

50 år med lærerutdanning i Halden - Perioden 2003-2013: tiår i endring

Olav Kolstad (red.)

**Høgskolen i Østfold
2013**

Trykk: Allkopi

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold 2013
ISBN: 978-82-7825-418-9

Olav Kolstad, (red.)

50 år med lærerutdanning i Halden **- Perioden 2003-2013: tiår i endring.**

Forord

I september 2003 utkom publikasjonen «40 år med lærerutdanning i Halden» med Erling Solerød som redaktør. Det var en historisk og relativt omfattende framstilling av den til da 40-årige historien om lærerutdanninga i Halden. Publikasjonen var så omfattende og innholdsrik at vi nå ved 50-årsjubileet, ikke føler behov for å omtale disse første 40 årene på nytt, selv om kanskje historiens lys kan ha endret seg fra da til nå.

50 år er lang tid: De første lærerne ved Halden lærerskole er gått bort, mange av studentene fra den første tiden har blitt pensjonister. Samtidig vet vi at svært mange skoler i Østfold og utover i landet har mange lærere utdannet i Halden. Den gang da Halden lærerskole ble etablert, var det kun et lite fåtall østfoldinger av lærerne i den daværende folkeskolen. Det var derfor et løft for lærerutdanninga i vårt fylke og nærmeste regioner å få lærerutdanning til Halden (se faksimile av Arvid Johanssons artikkel i Halden Arbeiderblad fra 2. september: «En genistrek i Halden», til slutt i skriftet).

Dette jubileumsskriftet vil vi kun vie til de 10 seneste åra. Vi vil se på de store endringene i denne perioden, og spesielt legge vekt på lærerutdanningsreformene i perioden 2009 – 2013.

De siste 10 åra har budt på mange store utfordringer for lærerutdanningene i Norge. Så også for avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold:

Eystein Arntzen har i disse ti årene vært dekan ved avdelingen. Han avsluttet sin periode nå i 2013. Han har skrevet om hele sin periode og ser tilbake – og litt framover på grunnlag av sine erfaringer som leder for avdelingen. Han kommer inn på det store kompetanseløftet vi har gjort i vår fagstab for å imøtekomme stadig økende krav fra NOKUT og internasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Konsekvensene av dette og av omleggingen av lærerutdanningene har vært arbeids- og ressurskrevende for en utdanning med økende fagstab og administrativt ansatte. Studietilbudene har også i pakt med endret innhold og struktur i lærerutdanningene, måttet gjennomgå til dels store kvalitative og innholdsmessige endringer. Arbeidet med bestrebelser om samarbeid mellom høgskolene på begge sider av Oslofjorden og med UMB blir også omtalt.

Skriftet tar så for seg utviklingen fram mot ny barnehagelærerutdanning, ved studieleder Marianne Hatlem.

Ny grunnskolelærerutdanning 1 (trinn 1-7) og 2 (trinn 5 – 10) gir studieleder Kjersti Berggrav Jacobssen en beskrivelse av.

Studieleder Olav Kolstad skriver om utfordringene som nå i 2013 gis utdanningen av lærere fra 8. – 13. skoleår, og som praktisk-pedagogisk utdanning skal vies til.

Avdelingen fikk i 2010 godkjent vårt første mastergradstudie. Dette var i «Mangfold og inkudering i pedagogisk virksomhet». Professor Anne-Lise Arnesen har skrevet et kapittel om dette.

I 2012-2013 har vi videre fått godkjent ytterligere to mastergradsstudier: Førsteamanuensis Ninni Sandvik og 1. lektorene Ann-Sofi Larsen og Bente Ulla og skriver her om utdanning for lærere for de minste barna og om «Mastergradsstudium i Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap».

Førsteamanuensis Kjell Arne Solli skriver om etableringen og historikken om den lange veien det har vært å få godkjent mastergradsstudiet i spesialpedagogikk.

Vu har i skriftet også forsøkt å få med noen andre typer nyvinninger og utfordringer:
Førsteamanuensis Camilla Blikstad Halstvedt skriver om alternative læringsarenaer med utgangspunkt i praksisopplæring ved Inspiria vitensenter.

Høgskolelektorene Magne Jensen og Geir Luthen skriver om «Skoleovertakelse» som en unik mulighet for lærerstudenter og våre faglærere til virkelig å kjenne det fulle og hele ansvar for i en uke å drive en stor skole i daglig virksomhet.

Førsteamanuensis Merethe Roos påtok seg utfordringen å skrive om det omstridte skolefaget RLE og gi begrunnelse for fagets rolle i skolen og i lærerutdanninga.

Jubileumsskriftet har et avsluttende kapittel om to sentrale utfordringer for lærerutdanning og norsk skole: Utdanningsledelse i en flerkulturell skole. Dette skriver 1. lektor Fred Carlo Andersen et kapittel om.

Mye mer kunne vært tatt med i et slikt skrift om virksomheten over en tiårsperiode ved en stor lærerutdanningsavdeling med godt over 1000 studenter og mange hundre på etter- og videreutdanningstilbud, og med en stab på 100 tilsatte.

Undertegnede vil takke alle som har ytt sine bidrag for å få dette skriftet til. En takk også til Solveig Toft for omslaget og til gutta på «helpdesk» for nødvendig hjelp til ombrekkingen av manus.

Halden, 19. september 2013

Olav Kolstad

Innhold

En dekan ser tilbake og litt framover (Eystein Arntzen).....	8
Kort historikk	8
Noen hovedtrekk	12
Oppsummering	13
Barnehagelærer – førskolelærer? Barnehagelærer (Marianne Hatlem).....	15
Førskolelærerutdanningens historie nasjonalt og den lokale utdanningen ved høgsolen i Østfold. 15	
Den nye utdanningen Barnehagelærer.....	18
Utfordringer rundt førskolelærer/barnehagelærerutdanning i den nyere tiden.....	19
3 år ved Førskolelærerutdanningen ved HiØ (Abby Engh).....	21
Grunnskolelærerutdanningene ved Høgsolen i Østfold (Kjersti Berggrav Jacobsen)	23
Avdelingens mål for de nye grunnskolelærerutdanningene	23
Noen utfordringer og erfaringer med lærerutdanningsreformen	24
To likeverdige arenaer.....	25
Videreutvikling av sentrale områder i grunnskolelærerutdanningene.....	26
Praktisk-pedagogisk utdanning (Olav Kolstad).....	28
Et studium i vekst, men også med store utfordringer og nye korsveier.	28
Stor søkning til studiet.....	28
Stort fagtilbud:.....	28
Pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring	29
Sammenheng og helhet i PPU – tilbudet.....	29
Kompetanseutvikling – FoU	30
Oslofjordalliansen	30
Samarbeid mellom institusjoner – ingen enkel prosess.....	31
PPU ved Det teologiske Menighetsfakultet.....	31
Utfordringer framover: Nye retningslinjer for rammeplaner for 8. til 13. trinn. Nytt skille mellom PPU yrkesfag og PPU allmenne fag.....	31
5 – årig integrert lektorutdanning.	31
Utfordringer i praksisfeltet	32
Mitt år som PPU-student (Lene Gløboden)	33
SKUT- Senter for kompetanseutvikling 2003-201 (Morten Skaug og Erling Lodgaard)	37
Frem fra glemselen: Fokus på de yngste barnehagebarna (Ann-Sofi Larsen, Ninni Sandvik, Bente Ulla)	40
Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet (Anne-Lise Arnesen).....	45
Et blikk på forhistorien	45

Studiets innhold og utforming	46
Noen utfordringer	48
Referanser.....	49
Lærerutdanning for alle barn og elever. Spesialpedagogikk i grunnutdanning og mastergrad – utvikling og utfordringer. (Kjell-Arne Solli).....	51
Innledning.....	51
Hva er spesialpedagogikk?	51
Spesialpedagogikk som utdanningstilbud ved høyskolen	52
Hovedfag og mastergradsstudier	53
Mastergradsstudium i spesialpedagogikk 2013	54
Er vi gode nok? Utfordringer for utdanninger i (spesial)pedagogikk.....	55
RLE-faget i skolen – et viktig dialogfag (Merethe Roos)	58
Alternative læringsarenaer – lærerstudenter i praksis på et vitensenter (Camilla Blikstad Halstvedt) ...	63
Bakgrunn	63
INSPIRIA som praksisplass – fordeler og utfordringer	64
Erfaringer fra AU- og GLU-studenter.....	65
Erfaringer fra PPU-studenter.....	66
Oppsummering og veien videre	66
Deltakere i samarbeidet HiØ og INSPIRIA science center	67
Skoleovertakelse – et viktig bidrag til økt læring for lærerstudenter? (Magne Jensen og Geir Luthen)	68
Bakgrunn:	68
Læringsutbytte:.....	69
Samarbeidspartner:	69
Planlegging og gjennomføring	69
Forskning:.....	70
Læringsutbytte:.....	70
Ledelse i en flerkulturell skole (Fred Carlo Andersen)	72
Innledning.....	72
Forventninger til skoleledere i en flerkulturell skole.....	72
Ulike tilnærminger til skoleledelse og et likeverdig opplæringstilbud for språklige minoriteter.....	74
Skoleledelse og et likeverdig opplæringstilbud for språklige minoriteter.....	75
Personale ved HiØ, avdeling for lærerutdanning, 2013	79



En dekan ser tilbake og litt framover (Eystein Arntzen)

Det finnes like mange fortellinger om virkeligheten som det finnes fortellere. Dette er derfor ikke Historien om lærerutdanningene i Halden de siste 10 årene, men en av mange mulige historier. For å forstå hvorfor historier om denne samme virkelighet blir forskjellige hjelper det å vite noe om historiefortelleren. På den måten blir min fortelling om lærerutdanninga også en fortelling om meg selv.

Jeg, Eystein Arntzen, ble tilbudt stillingen som dekan for lærerutdanningene etter at jeg hadde søkt og ikke fått stillingen som dekan for helse- og sosialutdanningene. Jeg er delvis oppvokst i Øvre Tune og regner det som mitt oppvekststed selv om jeg aldri har bodd lenge på ett sted i oppveksten. Jeg ble utdannet magister i sosiologi, en utdanning som knapt finnes lengere. Utdanningen var en slags forskerutdanning plassert mellom dagens mastergrad og doktorgrad. Det var trolig årene som lærer på Universitetet i Oslo og København som gjorde at jeg ble kjent kvalifisert som dekan for lærerutdanningene. Når jeg søkte dekanstillingen for helse- og sosialfag, hadde det sammenheng med at jeg etter avsluttet universitetskarriere hadde jobbet med planlegging, administrasjon og ledelse av ulike deler av norsk helse- og sosialtjeneste fra forebyggende folkehelse, miljørettet helsetjenester via tiltak mot barnemishandling til planlegging og drift av sykehus.

Selv om jeg har bodd og har hatt familie i Trondheim i alle disse årene, har jeg også hatt en sterk følelse av å ha kommet tilbake til røttene – til Østfoldsamfunnet.

Jeg kom altså som dekan til lærerutdanningene i Halden med Universitetet som referanseramme, svak lokal tilknytning og uten egentlig å ha søkt stillingen. Dette innebar en del særegne utfordringer, men også en del fordeler.

Jeg måtte legge stor vekt på å bli godtatt – skaffe meg legitimitet som det heter på fagspråket. Jeg måtte bruke tid på å forstå ting ved å sette dem inn i en historisk og sosial kontekst som ikke umiddelbart var min.

Det hadde imidlertid også den fordel at jeg kunne sette spørsmålstegn ved «aksepterte» sannheter – gjennom å abstrahere dem fra deres kontekst som det heter på fagspråket.

Kort historikk

Høsten 2003 kom jeg til en velfungerende lærerutdanning som på visse områder var blant de ledende i landet, men også en lærerutdanning som var dårlig forberedt på den utvikling som skulle komme. Jeg kom til en avdeling som var preget en sterk kollektiv ånd med rom for betydelig sosial aktivitet. Identiteten som lærerutdanner var sterk, men det var også en betydelig skepsis til forskningsvirksomhet som grunnlag for god undervisning. Satt på spissen var forskning noe man drev med hvis en ikke egnet seg for undervisning eller noe spesielt interesserte drev med som en fritidssysse.

Avdelingen hadde ca. 70 faglig fast tilsatte i 2003 hvorav 4 var knyttet til lederverv, 1 var professor og 13 førstekompetente. Avdelingen hadde egen administrasjon med 16 stillinger ledet av en kontorsjef (som viste seg å være en tidligere klassekamerat). I tillegg kom en del midlertidig tilsatte. Avdelingen var delt i 13 fagseksjoner, hvor de minste hadde 1-2 stillinger. Allerede første året ble det gjort forsøk på å samle fagmiljøene i større grupper uten særlig suksess. Studietilbudet var samlet i 4 programområder ledet av hver sin studieleder.

Allmennlærerutdanning
Førskolelærerutdanning
Praktisk pedagogisk utdanning
Frie fag, masterstudie og betalingsstudier

Det siste området omfattet alle studietilbudene til studenter som ikke var tatt opp på ett av lærerutdanningsprogrammene. Dette var en samling av mangeartede studier som det var vanskelig å plassere organisatorisk. I min tid som dekan ble det gjort flere forsøk på å finne nye løsninger uten at jeg er sikker på at vi kom i land.



Fra det tidspunkt jeg ble tilsatt fikk avdelingen en enhetlig ledelse. Nytt var det også at dekan ikke lenger var valgt blant de tilsatte, men tilsatt av høyskolestyret. I mitt tilfelle altså også eksternt rekruttert. Avdelingen ble formelt ledet av dekan som hadde enhetlig faglig og administrativt ansvar, men i praksis sto en ledergruppe bestående av dekan, kontorsjef og ledere for hvert av programområdene for ledelsen av avdelingen. Avdelingsstyret som var valgt av de ansatte var delegert fullmakter på avgrensede områder. I tillegg var de ansatte representert ved lokale tillitsvalgte. Dekanen hadde med andre ord mange og ikke alltid like avklarte linjer å forholde seg til. Han var ansatt av høyskolestyret som hadde delegert deler av sin fullmakt til rektor, direktør og avdelingsstyret som alle var overordnet dekan på ulike områder, samtidig som avtaleverket lå til grunn for forholdet mellom dekan som arbeidsgiverrepresentant og lokale tillitsvalgte som ansatte representanter. Som oftest skapte dette små problemer, men i enkelte tilfelle krevde det både kløkt og tålmodighet å komme frem til omforente løsninger.

Ser vi på sakskartet for ledermøtene fra studieåret 2003/04 ser vi at internasjonalisering av studiene var kommet høyt opp på dagsorden. Aktivitetsplan for 2004 viste store ambisjoner hos en nytilsatt dekan med nærmere 100 planlagte tiltak. Herfra sakser vi:

- Holde møter med samtlige avdelinger ved HiØ og utvalgte høyskoler og universiteter for å avklare samarbeid om studietilbud og FoU
- Integre bruk av IKT i studieplaner og lærernes undervisning
- Ferdigstille arbeidet med kvalitetssikringssystem
- Kartlegge hvorfor vi har så få studenter med fremmedkulturell bakgrunn
- Gjennomføre ordning med utdanningsplaner for alle studenter
- Etablere FoU grupper i tråd med prioriterte områder
- Arbeide for økt ekstern FoU-finansiering
- Legge forholdene til rette for økt studentmedvirkning i forskning
- Utarbeide personal- og kompetanseplan og planer for omstilling og rekruttering

Som en ser var avdelingen tidlig ute i forhold til det som senere skulle bli Oslofjordalliansen, men ellers vil en finne igjen mange av sakene i årene som følger til tross for at tiltakene ble satt ut i livet. Det understreker en av de viktigste erfaringene som leder av store organisasjoner – gjennomføring av de fleste målsettinger tar lengre tid enn man tror og gjennomføring av ett tiltak fører ofte til behov for nye oppfølgende tiltak.

En av mine første opplevelser som dekan var en gruppe (eldre) herrer (det var bare menn til tross for at flertallet av de ansatte var kvinner) som med «lua i hånda» møtte på dekanens kontor for å be om penger til utgivelse av festskrift i forbindelse med lærerutdanningas 40 års jubileum. Et arbeid som for meg hadde en noe uklar opprinnelse og som ikke var budsjettet noe sted. Saken løste seg og festskriftet ble utgitt. Det er fristende å si at ringen er sluttet når jeg nå som avgående dekan sitter og skriver på bidrag til 50 års jubileet.

I aktivitetsplanen for 2005 var antall tiltak erstattet av et drastisk redusert antall mål (17). Mye av oppmerksomheten var rettet mot en bekymringsfull økonomisk utvikling. Alle studier ble forsøkt kostnadsberegnet. Tiltak for å tilpasse studietilbudet til økonomiske rammer med sterk vekt på faglige prioriteringer startet. Enkelte fag forsvant og andre ble periodisering. Avveining av bredde og dybde i programmene blir satt på dagsorden samt en grundig gjennomgang av avdelingens organisering også under studieledernivå. Fra tiltak har vi sakset:

- Innføre fagutvalg for studieprogrammene og de enkelte fagstudiene
- Gjennomføre studieevaluering blant studenter i alle fagstudier
- Gi tilbud om veiledningskurs for alle øvingslærere
- Utarbeide strategiplan for FoU
- Innarbeide spørsmål om internasjonalisering i utdanningssamtalene
- Starte arbeidet med å presentere avdelingen og studiene på web også på engelsk
- Samordne ansvarsbeskrivelsen for studieledere, trinnledere, seksjonsledere og fagansvarlig
- Styrke bemanningen knyttet til ekstern finansiert virksomhet

En stor sak dette året ble evaluering av de ulike modellene for førskolelærerutdanning og avdelingen forberedte seg på å flytte inn i nyrenoverte lokaler.

Året etter, 2006, ble preget av innflytting i nyoppussede lokaler med for få kontorer. Samtidige startet arbeidet med å avskaffe avdelingsvise administrasjoner, og samle disse i en felles administrativ enhet. Etablering av Fremmedspråk senteret reduserte avdelingens arealer ytterligere. Avdelingen avsatte ressurser til internasjonal koordinator for å styrke det internasjonale arbeidet. Reorganisering av SKUT kom på dagsorden og framtidig lokalisering av høyskolens ulike aktiviteter skapte betydelig engasjement. Det ble stadig klarere at avdelingens aktivitetsnivå var mer kostnadskrevende enn inntektene tillot. Avdelingen unngikk å gå med underskudd ved bruk av oppsparte midler, noe som ikke kunne fortsette mye lenger. Mye tid gikk med til å avklare fagseksjonenes rolle. Året ble avsluttet med et meget vellykket personalseminar i Hellas som fikk stor betydning for den videre utviklingen uten at budsjettet sprakk (i dag hadde det neppe vært mulig uten negativ presseomtale).

Året 2007 ble preget av revidering av breddestudiet for førskolelærere og NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanninga. Det ble stadig klarere at lærerutdanningsprogrammene ville bli revidert. Kravet om forskningsbasert profesjonsutdanning begynte å få økt tilslutning. Det var mye snakk om profilering av utdanningene og høyskolen uten at noen var helt sikre på hva det skulle bety. Avdelingen innhentet ekstern hjelp for å få evaluert organisering og drift. Avdelingen innledet et tettere samarbeid med lærerutdanning ved UMB. Intern ble det gjort forsøk på å få bedre styring med

studieplanprosessen og kravet om dedikerte programkonsulenter for å sikre kontinuiteten i de ulike utdanningsprogrammene kom på dagsorden.

Det mest opprivende i 2008 var nok forslag om at studie og fagmiljøet i engelsk skulle overføres til en annen avdeling. Til gjengjeld greide de to avdelingene å samarbeide om å få opprette et masterstudium i fremmedspråk for lærere. Som ledd i å bedre økonomistyringen ble det etablert programbudsjett. Økonomien og endrede forventninger til lærerutdanning førte til nye innstramminger og omlegginger i studieporteføljen. Arbeidet med å evaluere PPU studiet ble startet og Oslofjordalliansen (OFA) begynte å ta form.

I 2009 ble campusadministrasjon etablert etter mange justeringer og betydelig frustrasjoner. Arbeid med ny grunnskolelærerutdanning startet for alvor og lærerutdanningssamarbeidet i OFA skjøt fart for alvor. Utredning av grunnlaget for en fusjon mellom de tre høyskolene i alliansen ble satt på dagsorden. Det var nå klart at avdelingens drift i økende grad var avhengig av variabel, ekstern finansiering noe som harmonerte dårlig med det stadig økende presset for å omgjøre midlertidige tilsetninger til faste stillinger.

2010 ble et år med mange nye oppgaver. Ekstern finansiert studievirksomhet ble reorganisert slik at den ble skilt ut som en egen administrativ enhet, noe som innebar nye relasjoner og samarbeidsformer. Samarbeidet i Oslofjordalliansen ble etter hvert svært omfattende. Forsøk med Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABF) i samarbeid med Høyskolen i Vestfold ble startet opp, liksom grunnskolelærerutdanning 1-7 i Drammen i samarbeid med høyskolene i Vestfold og Buskerud. Arbeidet med å utrede grunnlaget for eventuell fusjon mellom de tre høyskolene involverte mange og tok mye tid. Det ble holdt møter med Universitetet i Stavanger med sikte på å søke om akkreditering for en egen masterutdanning i spesialpedagogikk og arbeide med den nye masterutdanningen i Mangfold og Inkludering startet opp for alvor. Midt opp i det hele fikk vi NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanninga som både krevde strakstiltak og pekte fram mot den nye barnehagelærerutdanninga. Ny lærerutdanning hadde medført at avdelingens økonomi midlertidig ble styrket med tilførsel av sentrale midler, men det var også klart at dette bare innebar en utsettelse av de økonomiske problemene.

