som leser er kanskje en form for spørrelek, et tankespinn, en fabulering, på sitt beste kanskje en velfundert refleksjon, på sitt verste kanskje tastetrykk som ikke treffer spikeren på hodet. Jeg gjetter, kanskje kvalifisert, kanskje litt spekulativt, kanskje på intuisjon og magefølelse, kanskje basert på hva historien har lært oss, kanskje basert på et solid erfaringsgrunnlag, kanskje et kunnskapsgrunnlag, kan hende vitenskapelig fundert også, men de lærde strides. Hvilke teorier baserer vi oss på? Hva er våre data? Hvilken metode bruker vi? Hva er sant, og hva er bare fake news? La oss hoppe ut i det ukjente litt. Vi trenger å utforske praksisfeltet. Skolen har mange ansikter. Hvem møter vi der, foruten læreren? Hvem er målgruppen vår? Hva er formålet med opplæringen? La oss ønske velkommen til Opplæringslovens første paragraf. Vi skal “i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”. For tross alt, skolen er ikke til for lærerne, men for elevene. Det er sannsynlig og logisk å tro at det vil være uforandret i lang tid fremover. Vi skal altså åpne dører mot verden og fremtiden for våre barn og unge. Intet mindre. Loven poengterer også at vi skal “fremje demokrati”. Det betyr at elevene må gis en mulighet for reell deltakelse og medvirkning. Hvordan gjør vi det? Hvordan kan vi sikre at alle elever kan delta og blir inkludert? For det hjelper i grunnen lite om læreren er faglig sterk, kompetent og en dyktig pedagog, om elevene ikke deltar. Skolen er en vesentlig del av barn og unges liv, så det å sikre gode og trygge læringsmiljøer som basis er viktig, vi kan ikke gamble med barns helse og livskvalitet. Dagens barn og unge er ikke enkle å forstå seg på, men vi prøver så godt vi kan. Vi liker å dele oss selv inn i “kulturelle generasjoner”, inspirert av bokstaver litt langt bak i alfabetet, som Generasjon X, Y og Z. De som er født etter 2010 har rykket tilbake til start og blitt den første bokstaven i det greske alfabetet, Alpha. Generasjon X lærte seg kanskje å danse før de kunne gå. Flertallet i Generasjon Alpha har lært seg å bruke nettbrett før de kunne gå,

men har knapt satt sin fot i en bankfilial eller vet hva det er. Kjært barn har mange navn, men uansett hvordan vi omtaler dem, la oss slå fast at elevgruppen er og har vært mangfoldig lenge. Hver og en har ulike læringsforutsetninger, men også ulik bakgrunn, interesser, erfaringer, drømmer og håp for fremtiden. Til og med den gamle Mønsterplanen fra 1987 forstod at i skolens læringsfellesskap så er det et grunnleggende prinsipp om å tilpasse opplæringen. Akk og ve, som tiden flyr. Jeg savner toget.

Vi kan likevel ikke stoppe her. Teksten har kun nådd en mellomstasjon og ikke sin destinasjon. Vi er på en reise, det ruller og går. Hvor er vi egentlig på vei? Finnes det et kart eller noen som kan gi oss litt informasjon? Vanligvis skal den slags kun være et klikk unna i våre dager, men det er ikke alltid like enkelt heller. Det kommer stadig nye versjoner og oppgraderinger. Alt går ikke på skinner. Den amerikanske forfatteren Kevin Kelly sporet inn på tanken i 2016 i boken *The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future*, hvor han skriver:

“Technological life in the future will be a series of endless upgrades. No matter how long you have been using a tool, endless upgrades make you into a newbie – the new user often seen as clueless. In this era of “becoming”, everyone becomes a newbie. Worse, we will be newbies forever. That should keep us humble. That bears repeating. All of us – every one of us – will be endless newbies in the future simply trying to keep up”.

Hvordan havnet vi her i denne moderne verdenen, spør du kanskje? Kan det tenkes at den alltid har vært der? Det moderne har kanskje bare ligget der på lur et sted bak fjellene og ventet på det rette øyeblikket i historien til å lure seg frem? Kanskje bare ventet utålmodig i tusenvis av år og ønsket å tre frem, mens den måtte høre på alle de irriterende lydene fra dinosaurer og mennesker? Kan det tenkes at artisten Björk var inne på noe i sangen sin *The Modern Things* i 1995? Kanskje teknologiene er søtere og snillere enn vi trodde? Barn og unge synes å like dem veldig godt.