2011 ble for noen sterkt preget av arbeidet med søknader om å bli akkreditert for masterstudium i Spesialpedagogikk og masterstudium i Barnehagepedagogikk og småbarnvitenskap. Grunnlaget var lagt gjennom langvarig og omfattende forskningsvirksomhet som hadde resultert i betydelig kompetanseheving. Likevel viste det seg nødvendig å gå flere omganger før en var i mål. Etter hvert som resultatet av fusjonsutredningen kom på bordet økte skepsisen blant ansatte og det ble etter hvert klart at det ikke ville foreligge noe flertall for fusjon på det grunnlag som var framforhandlet. Resultat ble endring i ledelsen og starten på et nytt strategiarbeid. Det ble gjort flere forsøk på å reorganisere IT-support, uten særlig suksess. Samarbeidet mellom Avdeling for Økonomi, Samfunnsfag og Språk og Avdelingen for Lærerutdanning ble forsøkt videreutviklet blant annet ved oppretting av delte stillinger. Det som kanskje likevel berørte flest var et tidkrevende arbeid med å omarbeide alle studieplaner i tråd med Kvalifikasjonsrammeverket.

2012 ble for mange preget av implementering av ny barnehagelærerutdanning samtidig som utredning av nye rammeplaner for 8-13 trinn pågikk. En del av de foreslåtte endringene innebar betydelige utfordringer for avdelingens ansatte. Med utgangspunkt i følgeevalueringene av den nye grunnskolelærerutdanninga, ble samarbeidet mellom høyskolen og «praksisfeltet» dvs. skole- og barnehagesektor satt på dagsorden som en prioritert oppgave. Ett resultat av dette var at forslag om eksterne representanter i styre og utvalg endelig fikk flertall. Analyse av den økonomiske utviklingen

viste at uten endringer ville avdelingen gå med underskudd neste år. Redusert lærerinnsetning per studieenhet og innstramning i kriteriene for tildeling av FoU ressurser skapte tidvis et anstrengt forhold mellom ledelsen og deler av de ansatte. På det organisatoriske planet var det særlig studieledernes karrieremuligheter og en mer konsekvent organisering av fagansatt etter programtilhørighet som kom på dagsorden. Av mer spesielle hendelser kan nevnes at avdelingen søkte og fikk tildelt ansvaret for å arrangere en europeiske lærerutdannings konferanse i 2013

Slik kunne en fortsette, noe er fremhevet annet er nedprioritert eller uteglemt. Andre kunne valgt andre tiltak og hendelser som viktige uten at historien ble feil av den grunn. Men dette er min historie.

Noen hovedtrekk

Hvis en skal forsøke å trekke frem noen hovedtrekk i dette myldre av hendelser, trekk som er mer permanente og som kanskje sier noe om lærerutdanninga egenart, er ikke risikoen for subjektive feilslutninger mindre. Men det er et forsøk verdt.

Et særtegn ved lærerutdanning er den store pedagogikk seksjonen. Kommer en utenfra kan en få inntrykk av at lærerutdanning er synonymt med pedagogikk, og en lærer synonymt med en pedagog. Det tar imidlertid ikke lang tid før en oppdager en uforløst motsetning mellom fagdidaktikk og pedagogikk og tidvis kamp om revirer mellom pedagoger og faglærere. Som oftest er slike spenningsforhold fruktbare og driver utviklingen fremover, men for enkeltpersoner og i enkelt tilfelle kan det virke destruktivt. Den vedvarende diskusjonen om fagansatte skal organiseres i institutter basert på faglig bakgrunn eller i avdelinger basert på den utdannelsen som gis kan dels sees i sammenheng med dette. I hovedsak er alle som bidrar til å utdanne lærere organisert i egen avdeling ved Høgskolen i Østfold, mens stadig flere institusjoner tar etter universitetene og organiserer de fagansatte i rene faginstitutter. En ting som har undret meg i hele min dekantid er at til tross for dette store fagmiljøet er viktige pedagogiske oppgaver som f.eks. høyskolepedagogikken organisert utenfor avdelingen.

Lærerutdanning skjer dels som campusundervisning i universiteter og høyskoler dels som en yrkesopplæring i skoler og barnehager. Målsettingen er at dette skal være to likeverdige utdanningsarenaer noe som er en stor utfordring når ansvar og godkjenningsmyndighet i hovedsak er lagt til den ene parten. I utgangspunktet er dette likevel en god modell hvor de ulike miljøene beriker og korrigerer hverandre. De to utdanningsarenaene representerer to ulike læringsmodeller som riktignok har nærmet seg hverandre, men som fortsatt kan komme i motsetningsforhold til hverandre. Når dette i tillegg knyttes til økonomiske interesser, kan det være vanskelig å finne gode løsninger. Sammensetningen av besluttede organer har i liten grad avspeilet dette forholdet, og mye tid og krefter har gått til å dokumentere hva de ulike delene av utdanningen koster og finne fram til en riktig kostnadsfordeling mellom partene.

Avdelingen har ansvar både for grunnutdanning av lærer og etter- og videreutdanning av personer som er ferdig med sin grunnutdanning. Dette er to oppgaver som henger sammen, men som lett kan komme i motsetningsforhold til hverandre. Grunnutdanningen er i stor grad tilbudsstyrt dvs. at det er vi som avdelingen som innen gitte rammer, avgjør hva som kan tilbys, til gjengjeld er utdanningen gratis for brukeren. Etter- og videreutdanning er i hovedsak etterspørselsstyrt dvs. det er brukerne som bestemmer hva de vil ha, og når og hvor tilbudet skal gis, til gjengjeld må de betale for det de får. Det er likevel slik at høyskolen er ansvarlig for at det blir levert en kvalitet som tilfredsstillende så vel brukeren som nasjonale retningslinjer. Behovet for etter- og videreutdanning er også delvis bestemt av hvilken grunnutdanning som etterspøreren har. I utgangspunktet er dette to oppgaver som kan berike hverandre. Mye av det som etterspørres er i dag en del av grunnutdanningen, mens grunnutdanningen

kan få viktige innspill fra hva som etterspørres i markedet. De to oppgavene kan likevel lett komme i motsetningsforhold til hverandre da de skal konkurrere om den samme kompetansen. Og mens grunnutdanningen på kort sikt i hovedsak er betalt på forhånd, er inntektene fra etter- og videreutdanning avhengig av at man leverer det som blir etterspurt. Det at mange tilbud må legges til ettermiddag, kveld og helger på andre steder enn den daglige virksomheten skaper også problemer i forhold til gjeldende regelverk og arbeidstidsbestemmelser. Denne utfordringen må også sees i lys av målsetningen om livslang læring. I et samfunn under stadig raskere endringer er det en umulig oppgave å gi lærere en grunnutdanning som er relevant for lærervirksomhet de neste 30-40 årene for elever som skal virke i et samfunn 50-100 år fra nå.

Selvsagt har den raske teknologiske utviklingen og de raske samfunnsendringene utfordret lærerutdanning på mange måter. Det er knapt noen omforent oppfatning av hva et «gagns menneske» er ved inngangen til det 21 århundre. Likevel, en god lærerutdanning er en levende utdanning, dvs. en utdanning full av motsetninger. Motsetninger som av og til er destruktive, men stort sett gir gode resultater på sikt. Alle som mener å vite hva en god lærerutdanning er, bør av og til tenke igjennom at alle de løsningene vi har forkastet opp gjennom tidene har vært forsvart av andre som mente å vite akkurat det samme.

En viktig problemstilling i denne perioden har vært kravet om lærerutdanning som en profesjonsutdanning og læreryrke som en profesjon, uten at det har vært enkelt å finne noen omforent oppfatning av hva dette innebærer. Dels har argumentasjonen vært knyttet til lærerutdanning som en forskningsbasert utdanning, dels har den vært knyttet til kravet om svekket politisk styring. For noen har løsningen ligget i å gjøre om høyskolene til universitet med henvisning til de mer etablerte, universitetsbaserte profesjonene som lege, advokat og prest. Sett litt utenfra kan det av og til oppleves som profesjon er en slags besvergelse mot alt som ikke fungerer slik man ønsker. Det er imidlertid klart at det å identifisere seg med yrke er av avgjørende betydning for kvaliteten på det arbeid som utføres. Hvordan få ansatte til å identifisere seg med lærerutdanning og ikke bare med en bestemt løsning mer eller mindre pådyttet av politikere og eksterne fagfolk, som stadig prøver å fremheve sine egne løsninger som de eneste saliggjørende, har derfor vært en stor ledelsesoppgave i alle disse årene.

Oppsummering

Hvordan er så resultatet sammenholdt med ambisjoner og mål etter alle disse årene? Mange saker som sto på sakskartet da jeg begynte vil nok stå der også når jeg slutter. Dette er likevel ikke nødvendigvis uttrykk for at vi har mislykkes, men kan like gjerne være uttrykk for at vi lever i et kompleks samfunn i rask endring som stadig gjenskaper utfordringene og gir dem nytt innhold. Det er også et uttrykk for at endring av store komplekse organisasjoner faktisk tar lang tid. Noen saker har forsvunnet, men ikke nødvendigvis fordi de ble løst. Deres betydning ble bare redusert i lys av nye utfordringer slik at de kan dukke opp igjen, men kanskje i en annen form.

Det viktigste resultatet er nok likevel at lærerutdanningene og avdeling for lærerutdanning har gjennomgått til dels dramatiske endringer når det gjelder forskning og forskningskompetanse i løpet av disse årene, men også studietilbudet er endret drastisk. Allmennlærerutdanningen er erstattet av en nivåstrukturert grunnskolelærerutdanning: Ett program for 1-7 klassetrinn og ett program for 5-10 trinn. Avdelingen har også måttet forberede seg på at lærerutdanning som en 4-årig bachelorutdanning vil bli erstattet av en 5-årig masterutdanning med helt andre krav til fagpersonalet. Ulike linjer i førskolelærerutdanningen er erstattet av en barnehagelærerutdanning hvor kunnskapsområder erstatter fag. Antall masterutdanninger for lærere har økt til dels i samarbeid med andre avdelinger. Omfanget av etter- og videreutdanningstilbud har økt jevnt og sikkert. Nye endringer av lærerprogrammer for yrkesfaglærer og lærere for 8-13 klassetrinn står for døren.

Antall professorer og antall førstekompetente (indikator på forskerkompetanse) har økt fra knapt 20 % til over 50 %, de fleste gjennom kompetanseutvikling av egne ansatte. Antall publiseringspoeng (mål på forskningsaktivitet) har økt fra under 10 til over 50. Avdelingen har blitt akkreditert for tre masterutdanningsprogram og samarbeider med avdeling ØSS om to andre masterutdanninger for lærere.

Lærerutdanningen er endret fra en virksomhet som i all hovedsak var erfaringsbasert hvor lærererfaring var viktigste kompetansekriterium til en forskningsbasert virksomhet hvor forskningsresultater er viktigste karrierevei.

Bak alle disse endringer ligger det både personlige tragedier og personlige suksesser. Dette er endringer som har krevd ledelse, men som ikke hadde vært mulig uten ansatte som hadde et stort potensiale og som var villig til å utnytte det for å få til endring.

De siste årene har jeg sett den nye tid komme. En tid dominert av andre verdier enn de vi startet ut med for 10 år siden. En tid med mye bra, men også en del nye farer og nye utfordringer. En tid hvor den enkeltes forskningsresultater presentert i internasjonale fora kan bli viktigere enn praktisk erfaring fra skole og barnehage. En tid hvor den enkeltes prestasjoner kan bli viktigere enn fellesskap basert på felles erfaringer og praksis. En tid hvor vitebegjærlig, dyktige, unge medarbeidere er overbevist om at det som ikke kan dokumenteres har mindre verdi og at viten som ikke har målbar effekt (evidens basert) bør forkastes. Engasjementet hos unge ambisiøse medarbeidere kan komme til å slå over i manglende respekt og forståelse for etablert praksis. Således kan motsetningen mellom høyere utdanning og profesjonsutøverne komme til å øke. En utvikling hvor egen karriere kan bli viktigere enn kollektivt samhold. Jeg ønsker denne utviklingen velkommen fordi jeg mener den er nødvendig dersom vi fortsatt skal ha en lærerutdanning i Halden. Dessuten har jeg selv vært med og lagt grunnlaget for den. Jeg er ikke sikker på at jeg liker alt jeg ser komme, men jeg er helt sikker på at min tid som leder er forbi. Jeg ønsker den nye tid velkommen og ønsker dens representanter lykke til med å finne veien videre.

Barnehagelærer – førskolelærer? Barnehagelærer (Marianne Hatlem)

Lærerutdanningen består av flere lærerutdanningsprogram hvor førskolelærerutdanningen (snart barnehagelærerutdanning) er et av de største programmene. Førskolelærerutdanning er et treårig fulltidsstudium som gir en bachelorgrad 180 studiepoeng. Det er også mulig å ta utdanningen på deltid. Utdanningen er basert på gjeldene lovverk gjennom Universitets- og høyskoleloven, gjeldende forskrift for utdanningen, utdanningens strategiske dokumenter og fagplaner og tar utgangspunkt i barnehagens styringsdokumenter.

Førskolelærerutdanningsprogrammet har faglig ansvar for en rekke etter- og videreutdanningstilbud. Etter og videreutdanningstilbudet på barnehagefeltet har ikke tidligere vært så stort som det er nå. Kompetanse og kvalitet på barnehagefeltet er fokusert og prioritert både nasjonalt og lokalt etter en tid med sterkt fokus på kvantitet i form av å dekke barnehageplassbehov. Dette medfører stadig større krav om at førskolelærerne debatterer og viser sin faglighet.



Førskolelærerutdanningens historie nasjonalt og den lokale utdanningen ved høyskolen i Østfold

Den første barnehagelærerutdanning i Norge ble opprettet i 1935 med Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn som initiativtaker og eier. Før den tid måtte norske kvinner reise til Fröbel-instituttene i Danmark, Sverige og Tyskland for å få utdanning som barnehagelærere. Etter hvert ble det opprettet flere utdanningsinstitusjoner i Norge: Oslo Kommunale Barnevernskole (nedlagt 1970), Barnevernskolen i Bergen, Barnevernsinstituttet Dronning Mauds Minne i Trondheim og Sørlandets Barnehagelærerskole i Kristiansand. Barnevernsakademiet i Oslo ble 1994 innlemmet i Høgskolen i Oslo. Dronning Mauds Minne er fortsatt en privat høyskole for førskolelærerutdanning. Skolene i Bergen og Kristiansand ble i 1970-årene en del av de pedagogiske høyskolene der, samtidig som det ble opprettet førskolelærerutdanning ved andre pedagogiske høyskoler. Førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold startet i 1971. Halden var da en av fem lærerskoler som fikk avdelinger for førskolelærerutdanning. Da som toårige program.

Før vi har kommet dit vi er i dag har utdanningen vært gjennom en rekke reformer og omorganiseringer. Utdanningen har gått fra toårige program til treårig med ulike linjer og fordypninger og navn. I 1962 oppnevnte lærerutdanningsrådet et utvalg som skulle utarbeide forslag til retningslinjer for barnehagelærerskolene (Kirke- og utdanningsdepartementet [KUD], 1971). Målet var en felles rammeplan for barnehagelærerutdanning. Med arbeidet fulgte en debatt om yrkestittelen, og i rammeplanteksten ble begrepene barnehagelærerutdanning og barnehagelærer til førskolelærerutdanning og førskolelærere (KUD 1971). Førskolelærerutdanningen ble nå integrert i et felles lovverk for lærerutdanning (jf. Lov om lærerutdanning fra 1973), samtidig som lærerskolene i 1975 fikk status som pedagogiske høyskoler. Begge deler innebar økt anerkjennelse for førskolelærerutdanningen. Det samme gjorde innføringen av den første Lov om barnehager i 1975 hvor førskolelæreren skulle være den faglige garantisten for kvaliteten i pedagogisk praksis.

De påfølgende årene fikk vi førskolelærerutdanninger ved høyskoler over hele landet. Tanken var at de ulike lærerutdanningene skulle ha like opptaksvilkår, lik utdanningslengde og like påbygningsmuligheter. Utdanningen ble videre utvidet fra en toårig til en treårig utdanning i løpet av 70-årene, samtidig som planverket ble revidert flere ganger. I 1980 kom en ny og ajourført studieplan for den treårige førskolelærerutdanningen (KUD), hvor innholdet dreies mot en mer teoribasert utdanning. I samme tidsepoke ble barnehagene pålagt å utarbeide årsplaner, og didaktikk fikk et sterkere fokus på bekostning av metodikkfaget. Førskolelærerutdanningen i Norge tilbys i dag ved tjue institusjoner fordelt over hele landet ved 17 høyskoler og tre universiteter.

På slutten av 80-tallet ble det nedsatt et utvalg Johannessen-utvalgets innstilling (jf. NOU 1988:32), som tok opp spørsmål omkring norsk lærerutdanning, deriblant førskolelærerutdanningen. Utvalget ville at førskolelærerutdanningen skulle styrkes pedagogisk og faglig, og at utdanningen skulle utvides til 4 år. Det ble blant annet foreslått å styrke fagområdene ledelse og veiledning, og relatere pedagogikkfaget eksplisitt til praksis i studiets fjerde år. Utvidelsen til 4 år ble ikke vedtatt. Heller ikke pedagogikk og praksisforslaget.

I utgangspunktet var det meningen at førskolelærerutdanningen skulle revideres like etter innføringen av 4-årig allmennlærerutdanning i 1992. Lærerutdanningsrådet kom med sitt forslag 20. juli 1992, men Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) avvirket situasjonen i påvente av ny lov om barnehager og innføring av rammeplan for barnehager. Da dette lot vente på seg, ble den nye Rammeplanen for førskolelærerutdanning godkjent av KUF 10. januar 1995. Planverket og nye retningslinjer for arbeid med fag og fagområder i barnehagen medførte heller ikke denne gangen noen utvidelse av utdanningens lengde, selv om de pedagogiske ambisjonene ble forsterket og tydeliggjort.

Mange av diskusjonene som har pågått gjennom årtier er fremdeles aktuelle i dag. Utdannelsens lengde, innhold og navn er fremdeles debattert. Det at utdanningene nå er i et større akademisk fellesskap, har sammen med endringer i lovverket ført til endringer i en sterkere forskningsbasering. Dette kan igjen ha röknet ved samspillet mellom utdanning og praksisfelt. For førskolelærerutdanningen som for øvrig lærerutdanning, kan en økende

akademisering ha gjort at mange frykter at profesjonsorienteringen og praksisnærheten blir svekket. Samtidig kan anerkjennelse som høyere utdanning, med de krav det stiller til blant annet teoretisk kunnskap og forskning, regnes som viktig for førskolelærerutdanningens status og yrkesutøvernes legitimitet. Det vesentlige vil være at akademiseringen skjer på utdanningens premisser, med blick for fremtidig yrkesrolle, og at god vekselvirkning mellom teori og praksis blir prioritert. Et tett og nært praksissamarbeid er en forutsetning for en god profesjonsutdanning. De ulike aktørene i utdanningen er alle lærerutdannere, men virker på likeverdige men ulike arenaer.

Parallelt har det skjedd store endringer i barnehagene. Det ble innført en ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 som overtok etter den første Rammeplanen fra 1995. En særlig endring var kravet om barns rett til medvirkning. I tillegg har barnehagefeltet ekspandert kraftig. Særlig etter at det ble innført en lovhjemlet rett til barnehageplass i 2009. Overgangen fra at barnehagetilbud som en knapphetsfaktor til å bli en rett har medført en økt barnehagetetthet. Og dette har igjen ført til et stort behov for førskolelærere. Barnehager har også endret form og organisering og vi ser i dag et mangfold av ulike driftsformer og innholds- profileringer. Pr. dato er det ca. 4000 dispensasjoner fra utdanningskravet om førskolelærer kompetanse i barnehagene i Norge. En rekke av førskolelærere som er utdannet til profesjonene har gått over til andre yrker. Noe som kan tyde på at arbeid i barnehagen erfares som krevende.

Våren 2013 kom en ny stortingsmelding. Framtidens barnehage. Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013) fra Kunnskapsdepartementet. Meldingen gir signaler om den kommende barnehagepolitikken. Meldingen blir av mange stemplet som lite ambisiøs. Blant annet er minimums krav om bemanningsnorm med 1 ansatt pr. 3 barn under 3 år og 1 ansatt pr. 6 barn over 3 år utsatt til 2020. Barnehagene fikk et nasjonalt foreldreutvalg i 2010.

Alt i alt er det aktivitet i barnehage feltet. Noe som tyder på engasjement og vilje til å sikre gode barnehagetilbud. Noen utfordringer kan synes mer konstante som dette med å sikre nok førskolelærere til å dekke behovet. En annen utfordring er kjønnsbalansen i utdanningen og profesjonen. I etterkrigstiden da utdanningen ble organisert ved læresteder kalt barnevernskoler var opptakskravene realskole, husmorskole og barnepleierutdanning og helst praksis fra barnehage, noe som i realiteten utelukket menn fra å søke utdanningen. Slik er det ikke lengre, men det er fremdeles en utfordring at det er for lave tall i forhold til kjønnsbalansen i utdanningen og i praksisfeltet. Det er et nasjonalt mål med minimum 20 % menn i barnehagene.

Som tidligere nevnt har det kontinuerlig vært diskusjoner rundt utdanningens innhold og forankring. Det er mulig å se en interessekonflikt mellom nettopp barnevernsperspektivet på den ene siden og pedagogiske interesser på den andre. Barnehagens sosiale tradisjon er knyttet til asylbevegelsen, tuftet på tilsyn og omsorg for barn med vanskelige oppvekstbetingelser. Den pedagogiske tradisjonen tar utgangspunkt i den tyske filosofens Friedrich Fröbels ideer om oppdragelse, fri lek og positive læringsprosesser. Disse tradisjonene representerer ulike forståelser av barnehagens egenart , et spenningsfelt som har fulgt barnehageutviklingen fram til i dag. I dag ser vi en tydelig motsetning mellom

vektlegging av barnehagen som en arena for lek, omsorg, læring og danning og fokus på barndommens egenverdi kontra en mer kartlegging og effektmåling av tidlig innsats og barnehagen som mer skole forberedende arena. Dette handler om menneskesyn og læringsssyn. Rammeplanen for barnehagen har både et fremtidsfokus og et her og nå fokus.