Det å være konstante nybegynnere kan høres slitsomt og uoverkommelig ut – men, vent nå litt. Kan det være litt fint og? For hvis vi er konstante nybegynnere, litt som gullfisker i akvariet som glemmer alt de vet veldig fort, gir ikke det oss også en mulighet for å lære i samspill med hverandre, som en del av profesjonsutviklingen for lærere, men og i samspill med elevene? Kan vi tro at fremtidens skole åpner opp for det? Det er ellers visstnok en myte at gullfisker kun har en hukommelse på noen få sekunder, de kan lære seg å navigere gjennom labyrinter og husker i flere uker og måneder, så den gullfiskhukommelsen skal vi ikke ha disrespekt for. Vi skal bygge

hverandre opp som mennesker og ha respekt for naturen, det er kjerneverdier vi synes å ha blitt enige om. Det må til for å skape en bærekraftig verden videre inn i fremtiden. På den andre siden, hva med kritisk tenkning? Dette spørsmålet har du kanskje brent inne med en god stund nå? Du tenker dette ble for avantgarde og svevende? Hvor ble det av fremtidens klasserom og læreren? Skal vi liksom forlate vår post og overlate all styring til det glade vanvidd? Hvor ble det av læreboken? Hvor ble det av god gammaldags dannelse og samfunnsansvaret? Mangler det ikke noen puslebiter her? For i den praktiske virkeligheten kan vi ha mer enn nok med å få på plass konsentrasjon og fokus hos elevene. La oss knuse nettbrettene i skolen. Barna har sluttet å lese. Skjermene ødelegger pedagogikken, de står i veien for det som virkelig er viktig, nemlig å lese dypt, lenge, langt og komplekse tekster. Dessuten, skjermene har ødelagt mye for oss, tenker du kanskje. “Vi morer oss til døde”, det mente den amerikanske professoren Neil Postman, i sin flengende kritikk av tv-mediet i 1985. Det å innføre fargefjernsyn i Norge var ingen enkel reise. Det var ille nok at synden var kommet inn i stuene våre, nå kom den i tillegg i farger, som Einar Førde underfundig sa det. Filmmediene har så lenge jeg kan huske ikke vært et problem for skolen og lærerne. På sitt beste har læreren brukt filmsekvenser som bruddstykker i litterære verk for å synliggjøre et innhold, som en del av fagdidaktikken. Læreren hadde tenkt nøye på forhånd, planen var klar og med klare læringsmål. På sitt verste har filmen kun vært en pedagogisk redningsplanke for å få tiden til å gå.

Mediene kan potensielt sett ta elevene ut av klasserommet, uten at læreren har samtykket til det. Den visuelle og virtuelle mediekulturen utfordrer de tradisjonelle paradigmenes i skolen.

Tegneserier går vel greit? Nei, ikke om vi reiser tilbake til 1970-tallet. Den type trivillitteratur kunne kamuflere ideologier om kapitalisme gjennom The Walt Disney Company, som et av verdens største medie- og underholdningskonsern. Eller, kanskje verre, ha voldspekulative bildesekvenser og tekstinnhold, som hver gang når Donald Duck ble sinna. Men, *hold your horses*, brukes ikke tegneserier nå som en inngang for å skape leselyst i skolen? Eller forringer det språket? Skolebibliotekene går nå *all in* for sjangerrikkdom, nye sjangrer og noen omskaper seg til å bli mediebiblioteker med musikk, dataspill og film også. Hva i all verden? Skal skolen bli et Paradise Hotel nå plutselig? Ja, enkelte skoler velger til og med å bygge om bibliotekene til å bli et makerspace. Hva er det som skjer nå i skolen, spør du kanskje? Skal ikke skolen være en motkultur til alt sirkuset der ute i samfunnet? Hva tar vi med oss inn i skolen? Hva tar vi med oss inn i klasserommet? Hvor ble den kritiske tenkningen av? Vi skal jo sørge for å skape selvstendig tenkende og selvregulerende elever, som

setter seg mål for egen læring, som ønsker å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon og atferd – å lære å lære, om du vil. Kan vi trekke John Hattie opp av hatten og se etter hvilke tiltak som har størst innvirkning på elevenes prestasjoner? Går vi for “Best practices” eller overforenkler evidensbasert praksis kompleksiteten i den virkelige skoleverdenen? Nei, jeg har ikke glemt lærerens profesjonelle kompetanse, lærerens faglige skjønn og erfaring. For det er ikke bare å ta i bruk trylleformularer som skaper suksess, vi må tross alt snakke sammen, kommunisere og bygge relasjoner. Vi snakker tross alt om mennesker. Det å samhandle, være lydhør, utveksle synspunkter, det å skape og konstruere noe sammen, lære sammen, lykkes sammen og skape transparente og dynamiske læringsmiljøer, hvor vi alle deltar på lik linje og drar i samme retning, det har en universell kraft i seg. Det vedder jeg hatten og togbilletten min på.