NOKUT gjennomførte i 2010 en evaluering av førskolelærerutdanningene nasjonalt og institusjonelt. Evalueringen gav uttrykk for at førskolelærerutdanningen på et overordnet nivå og som helhet har et eksplisitt og derved tydelig profesjons- og yrkesperspektiv. Men rapporten viser også at forskjellene var store mellom institusjonene. For eksempel varierte vektningen og behandlingen av profesjonskompetansene relatert til yrkesetikk og endrings- og utviklingskompetanse. Dette handler igjen om i hvor stor grad utdanningen evner å utdanne førskolelærere som har mulighet til å ta et bevisst og profesjonelt ansvar for videreutviklingen av yrket og barnehagens egenart. Grimen (2010) skiller mellom det å ha og det å ta ansvar. Det å kunne ta ansvar i et tydelig profesjons- og yrkesperspektiv krever kunnskap, dømmekraft og handlingsrom.

Under NOKUT evalueringene i 2010 var utdanningens lengde igjen et tema. Men heller ikke denne gangen ble utdanningen utvidet til fire år. Den nye forskriften for barnehagelærerutdanningen trer i kraft fra august 2013. Da kommer barnehagelærer tittelen tilbake som tittel på utdanningen og profesjonen. Så vi kan med rette si at profesjonstittelen har gått fra barnehagelærer/barnehagelærerinne og til førskolelærere og fra 2013 igjen tilbake til barnehagelærer.

Den nye utdanningen Barnehagelærer

I Norge er førskolelærerutdanningen et treårig fulltidsstudium. Studiet gir en bachelorgrad og kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen. Utdanningen av barnehagelærere er basert på krav nedfelt i Universitets- og høyskoleloven, Rammeplan for Barnehagelærerutdanning og utdanningsinstitusjonenes strategiske dokumenter og fagplaner. Den nye nasjonale forskriften for Barnehagelærerutdanning medfører en rekke endringer. Hovedtrekkene er:

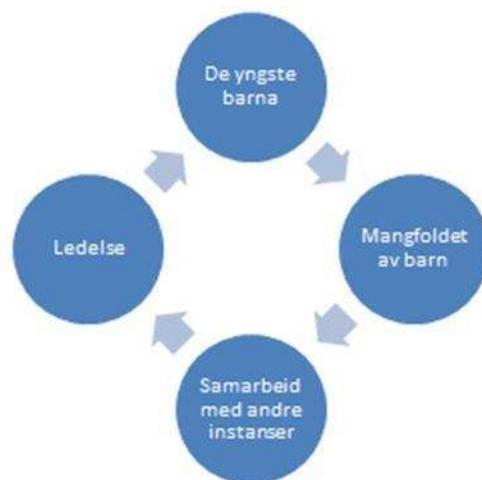
- Navnebytte fra førskolelærer (FLU) til barnehagelærer utdanning (BLU)
- Overgang fra rene fag disipliner til kunnskapsområder
- Innføring av læringsutbyttebeskrivelser (nasjonalt rammekvalifiseringsverket)
- Fokus på en praksisnær og profesjonsrettet utdanning
- Nasjonal standardisering med mulighet for studentmobilisering
- Hver utdanningsinstitusjon skal tilby fordypningsemner på 30 studiepoeng. Det er opp til institusjonen selv å velge hvilke fordypninger man skal tilby.

- Hver institusjon har 20 studiepoeng som kan velges til å styrke et eller fler av de gitte kunnskapsområdene. Ved høyskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning har man valgt å forsterke alle kunnskapsområdene i de to første studieårene likt. Ved å lage et område som blir en introduksjon og innføring i studiet og i kunnskapsområdene.

Navnebyttet fra førskolelærer til barnehagelærer som innføres fra høsten 2013 skjer som følge av innføring av ny forskrift, og at «Barnehagelærer er en tittel som viser direkte til profesjonens kompetanseområde og det arbeidslivsområdet utdanningen kvalifiserer for» (KD: St. melding nr. 41 kvalitetsmeldingen).

NOKUT fremhevet fire områder som de mente utdanningen særlig måtte styrke. Dette var:

Områder der utdanningen må styrkes



De fire teamene bygger på endringer i samfunnet med mangfoldet av barn og den stadig større andel av barn under tre år i barnehagen. Samarbeid med andre instanser er et tema som særlig foreldreutvalget for barnehager har vært opptatt av. Pedagogisk ledelse er et tema som er sentralt for studentene da de fleste går rett til pedagogiske leder stillinger etter endt utdanning. Dette å skulle lede andre, assistenter og fagarbeider, er noe mange studenter forteller at de ser som en utfordring.

Utfordringer rundt førskolelærer/barnehagelærerutdanning i den nyere tiden

Fra midten av 1990-årene har vi sett omfattende endringer i norsk barnehagepedagogikk, som også har hatt fagpolitiske føringer. Barnehagen fikk sin Rammeplan (2006) som forankrer virksomheten til lek, omsorg etter hvert dannelse og læring og et eksplisitt fokus på fagområder. Barnehagen historie fra å være et knapphetsgode for noen få til en rett for alle medfører at fokus fra kvantitet til kvalitet er mulig. Profesjonsutvikling er et middel for å skape gode barnehager, hvor barn har rike muligheter for aktivitet som gir læring, og

muligheter for å gjøre berikende, meningsfulle erfaringer. Og det gjelder ikke bare for barna. En sterk profesjon må ta et aktivt ansvar for å videreutvikle barnehagen og holde den offentlige diskursen om (barnehagelærer)utdanningen og (barnehage)politikken levende. Å få til et tett og nær samarbeid mellom de ulike aktørene i utdanningen vil være sentralt for å sikre helhet og sammenheng i utdanningen og for å være rustet for kvalitetsarbeid i både dagens og morgendagens barnehager. Veien videre vil kreve samarbeid mellom alle aktørene i og rundt utdanningen og særlig studentene og at det legges vekt på utviklings- og forskningssamarbeid slik at både barnehagene og utdanningen kan basere sin virksomhet på forskningsbasert tilnærming til kunnskap og kvalitet.

Avslutningsvis vil jeg støtte meg til ordene til:

Professor Terry Crooks New Zealand:

“Å lage en god barnehage og skole er faktisk ikke så vanskelig: Sørg for en lærerutdanning av høy kvalitet og stol deretter på lærerne. “

Og for egen regning: Legg til rette for gode etter- og videreutdanningstilbud.

Litteratur:

Grimen, H. (2010): *Kva er profesjonelt ansvar? Kva er kjeldene til profesjonelt ansvar? Korleis skal vi forstå slikt ansvar?* Foredrag, 25. november 2010 på konferansen: Ny tid – nye profesjonsutfordringer i barnehagen. Tønsberg.

Solerød, Erling (2003) *40 år med lærerutdanning i Halden – veien vi gikk og veien videre* Utgitt av Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning

Andre kilder:

www.kunnskapsdepartementet.no

www.utdanningsforbundet.no

<http://old.utdanningsforbundet.no/no/Akademiet/Forste-steg/>

3 år ved Førskolelærerutdanningen ved HiØ (Abby Engh)

I skrivende stund er det juni 2013 og jeg ser tilbake på en treårsperiode med mye gøy, frustrasjon og glede. Med et hamrende hjerte og smått dirrende fingre bærer det inn på studentweb for å se om bacheloroppgaven har fått sensur. Har karakteren blitt lagt ut i dag? Er jeg godkjent til å starte i arbeidslivet? Har tre år med studier gitt resultater? Det er en spennende tid. Høsten 2010 startet jeg på førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Dette er en utdanning som nå fases ut. Emnene vi hadde blir nå gjort om til fagområder.



Mange fikk seg nok et lite sjokk, og fant fort ut at dette var et mer krevende studium enn forventet. I løpet av de første semestrene forsvant nesten halvparten av medstudentene. Første studieår hadde vi emnene norsk, pedagogikk, matematikk, musikk og kropp og natur. Flere stusset litt over at vi skulle ha både norsk og matematikk når målet var å få jobb i barnehage. Vi fikk oss flere store overraskelser i disse emnene da vi skjønte hva de faktisk hadde å si for vår pedagogiske hverdag. Ikke visste jeg at det var så mange matematiske begreper i eventyret om Bukkene Bruse, eller at språkutviklingen kunne stimuleres på så mange forskjellige måter!

Det andre studieåret innebar timer i dramasalen og formingsverkstedene, samt i auditoriene i samfunnsfagtimene. I tillegg var fagene kropp og natur og pedagogikk videreført. Timene i dramasalen gjorde at flere medstudenter ble tryggere på seg selv og nå våget å slippe seg mer løs. Jeg tror vi alle vil huske den iherdige puggingen og hvordan frustrasjonen var til å ta og føle på i eksamensperioden da begreper og regelverk skulle pugges til samfunnsfageksamen. I ettertid ser man at kunnskapen man får med seg har en verdi og funksjon. Det har ikke alltid vært like lett å se det store bildet når eksamensnervene ligger i tykke lag utenpå huden.

De to siste semestrene besto av et valgfritt fordypningsfag, religion/livssyn/etikk og en bacheloroppgave med grunnlag i emne 3 i pedagogikk. Gode venner gikk hvert til sitt for å fordype seg i sitt interesseområde. Mens noen av oss var i dramasalen og øvet opp vår formidlingsevne, dro andre på overnatting i snøhule og på skitur eller oppslukte seg i småbarna eller de flerkulturelle. Etter jul startet den største oppgaven av dem alle; bacheloroppgaven. Time ut og time inn på biblioteker med nesene begravet i bøker ble en del av hverdagen. Balansegangen mellom familielivet og det sosiale fellesskapet og studiene ble ikke alltid like bra. Men slik er det å være student. Det påvirker ikke bare studenten selv, men også de man har rundt seg. Selv er jeg evig takknemlig for forståelsesfulle barn og ektemann i stressede perioder med innleveringer og eksamener.

I tillegg til det teoretiske har vi i løpet av alle tre årene hatt flere uker med praksis i samarbeidsbarnehager. Noen har vi tilbragt sammen med de yngste barna, andre hos de eldste. Den

siste praksisperioden var jeg så utrolig heldig å få tilbringe hos Bambino Primary School i Malawis hovedstad Lilongwe. I 5 uker bodde jeg på et annet kontinent og jobbet både i det offentlige og private. At høgskolene har slike avtaler er gull verdt for studentene som blir sendt av sted. Og selv føle på kroppen hvordan det er å hverken forstå språk eller sosiale koder er verdifulle erfaringer å ta med seg i arbeidslivet.

Studieperioden er viktig også på andre områder enn bare den teoretiske utviklingen. Dette er en tid for nye sosiale relasjoner og nettverksbygging. Man får nye personer å forholde seg til og flere nye vennskap oppstår, og som for flere vil vare livet ut. Noen har til og med funnet seg en kjæreste og stiftet både hjem og familie. Flere velger å flytte etter endt utdanning, men i disse moderne tider vet jeg at mangt et vennskap vil bli pleiet og vedlikeholdt gjennom bl.a. sosiale medier som Facebook.

Personlig har jeg benyttet anledningen til å utvikle meg gjennom å sitte i både studentråd og studentparlament, i tillegg til det å være tillitsvalgt. Ved å inneha disse vervene kom jeg i kontakt med studenter ved andre avdelinger og studiesteder. Jeg fikk også øvet meg en del i kunsten å komme med konstruktive tilbakemeldinger på en diplomatisk måte. Dette er noe jeg garantert kommer til å trekke med meg inn i barnehagen.

Jeg tror at dersom 60 avgangsstudenter får spørsmål om hvilket emne de har fått mest ut av og hvilke områder de har utviklet ved seg selv, vil man få 60 vidt forskjellige svar. Tiden på skolebenken har gjort oss mer reflekterte, modne og gitt oss en god dose selvinnsikt.

Studietiden er en periode i livet jeg kommer til å se tilbake på med savn i hjertet. Utdanningen har gitt meg så mye mer enn hva jeg hadde trodd og håpet på. En ting er sikkert: Jeg er nå utdannet førskolelærer og klar for en fremtid i arbeidslivet.

Det er ikke et lite ansvar som hviler på førskolelærerens skuldre. Etter tre år på skolen blir hverdagen mer enn bare bleieskift og passe på barna. Vi skal gi barna i dagens samfunn en barndom. En barndom bygget på respekt, erfaringer og gode minner. Mangt og meget skal barna lære og leke i løpet av sine år i barnehagen. Som førskolelærer blir det ofte til at jeg vil se mer til barna enn hva foreldrene gjør i løpet av en hektisk hverdag. Det er klart dette er et enormt ansvar som ikke skal tas lett på. Det er ikke uten grunn til at det kreves en bachelorgrad for å kunne få delegert ansvaret for det kjæreste og viktigste foreldrene har.

Grunnskolelærerutdanningene ved Høgskolen i Østfold (Kjersti Berggrav Jacobsen)

I 2010 ble det i Norge innført en lærerutdanningsreform der man gikk fra allmennlærerutdanning med innretning mot 1.-10. trinn, til en differensiert grunnskolelærerutdanning med innretningene 1-7 og 5-10. Med reformen fikk man også en ny forskrift og rammeplan for grunnskolelærerutdanningene som legger føringer for institusjonene om hvordan de nye utdanningene skal være.



Avdelingens mål for de nye grunnskolelærerutdanningene

Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold har som mål å tilby to grunnskoleutdanninger med innretningene 1-7 og 5-10 som skal bli de beste i Norge! I utdanningen for trinn 1-7 er hovedvekten lagt på begynneropplæring og klasseledelse, en breddeutdanning med hovedvekten av valgfag på 30 studiepoeng. I utdanningen for trinn 5-10 er hovedvekten lagt på klasseledelse og faglig fordypning, en spesialistutdanning med hovedvekten av valgfag på 60 studiepoeng. Videre er det et mål for avdelingen å tilby en studieportefølje med faglig bredde, som dekker regionens behov for lærere innen ulike fag. Det legges til rette for kontakt med tilsvarende utdanningsinstitusjoner i andre land og for utveksling av lærere og studenter som ønsker å arbeide spesielt med internasjonale spørsmål knyttet til utdanning og læring. Fagene i lærerutdanningene er lærerutdanningsfag, der fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis koples tett sammen, både innholdsmessig og organisatorisk.

Utdanningenes praksisforankring står sentralt når det gjelder å tydeliggjøre profesjonsrettingen i grunnskolelærerutdanningene. Grunnskolelærerutdanningene ved Høgskolen i Østfold er profesjonsrettet og forskningsbaserte lærerutdanninger, med vekt på integrering av IKT i undervisning og læring. Utdanningen for 1.-7. trinn omfatter en obligatorisk del på 120 studiepoeng, en valgbar del på 120 studiepoeng, samt praksisopplæring. Utdanningen for 5.-10. trinn omfatter en obligatorisk del på 60 studiepoeng, en valgbar del på 180 studiepoeng, samt praksisopplæring. Samspillet mellom teori og praksis er organisert slik at det gir sammenheng og progresjon i opplæringen. Alle undervisningsfag

og skolerrelevante fag og emner er forankret i et fagmiljø som omfatter ansatte som selv er aktive forskere.

Omfanget på praksisopplæringen er 100 dager fordelt over fire år; 30 dager i første og andre studieår, og 20 dager i tredje og fjerde studieår. Lærerutdanningsinstitusjonen har ansvar for å vurdere om lærerstudentene er skikket for læreryrket. Dette er en helhetsvurdering av studenten som omfatter både faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger og vil foregå under hele studiet i henhold til forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.

Noen utfordringer og erfaringer med lærerutdanningsreformen

De mest sentrale utfordringer avdelingen har møtt på i reformarbeidet er å gi to grunnskolelærerutdanninger med bedre kvalitet for de samme ressursene som til én, allmennlærerutdanningen, å sikre kvalitet gjennom forankring hos ansatte med svært korte frister og å styrke profesjonsperspektivet (praksisnærheten) i alle fag.

Avdelingen har valgt å satse på en bred studieportefølje for grunnskolelærerutdanningene som består av alle skolefag, bortsett fra mat og helse. I tillegg får studentene mulighet til å velge skolerrelevante fag som for eksempel IKT for lærere. En viktig faktor for at man kan ha en så bred portefølje er temabasert samkjøring av undervisning for ulike utdanninger. Forutsetningen for samkjøringen er at man har utviklet separate studieplaner for hver av grunnskolelærerutdanningene og for de frie fagstudiene, og at alle studieplaner bygger på rammeplanen for grunnskolelærerutdanning.

Administrativt har den nye lærerutdanningsreformen medført mye ekstra arbeid med utvikling av nye studieplaner, nye koder på emner osv. Avdelingen har fått to utdanninger i stedet for én, noe som medfører et økt behov for rom, en del merarbeid i forbindelse med organisering av utdanningene, timeplan- og romlegging. Hvert trinn/kull i hver av de to utdanningene ledes av trinnledere. Vi har valgt å ha to trinnledere på hvert kull på de to første trinnene, en PEL-lærer og en faglærer, og én trinnleder på hvert kull på de to siste trinnene. Vi startet de nye utdanningene med en vid studieportefølje som det viste seg å være umulig å gjennomføre. Studieporteføljen måtte derfor endres etter første studieår og er nå mer styrt, for eksempel har studentene kun tre valgfag å velge mellom på hvert trinn. I allmennlærerutdanningen lå valgfagene i 3. og 4. studieår, mens i de nye grunnskolelærerutdanningene velger studenter valgfag allerede i 1. studieår i 5-10-utdanningen og i 2. studieår i 1-7-utdanningen.

Man kan nok si at reformen har medført et tettere samarbeid mellom Avdeling for lærerutdanning og Avdeling for økonomi, samfunnsfag og språk. Det skyldes først og fremst at i begge grunnskolelærerutdanningene har studentene mulighet til å velge engelsk. I tillegg får studentene i 4. studieår i 5-10-utdanningen tilbud om fremmedspråkene tysk, fransk og spansk. Begge grunnskolelærerutdanningene er organisert slik at studentene kan starte master i fremmedspråk i skolen med engelsk etter tredje studieår.

Lærerne jobber kontinuerlig med å tilpasse seg de nye grunnskolelærerutdanningene og rammeplanens nye kompetansemål (læringsutbytte). Det jobbes i lærerteam på hvert trinn i hver utdanning, og samarbeid mellom fag og faglærere vektlegges, både når det gjelder motivasjon og kompetanse.

Med innføringen av de nye grunnskolelærerutdanningene fikk man et nytt fag, nemlig pedagogikk og elevkunnskap (PEL), som er obligatorisk i begge utdanningene. Det har et omfang på 60 studiepoeng og er fordelt på de tre første studieårene. De fire hovedområdene i faget er:

- Tilrettelegging for elevens læring og utvikling (1. og 2. semester)
- Den lærende elev i skole og samfunn (3. og 4. semester)
- Lærers profesjonelle rolle og identitet (5. semester) og
- Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (6. semester).

I de nye grunnskolelærerutdanningene har man innført et obligatorisk entreprenørskapskurs knyttet til praksis som studentene tar i 5. semester. Ungt Entreprenørskap i Østfold, er en sentral bidragsyter og samarbeidspartner og gir studentene kompetanse innen elevbedrift og gründercamp. I tillegg har man videreført det obligatoriske kurset i IKT for lærere, som studentene får i 1. studieår. Formålet med kurset er å øke studentenes digitale kompetanse i forhold til egne studier og fremtidige læreryrke.

Studentene i de to utdanningene er stort sett veldig fornøyde både med utdanning og lærere. Spesielt fornøyde er studentene med praksisopplæringen; praksisskole og praksislærere. Når det gjelder studentens innsats i studiene, er den generelt meget god, og man opplever at frafallet av studenter er lavere enn tidligere. Det legges stor vekt på studentmedvirkning i utdanningene, og oppfølging av og samarbeide med studentene er en sentral oppgave for lærere og ledelse. En annen ting som vektlegges er progresjonen i utdanningene, innen hvert fag og innen praksisopplæringen. I den forbindelse er det gledelig å oppleve studentenes utvikling, både når det gjelder høyere refleksjonsnivå og evne til forståelse på sentrale områder innen ulike fag. Dette kommer tydelig til syne i studentenes bacheloroppgaver.

Undervisningen i grunnskolelærerutdanningene varierer mellom fag- og fagdidaktikk, pedagogikk og profesjonsdager med temaundervisning, der blant annet sentrale perspektiver i utdanningene og ulike arbeidsmåter i skolen tas opp, problematiseres og jobbes aktivt med. Profesjonsdagene kan omfatte praksisrelaterte studieprosjekter, egenstudier og gruppearbeid knyttet til tverrfaglige temaer. Noe av arbeidet kan også bli knyttet til oppgaver i fagene. Ulike arbeidsmetoder benyttes og studentene blir blant annet utfordret på oppgaver knyttet til formidling, ledelse og å by på seg selv. Profesjonsdagene er obligatoriske og lagt til onsdager på alle trinnene i begge utdanningene, og omfanget av profesjonsdager avtar etter hvert studieår. Det har vært et mål for de nye utdanningene at studentene skal oppleve at de går i et studieprogram alle fire årene, med felles samlinger og tett oppfølging av lærerne. De største utfordringene på dette området ligger spesielt i fjerde studieår der studentene er fordelt på ulike valgfag. Profesjonsdagene med sine felles samlinger vil derfor spille en viktig faktor i det siste studieåret.

To likeverdige arenaer

Praksisskolene er en sentral læringsarena i grunnskolelærerutdanningene. Det er utviklet en Plan for praksisopplæringen som inneholder differensierte og tydelige mål (læringsutbytte) for praksisopplæringen i hvert studieår. I forhold til tidligere lærerutdanninger har man nå en mer styrt praksisopplæring i form av antall uker per studieår og i hvilke skoletrinn studentene skal ha praksis.

En sentral oppgave i kvalitetsutviklingen av grunnskolelærerutdanningene er å jobbe kontinuerlig med å styrke samarbeidet mellom utdanningene og praksisskolene. Et viktig arbeid ble startet på dette området i allmennlærerutdanningen, og er videreutviklet i grunnskolelærerutdanningene. I samarbeidet vektlegges likeverdighet, åpenhet, respekt og felles ansvar for å utvikle gode grunnskolelærerutdanninger. Avdelingen har i de siste årene utviklet nye og videreutviklet møtearenaer og samarbeidsfora som ivaretar medvirkning og samarbeid mellom grunnskolelærerutdanningene og praksisskolene. Praksisfeltet er for eksempel representert i avdelingsstyret og avdelingens FoU-utvalg, andre eksempler på slike arenaer er

- programutvalgsmøter som arrangeres to ganger i året der tillitsvalgte studenter, praksislærerrepresentanter, trinnledere, programkonsulent og studieleder evaluerer og kommer med forslag til endringer i utdanningene
- praksisseminarene som holdes i forkant av hver praksisperiode der praksislærere, studenter og faglærere møtes og snakker om praksis
- det årlige praksisseminaret på Bøkevungen for praksislærere, faglærere, trinnledere, programkonsulent og studieleder som er veldig sosialt givende og faglig nyttig
- studieplanutvalg knyttet til hvert fag i utdanningen der representanter fra praksisfeltet sammen med studentrepresentanter samarbeider med faglærere om utvikling og revisjon av studieplaner innen ulike fag

En viktig faktor i samarbeidet er fronterbroen mellom grunnskolelærerutdanningene og praksisskolene/praksislærerne. På fronter har alle grunnskolelærerstudentene hver sine praksismapper som følger studentene gjennom hele studieprogrammet. Praksislærerne til studentene legger en praksisvurdering i praksismappa til hver student hvert semester, mens studentene legger praksisrapporteringene sine i den samme mappa. Fronterbroen mellom høgskolen og praksisskolene er med på å øke praksislærernes innsikt i grunnskolelærerutdanningene.

Videreutvikling av sentrale områder i grunnskolelærerutdanningene

Avdelingen har mange og viktige utfordringer den står overfor, og vil i løpet av de nærmeste årene forsøke å legge til rette for og videreutvikle en del sentrale områder i tilknytning til grunnskolelærerutdanningene. Det dreier seg først og fremst om følgende områder

- avklare forholdet mellom grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn og ny utdanning for 8.-13. trinn
- velge mellom styrket, obligatorisk undervisning av bevilgningsfinansierte studier og utvikling og kompetanseheving av eksterntfinansierte studier ved SKUT
- øke rekrutteringen til grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn, der tendensen viser en lavere søkning enn forventet og ønsket
- øke rekrutteringen av menn inn i grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn
- øke praksisskolenes bevisstgjøring knyttet til deres ansvar for en sentral del av lærerutdanningen og praksislærerne som faglig oppdaterte lærerutdannere
- øke kompetansen til praksislærere innenfor pedagogisk veiledning. Øke rekrutteringen til veiledningskurset på 15 studiepoeng

- øke andelen lærere med førstelektorkompetanse/førsteamanuensis
- øke andelen profesjonsrettet forskningsarbeid blant avdelingens ansatte, for eksempel i forskergrupper der praksislærere og faglærere samarbeider
- øke omfanget av tverrfaglig samarbeid på tvers av trinn, utdanninger og program
- utvikle integrerte mastere i grunnskolelærerutdanningene
- øke/oppdatere faglærernes kompetanse på praksisfeltet gjennom for eksempel hospiteringsordninger

Får vi til dette, er nok målet til avdelingen om å ha Norges beste grunnskolelærerutdanninger nådd.....!

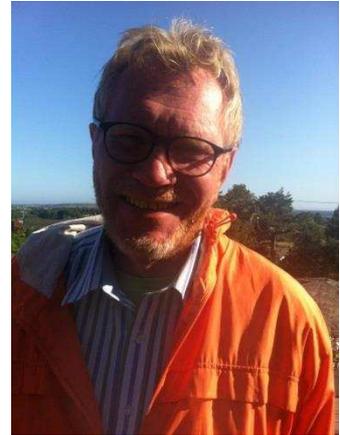


Praktisk-pedagogisk utdanning (Olav Kolstad)

Et studium i vekst, men også med store utfordringer og nye korsveier.

Perioden 2003 til 2013 har praktisk-pedagogisk utdanning hatt den samme rammeplanen fastsatt den 4. april 2003.

Slik sett har de siste 10 årene vært relativt rolige i forhold til departementale krav, men rammeplanen ga oss den utfordringen, men samtidig friheten ved at rammeplanene var tatt vekk når det gjaldt de ulike studieenheterne i pedagogikk og fagdidaktikk. Å utvikle lokale emnebeskrivelser for fagdidaktikk for de fleste fag i skoleverket, uten de tidligere rammeplanene for de ulike fagtilbudene, har vært en arbeidskrevende utfordring.



Jeg vil i dette korte resymeeet over de 10 siste årene forsøke å beskrive de viktigste utfordringene og utviklingstrekkene, Avslutningsvis vil jeg nevne de utfordringer og korsveier vi står overfor i 2013 og på kort sikt framover.

Stor søkning til studiet.

Fra å ha ca. 250 søkere i 2003 hadde vi 550 søkere i 2013, men en jevn stigning i alle disse ti årene. Dette har medført at vi stadig også har økt måltallet fra 90 i 2003 til 120 i 2013. I tillegg har vi foretatt et overopptak i 2013 på 20 studenter. Stor lærermangel i skoleverket og denne store søkningen ligger bak vårt store opptakstill.

Det stadig økende søkertallet har medført et stort press på undervisning og veiledning i de store fagene og ikke minst på praksisopplæringen og oppfølging av studentene i praksis fra våre faglæreres side.

Stort fagtilbud:

HiØ har en stor lærerutdanningsavdeling med god kompetanse i pedagogikk og skolefag. Det er derfor naturlig at vi har satset på stor bredde i tilbudene vi gir i fagdidaktikk. Dette er også i skoleverkets interesse.

Tilbudet vi gir i fagdidaktikk i 2013-2014 framgår av nedenstående tabell:

Her ser vi det er spesielt mange studenter med faglig bakgrunn i samfunnsfag, fremmedspråk, kroppsøving/idrett, kunst & håndverk /formgivning, helse- og oppvekstfag og spesialpedagogikk.

Fag	Høst – antall studenter	Vår – antall studenter
Norsk	2	8
Samfunnsfag	32	23
RLE, religion		12
Spesped	15	
Naturfag	7	
Musikk	4	2
Engelsk	20	
Fransk	2	
Spansk		6
Tysk		2
Kroppøving	17	10
Kunst & håndverk	9	13
Drama	5	
Matematikk		6
Generell yrkesdidaktikk	27	
Helse- og oppvekst		22
Yrkesdidaktikk i elektro, bygg, TIP, restaurant og matfag		5

Pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring

PPU-studiet er fortsatt på 60 studiepoeng, fordelt med 30 studiepoeng pedagogikk og 30 studiepoeng i fagdidaktikk, fortrinnsvis fordelt på to fag med 15 studiepoeng på hvert fag. Praksisopplæringen er på 12 uker, fordelt på to like lange praksisperioder i hver halvdel av studiet.

Rammeplanen av 2003, består av kun to kapitler: Første kapittel handler om å være lærer i Norge og var likelydende med kapittel 1 for øvrige lærerutdanninger. Kapittel 2 handler spesifikt om praktisk-pedagogisk utdanning og er grunnlag for vår lokale studieplan, mens det tidligere kapittel 3 med rammeplaner for pedagogikk og de ulike fagdidaktikktilbud var tatt bort. Ansvar for utvikling av emneplaner (senere kalt emnebeskrivelser) i de forskjellige fagdidaktikktilbudene ble helt og holdent vårt eget ansvar, uten styring fra departementet, slik det har vært og er for de øvrige lærerutdanningene.

Dette har skapt en svært innholdsmessig ulikeartet praktisk-pedagogisk utdanning i Norge i løpet av de siste 10 årene. Det er et problem at det er manglende samsvar i innhold og struktur mellom PPU-tilbudene ved de 26 høyere utdannings-institusjonene som i 2012 tilbød PPU i en eller annen form.

Sammenheng og helhet i PPU – tilbudet

Rammeplanen for utdanningen legger vekt på helhet og sammenheng i studiet. Dette har vi arbeidet seriøst med gjennom et utstrakt samarbeid mellom pedagogikklærerne og fag- og yrkesdidaktikklærerne.

Det gjennomføres halvårlige to-dagers planleggingsseminarer og månedlige samarbeidsmøter. Vi har også arbeidet tett innpå enkelte praksislærere gjennom en egen veilederutdanning for praksislærere knyttet til PPU-studiet i 2010. Noen av disse praksislærerne har vi engasjert som timelærere i praksisveiledning sammen med faglærere fra høyskolen.

Kompetanseutvikling – FoU

Avdeling for lærerutdanning har gjennom de siste 10 årene satset sterkt på FoU-arbeid. Dette har også vært tilfelle for lærerne på PPU. Målsettingen med å ha førstekompetanse i alle studieenheter og alle emnene, er så godt som gjennomført. Det foregår også mer FoU-arbeid knyttet til samarbeid med og utvikling av praksisfeltet enn tidligere.

Oslofjordalliansen

I 2009 besluttet ledelsen ved Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Vestfold, Universitetet for miljø og biovitenskap (UMB på Ås) og Høgskolen i Østfold at det skulle etableres en såkalt Lærerutdanningspilot. Piloten hadde en overbygning og felles agenda for førskolelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. Hovedhensikten var å fremme samarbeid og kvalitet i all lærerutdanning innenfor disse fire institusjonene.

Det ble satt ned en arbeidsgruppe for hver av utdanningene og dekanene ved de fire institusjonene utgjorde styringsgruppa. Hver av de fire utdanningsinstitusjonene fikk ansvar for økonomi og ledelse for hver enkelt arbeidsgruppe.

Ledelsen for PPU-piloten ble lagt til UMB og gruppa bestod av tre medlemmer av fagansatte, inklusive studielederne, fra hver av institusjonene.

Arbeidsgruppa arbeidet svært målbevisst og godt med å realisere en visjon om en samordnet PPU-utdanning for Oslofjordregionen og hvor studenter «sømløst» kunne benytte seg de forskjellige institusjonenes fagdidaktikk-tilbud. Vår målsetting var gjennom samarbeid å høyne forskningskvalitet og fagkompetanse innenfor fagdidaktikk. Et problem de forskjellige institusjonene hver for seg hadde, var enten at de hadde få tilbud å tilby, eller at det var mange små fag, til dels uten egen lærerkompetanse i tilbudet. En fordeling av og samarbeid om fagdidaktikk-tilbudene mellom de forskjellige institusjonene, ville kunne skape et bredere og bedre kvalitativt tilbud, selv det ville innebære en viss reisevirksomhet for studentene.

I løpet av 2010 greide vi å samordne PPU-tilbudene ved de fire institusjonene, slik at vi til sammen utgjorde en relativt fyldig pool med fagdidaktikktilbud som dekket de aller fleste av fag/program/linjer i skoleverket. Studentene ble gitt mulighet til å gjennomføre pedagogikk og praksisopplæring ved hovedinstitusjonen, for så å kunne gis tilbud om ønsket fagdidaktikk ved en eller to av de andre institusjonene.

For HiØ betydde det rent praktisk at vi kunne tilby didaktikk i markedsføring, økonomi, IT-fag ved Høgskolen i Buskerud, mens vi fikk mange studenter fra høgskolen i Buskerud på våre språkfag, og vi fikk mange studenter fra Vestfold i didaktikk i Kunst- og håndverk/formgivning og i helse- og sosialfagsdidaktikk.

Vi gjennomførte også utviklings- og samarbeidsseminarer for ansatte på PPU ved de fire institusjonene.

Samarbeid mellom institusjoner – ingen enkel prosess

Selv om OFA-samarbeidet på PPU fungerte veldig godt gjennom administrativ velvilje og godt arbeid i arbeids-gruppa i studieåret 2011 – 2012, erfarte vi likevel hvor vanskelig det skulle vise seg å være å skape et godt og varig samarbeid mellom våre 4 ulike høyere utdanningsinstitusjoner. Det var ikke nok med en god arbeidsgruppe og administrativ støtte. Slikt samarbeid må forankres i ledelsen. All den stund fusjonsplanene mellom høgskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold strandet i 2012, endret også motivasjonen og samarbeidet innen lærerutdanningspiloten seg radikalt. Vi står nå i 2013 igjen med en noe desillusjonert arbeidsgruppe, med til dels store utskiftninger av medlemmer og med en uklar målsetting i forhold til videre samarbeidsmandat. Drømmen om en felles PPU for Oslofjordregionen har antakelig falt i grus.

PPU ved Det teologiske Menighetsfakultet

I 2010 ble det inngått en avtale mellom HiØ og Menighetsfakultetet om at vi skulle kunne tilby PPU for studenter ved fakultetet. PPU'en skulle da være det 4. året i deres lektorutdanning i religionsfag og samfunnsfag. Ved et tilstrekkelig stort antall studenter fra Oslo, skulle tilbudet tilbys i der. I 2012 – 2013 var det til sammen 15 studenter som deltok, mens det nå i 2013 – 2014 er over 30 studenter. Dette er et interessant samarbeid, men det viser seg at det er vanskelig å skaffe nok antall praksisplasser i Oslo-området.

Utfordringer framover:

Nye retningslinjer for rammeplaner for 8. til 13. trinn. Nytt skille mellom PPU yrkesfag og PPU allmenne fag

På linje med nye forskrifter for nye grunnskolelærerutdanninger (2009):

Grunnskolelærerutdanning 1 (Trinn 1-7), Grunnskolelærerutdanning 2 (Trinn 5-10) og ny Barnehagelærerutdanning (2013), er det nå utdanningene for lærere for trinn 8 – 13 som er i støpeskjeen:

PPU vil, slik det var før 1998, bli delt opp i en egen utdanning for yrkeslærere (krav bachelornivå/yrkesbakgrunn) og en omstridt PPU for allmenne fag, som i skrivende stund ennå ikke er vedtatt i departementet. Her ligger det an til at mastergrad vil være inngangsbilletten. Dette vil helt klart påvirke søkningen til PPU ved Høgskolen i Østfold i negativ retning. I 2013 har kun ca. 40 % av våre studenter mastergradsutdanning. De fleste av studentene har bachelorgrad + ett fag på 60 stp (tidligere cand.mag.). Et håp ligger det likevel i at det utdannes stadig flere studenter med mastergrader, og at mange av disse vil bli lærere.

5 – årig integrert lektorutdanning.

Dette er en ny utdanning for trinnene 8 – 13 og som fikk vedtatt forskrifter til rammeplaner våren 2013. Universitetene er alt i gang med denne utdanningen innen mange fag. Høgskolene ligger etter i løypa og må ha store muskler rent faglig og økonomisk for å etablere en slik utdanning. For Høgskolen i Østfold er denne utdanningen neppe mulig å etablere uten et godt samarbeid med andre høyere institusjoner.

Utfordringer i praksisfeltet

Som en konsekvens av økningen i studenttallet, har det blitt vanskeligere å skaffe tilfredsstillende praksisplasser for studentene på PPU, spesielt fordi nesten 50 % av våre studenter kommer fra Oslo og Akershus, hvor det fra før av er et stort press på praksisskoler fra PPU ved Universitetet i Oslo (ILS), fra Universitetet UMB på Ås, høghskolen i Oslo og Akershus og ikke minst fra ulike faglærerutdanninger.

I tillegg stiller de nye forskriftene for lærerutdanningene krav til at praksislærerne skal ha veilederkompetanse på minimum 15 stp veiledningspedagogikk. Dette betyr at vi får en utfordring rent økonomisk for å gjennomføre tilstrekkelig etterutdanning av praksislærere.



Mitt år som PPU-student (Lene Gløboden)

Jeg har lenge visst at jeg har lyst til å bli lærer. Trivsel gjennom egen skolegang, og at jeg liker å lære er noen av grunnene til hvorfor. Jeg ønsker å lære bort, jeg ønsker å gi eleven en god opplevelse av skolen, og en god opplevelse på skolen. Det å kunne se gleden ved læring – slik jeg gjorde. Å velge og gå den veien jeg har gjort, med fagstudier og deretter Praktisk Pedagogisk Utdanning, var et bevisst valg fremover å søke meg rett til Lærerutdanning (som det fortsatt het da jeg begynte å studere). PPU-studiet har derfor alltid vært med i mine studieplaner. På tross av dette var jeg uforberedt – i mye større grad enn jeg trodde. Å gå på avdeling for Lærerutdanning var noe nytt for meg, og å begynne på PPU var som å komme inn i en egen verden. En verden med et rart språk og merkelige begreper. Oppgaver skulle formuleres annerledes, og undervisningen var annerledes. Mange mennesker kunne en masse om et yrke jeg skulle ut i om et år! I skrivende stund, etter endt utdanning er det en selvfølge for meg hva pedagogikk og didaktikk er. Jeg vet hva som skiller Vygotsky og Piaget, og hvem de er for den saks skyld. Hva man legger i tilpasset opplæring og vurdering for læring. Hva som er viktig for å utøve god klasseledelse. For et år siden var dette bortimot gresk for meg, og det har vært en bratt læringskurve.



«Jeg går på PPU.» Dette svaret på hva jeg studerer for tiden har ved flere anledninger resultert i et par undrende øyene som understreker eierens behov for en forklaring av dette tydeligvis ukjente studiet. «Praktisk Pedagogisk Utdanning» utdyper jeg, men de undrende øynene ser fortsatt på meg. «Ja, det er en form for lærerutdanning. Jeg kan undervise i ungdomsskolen og på videregående.» Jeg får denne gangen et bekreftende blikk og svaret «Så du skal bli lærer, så spennende da!» Jeg svarer bekreftende med så stor overbevisning jeg bare klarer. Ikke misforstå meg, jeg gleder meg; gleder meg til å være lærer «på ordentlig», men det er med skrekkblandet fryd. Under studiene, og litt nå også – det legger jeg ikke skjul på, har jeg tenkt tanker som; kommer jeg egentlig til å bli godt nok forberedt? Vil jeg mestre utfordringene jeg møter? Er læreryrket egentlig slik jeg innbiller meg? Kommer jeg til å beherske lærerspråket?

Jeg vil først og fremst si noe om praksisperiodene. Disse ukene, i hvert fall for meg, har vært uvurderlige og det essensielle med studiet. Den første praksisuken var skoleovertagelse: hele PPU-studiet ble delt inn i basisgrupper og skulle gjennomføre et undervisningsopplegg over

tre dager i en klasse på ungdomstrinnet. Jeg husker enda hvordan jeg sov dårlig natt til mandag, og gruet meg – dette var å hoppe i det! Det var mye jobb, mye planlegging vi ikke helt visste hvordan vi skulle gripe fatt i og en hel klasse med elever vi skulle være lærere for. En hel klasse! 30 skumle ungdomsskoleelever! Hvordan skulle det gå?

Mye gikk ikke etter planen. Tidsskjemaer sprakk; vi hadde for lite tid og for mye tid. Jeg fikk ikke sagt det jeg følte jeg burde. En time i gymsalen føltes som et svare kaos. Det var mye vi ikke hadde svar på. Og elevene: de var helt fantastiske! Jeg lærte veldig mye på disse tre dagene, kanskje mest om meg selv. Jeg er svært positiv til denne ordningen hvor man får en smakebit på hverdagen så tidlig, og hvordan foreleserne ved HiØ også er tilgjengelige og behjelpelige. En takk bør i tillegg rettes til ungdomsskolen som åpner dørene – og overlater elevene sine – til en gjeng med ferske PPU-studenter. Det håper jeg dere fortsetter med!

Utover denne første uken har jeg vært i 2 «ordentlige» praksisperioder, en på ungdomsskolen og en på videregående. Som jeg har nevnt tidligere, har disse ukene vært de ukene hvor jeg *virkelig* har lært. Jeg har til tider følt meg som en svamp som suger inn absolutt alt av inntrykk og ideer og meninger fra de rundt meg. Det er også disse ukene jeg tror for mange vil være avgjørende for om de fortsetter på studiet eller ikke. Her får man kjenne på kroppen hva læreryrket innebærer.

Min erfaring er at disse to periodene føles veldig forskjellig. Jeg hadde ingen undervisningserfaring overhodet når jeg begynte på studiet. I den første praksisperioden var jeg mer «sårbar»: jeg hadde selvfølgelig mine egne tanker om hva jeg syntes var fornuftig praksis, men jeg hadde ikke noe erfaringsgrunnlag. Dette erfaringsgrunnlaget bygges så smått i løpet av perioden, og når jeg begynte på andre praksisperiode følte jeg meg sikrere på meg selv. Her ønsker jeg derfor å poengtere hvor viktig praksisveileders rolle er. Jeg var heldig; min praksisveileder var svært dyktig, og jeg lærte masse! Jeg fikk gode, konkrete tilbakemeldinger på hva jeg gjorde – positive og negative, helt ned på detaljnivå. Jeg følte jeg fikk gode støtte, og den veiledningen jeg trengte, samt en forståelse for at det er greit å feile. For det blir mye feiling. Det var viktig for meg å føle den støtten og få de tilbakemeldingene jeg gjorde av flere grunner. Selvfølgelig lærte jeg masse. Men det gjorde også at jeg trivdes, og at jeg etter første praksisperiode faktisk tenkte at jeg hadde valgt riktig. Videre gav det meg den tryggheten jeg trengte når jeg skulle ut i ny praksis, denne gangen på videregående.