Postludium

I september 2017 åpnet vi Didaktisk digitalt verksted (DDV), som vi konseptuelt har valgt å innramme som et fremtidens klasserom – Future Classroom Lab (FCL), på lærerutdanningen i Stavanger (UiS). Vår reise har foreløpig vært ganske kort, men gjennom snart syv år har vi tatt på alvor å utfordre det velkjente og utforske det ukjente. Det har vi gjort gjennom bruk av nye digitale læringsteknologier, men gjerne i samspill med det helt analoge og klassiske. Vi har etablert ulike læringsrom for å bidra til å gi ansatte og studenter en profesjonsfaglig digital kompetanse. Målet med verkstedet har ikke vært teknologiene i seg selv, men hvordan digitale teknologier kan bidra til økt variasjon i bruk av undervisningsmetoder, som også gir elevene anledning til å lære på nye måter. Vi har ønsket å være en annerledes, inspirerende og åpen læringsarena, hvor vi sammen kan utvikle nye innovative læringsmetoder med studenter og ansatte på Fakultet for Utdanningsvitenskap og humaniora. Vi er ikke alene. Det finnes mange flere tilsvarende læringsrom på andre høgskoler og universiteter i Norge og Europa også. DDV er en del av et større nasjonalt og europeisk nettverk. I disse læringsrommene er det de ansatte lærerstudentene i rommene som er lokomotivene, det er de som utvikler mest profesjonsfaglig digital kompetanse over tid. Kanskje vil de som morgendagens og fremtidens lærere bringe med seg andre typer kompetanse og ferdigheter enn det som har vært vanlig i skolen tidligere.

DDV ønsker å bli med kunnskapstoget videre. Vi ønsker å være med der det skjer og bli med videre inn i fremtidens lærerutdanning. På hvilken måte kan vi ta i bruk data- og videospill som multimodale tekster, som en type samtidslitteratur?

Protesterer du på sammenligningen? Du tenker kanskje at data- og videospill ikke er litteratur? Det er mulig du er uenig i 2024, men kanskje du er helt enig med oss i DDV i 2042? Hva med vurdering? Vil en skriftlig eksamen være nesten litt arkaisk i 2042, eller vil den bestå til evig tid? Har vi fått mer hybride vurderingsformer, fordi kunstige intelligenser har gjort skrivning for lett? Eller vil skrivning for hånd bli siste skrik? Har skolen fått nye fag? Kanskje vil medie- og teknologikunnskap bli et eget fag i den norske skolen? Kanskje byr fremtidens skole og klasserom på en black box, med helt nye innovasjoner og pedagogiske prinsipper vi foreløpig aldri har hørt om, som må utforskes i partnerskap mellom skoler og forskningsinstitusjoner for å kunne bygge opp et solid kunnskaps- og forskningsgrunnlag for fremtidige generasjoner.

Vi kan velge å delta eller vi kan velge å la toget passere, men la oss høre godt etter. “Tomorrow belongs to those who can hear it coming” (David Bowie).

Om forfatteren:



Paolo H. Scarbocci er ansatt på IGIS som universitetslektor i digitale medier og prosjektleder for Didaktisk digitalt verksted (DDV). Han har nesten 20 års erfaring som lærer i skolen. Scarbocci var i perioden 2016–2019 ansatt ved Lesesenteret hvor han ledet medieproduksjonen for Språkløyper. Han har deltatt i Erasmus+ STEAM Upgrade-prosjekt og NOTELEB-prosjektet, og han har publisert rapporten *Framtidsrettet og pedagogisk bruk av AR-teknologi i grunnskolen* <https://doi.org/10.31265/usps.73>. Scarbocci har ulike digitale kompetanseutviklingsprosjekter i samarbeid med lærere på universitetsskolen Lunde skole. Han har et utstrakt samarbeid og partnerskap med flere skoler og lærere i vår region gjennom lokal kompetanseutvikling, hvor elevene òg deltar i lærernes profesjonsutvikling <https://ebooks.uis.no/index.php/USPS/catalog/book/278>

Avslutning

2024 er det store jubileumsåret for lærarutdanningane ved UiS: Grunnskulelærerutdanninga er 70 år, Barnehagelærerutdanninga markerte sine 50 i fjor, Praktisk-pedagogisk utdanning er 50 og lektorutdanninga er 15 år. Lærerutdanningane har vore, og er, ein viktig del av UiS og har utdanna mange godt kvalifiserte lærarar som samfunnet treng.