Jeg mener et viktig fokus for PPU-studiet må være å jobbe for en større kvalitetssikring av praksisveiledere (og ett tettere samarbeid med praksisskolene). Praksisveileders rolle er viktig

på flere områder, selvfølgelig å skulle styrke studentenes erfaringer og kunnskap, men hun fungerer også som en slags rollemodell. Kanskje ikke sammenlignbart med den rollemodellen det er viktig at lærere representerer ovenfor sine elever, men dog... Vi som studenter plukker opp vaner og uvaner, og som helt fersk i gamet var i hvert fall ikke jeg den mest kritiske til hva en erfaren lærer fortalte meg var fornuftig. Så; til alle praksisveiledere: deres jobb er svært viktig på veien til å utdanne nye, gode lærere! Ta vare på oss, del av all den kunnskapen dere har og fortell oss hva vi gjør riktig, hva vi gjør galt og vis forståelse for at vi feiler!

Problematikken knyttet til teori og praksis er særs relevant i lærerstudiet, også PPU; det er viktig med en god tilrettelegging av teoretisk undervisningen slik at den i etterkant er praktisk anvendelig i størst mulig grad. Mine praksisperioder har vært svært viktige for meg, og derfor er jeg også helt enig i viktigheten av å knytte det teoretiske opp mot den praksisen man skal ut i under selve studiet, men selvfølgelig også til arbeidslivet som ferdig utdannet. NOKUTs nylige rapport om PPU-studiet understreker hvordan utvalget er «noe misfornøyd med PPUs relevans for undervisning i skolen¹». Dette gjelder særlig pedagogikkens relevans. Jeg kan dessverre ikke si meg uenig, jeg har også følt på denne manglende relevansen. Dette er vanskelig, og har vært fokusert på i mange år. Jeg forstår at det er vanskelig, og det er kanskje til dels urettferdig av meg å rette kritikk mot noe jeg selv ikke har en god løsning på. Ikke en gang et godt forslag sånn på stående fot. Men det er kanskje privilegiet man har som student? Allikevel ser jeg at dette er et område det satses på, og at det jobbes mot en bedre løsning. Det er positivt, og det er viktig å fortsette å jobbe mot dette målet.

Til slutt vil jeg si at jeg har lært mye dette året. Jeg tror kanskje det er dette året jeg har lært mest... i hvert fall lært annerledes, på en annen måte enn jeg har gjort mine tidligere år. Jeg har lært mye som skal være direkte anvendelig, og mange «tips og triks». Jeg har gått i en veldig fin klasse, med et godt klassemiljø og flinke mennesker – det har vært viktig. Jeg har fått et innblikk i lærerens verden, og en nyvunnet respekt for alle disse menneskene med denne viktige jobben! Så var det dette med om jeg er godt nok forberedt da... vil jeg mestre utfordringene jeg møter? Har PPU-studiet gitt meg de verktøyene jeg trenger? Jeg tror det. Jeg er i hvert fall snart flytende i lærespråket. Som på alle andre studier krever det egeninnsats, og et årsstudium lærer deg ikke på langt nær alt. Erfaring bygges underveis, og jeg tror man aldri

¹ NOKUT: *PPUs relevans for undervisning i skolen (2013)*. URL: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA%202013/Lid_Stein_Erik_PPU_s_relevans_for_undervisning_i_skolen_2013_3.pdf

blir ferdig utlært i læreryrket. Allikevel føler jeg at jeg går ganske godt rustet ut på andre siden, og jeg er stolt over å si at jeg er lærer!



SKUT- Senter for kompetanseutvikling 2003-201 (Morten Skaug og Erling Lodgaard)



SKUT har som oppgave å ivareta det samfunnsoppdrag Kunnskapsdepartementet har gitt Høgskolen i Østfold med tanke på ivaretagelse av behovet for eksternfinansiert etter- og videreutdanning. Endringstakten i dagens samfunn medfører et stadig større behov for påfyll av kompetanse som kan kombineres med å jobbe.

Studieåret 2003-2004 inneholdt studieporteføljen til SKUT 24 ulike videreutdanningstilbud av ulikt omfang (10-60 stp.). Studiene var rettet mot både barnehage, skolefritidsordning, skole og ledelse. Over halvparten av studiene var fokusert mot ulike pedagogiske innretninger. Pedagogiske fagområder har alltid vært sterkt etterspurt i SKUT, og studentene betalte primært sine videreutdanninger med egne midler. Ut over på 2000- tallet ble imidlertid fokuset på skolens etter- og videreutdanningsbehov mer fokusert. Dette medførte større overføringer til kommunene med tanke på ivaretagelse av dette kompetansebehovet. Midlene ble kanalisert gjennom fylkesmannen og den enkelte kommune ble tildelt midler etter søknad til fylkesmannen.

Fra studieåret 2004-2005 var fortsatt antall videreutdanningsstudier som ble tilbudt i SKUT 24. Samtidig ble det en økt etterspørsel om samarbeid fra eksterne aktører. Enkelte Folkeuniversitet og Aftenskoler ønsket å inngå samarbeid med Høgskolen i Østfold om å kunne tilby videreutdanninger (studiepoenggivende utdanninger) i et samarbeid der Høgskolen er faglig ansvarlige/ godkjenner fagpersoner inn i studiene, og har ansvar for studieplanutvikling og eksamensgjennomføring.

Fra 2005 ble ekstern finansiert virksomhet også preget av Kunnskapsløftet (K06). SKUT gjorde flere avtaler om kompetanseheving med kommuner som slo seg sammen for å kjøpe etter- og videreutdanning til sine lærere og skoleledere over en 2 – 3-årsperiode. Dette gjaldt både Østfold og kommuner i Gudbrandsdalen og på Hadeland. Tilpasset opplæring og ledelse var her sentrale utviklingsområder.

Da Kunnskapsdepartementet også ville styrke 2. fremmedspråk, tok SKUT initiativet til å tilby spansk som nytt fremmedspråk ved HIØ. Kompetanse ble kjøpt inn utenfra.

Omsetningen økte fra 7 mill. i 2003 til over 10 mill. i 2007, og med et overskudd til LU på 1.9 mill. Administrasjonen bestod høsten 2007 av 3 personer i til sammen 2.6 stilling.

Høsten 2007 ble det foretatt et lederbytte i SKUT. Erling Lodgaard takket av til fordel for alderspensjon. Lodgaard hadde ledet SKUT på en forbilledlig måte siden 1. august 1998. Ny leder ble Morten Skaug, som hadde kjennskap til SKUT fra tidligere gjennom engasjement som ekstern fagperson. Porteføljen i SKUT var på dette tidspunkt preget av stort behov for kompetanseheving i fagene engelsk, matematikk, naturfag, norsk og pedagogikk. Etterspørselen etter etterutdanningskurs

av 2-6 dagers varighet var fremtredende og SKUT tilbød 14 studier på kveldstid/ weekendbasert i studieåret 2008/ 2009. Totalt ble det gjennomført 130 ulike «prosjekt dette studieåret, der et «prosjekt» var alt fra en dags kurs til studier på 60 stp. Det ble omsatt for 12 millioner kroner og benyttet 21.000 ferdig faktorberegnede timer dette studieåret. Den store aktiviteten skyldtes bl.a. oppsøkende virksomhet til samtlige kommuner i Østfold, samtidig som den enkelte kommune hadde råderett over egne budsjettmidler til kompetanseheving av de ansatte. Det var også en rekke prosjekt knyttet til kompetanseheving av barnehageansatte i Østfold.

Våren 2009 besluttet høgskolestyret ved Høgskolen i Østfold at SKUT skulle etableres som et etter- og videreutdanningscenter for alle fagavdelinger ved Høgskolen i Østfold. Ordningen skulle anses som en projektordeining med evaluering etter 2 år. Tanken om et SKUT for hele HIØ ble initiert av nytilsatt direktør, Carl-Morten Gjeldnes. Det ble lagt til grunn en økonomimodell for SKUT der alle indirekte og direkte kostnader skulle medregnes samtidig som det skulle stilles krav om et «overskudd» på minimum 10 % som grunnlag for igangsetting. SKUT ble nå opprettet som en ren administrativ enhet og alle «prosjekt» skulle faglig plasseres ved en av høgskolens fagavdelinger. Dette innebar krav om godkjenning av dekan før igangsetting. Overskuddet skulle tilbakeføres til den fagavdelingen der «prosjektet» var forankret, for bl.a. å kunne styrke ressurser til FOU (for å kunne levere tilbud av høy faglig kvalitet). SKUT skulle kun beholde ressurser til videreutvikling og annonsering.

Prosjektperioden på to år ble etterfulgt av et nytt høgskolestyrevedtak på nyåret i 2012 om å etablere SKUT som en administrativ enhet for etter- og videreutdanning for hele HIØ. nevnte økonomimodell ble videreført og ligger dermed til grunn for økonomistyringen i SKUT pr. i dag også. SKUT etablerte seg etter vedtaket om permanent ordning med ett hovedkontor på Remmen i Halden og ett avdelingskontor på Værste i Fredrikstad. SKUT begynte å profilere seg med de tre K'ene: **Kunnskap, kompetanse, Kvalitet**. Arbeidet med utarbeidelse av gode rutinebeskrivelser og standardisering av priser og timeforbruk relatert til antall studiepoeng/ omfang ble intensivert. Noe som medførte et mer effektivt SKUT både for HIØ og for brukerne av etter- og videreutdanningstilbudene.

Etterspørselen etter eksternfinansiert etter- og videreutdanning endrer seg fra år til år. Dette er noe av utfordringen med tanke på tilsetninger for å ivareta «prosjektene» på en solid og faglig god måte. De siste årene har SKUT utviklet fem «forretningsområder» for å tilfredsstille det behovet som med tanke på eksternfinansiert etter- og videreutdanning:

1. Åpne studier som tilbys på kveldstid/ helgebaseret/ delvis nettbasert (fra 10-60 stp.)
2. Studier i samarbeid med eksterne aktører (folkeuniversitet, Norges eiendomsakademi..)
3. Oppdragsstudier på «skreddersøm for kommuner, fylkeskommuner, bedrifter osv.)
4. Nasjonalt initierte studier (kompetansestrategier gjennom departement og direktorat og Fylkesmenn)
5. Kortere etterutdanningskurs og seminarer

SKUT er i 2013 med i stor grad på anbudsinvitasjoner der det konkurreres med andre U/H institusjoner i forhold til kompetanseprofil, faglig dyktighet og pris. SKUT har årlig «prosjekter» i de fleste kommuner i Østfold og gjennomfører kompetanseheving til mange fylker i Norge. Etter- og videreutdanning for avdeling for lærerutdanning er fortsatt den største aktiviteten i SKUT, men det er også stor aktivitet knyttet til helse og sosialfag, ingeniørfag og økonomi, språk og samfunnsfag.

Omfanget av etter- og videreutdanning relatert til avdeling for lærerutdanning er på 12 mill.kr. pr. år. Hele SKUT omsetter pr. i dag for ca. 25 mill.kr. pr. år. De siste par årene har etterspørselen etter kortere etterutdanningskurs falt, mens behovet for videreutdanning i form av studiepoenggivende utdanninger har økt. Høsten 2013 igangsettes 51 ulike videreutdanninger i SKUT, noe som innebærer

at ca. 1.000 voksne gjennomfører en studiepoenggivende utdanning. Disse studentene kommer i tillegg til de ca. 5.000 studentene HIØ gir tilbud til innenfor bevilgningsfinansierte studier.

Med tanke på dagens etterspørsel rettet mot barnehage og skole, er kompetansehevingen preget av store statlige kompetansestrategier som styres av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Videre kanaliseres også midler gjennom Fylkesmannen til kompetanseheving. Øvrig eksternfinansiert kompetanseheving må den enkelte kommune selv finansiere og her ser man en klar forskjell på kommuneøkonomien og satsingsprofilen fra kommune til kommune. Midler til den enkelte barnehage eller skole for å ivareta lokalt kompetansebehov er nærmest fraværende.

De siste årene har etterspørselen etter kompetanseheving i barnehagesektoren økt betraktelig. Spesielt har etterspørselen etter kompetanseheving i pedagogisk dokumentasjon, språkstimulering, antall rom og form og kompetanseheving av assistenter vært etterspurt.

Kunnskapsdepartementet har fra 2012 valgt å dele Norge opp i 6 (7) regioner med tanke på dialog om etter- og videreutdanning for skolesektoren (muligheter for at det samme skal innføres for barnehagesektoren på sikt). Høgskolen i Østfold er regionen Oslofjordalliansen (OFA) sammen med UMB, HiVe og HiBu. Hver region har sin leder som har jevnlig dialogmøter med KD og Udir med tanke på kommende kompetansestrategier. SKUT innehar lederansvaret i OFA vedr. etter- og videreutdanning.

Fremtidens SKUT kan man bare gjette seg til, men det er lite som tyder på at behovet for påfyll av kompetanse for de som allerede er yrkesaktive vil bli mindre. Mye tyder på at det vil bli et økende behov for å bistå også privat næringsliv med dette i større grad enn i dag. HIØ har som et ledd i sin «100 dagers plan» for å jobbe mot å bli «Norges mest attraktive høgskole» besluttet å opprette to nye studiesteder for etter- og videreutdanning i Østfold. Ved siden av Halden og Fredrikstad vil det fra høsten 2013 bli tilbudt studier både i Eidsberg og Moss.

Høsten 2013 består SKUT administrasjonen av 7 ansatte fordelt på våre to kontorer i Halden og Fredrikstad. Antall ansatte vurderes hele tiden opp mot omsetning og omfang. I skrivende stund har HIØ gjennom et høgkolestyrevedtak godkjent at SKUT kan tilby et oppdragsstudie på bachelornivå (180 stp.).

Frem fra glemselen: Fokus på de yngste barnehagebarna (Ann-Sofi Larsen, Ninni Sandvik, Bente Ulla)

I mange år levde de yngste barna (de under tre år) et relativt bortgjemt liv i det pedagogiske feltet. Temaet var sparsomt debattert både skriftlig og muntlig. Eksempelvis kom den første hovedfagsoppgaven med pedagogisk fokus på de yngste i barnehagen i 1989 (Løkken, 1989), den første pedagogiske fagboken om små barns barnehageliv i Norge ble utgitt i 1994 (Sandvik, 1994), mens den første norske doktorgradsavhandlingen med samme fokus kom i 2000 (Løkken, 2000).



Den manglende pedagogiske interessen for de yngste barna kan ses i sammenheng med at det lenge var få barn under tre år i barnehagen. Noe som igjen kan ses på bakgrunn av (utviklings)psykologiske teorier, der rådende diskurser promoterte ideer om at de yngste barna burde være hjemme de første leveårene. I tillegg var det få barnehageplasser for de yngste barna. Delvis kan den manglende interessen også ses som et uttrykk for at arbeid med denne aldersgruppa lenge har hatt lav status. Denne manglende statusen kan ses i sammenheng med at ideer om at små barn først og fremst trengte omsorg og stell, heftet seg opp i de psykologiske teoriene om små barn.



I forbindelse med Barnehageforliket i 2003 fikk vi imidlertid et politisk skifte når det gjelder disse spørsmålene, selv om vi fremdeles med jevne mellomrom har mediedebatter knyttet til spørsmål om barnehage er et godt sted å være for de yngste. Gjennom barnehageforliket økte utbyggingen av småbarnsplasser, med påfølgende økt antall barn under tre år i barnehagene. I 2012 gikk ca. 80 % av norske ett- og toåringer i en eller annen type barnehage. Småbarns barndom er dermed drastisk endret sammenliknet med tidligere. I kjølvannet av dette ble også behovet for økt kunnskap om de yngste synlig. De økende kravene om kompetanse relatert til barn under tre år i utdanningssektoren påpekes også i flere offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2009; Østrem et al., 2009).



I Norge er pedagogisk forskning relatert til barn under skolealder generelt et felt preget av spredte miljøer og med vage grenseoppganger til en rekke andre

forskningsfelt (Guldbrandsen, Johansson, & Dyblie Nilsen, 2002). Den pedagogiske *småbarns*forskningen utgjør en liten, men voksende del av dette feltet (Greve & Solheim, 2010). De senere årene har imidlertid brakt frem en del norske doktorgradsavhandlinger om de yngste barna, det er også på dette feltet vi tydeligst ser forskningsarbeider med alternative teoretiske/filosofiske og metodologiske tilnærminger. Kanskje kan en si at småbarnsforskningen bidrar til å re-tenke både pedagogisk arbeid og pedagogisk forskning? Høgskolen i Østfold har imidlertid hatt fokus på de yngste barnehagebarna relativt lenge, både i form av bredde i tilbud som fokuserer disse barnas barnehageliv og gjennom en systematisk oppjustering av de fagansattes kompetanse på området. For å ta det siste først: fagmiljøet består i dag av flere førstekompetente, flere i doktorgradsløp og to høgskolelektorer, som alle har spesialisert seg på denne aldersgruppa.

Høgskolens tilbud med fokus på de yngste barna i barnehagen spenner fra 10 studiepoeng obligatorisk «Småbarnspedagogikk» i førskolelærerutdanningens 2. trinn, fordypningsstudiet «Småbarnsstudier» (30 studiepoeng), fordypningsstudiet «Pedagogisk ledelse og formidling med fokus på de yngste barna» (30 studiepoeng), etterutdanningskurs for hele barnehagepersonalet i ti kommuner i indre Østfold og videreutdanningsstudiet «Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB) med fokus på de yngste i barnehagen» (30 studiepoeng). Fagmiljøets solide kompetanse og erfaring med fagområdet var utslagsgivende da høgskolen fikk NOKUTs akkreditering og Kunnskapsdepartementets godkjenning for et masterstudium i «Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap» våren 2013. Dermed ligger forholdene godt til rette for ytterligere styrking av høgskolens fagmiljø og dets bidrag til barnehagefeltets kompetanseoppbygging på området. I parentes bemerket kan det nevnes at det pr. dags dato ikke er noen andre norske høgskoler eller universiteter som tilbyr masterstudium med fokus på pedagogisk arbeid blant barn under tre år.

Arbeidet med å tilrettelegge masterstudiet er nå i gang, og studieplanen vitner om muligheter til både fordypning og bredde. Studiet starter med emnet *Små barns barndom og nyere pedagogisk småbarnsforskning*, som skal gi kompetanse om historiske og nyere perspektiver på små barns barndom i aktuelle institusjons- og samfunnskontekster. Emnet vil gi en innføring i politiske rammer, aktuelle læreplaner, styringsdokument og ulike didaktiske perspektiv. I tillegg vil studiet gi innblikk i offentlige føringer relatert til de yngste barnas institusjonaliserte barndom og en innføring i nyere småbarnsforskning. Målsettingen med emnet er å ivareta både pedagogiske og barndomssosiologiske perspektiv. Barndom sees som sosialt konstruert og emnet fokuserer hvordan barn både formes av, og former sine barndomsopplevelser innenfor ulike samfunnsmessige og daglige livsvilkår. Emnet tar opp

spørsmål på et strukturelt nivå, spørsmål som har konsekvenser for barns hverdag og oppvekst, samt barnas aktive bidrag i forhold til å definere og gi mening til sine liv, aktiviteter og relasjoner. For å stimulere til kritisk refleksjon rundt tidligere forskning og rådende tenkning i det småbarnspedagogiske og det utdanningspolitiske feltet, med særlig fokus på alder, kjønn, etnisitet, sosial klasse og funksjonalitet, presenteres historiske perspektiver, offentlige føringer og nyere nasjonal og internasjonal småbarnsforskning. Studenten skal kvalifiseres til å vurdere eksisterende pedagogisk småbarnsforskning, og til selv å formulere og faglig drøfte ulike problemstillinger og temaer.

Det neste emnet er *Vitenskapsteori/-filosofi*. Dette emnet behandler problemstillinger knyttet til krav om validitet, reliabilitet og representasjon, og problemstillinger knyttet til forskerens mulige posisjoneringer i vitenskapelig arbeid. Emnet berører sentrale vitenskapsteoretiske og filosofiske tradisjoner og posisjoner og tar opp kritisk analyse av vitenskapelige og filosofiske spørsmål. For kritisk å kunne analysere og ta stilling til den litteraturen som ligger i de neste semestrene, må studenten konstruere kunnskap om forskjellige vitenskapstradisjoner, hva kunnskap kan være/bli, hvordan kunnskap bygges opp og konstrueres innen ulike paradigmer.



Dette skal hjelpe studenten til å forstå og manøvrere i relevant vitenskapsteori/-filosofi knyttet til det småbarnsvitenskapelige feltet. Samtidig skal studenten utfordres til å vurdere sammenhenger mellom kunnskapskonstruksjoner, forskning og vitenskapsteori/-filosofi. Emnet *Profesjon og profesjonsetikk* fokuserer ulike aspekt knyttet til profesjonsutøvelse generelt og profesjonsetiske problemstillinger spesielt. Dette gjøres for at studenten skal kunne vurdere teoretiske perspektiv relatert til profesjon, institusjon og samfunn og til

profesjonsetiske problemstillinger. Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter knyttet til profesjonsetiske perspektiver er nødvendig i pedagogisk arbeid med de yngste barna, fordi disse ikke alltid kan artikulere sine egne behov og interesser. Barnas alder og utvikling fordrer etisk årvåkenhet og selvrefleksjon når det gjelder egne handlings- og relasjonsmønstre. Små barns sårbarhet og avhengighet vil sammen med en respekt for deres kompetanser og bidrag danne grunnlaget for god profesjonsutøvelse. Særlig stiller de yngste barnas kroppslige uttrykks- og kommunikasjonsformer høye krav til profesjonsutøvernes iakttakelsesevne, etiske bevissthet og vilje til (selv)refleksjon.

Emnet *Små barn og medvirkning* tar opp retten til medvirkning og dens implikasjoner for pedagogisk arbeid med barn under tre år. Den lovfestede retten til medvirkning, som er forankret i Barnekonvensjonen og hjemlet i Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsoppgaver stiller spesielt store krav til kompetanse og refleksjon. Medvirkningsbegrepet trenger i seg selv kontinuerlig diskusjon og refleksjon, for ikke å misforstås i retning av medbestemmelse og selvbestemmelse, individuelle valg og håndhevelse av rutinepregete rettferdighetslogikker. Det er avgjørende at begrepet medvirkning reflekteres i lys av begreper som ansvar og fellesskap. Dette begrunnes i den kompleksiteten som oppstår i småbarnspedagogiske praksiser, der enkeltbarn, grupper av barn og profesjonsutøvere sammen skal forme læringsvennlige miljøer der alle får medvirke. Studenten vil få innsikt i nasjonale og internasjonale politiske dokumenter relatert til barns rett til medvirkning. Emnet ønsker å stimulere til nytenkning og innovasjonsprosesser relatert til en mangfoldig og inkluderende barnehage og gi studenten kompetanse til kritisk å kunne analysere medvirkning relatert til alder, kjønn, etnisitet, sosial klasse og funksjonalitet. Emnet vil gi studenten kompetanse i kritisk refleksjon relatert til dominerende pedagogiske diskurser om f.eks. relasjonene mellom voksne og barn, mellom majoritet og minoritet og mellom normalitet og avvik.

Emnet *Kropp, kjønn og materialitet* behandler filosofiske perspektiv begrunnet i tenkning der kropp, kjønn og materialitet utgjør betydningsfulle elementer i pedagogiske prosesser. Dette gir studenten muligheter til kritisk å analysere og utfordre gjeldende antroposentriske teorier innen småbarnspedagogisk tenkning. Emnet legitimeres først og fremst gjennom den betydning og dominante posisjon de yngste barnas kroppslige uttrykk og det materielle har i småbarnspedagogiske praksiser. Gjennom kunnskap og interesse for å forstå hvordan det kroppslige og materielle spiller inn og konstituerer pedagogiske prosesser, vil studenten kunne forholde seg adekvat til den aktuelle aldersgruppen.

Emnet *Forskningsmetodologi og forskningsetikk* omhandler ulike metodiske tilnærminger og valg for forskning, kunnskapstilnærming og prosesser rundt utforming, gjennomføring og vurdering av forskningsprosjekter. Emnet er forskningsforberedende i forhold til arbeid med egen masteroppgave og skal sørge for at studenten utvikler kompetanser som sikrer at de kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forskningsprosjekt i tråd med gjeldende forskningsetiske normer. Emnet gir studenten et teoretisk, metodisk og forskningsetisk grunnlag for å kunne utarbeide eget forskningsdesign og prosjekt. Studiet vil legge vekt på hvilke konsekvenser ulike forskningsmetodologiske tilnærminger kan ha. De metoder man velger i forskningsarbeidet vil være bestemmende for hva det blir mulig å undersøke og hvordan det blir mulig å drøfte egne resultater. Dette skaper et behov for at studenten erverver bredde- og dybdekunnskaper/-ferdigheter knyttet til valg av metodologiske strategier. Studiet avsluttes med en *masteroppgave* vektet til 45 studiepoeng.

I alle våre studier med småbarna i fokus vil vi se etter sammenhenger mellom menneske- og kunnskapssyn. Samtidig arbeider vi med å øke egen og andres bevissthet om potensialene i det vi kaller kooperative læringsprosesser der både lærere, studenter, barnehagepersonale og barn er aktivt medvirkende og bidragende. Dette er en spennende og utfordrende tilnærming både for studenter og lærere, som gir muligheter for å sette vanemessig tenkning på spill og i spill.

Referanser

- Greve, A., & Solheim, M. (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible. *International Journal of early Childhood*, 42(2).
- Guldbrandsen, L., Johansson, J-E., & Dyblie Nilsen, R. (2002). *Forskning om barnehager - en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Løkken, G. (1989). *"Atti!" (artig): om "flirekonsenter" og små barns gruppeglede i barnehagen*. Dissertation/Thesis, [Trondheim].
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Dissertation/Thesis, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sandvik, N. (1994). *Til å begynne med: en personlig beretning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet (Anne-Lise Arnesen)

Innledning

31. august 2011 startet de første 17 studentene ved masterstudiet *Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*. Studiet startet opp litt over en måned etter 22. juli 2011, der flere titalls unge mennesker mistet sine liv i et terrorangrep på Utøya, i regi av Breivik, som hevdet å skulle «redde Norge og Vest-Europa fra kulturmarxistene og en muslimsk overtagelse». Hendelsen bidro i all sin grufullhet, til å vise aktualiteten av dette spesielle studiet, og ga støtet til ytterligere refleksjoner over studiets teori og praksis.



Karl Ove Knausgård tok i en kronikk i Klassekampen 20. august opp hvordan Utøya-tragedien ville bli husket. For de av oss som ikke var direkte ble berørt, ville hendelsen bli husket ved navnet på ugjerningsmannen og antallet han drepte. «Bødlene er navn, deres ofre er tall, og et navn er det motsatte av tall. Et navn er unikt. Et navn viser ikke til et hvilket som helst menneske, men til dette bestemte mennesket, til dette bestemte ansiktet og til det særegne lyset i disse bestemte øynene», som Knausgård uttrykte det. Dette bildet av konflikt mellom anonymisering og personliggjøring, understreket nødvendigheten av at studiet må se sin rolle til å stille kritiske spørsmål og reflektere over alle snublesteinene som finnes i det moderne samfunnslivet i forhold til nærhet og avstand, innenfor og utenfor.

I det følgende vil jeg først ta et skritt tilbake og si noe om grunnlaget for studiets begrunnelse og tilblivelse. Dernest gir jeg noen glimt av studiets innhold og utforming, for så å avslutte med noen refleksjoner om utfordringer.

Et blikk på forhistorien

Etter at det var gitt grønt lys for utvikling av nytt masterstudium i 2006, ble det nedsatt en arbeidsgruppe² og arbeidet med studieplanen fikk en pangstart ved personalseminaret på deilige Hydra i Hellas samme høst. Etter å ha arbeidet videre med en studieplan gjennom det neste året, ble det høsten 2007 fattet vedtak om at masterstudiet skulle prioriteres med tanke på å søke NOKUT om akkreditering. (Protokoll fra styremøtet, sak 24/07).

Når det ble ansett å være viktig å utvikle et selvstendig mastergradsstudium, var det begrunnet i utdanningspolitiske føringer, og strategisk prioritering ved avdeling for lærerutdanning. I tillegg fantes det en ambisjon om å møte praktiske og utviklingsmessige behov i regionen. Masterstudiet var også et svar på å kunne tilby egne studenter en mulighet for påbygging, videre studium og spesialisering på grunnlag av avdelingens studieportefølje. Dette med tanke på eksisterende studietilbud ved avdelingen

² Da ble det nedsatt en arbeidsgruppe bestående av førsteamanuensis Kjell Arne Solli, førsteamanuensis Ragnhild Andresen, leder av pedagogikkseksjonen høgskolelektor Ann Sofi Larsen, studieleder Marit Eriksen, studieleder Olav Kolstad og daværende FoU-leder/førsteamanuensis Geir Afdal. Senere ble Rune Andreassen med. Undertegnede ble trukket inn i arbeidet fra starten av, et år før jeg ble tilsatt som professor ved avdelingen.

som grunnutdanningen av lærere og førskolelærere (nå barnehagelærere) og fordypningstilbud som interkulturelle studier, spesialpedagogikk, studier i religion, livssyn og etikk, småbarnsstudier, samfunnsfag og pedagogisk veiledning. Masterstudiet var også tenkt som et grunnlag for å utvikle et sterkere utviklings- og forskningsmiljø innenfor fagområdet mangfold og inkludering. Det skulle skje både ved å medvirke til å rekruttere (nytt) personale med høy forskningskompetanse på området og for å stimulere FoU-aktiviteten ved avdelingen. Det var en antakelse om at masterstudiet ville generere FoU-aktivitet og samarbeid mellom masterstudentene- og lærerne ved studiet, forskerstudenter og det øvrige faglige personalet.

Etter mange vidervedigheter med planens gang gjennom NOKUT-systemet, ble studiet formelt godkjent våren 2011. Det første kullet startet høsten samme år.

Studiets innhold og utforming

Studiets innhold og utforming er ikke gitt en gang for alle. Det har skjedd endringer fra det første kullet startet i 2011 til det tredje kullet begynte i høst (2013). Studiet vil preges av de personene som er direkte involvert, lærerne ved sine ulike tilnærminger til hva som er sentralt og bør vektlegges, og studentenes ved sine spesielle bakgrunner og erfaringer. Hvert enkelt kull utgjør et utgangspunkt for nye konfigurasjoner av mangfold, i forhold til alder, kjønn, etnisitet, yrkesbakgrunn og motiver for å studere, som vil farge studiet. Hver nye studiegruppe er derfor en ny begynnelse som vil avgi sitt spesielle avtrykk.

Mangfold og inkludering handler om å utvikle forståelse av kompleksiteten i prosesser og spenninger i samfunnsmessige relasjoner, såvel det som understøtter alle 'gode' krefter for demokrati, likestilling og sosial rettferdighet som forhold som kan gi grobunn for ekstremisme. Mangfold er på ulike måter fanget i tallene, i de offentlige statistikkene. Som Rose & Miller (2008) hevder lever vi en tid som preges av vitenskapeliggjøring av politikken og tallene har fått en magisk funksjon som autopiloter for beslutninger. Men studentene skal utvikle kritisk evne til å gå bak tallene, og problematisere sammenhenger. Og de skal få anledning til å styrke sin etiske og profesjonelle utvikling i møte med mennesker ansikt til ansikt i sitt daglige arbeid.

Masterstudiet skal gi mulighet til å studere og reflektere over kunnskapen vi tilegner oss og hvordan den blir brukt i profesjonsutøvelse, enten det dreier seg om pedagogisk virksomhet knyttet til barnehage, skole, behandlingsinstitusjoner, sykehus, NAV og fengsler. Sætersdal & Heggen (2002) snakker om den "store" og den "lille" ondskapsen. Den store handler om uhyrligheten vi var vitne til på Utøya. Men som profesjonelle, eksperter, fagpersoner – og som mennesker i det helt vanlige sivile livet i alle sammenhenger hvor vi møter mennesker, er det ondskapsen i det lille formatet som studiet må gi rom for å reflektere over. Det dreier seg om små-skala-ondskapsen – den som ikke er livstruende, men som krenker menneskelig verdighet i hverdagen og gir mennesker følelsen av å være betydningsløse og uverdige. Fagkunnskap kan derfor være både til velsignelse og ulykke, noe som stiller særlig store krav til å ha et kritisk blikk på profesjonskunnskap og praksis. Det kommer jeg tilbake til senere ved noen refleksjoner om språk, kunnskap og makt,

Det er betimelig med noen refleksjoner om hva mangfold og inkludering kan bety i et masterstudium. Navnet angir en ramme. Men hva betyr den? Og hva skal studentene arbeide med, studere, utforske, reflektere over og drøfte i løpet av sin tid ved studiet?

Jeg starter med noen sider ved mangfold (diversity). Mangfold er et begrep som vi både bruker i dagligtalen og i faglige sammenhenger. Det er også et begrep som er blitt kritisert fordi det har blitt forbundet med ukritisk romantisering av forskjeller (fargerikt fellesskap) samtidig med en nedtoning

av de problemer og konflikter som mangfold i form av ulikhet, reiser (Arnesen, 2010). Det er en triviell observasjon å påpeke at mennesker er forskjellige og at hvert menneske er unikt og ikke lik noen andre. I tillegg til å anerkjenne dette og hva det får å bety for relasjonen til andre, må de problematiske sidene ved mangfold legges under lupen. Studentene skal kunne kritisk granske hvordan mangfoldet utfolder seg, oppfattes og tolkes i ulike typer av pedagogisk virksomhet.

Mangfoldsbegrepet har fått en sentral plass i den utdanningspolitiske retorikken både nasjonalt og internasjonalt (de los Reyes, 2001). Mangfold har ofte blitt brukt synonymt med *kulturelt* mangfold, men har i dette studiet fått en videre betydning. Ulike forskjellsdimensjoner som viser seg å innebære forskjellsbehandling og forskjeller i status og posisjon i utdanningsammenheng, får belysning; som alder, kjønn, religion, sosio-økonomisk, kulturell og språklig bakgrunn, funksjonsevne, seksuell preferanse, og det gjelder også hvordan forskjellsdimensjoner er vevet sammen (interseksjonalitet). Mangfold fremheves som noe ønskelig i den politiske retorikken, og fokuserer på verdimeslige aspekter knyttet til anerkjennelse og respekt for forskjeller, samtidig som forskning viser at det skjer forskjellsbehandling, rangering og reproduksjon av ulikhet (Bakken & Elstad, 2012, 2013). Mangfold og ulikhetsskaping må betraktes ut fra at utdanning og pedagogiske institusjoner skal tjene 'flere herrer'; barns og unges utvikling og velferd på den ene siden og samfunnsøkonomiske hensyn på den andre (Arnesen & Lundahl, 2006).

Mangfold og inkludering er i dette studiet uløselig knyttet sammen. Inkludering som begrep er introdusert som et svar på at noen utsettes for marginalisering og ekskludering. Samfunnsliv og institusjonelle og sosiale relasjoner involverer maktrelasjoner og spenninger mellom inkluderende og ekskluderende prosesser. Inkluderingspolitikk bygger på en erkjennelse av at noen faller utenfor viktige områder i samfunnet, og ikke blir gitt de rettigheter eller deltakelsesmuligheter som de fleste borgere har. Dette fordi de har begrenset tilgang på samfunns-goder, ressurser og makt. Og det finnes sosial ulikhet som er til hinder for at barn og unge kan utnytte sine rettigheter og ha utbytte av de velferdstilbudene som finnes (Seim & Larsen 2011). Det kan se ut som om det er stor tilslutning til prinsippet om inkludering, men en skal ikke skrape mye i overflaten før det fremkommer uenighet og konflikter om mål og midler i inkluderingspolitikken. I Europarådets prosjekt om mangfold i utdanning (Council of Europe 2006–2009)³ ble inkludering definert i forhold til 1) tilgang til samfunns-goder og tilbud av høy kvalitet (access and quality), 2) likestilling, likeverd og sosial rettferdighet (equality and social justice), 3) demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse (democratic values and participation) og 4) balanse mellom fellesskap og mangfold (balance between unity and diversity) (Arnesen, Allan, & Simonsen 2009).

Likestilling og sosial rettferdighet er begreper som assosieres med kamp mot ekskluderende barrierer og det å fremme sosial rettferdighet, respekt, anerkjennelse og gjensidighet i relasjoner.

Til slutt noen ord om språk, kunnskap og makt. Språk og språkbruk utgjør en viktig del av vår sosiale og kulturelle bakgrunn og vårt mulighetsrepertoar. Språket er det redskap som vi beskriver og konstruerer verden ved hjelp av, og er grunnlaget for all kommunikasjon, og er forskernes og studenters viktigste verktøy. Men ord er ikke bare ord. De er ladet med mening, og den betydning ordene gis og den sammenheng de inngår i, er del av det som kalles diskurs (Foucault, 1981; Gee, 1990). Gjennom diskurser kan visse beskrivelser og måter å forstå verden på bli oppfattet som 'riktige' og sanne. Men diskurser formidler ikke bare forståelse av verden 'slik den er' fra et spesifikt ståsted. Fagdiskursene har ofte legitimitet og gir mer eller mindre konkrete anvisninger for ulike former for

³ Prosjektet hadde tittelen 'Policies and practices for teaching socio-cultural diversity' (Arnesen, Allan & Simonsen, 2010) i regi av Council of Europe og ledet av Anne-Lise Arnesen ved Høgskolen i Østfold.

praksis. Forskere og sakkyndige bidrar med teorier og begreper og måter å forstå problemer på som også blir del av profesjonsutøvernes kategorirepertoar eller begrepsmessige linser som de oppfatter, forstår og vurderer sitt arbeid og sine elever (klienter, innsatte, kunder, brukere) ved hjelp av. Det utvikles et språk om normalitet og avvik, om majoritet og minoritet, hvor grensen settes mellom de har en helt selvfølgelig rett til å oppfattes som tilhørende eller ikke. Dette utgjør klangbunnen for mange av de beslutninger som må tas i det pedagogiske landskapet.

Sosialt liv er komplekst og fullt av motsetninger. Med språket prøver vi å fange og gi mening til det – forenkle og skape oversikt over virkeligheten. Forskeres og fagpersoners analyser spalter opp det som i 'det virkelige livet' er sammenvevd. Fagspråket er på mange måter preget av en vitenskapelig og analytisk tenkning, og i et sosiokulturelt perspektiv kan vi se på ekspertene som bærere og formidlere av sin kulturs forståelse av faglighet, roller og arbeidsoppgaver. Dette er en viktig erkjennelse for studentene i dette masterstudiet.

Studiet er et fireårig deltidsstudium, og betyr spennende år med mye arbeid, gleder og slit, spesielt fordi studentene kombinerer studiet med arbeid. Det er krevende. Gjennom undervisningen og lesing av litteratur kommer studentene i dialog med forskeres arbeid og pedagogisk tenkning, perspektiver og ideer som kan stimulere og inspirere. Dette kan åpne for aktuelle spørsmål som de kan arbeide videre med i oppgaveskriving innenfor de temaene som inngår i studiet; språk, identitet, kommunikasjon og læring; mangfold, konflikt og fellesskap (konf. Studieplanen 2013).. Diskusjoner i basisgrupper, i seminarer, og 'workshops' - og veiledning, legger grunnlag for arbeidsfellesskap der studentene får stilt spørsmål ved egne oppfatninger og erfaringer gjennom møte med andre syn og perspektiver. Studentene forventes å engasjere seg i hva som foregår, ikke bare i forhold til eget yrke og egen profesjonsutøvelse, men i verden. Intet mindre. De blir delaktige i forskning nasjonalt og internasjonalt som gir grunnlag for å forstå mer av inkluderings- og ekskluderingsprosesser i pedagogisk virksomhet.

Noen utfordringer

Pedagogisk virksomhet foregår i dag på arenaer for kryssende interesser og intensjoner, som reiser dilemmaer omkring fellesskap kontra individualisering og mellom inkludering og ekskludering. Utdanning – barnehage og skole – er ved siden av å legge et grunnleg for at barn og unge skal få gode liv, også et felt for produksjon og sementering av forskjeller som innebærer sosial ulikhet. Når vi ser på læreplaner og utdanningspolitiske dokumenter, har Kjeldstadli (2007) karakterisert disse tekstene som 'uforpliktende læreplanpoesi' . Det er «mange fine ord, men lite konkret. Planene er velmenende og positive, men lite problematiserende." (ibid, s. 11)

Utdanningsinstitusjonene og andre virksomheter er i stadig endring og de som arbeider innen utdanning er stadig stilt overfor nye utfordringer. Et levende masterstudium vil være i aktiv dialog med samfunnsendringene og ha en kritisk rolle. Det er mulig fordi utdanningen går over flere år, og at studiet har tilgang til variert pedagogisk praksis gjennom studentene som har førstehåndserfaring med de spenninger og endringsprosesser som finnes i ulike deler av det pedagogiske landskapet. Utfordringen er å se på studiet som ett virkemiddel til å gripe fatt i «tiden», utvikle et kritisk potensial og refleksjon av de politiske og samfunnsmessige prosessene.

Selv om studiet er et svar på utdanningspolitiske spørsmål og føringer, må studiet se sin viktige rolle som samfunnskritiker. Politiske innspill er sjelden entydige, og i mange sammenhenger er det konflikter mellom ulike mål og mellom uttalte mål og virkemidler. Utdanningssektoren er mer tydelig enn før trukket mellom mange hensyn; bl.a. å forene samfunnsøkonomiske krav om å styrke konkurranseevnen og effektivitet med krav om inkludering og støtte til alle elevers utvikling og

læring. Det krever en større grad av kritisk evne og refleksjon for de som arbeider i feltet - og kompetanse.

Både mangfold og prosesser for inkludering og marginalisering/ekskludering er foranderlige. Samfunnsmessige endringer, bidrar til nye konfigurasjoner av likhet og ulikhet. Masterstudiet må være et aktivt instrument for å ta samfunn og utanning på pulsen, og til enhver tid kunne utforske, drøfte, studere, analysere og reflektere over forskjellbehandling, diskriminering og utvikling av sosiale hierarkier under skiftende forhold og hva som kan motvirke dette.

Referanser

Arnesen, A.L. (2010). The complexity of diversity - challenges for teacher education, In *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: Diversity and inclusion: Challenges for teacher education*, (21-34), Strasbourg: Council of Europe

Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.) (2009). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. English/French

Arnesen, A.L. og Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *The Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50 , No. 3: 285-300

Bakken, A. & Elstad, J.I. (2013). Kunnskapsløftet og sosioøkonomiske forskjeller i skoleresultater, i Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red.): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 211-227

Bakken, A., Elstad, J.I. (2012). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002-2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2):67-88

De los Reyes, P. (2001). *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. [Diversity and Differentiation. Discourse, difference and norm creation in Swedish research and public debate], Stockholm: Arbetslivsinstitutet

Foucault, Michael (1981) The Order of Discourse. In R. Young (red.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (48-78). London, New York: Routledge & Kegan Paul.

Gee, James (1990) *Social Linguistics And Literacies: Ideology In Discourse* _The Falmer Press Hamshire Fairclough, 1992

Høgskolen i Østfold (2013). <http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/studiekatalog--rekrutteringssider/studietilbudet/sok-etter-studier/?&displayitem=1013&module=studieinfo&type=katalog>

Kjeldstadli, K. (2007). Tolk for mangfold - talsmann for enhet? Universitetskultur og lærerutdanning i det 21. hundreåret. Innledning ved konferanse ved Universitetet i Oslo i anledning av 100-årsdagen for Pedagogisk seminar 27. april 2007

Knausgård, K.O. (2011). Kronikk. Klassekampen 20. august, 2011.