Utdanningane ligg ved dei tre institutta ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora: Institutt for barnehagelærerutdanning, Institutt for grunnskulelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk og Institutt for kultur- og språkvitenskap. Også våre nasjonale sentre Nasjonalt Lesesenter og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning bidreg inn i utdanningane med undervisning og rettleiing. Kunnskapssenter for utdanning bidreg med kunnskapsoppsummeringar og forskingsrapportar som er relevante for heile landets lærarutdanningar. Samla sett utgjør utdanningsforskninga ved fakultetet eit tyngdepunkt for feltet i nasjonal samanheng.

Fleire bidrag i festskriftet tar føre seg framvekst av utdanningane. Gjennomgåande er at utvikling har blitt til i samspel med lokale og nasjonale utdanningspolitiske prosessar og føringar, ikkje minst styring gjennom rammeplanar. Ein skal samstundes ikkje underslå den rolla einskildpersonar og fagmiljø med visjonar og stort engasjement for lærarutdanning har hatt å seie for utviklinga av utdanningane.

På 2000-talet er det særskilt to trekk som er påtakelege. Med universitetsstatus og nasjonale føringar om formell kompetanse har det vore ei rivande utvikling av forskninga knytt til barnehagelærerutdanninga (førskulelærerutdanninga fram til 2013) og grunnskulelærerutdanninga (ålmenlærerutdanninga fram til 2010).

Tildeling av midlar frå Noregs Forskringsråd til å finansiere forskingssenteret Filiorum er eit konkret uttrykk for, og er ei stor anerkjening av, omfang og kvalitet på barnehageforskninga ved fakultetet. Lektorutdanninga for trinn 8–13, som er den mest fagleg spissa lærarutdanninga, vart etablert med utgangspunkt i fagdisiplinen og har dermed alltid hatt tett kopling til forskning.

For det andre har fakultetet si satsing på ordningar i lokal kompetanseutvikling og etablering av universitetsbarnehagar og universitetsskular på 2000-talet ført til at samarbeid med praksisfeltet har blitt endå meir systematisk, langsiktig og forpliktande for alle involverte partar. Fruktene av dette er betre rettleiing av studentane i praksis, meir praksisnær forskning og undervisning. Vi har mange samarbeidspartnar som vil oss godt, og som står saman med oss om å utdanne framtidige lærarar. Samarbeid med praksisfeltet har aldri før vore så omfattande og systematisk som det er i dag. Det er ein stor ressurs for framtidens lærarutdanning.

Vi skal vere stolte over den historia vi er ein del av og av alt vi har fått til. Det er verkeleg god grunn til å gratulere kvarandre med jubileet.

Samstundes; jubileumsåret har ein mørk klangbotn i det søkjartala til alle lærarutdanningane har gått kraftig ned dei siste åra, nasjonalt så vel som ved UiS. Fakultetet si oppgåve i dette samansette biletet og trenden me er ein del av nasjonalt så vel som internasjonalt er å tilby attraktive og relevante utdanningar for framtidens lærarar. Med den samla kompetansen som er ved fakultetet og det stadig meir velutvikla samarbeidet med praksisfeltet, har vi gode føresetnadar for å lukkast med nettopp det.

Eg vil nok ein gang få gratulere med det store jubileumsåret og samstundes takke alle samarbeidspartnar i praksisfeltet og tidlegare og noverande tilsette ved fakultetet for alt arbeid og innsats som er lagt ned i utvikling og drift av lærarutdanningane ved fakultetet.

Om forfatteren:



Odd Magne Bakke er professor i kirkehistorie. Han har publisert bøker og en rekke artikler om møter mellom kristendom og den gresk-romerske verden og om global kirkehistorie. Han var instituttleder ved Institutt for kultur- og språkvitenskap fra 2015–2019, og har vært dekan ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora fra 2020.

Lærerutdanningene ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, herunder Institutt for barnehagelærerutdanning (IBU), Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) og Institutt for kultur- og språkvitenskap (IKS) feirer i år 70-årsjubileum. I den anledning utgis dette festskriftet til felles dokumentasjon og mimring.

ISBN 9788284392721