Rose, N. & Miller, P. (2008). *Governing the present: administering economic, social and personal life*, Cambridge, Malden: Polity Press.

Seim, S. og Larsen, H. (red.) *Barnefattigdom i et rikt land. Kunnskapsoppsummering om fattigdom og eksklusjon blant barn i Norge*. (119-138). Rapport på oppdrag av Arbeids- og velferdsdirektoratet, HiO-rapport 2011, nr. 10. Oslo: Høgskolen i Oslo

Sætersdal, B. & Heggen, K. (2002). *I den beste hensikt? "Ondskap" i behandlingssamfunnet*. [With the best intentions? "Evil" in the therapeutic society], Oslo: Akribe forlag.



Lærerutdanning for alle barn og elever. Spesialpedagogikk i grunnutdanning og mastergrad – utvikling og utfordringer. (Kjell-Arne Solli)

Innledning

Jeg har siden 1979 i mer eller mindre hel stilling, arbeidet med utdanning av lærere her ved høgskolen på alle trinn og alle nivå. Dels i egne spesialpedagogiske utdanninger og dels i form av undervisning om spesialpedagogiske temaer i førskolelærer, allmennlærer- og praktisk pedagogisk utdanning.

Sammen med mange høyt kompetente fagpersoner både innafor spesialpedagogikk, pedagogikk⁴ og andre fagområder har jeg medvirket til å bygge opp en spesialpedagogisk portefølje som jeg mener vi kan være stolte av. Det har vært en vilje til å satse på spesialpedagogikk som fagområde.



Faget spesialpedagogikk virker i et spenningsfelt mellom det jeg vil kalle «vanlige vansker hos vanlige barn» og de høyst spesielle utfordringer som kan gjelde barn og unge i store, sammensatte og uvanlige vansker. Det er ulike forståelser av hva spesialpedagogikk skal være, og faget lever i spenningsfeltet mellom normalitet og avvik. Dette har preget utviklingen av det spesialpedagogiske fagfelt i Norge, også her ved høgskolen.

I denne korte oversikten vil jeg peke på noen milepæler i utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet ved høgskolen, presentere masterstudiet i spesialpedagogikk samt se på noen av de utfordringer som gjelder for fagets og utdanningens utvikling framover.

Hva er spesialpedagogikk?

Tradisjonelt har faget vært knyttet til opplæringstilbudet til barn og elever med funksjonshemming. Utdanningen har dreid seg om kompetanse for spesialundervisning og grunnleggende innsikt i hvordan å arbeide med barn og elever med lærevansker av ulik art og grad. Den individuelle forståelsesmåte har satt sitt preg på utdanningen ved at utgangspunktet for funksjonshemmingen er knyttet til særtrekk ved enkeltindividet (mangler, sykdom, skader) der spesialpedagogens oppgave er å avhjelpe eller kompensere for de individuelle mangler eller problemer.

Denne forståelsen er de siste 40 år blitt problematisert og utfordret. En relasjonell og samfunnsmessig forståelse har vokst fram. Prinsippet om inkludering er styrende for politikk på alle samfunnsområder. Forståelsen av spesialpedagogikk har endret seg til å se lærevansker og funksjonsnedsettelse som en konsekvens av mennesker livs- og oppvekstår og manglende

⁴ I perioden fra 2000 -2012 har følgende helt eller delvis inngått i det spesialpedagogiske fagmiljø i arbeidet med hovedfag- og mastergrad i spesialpedagogikk: Ragnhild Andresen, Rune Andreassen, Anne-Lise Arnesen, Ivar Bråten, Olav Kolstad, Alfred Lie, Roger Sträng, Erling Solerød, Kjell-Arne Solli, Hans Petter Wille

tilrettelegging i både utdanningsinstitusjoner og andre samfunnsinstitusjoner. Spesialundervisning er både faglig og juridisk vurdert i forhold til utbytte av opplæringen hvor fokus blir relasjonen i barns og elevers muligheter i relasjon til de forventninger og krav som den enkelte møter på i barnehage og skole.

Spesialpedagogikken tar mål av seg til å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – utfordringer eller barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Faget rommer et forebyggende perspektiv - ved å motvirke at vansker eller barrierer oppstår og får utvikle seg. Samtidig rommer faget sitt tradisjonelle perspektiv med fokus å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes hos barn og unge som opplever ulike former for nedsatt funksjonsevne. Disse to tilnærmingene lever i dag side om side noe som kan bidra til fagets kompleksitet.

Forholdet mellom det individuelle perspektiv og forebyggingsperspektiv er et utviklingsområde for en inkluderende spesialpedagogikk. Det vil si en spesialpedagogikk som ikke entydig baserer seg på karlegging, diagnoser og individuelle tiltak, men som samtidig med kunnskap om handikap og nedsatt funksjonsevne, bygger opp en pedagogisk kunnskap om fellesskap, sosial deltakelse, relasjoner og viten om didaktikk og tilpasset opplæring.

Spesialpedagogikk som utdanningstilbud ved høgskolen

Utdanninger i spesialpedagogikk har vært preget av et mangfold i organisering og struktur, men fram til ny gradsstruktur i høyere utdanning i 2003, besto utdanningene av 1. avdeling (60 studiepoeng) og 2. avdeling i spesialpedagogikk (60 studiepoeng) med fordypning i ulike vanskeområder. Hovedfag i spesialpedagogikk ble etablert ved Statens Spesiellærerhøgskole i 1976. På 80-tallet ble første avdeling i spesialpedagogikk redusert til en halvårsenhet, da det fra fagdepartementets side ble antatt av at om lag et halvt år med spesialpedagogisk relatert arbeid inngikk i lærernes grunnutdanning. Ny gradsstruktur med bachelorgrad (180 studiepoeng) og mastergradsstudier (120 studiepoeng) førte til at studietilbudene etter «gammel ordning» fikk en uklar plass i utdanningsløpet. I dag er studietilbudet i spesialpedagogikk ved lærerutdanningene sentrert om mastergradsstudiet som bygger på lærerutdanning. Bachelorutdanning i spesialpedagogikk er bygget opp ved noen universitet og inngår ellers i ulike videreutdanningstilbud.

Høgskolen i Østfold ved avdeling for lærerutdanning var tidlig ute med å satse på spesialpedagogikk i sin fagportefølje. Milepæler kan stikkordsmessig være

- Etablering av 1. avdeling i spesialpedagogikk i 1969
- Etablering av 2. avdeling siden 1984 med fordypning i spesialpedagogikk med vekt på sammensatte læreversker. Siden 1993 har avdelingen også gitt tilbud om 2. avdeling med fordypninger i data i spesialpedagogisk arbeid, leksologi, sosiale og emosjonelle vansker

- Etablering av hovedfag i spesialpedagogikk i 2002, med endring til masterstudium i 2004.
- De første studentene har gjennomført hovedfag i spesialpedagogikk i 2006
- Akkreditering av egen mastergrad i mangfold og inkludering i pedagogisk arbeid 2010
- Akkreditering av egen mastergrad i spesialpedagogikk 2013.

Hovedfag og mastergradsstudier

Etablering av hovedfaget i spesialpedagogikk ble ønsket for å følge opp høgskolens satsning på det spesialpedagogiske felt med tilbud både om første og andre avdeling. Studentsøking til de spesialpedagogiske studiene har vært stort, og vi så det som viktig å utvikle dette tilbudet videre.

I første omgang så vi det som mest relevant å søke samarbeid med et universitet eller høgskole som hadde rett til å tilby en mastegradsarbeidet. Gjennom et omfattende sonderingsarbeid som i hovedsak ble gjennomført av professor Alfred Lie og meg selv, ble det etablert samarbeid med Høgskolen i Stavanger (nå Universitetet i Stavanger). Vår samarbeidspartner ved Høgskolen i Stavanger i den første perioden var professor Finn Egil Tønnessen. Samarbeidsavtalen er senere endret til å gjelde masterstudium. Avtalen er fornyet og gjelder til t.o.m. studentopptak høsten 2012. Studiet har hele tiden hatt meget høye søkertall.

Samarbeid med Universitetet i Stavanger har fungert meget tilfredsstillende. Imidlertid har begge parter hatt som mål å satse på at Høgskolen i Østfold skal utvikle et selvstendig mastergradsstudium i tråd med vår faglige kompetanse og behovene i vår region.

Godkjenning av mastergradsstudier forutsetter et fagmiljø som inkluderer kompetanse som professor. Da professor Lie gikk av i 2005 ble det hans professorat utlyst. Det tok imidlertid over 2 år før ny professor (Anne-Lise Arnesen) ble tilsatt. Professor Arnesen ble en pådriver for å søke å få godkjent et masterstudium i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet. Begrunnelsen for å satse på dette studiet framfor et studium i spesialpedagogikk var å gi et studietilbud som i sterkere grad ga en utdanning i tråd med det overordnede prinsippet om likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Opplæringen må være tilgjengelig for alle, og alle skal få gode muligheter for læring, mestring, utvikling og medvirkning. Mangfoldbegrepet indikerer at det erkjennes og anerkjennes at menneske er ulike ut fra mange forskjellige dimensjoner. Inkluderende pedagogikk dreier seg om å tilrettelegge opplæringsmiljøet slik at alle skal få utbytte av opplæringen og bestrebe seg på å finne løsninger som bidrar til at elever med ulike bakgrunner og forutsetninger får tilhørighet innenfor et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Med stadig økende mangfold, stiller det lærere og sakkyndige overfor nye utfordringer og oppgaver.

Behovet for et masterstudium i spesialpedagogikk var imidlertid fortsatt til stede. Både ut fra de gode erfaringer vi hadde med det masterstudiet i spesialpedagogikk som var i gang og erkjennelsen av barnehagens og skolens behov for spesialpedagoger gjorde at vi ønsket å

arbeide videre for å få en egen godkjenning av dette studiet. Sammen med førsteamanuensis Rune Andreassen og førstelektor Odd Eriksen utviklet vi en søknad om et mastergradsstudium i spesialpedagogikk som kan inngå i en mulig 5-årig lærerutdanning.

Dette studiet bygger på de samme «tre søyler» som er grunnlaget for masterstudiet i spesialpedagogikk etter «Stavangerplanen». Den ene søylen er et overordnet perspektiv på det spesialpedagogiske feltet, de andre to søylene bygger på en fordypning innafor språk, lese og -skrive opplæring og en fordypning i sosiale- og emosjonelle vansker. Disse søylene er valgt utfra de vanskeområder som i størst grad omfattes av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning i skolen.

Mastergradsstudium i spesialpedagogikk 2013

Søknaden fra Høgskolen i Østfold om godkjenning (akkreditering) av mastergrad i spesialpedagogikk ble innvilget av Kunnskapsdepartementet i 2013.

Dette mastergradsstudiet i spesialpedagogikk er en profesjonsrettet mastergrad med tydelig profil mot yrkeslivet. Det skal rekruttere fagpersoner til barnehage- og skolefeltet, pedagogisk – psykologisk tjeneste og andre relevante området i kommuner og fylket. Studiet har en tverrfaglig karakter. På den ene siden anvendes teorier og metoder fra ulike vitenskapelige fagområder. På den andre siden kan også teoriene og metodene som er rettet inn mot bestemte områder anvendes i ulike pedagogiske virksomheter. Studentene til studiet vil komme med forskjellige erfaringer både av teoretisk art og yrkesmessig karakter. De har derfor mulighet til å lære mye av hverandres ulike bakgrunn og erfaring. Studiet legger opp til en arbeidsform der forskjellene i bakgrunn og erfaring utnyttes aktivt i studieopplegget som en ressurs.

Studiet er bygget opp om utfordringer og barrierer i barnehage og skole knyttet til å forstå og analysere spesialpedagogisk virksomhet, utfordringer, barrierer og vansker knyttet til lesing og skriving og sosiale og emosjonelle vansker.

Emnet *Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt i et inkluderende perspektiv* (15 stp) gir en innføring i overbyggende temaer i spesialpedagogikk som spesialpedagogikkens grunnlag, dens historiske og aktuelle utvikling, spesialpedagogiske dilemmaer og utfordringer i barnehage og skole, forholdet pedagogikk og spesialpedagogikk og spesialpedagogikkens individuelle, relasjonelle og samfunnsmessige forståelse.

Emnene «Lesing og skriving i et mangfoldperspektiv» (15 stp) og «Lese- og skrivevansker; forebygging, kartlegging og tiltak» (15 stp) støtter utvikling av studentenes kompetanse knyttet til språk-, lese- og skriveutvikling. Begrunnelsen for å vektlegge norskfaglige gjennom to emnekurs, er at funksjonelle lese- og skriveferdigheter er viktig for likeverdig deltakelse i samfunnet. Dette er også områder mange barn og unge har vansker med å mestre. Disse norskfaglige emnene gjør det også mulig for lærerstudenter å kunne velge dette studiet som ledd i en framtidig 5 – årig lærerutdannelse.

Sosiale og emosjonelle vansker er en av de største utfordringer i barnehager og skoler. Emnet *Sosiale og emosjonelle vansker* skal bidra til studentenes forståelse og ferdigheter i å

planlegge, gjennomføre og vurdere handlinger som kan forebygge og avhjelpe slike vansker. Temaer som inngår er knyttet til ulike forståelsesmåter og beskrivelser vil gi et bredt bilde av feltet. Sentralt vil også være spørsmålet om tidlig innsats.

Samarbeid og samordning på ulike nivå er sentralt for å oppnå gode omsorgs- og læringsmiljø. Kommunikasjon og samling med barn, unge og foreldre i en vanskelig livssituasjon er en nødvendig del av spesialpedagogens arbeidsområde. Dette inngår i *Rådgiving og innovasjon i spesialpedagogisk virksomhet*. Denne kunnskapen skal også gi en kompetanse når det gjelder bedre gjennomføring av forebyggende og avhjelpende tjenester.

Vitenskapsteoretiske emner og samfunnsvitenskapelige metoder er integrert i studiet gjennom teoretiske perspektiver og empiriske undersøkelser. Mye av vitenskapsteori og metode kommer i forbindelse med veiledning gjennom essayskriving, refleksjon i grupper og prosjektarbeid. Studenten må gjennom arbeidskravene redegjøre for hvilke metodiske valg som er mulige, begrunne det valg som er gjort og på tradisjonelt vis foreta en drøfting av de metodiske valg, sett i forhold til arbeid med ulike problemstillinger.

Emnet *Vitenskapsteori og forskningsmetode* skal utvikle forståelse for hvordan vitenskapelig kunnskap frambringes slik at de kan vurdere kunnskapen og metodene kritisk. Sentralt i dette vil være et fokus på den forskningsbaserte kunnskapens muligheter og begrensninger og hvordan den kan brukes i konkrete situasjoner. I denne sammenheng står etisk bevissthet sentralt. Studiet er generelt lagt opp slik at studentene skal skrive forholdsvis mye, dette er den mest effektive læringsform på dette nivået. Eksamen består i stor grad av skriving av essays på de ulike emnene, men det er også innslag av skoleeksamener.

Masteroppgaven spiller en sentral rolle i studiet, og representerer den delen som gir størst mulighet for fordypning. Forholdsvis tidlig i studiet vil studentene bli oppmuntret til å starte forberedelsene av oppgaven for å få størst mulig utbytte av dette arbeidet. Individuelt arbeid fra studentenes side og veiledning blir de sentrale arbeidsformene i denne delen av studiet. Det vil bli organisert veiledningsseminarer der fagmiljøet drøfter design og gjennomføring med studentene, og det forutsettes at studentene er aktive deltakere på seminarene.

En forskningsbasert og kritisk tilnærming vil prege studiet som helhet.

Studiet kan organiseres som et heltidsstudium over to år, eller som et deltidsstudium over 4 år.

Er vi gode nok? utfordringer for utdanninger i (spesial)pedagogikk

Spesialpedagogikken virker i et spenningsfelt. På den ene siden vil noen etterlyse den individuelle/diagnostiske kompetanse. På den andre siden vil det kunne hevdes at vi ikke gir nye lærere en god nok kompetanse for å gi alle barn og unge et godt nok utbytte av den pedagogiske virksomheten. utfordringen er etter mitt syn å finne en rimelig balanse i tråd med en inkluderende spesialpedagogikk.

Slik jeg ser det er det tre utfordringer som peker seg ut for avdelingen når det gjelder det spesialpedagogiske fagfeltet. De to første utfordringene gjelder mastergradsstudiet i

spesialpedagogikk: (1) å utvikle og opprettholde et sterkt faglig miljø i en inkluderende spesialpedagogikk blant annet i form av rekruttering til stillinger samt etablere et sterkere forsknings- og utviklingsarbeid innen det spesialpedagogiske felt, og (2) utvikle det felles potensiale i forhold til at vi nå på avdeling for lærerutdanning har etablert tre mastergradsstudier med en pedagogisk overbygning (mastergradsstudier i spesialpedagogikk, inkludering og mangfold i pedagogisk virksomhet, barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap). Både innafor de «fagspesifikke» emnene som inngår i de enkelte studiene, og, ikke minst, innafor de «mastergradsspesifikke» emnene (vitenskapsteori, metode, mastergradsoppgave) kan en både faglig og ressursmessig ha noe å vinne på en nærmere analyse av mulige fellesområder.

I forhold til (2) er det samtidig utfordringer å se nærmere på mulighetene i et samvirke med mastergradsstudier på høgskolens andre avdelinger.

Den tredje utfordringen er å bringe den inkluderende spesialpedagogiske kompetanse inn i grunnutdanninger og andre videreutdanninger i lærerutdanning for barnehage og skole. Denne utfordringen er for stor til å drøfte i større helhet her. Utfordringen må imidlertid være: hvordan utdanner vi alle lærere for alle barn og unge? Jeg tror ikke vi er gode nok på dette feltet, og det er en drøfting vi må ta.

Alle lærere møter i sin praksis en barne- eller elevgruppe preget av variasjon og mangfold. Konsekvensene av disse møtene kan være avgjørende for hvordan barna eller elevene opplever sitt barnehage- eller skoleliv. Barnehagen og skolen skal ha rom for alle uavhengig av bakgrunn. Det er ikke bare en læringsarena, men en arena for sosialisering og dannelse.

Barnehager og skoler opplever at stadig fler barn og unge trenger særlig hjelp og støtte. En illustrasjon av dette er at i 2012 hadde litt over 5 % av alle barn i barnehage nedsatt funksjonsevne eller særlige behov, om lag 9 % av elever i grunnskolen hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak mens i videregående opplæring var det nasjonale snittet for andel elever i spesialundervisning 6 %. I tillegg er det minst et like stort antall barn og unge hvor som lærere opplever har behov for ekstra hjelp.

Det er store variasjoner i både omfang og kvalitet når det gjelder spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, mellom fylker, kommuner, skoler og barnehager. Noe av forklaringen på disse forholdene synes å ligge i ulik kompetanse, holdninger og kulturer knyttet til hvordan skolene forholder seg til en svært sammensatt elevbefolkning sett i relasjon til prinsippene om tilpasset og inkluderende opplæring. Dette er viktige utfordringer i barnehagen og skolen og må dermed også være det for lærerutdanningen.

Barnehage og skole har behov for lærere som har forståelse og ferdigheter til å møte alle barn og unge i et inkluderende fellesskap med en pedagogikk som tar aktivt hensyn til variasjonen i barne- og ungdomsgruppa. Dette er ikke et ansvar for læreren aleine, men en oppgave for barnehagen og skolen som helhet.

Den iske orienteringen må da være vid og relativt generell, og ikke ensidig knyttet til kunnskap om individuelle vansker. Både lærere og spesialpedagoger må både kunne hjelpe

barn og unge med særskilte behov til å kunne tilpasse seg en situasjon eller institusjon, samtidig som de må ha kunnskap om hvordan en kan sette inn tiltak på systemnivå, slik at barnehage og skole tilpasser seg de barna og elevene som går der. Vi trenger spesialpedagoger og lærere som vet hvordan en skaper et læringsmiljø der det er plass til alle.

Utfordringen for en inkluderende praksis i barnehage og skole vil være å arbeide annerledes, ikke å arbeide med de som er annerledes. Å tenke nytt om barnehage og skole er en utfordring for pedagogikken og spesialpedagogikken. Barnets og elevens behov kan stå i motsetning til organisasjonens eller miljøets behov når det gjelder spesialpedagogiske tiltak. Hvilket perspektiv den enkelte barnehage eller skole velger, påvirker innholdet i tiltakene. Denne forskjellen og konsekvensene som medfører valget krever at refleksjon kommer på dagsorden.



RLE-faget i skolen – et viktig dialogfag (Merethe Roos)

Skolens RLE-fag er relativt nytt.⁵ Det ble innført i 2008, som et resultat av en dom ved menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strassbourg året før. Da faget kom, avløste det skolens undervisning i kristendom, religion og livssyn (KRL).⁶ Dommen i Strassbourg var et resultat av en lang, forutgående kamp i det norske rettssystemet. Siden 1997 hadde en gruppe foreldre med støtte fra Human-Etisk Forbund ført sak mot staten, og krevd fullt fritak for sine barn i KRL. Foreldregruppen hadde tapt i alle norske rettsinstanser, men vant etter hvert frem ved domstolen i Strassbourg. Her ble det slått fast at faget ikke i tilstrekkelig grad sikret at grunnleggende menneskerettigheter ble ivaretatt, og Norge ble pålagt å rette opp dette. Det ble i særlig grad lagt vekt på at faget skulle være objektivt, kritisk og pluralistisk, og at ingen religioner eller livssyn skulle ha forrang fremfor noe annet. Dette førte til at opplæringsloven ble endret, og at ny læreplan ble vedtatt. Her ble fagets objektive, kritiske og pluralistiske karakter understreket, og det ble fremhevet at alle religioner og livssyn skulle behandles på en likeverdig og saklig måte.



RLE-faget hører ofte med til salderingspostene i den norske skolehverdagen. I knapphet på ressurser blir faget gjerne prioritert lavere enn fag som umiddelbart kan synes mer prekære for elevene å lære, som norsk, engelsk og matematikk. Ikke desto mindre har RLE i seg et potensial for å ruste morgendagens voksne borgere til samhandling og mellommenneskelig forståelse. Dette gjør at faget burde være en viktig del av bevisstheten hos bestemte myndigheter så vel som skoleeiere, lærere, foreldre og elever. Faget står i en særstilling fordi det kan binde fortid og nåtid sammen, og fordi det kan gi perspektiver til et globalt og mangfoldig samfunn der mennesker med ulike livstolkninger stadig blir trukket nærmere hverandre. Ved å gi kunnskap om religionene og ulike livssyn kan faget bidra til dialog og toleranse, og til innsikt i og forståelse av historiens betydning for verden slik den er i dag. Likeledes gir faget ballast til viktige etiske problemstillinger. Mulighetene i faget ligger nettopp i det kritiske, objektive og nøytrale: i det kunnskapsbaserte, undersøkende og drøftende. Disse aspektene gjør at faget blant annet potensielt kan etablere normer for

⁵ RLE står for religion, livssyn og etikk.

⁶ For en grundig innføring i EMD-dommen og historien bak den kan man lese Sidsel Lied, «KRL-faget i Strassbourg – Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre», i *Norsk Teologisk Tidsskrift* 1/2008, ss. 55-70.

demokratisk dannelsesarbeid, der elevene lærer hvordan de er aktører i et samfunn med ytringsfrihet og ytringsansvar. I denne teksten skal jeg skissere noen tanker om hvordan jeg mener disse aspektene kan tas med ut i den praktiske skolehverdagen.

Fagets potensial som utgangspunkt for demokratisk dannelse ligger altså, slik jeg ser det, i dets status som sekulært kunnskapsfag. Men hva betyr dette i praksis, i det konkrete klasserom? Og hvordan kan en lærer legge opp undervisningen slik at fagets objektive, kritiske og nøytrale element kommer til sin rett? Hvordan kan faget bli en arena for å utvikle elevene til toleranse og respekt for hverandre?

Det mest åpenbare svaret på disse spørsmålene er selvsagt at læreren fremstår som trygg og solid fagperson med god kunnskap, og som kan formidle faget slik at elevene tar til seg dets innhold. Denne læreren er verken forkynnende eller fordømmende, men oppriktig interessert og entusiastisk. Imidlertid må elevene også øves i å *utøve* faget, og å se hvordan faget rent praktisk kan fremme toleranse og respekt for andre. I så måte tror jeg mye kan gjøres gjennom å rette oppmerksomheten på de grunnleggende ferdighetene, og da ikke minst det å uttrykke seg muntlig og det å uttrykke seg skriftlig.

Menneskets muligheter til å ytre seg gjennom tale og skrift må regnes som en ufravikelig forutsetning for demokratisk samhandling og for et samfunn som fungerer. I Norge ble ytringsfriheten radikalt utvidet med endringen av Grunnlovens § 100 i 2004, og ikke siden Struensee-perioden på 1700-tallet hadde det norske folk stått så fritt til å si hva det mente.⁷ Som en viktig begrunnelse for grunnlovsendringen i 2004 stod forestillingen om *Det myndige menneske*. Dette mennesket ble dannet gjennom å møte andre, det å lytte til andre og det å prøve deres alternative perspektiver.⁸ Toleransen for mangfoldet og respekten for divergerende oppfattelser lå altså under som en grunnleggende forutsetning for denne måten å forstå ytringsfrihet på. Samtidig hvilte lovendringen på en forståelse av at hvert enkelt mennesk slipes til og formes i møte med de som de har rundt seg. Helt sentralt i denne dannelsesprosessen stod skolen, «som den viktigste av de institusjoner som det offentlige har ansvar for når det gjelder å bygge det offentlige rom», og som «det viktigste samfunnskonstituerende tiltak» (NOU 1999/27:5).

⁷ Den tyske legen Johann Friedrich Struensee (1735-1772) styrte Danmark-Norge som enehersker i femten måneder mellom 1770 og 1772. Struensee var inspirert av franske opplysningsidealer, og innførte blant annet radikal trykkefrihet. En spennende skjønnlitterær beretning om Struensee kan man lese i Per Olov Enquists *Livlegens besøk* fra 1999.

⁸ Dette perspektivet kan man studere nærmere i NOU 27/1999, *Ytringsfrihed bør finde sted!* Denne er tilgjengelig gjennom følgende weblenke <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/1999/nou-1999-27.html?id=142119>

Med Kunnskapsløftet (K06) ble de grunnleggende ferdighetene, deriblant muntlighet og skriftlighet, definert som basale kunnskaper i skolens opplæring. De er aspekter som skal bidra til utvikling, så vel som aspekter som i seg selv alltid skal være en del av fagkompetansen. I RLE heter det at faget skal stimulere elevene til å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi (Læreplanen: Gunnleggende ferdigheter for grunnskolen/RLE). Samtidig fremheves det at muntlige ferdigheter som samtale, dialog, utgreiing og fortelling skal være midler til undring, refleksjon og argumentasjon (ibid). De skriftlige ferdigheter kan blant annet tjene som en forutsetning for god muntlig kommunikasjon: Kunnskapsløftet presiserer blant annet at skriving i RLE-faget klargjør tanker og meninger og at skriving skal være en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. Når man tar RLE-fagets kunnskapsinnhold i betraktning, rommer opplæringen og treningen i muntlige og skriftlige ferdigheter i RLE et betydningsfullt potensial når det gjelder tanken om skolen som dannelsesarena.

Jeg tror derfor at en av RLE-lærerens viktigste oppgaver er å finne strategier som gjør at muligheter og potensial kan bli konkret undervisningspraksis. Denne utfordringen er ikke minst knyttet til det å finne redskaper for det å uttrykke seg muntlig. Et nærliggende redskap kan være retorikk og retorisk bevissthet. Helt siden antikken har retorikken vært knyttet sammen med overtalelsesstrategier og teknikker for å få den som snakker til å virke overbevisende. Disse strategiene har imidlertid som regel vært knyttet sammen med etisk ansvar og anstendighet, slik ikke minst Aristoteles fremhever det i sine verker.⁹ Aristoteles utformet sine retoriske teorier som tilsvar til sofistenes bruk av talekunsten. Mens sofistene var kjent for å være forførende og uanstendige, var Aristoteles opptatt av å fremheve den gode taler som en etisk person med gode hensikter.

En mulig vei å gå i RLE-faget kan være å knytte undervisningen til tanken om retorisk medborgerskap.¹⁰ Tanken om retorisk medborgerskap hviler på den aristoteliske forståelsen av retorikk, og kan defineres som det å ha tilgang på relevante ressurser for kommunikasjon, og å kunne bruke disse ressursene på relevante ytringsarenaer. Den retoriske medborger er i stand til å bruke språket på en ansvarlig måte, og på et slikt fundament tenker man at det skal

⁹ Dersom man vil lese mer om Aristoteles' retorikk, finnes denne i en forholdsvis ny, norsk utgave, utgitt på Vidarforlaget i 2006: Aristoteles, *Retorikk*.

¹⁰ «Retorisk Medborgerskap» har vært et forskningsprosjekt som er initiert fra Københavns Universitet, der man særlig har jobbet med grunnlagsspørsmål knyttet til velfungerende kommunikasjon i et moderne og pluralistisk samfunn. Dette forskningsprosjektet har også hatt norske deltagere. Link til prosjektet er her: <http://retoriskmedborgerskab.mef.ku.dk/om/>.

utvikles en sunn og demokratisk kommunikasjonskultur.¹¹ Et sted å starte målsettingen om de grunnleggende ferdighetens betydning når RLE-faget skal forstås som et utgangspunkt for demokratisk samhandling og dannelse kan altså være å tenke klasserommet som et åsted for utøvelse av retorisk medborgerskap. Dette vil nettopp angå elevenes muntlige bevissthet og muntlige ferdigheter.

En slik innfallsvinkel til muntlighet i RLE-faget krever at klasserommet forstås som et sosialt og offentlig rom. Det kan være tjenlig å knytte denne tendensen opp mot det såkalte deliberative demokrati, slik dette er formulert av den australske statsviteren John Dryzek, blant andre.¹² Det deliberative demokrati er egentlig en politisk modell som er utviklet for kommunikasjon mellom borgere og politikere, og modellen blir stadig oftere nevnt i både nasjonal og internasjonal demokratidebatt. Dryzek mener at dette demokratiet kjennetegnes av tre karakteristika: Det er for det første autentisk, for det andre inkluderende, og i siste instans er det også konsekvent. I det et samfunn er autentisk, bygger det på prosesser som kan gi begrunnelser som ikke virker tvingende på deltagerne. Disse prosessene kommuniserer også slik at de som ikke deler ens ståsted likevel kan akseptere det som blir sagt. Et samfunn som er inkluderende gir alle parter mulighet til å delta i beslutninger, mens et samfunn som er konsekvent tar høyde for at de beslutninger som tas, faktisk er en reell refleksjon av de synspunkter som er brakt på bane i den prosessen som leder frem til avgjørelse. Man kan dermed si at det deliberative demokrati er konstituert av retoriske medborgere: Aktører som er gjort myndige gjennom sin deltagelse i det offentlige ordskifte. Dette demokratiets avgjørelser er basert på dialoger mellom disse borgerne og resonnementer som er foretatt av dem.

RLE-fagets formålsbestemmelse har muligheter i seg til å la klasserommet fremstå som et slikt demokrati, dersom elevene på rett måte lærer å kommunisere fagets målsetting. Begrepene dialog og respekt, som finnes i læreplanen, åpner for brobygging mellom grupperinger med ulike interesser, likesom tanken om faget som en møteplass for elever med ulik bakgrunn oppfordrer til inkludering og tolerant mangfold. Ut fra denne tankegangen blir RLE ikke bare viktig som kunnskapsfag, men det rommer et potensial som strekker seg langt utover fagets egenverdi.

RLE-faget kan med andre ord tjene på å utvikle en språk- og talekultur som avspeiler et deliberativt demokrati. Denne kan inspirere elevene til å ta avstand fra segregering og skarpe

¹¹ En som har skrevet mye om praktisk anvendelse av retorikk og retorisk medborgerskap, er Kjell Lars Berge. En viktig artikkel i denne sammenheng er «Ytringsfrihet og ytringsansendighet. Om ytringsfrihetens retoriske vilkår», i Halvor Stenstadvold (red.) (2010): *Georgs bok. Festskrift til Georg Apenes*, ss. 168-85. For en generell innføring i forhold til retorikk i skolen, se Jonas Bakken, *Retorikk i skolen* (2009).

¹² John Dryzeks mest aktuelle artikkel er «Rhetoric in Democracy: A systemic Appreciation», som ble trykket i tidsskriftet *Political Theory* (2010), ss. 319-33.

skiller mellom «oss» og «de». John Dryzek, som jeg nevnte over, har etablert et viktig premiss for utviklingen av en slik kultur gjennom å lansere ideen om *brobyggerretorikk*. Dette er en retorisk modell hvor man har til hensikt å bygge broer, og å forene parter som har ulik forståelse av en og samme sak. Utøveren av brobyggerretorikk er oppriktig interessert i å møte interessene til den personen eller de personer han kommuniserer med, uten at han undertrykker den posisjonen eller det standpunktet han selv har. Han eller hun bestreber seg på å finne et språk og referanser som kan aksepteres av alle, og som åpner for å skape fellesskap og å knytte bånd. Utøveren av brobyggerretorikken utnytter ikke sine samtalepartnere, men vil derimot ha alle til å fremstå som likeverdige partnere i en dialog. Dette gjør han eller hun ved å velge ord og bruke en talemåte som krysser ulike interesser og som synliggjør felles verdier. Brobyggerretorikeren er alltid på vakt overfor endringer hos den personen, den gruppen eller de grupper han eller hun forholder seg til, og alltid klar over at det deliberative demokrati aldri må forutsettes å eksistere på forhånd, men til enhver tid krever aktivt arbeid for å kunne fungere. Med dette som utgangspunkt består en viktig oppgave i å gjøre seg kjent med de meningssammenhenger som finnes blant de man forholder seg til, og å forsøke og finne fellestrekk mellom disse diskursene og ens egen posisjon.

Overført til RLE-faget og norsk skolehverdag betyr dette at lærerne bør ha som ambisjon å forme en muntlig kultur i klasserommet der elevene lærer seg å være aktive deltagere i meningsutvekslinger med hverandre. Gjennom saklig og kunnskapsorientert argumentasjon omkring temaer som hentes fra pensum vil elevene lære seg å møte andre, og i møtet med andre utvikles også gradvis sikkerheten på egen identitet. Samtidig kan elevene oppdage hvordan holdninger og verdier kan gå på tvers av religioner og livssyn. Diskusjonene i klasserommet kan også med fordel inkludere representanter fra religiøse samfunn og livssynsorganisasjoner som er representert i nærmiljøet, men som ikke er representert i klassesammensetningen. Det lar seg godt gjøre å knytte disse diskusjonene sammen med opplæringen i etikk og i filosofiske emner. Ikke desto mindre vil det være en viktig oppgave for utviklingsarbeidet i RLE å finne flere konkrete oppgaver og problemstillinger som sørger for at en slik klasseromskultur kan dannes, også innenfor de andre kompetansemålene. Det er imidlertid mye som tyder på at det kan være verdt den innsatsen som blir lagt ned: De erfaringer av fellestrekk og likhet som elevene oppdager gjennom slike meningsutviklinger kan bidra til å knytte bånd mellom ulike meninger. Samtidig kan det bidra til at elevene får respekt for meningsmangfoldet. Dette kan igjen være med på å danne det myndige menneske, slik ytringsfrihetsparagrafen legger opp til. Slike tanker er viktige både for de av oss som underviser morgendagens lærere, så vel for de som står i skolens klasserom daglig.

Alternative læringsarenaer – lærerstudenter i praksis på et vitensenter (Camilla Blikstad Halstvedt)

Entusiasmen og forventningen var stor da INSPIRIA science center åpnet i Sarpsborg august 2011. Et eget vitensenter for regionen! Endelig ett sted som kan hjelpe på manglende realfagsinteresse blant unge og lav rekruttering til realfagsstudier. Som lærerutdanner i naturfag synes jeg dette var ekstra stas, og tankene begynte å kretse rundt hvilket samarbeid Avdeling for lærerutdanning kunne ha med det nye vitensenteret. Første konkrete samarbeid ble å ha lærerstudenter i praksis på INSPIRIA. Nå kunne studentene få jobbe med faget sitt på en mer rendyrket og annerledes måte enn i vanlig skolepraksis. Denne teksten handler om erfaringer og inntrykk fra de første to årene med studenter i praksis på INSPIRIA, og hvilke fordeler og utfordringer det kan gi sammenlignet med ordinær skolepraksis.



Bakgrunn

Vi startet våren 2012 med tre høyt motiverte allmennlærerstudenter i to ukers praksis på INSPIRIA. Skoleåret 2012/2013 mottok Høgskolen i Østfold (HiØ) midler fra fylkeskommunen for å styrke samarbeidet med vitensenteret INSPIRIA. Dette gjorde at vi kunne ha flere studenter i praksis på INSPIRIA, også fra andre utdanningsløp. Studentene ble plukket ut fra interesserte kandidater som hadde en faglig og/eller spesiell motivasjon for å ha alternativ praksis på INSPIRIA. Dette var fire studenter fra Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn (GLU 1-7), fire studenter fra Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn (GLU 5-10) og to studenter fra Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Studentene fra GLU hadde naturfag og/eller matematikk i sin fagkrets, mens PPU-studentene hadde helsefaglig bakgrunn.

Studieleder Kjersti Berggraf Jakobsen hadde det overordnede ansvaret for å sikre at praksis på INSPIRIA tilfredstilte de krav og forventninger lærerutdanningen har til en praksisplass. Praksis på et vitensenter vil uansett skille seg mye fra ordinær skolepraksis, slik at man ikke kan sammenligne dem direkte utfra faktorer som antall undervisningstimer, planlegging av undervisning og elevkunnskap. Det har derfor vært viktig å få frem hvilket læringsutbytte en slik alternativ praksis kan ha.

INSPIRIA som praksisplass – fordeler og utfordringer

INSPIRIA science center har fra starten av hatt ett bredt tilbud til alle elever i regionen. I stedet for at hver enkelt lærer bestiller tid på vitensenteret, så tildeler INSPIRIA alle skoler i regionen, både grunnskoler og videregående skoler dager til å besøke senteret, hvor også buss til og fra er inkludert. Dette gjør at alle elever i regionen får besøke vitensenteret i løpet av sin skolegang. På nettsidene finnes oversikt og omtale av alle skoleprogrammene som INSPIRIA tilbyr. Disse er tilpasset bestemte trinn og Kunnskapsløftet (læreplanen) slik at besøket skal oppleves som en integrert del av den øvrige undervisningen. I tillegg finnes det lærerveiledninger med bakgrunnsstoff, forventninger om forkunnskaper og tips til for- og etterarbeid for alle skoleprogrammene.



INSPIRIA-bygget har en åpen publikumsdel med utstillinger og installasjoner, et stort auditorium, planetarium, samt flere klasserom og laboratorier der de ulike skoleprogrammene foregår. Et vanlig skolebesøk består som oftest av ett skoleprogram ledet av en INSPIRIA-formidler, science-show i auditoriet og tid til egen utforskning av utstillingene. Elevene blir mottatt av INSPIRIA-formidleren når de ankommer senteret, og på slutten av dagen fyller læreren ut en evaluering av besøket.

Hva er så poenget med vitensentre? Ha det gøy? Engasjere? Lære noe? Skape interesse? Variasjon fra klasseromsundervisningen? Vi så mange glade og engasjerte elever i aksjon på

INSPIRIA. Som lærerutdannere stiller vi oss spørsmålet om hva et vitensenterbesøk betyr for elevenes læringsutbytte. Blir det supplement til klasseromsundervisningen, eller noe helt for seg selv? Og hvilket utbytte kan lærerstudenter ha av å praktisere ved ett vitensenter som de ikke får i den ordinære skolepraksisen? Vi besøkte studentene i praksis, hadde møter med dem i forkant og intervjuet dem i etterkant for å utforske disse spørsmålene. PPU-studentene hadde seks ukers praksis på INSPIRIA, mens AU og GLU-studentene bare hadde 2 uker. Forskjellen i antall praksisuker, i tillegg til at de er ulike typer lærerstudenter, gjør det naturlig å omtale erfaringene deres hver for seg.

Erfaringer fra AU- og GLU-studenter

Aller helst ønsket lærerutdanningen at våre lærerstudenter skulle få praksis med elever fra relevante klassetrinn, men det passet ikke alltid inn i INSPIRIAs kalender. For praksisperiodene vår 2012 og vår 2013 var det mange videregående klasser på INSPIRIA, mens grunnskoleklasser var i mindretall. I forkant trodde vi dette skulle bli en stor utfordring, men de mange fordelene ved å ha praksis på INSPIRIA har mer enn oppveid dette.

AU-studentene var erfarne 3- og 4-års studenter og fikk ansvar for deler av formidlingen på ulike skoleprogram, mens GLU-studentene i hovedsak fungerte som assistenter. Det er ett mål at GLU-studentene også skal få ta del i formidlingen. GLU-studentene rapporterte likevel å ha lært mye av å observere variert og elevengasjerende undervisning. De så hvordan formidlerne på INSPIRIA stadig måtte tilpasse undervisningen etter elevgruppen som kom og gjøre endringer underveis siden de ikke kjente elevene fra før. Formidlerne informerte om hvilke tanker som lå bak de ulike skoleprogrammene, og de var særlig interessert i studentenes tilbakemeldinger. Våren 2013 startet INSPIRIA med en «avisredaksjon» der elevene fyller ulike roller for å skrive og publisere nyheter, og dette opplegget fikk studentene være de første til å teste og evaluere.

Studentene hadde samtaler med praksislærere flere ganger om dagen og følte de fikk spesielt god og hyppig veiledning. Under disse samtalene opplevde studentene mer diskusjon av fag og fagdidaktikk enn av elever, sammenlignet med vanlig skolepraksis. Siden de var mange studenter i praksis samtidig, kunne de delta på ulike skoleprogram, for så å dele erfaringer med hverandre på slutten av dagen. I møte med stadig nye elever fikk de også videreutviklet sin kommunikasjons- og relasjonskompetanse.

Erfaringer fra PPU-studenter

Fra PPU har to erfarne helsesøstre hatt 6 ukers parpraksis på INSPIRIA våren 2013. Siden dette er studenter med faglig tyngde, fikk de mer ansvar for formidling enn GLU-studentene. De fikk til og med være med å videreutvikle noen av helseprogrammene til INSPIRIA. Her følger deres erfaringer slik de selv har oppsummert det:

«Vi ble meget godt mottatt. Vår praksisveileder Marianne Moe hadde i forkant planlagt ukene og vi fikk utdelt en oversikt med program og avsatt tid til veiledning. Vi opplever at alle formidlerne ved INSPIRIA var positive og la til rette for at vi kunne delta som observatører i timene. Vi anser INSPIRIA som egent praksis plass med følgende forutsetninger:

- Det er viktig at studentene har erfaring fra undervisning, derfor tenker vi at denne praksisperioden bør komme sist i utdanningsløpet. Ved INSPIRIA vil man hverken kunne vurdere eller gi oppfølging av elever etter timen. Vi ser at det er en viktig del av utdanningen, derfor bør man ha erfaring fra tidligere praksis på dette området.
- Studentene må ha evne til fleksibilitet, inneha relasjonskompetanse, være trygg i møte med elevene og kunne jobbe selvstendig.
- Da vi ikke kjenner elevene som kommer er det viktig med observasjon for å kunne tilrettelegge for et godt læringsmiljø.
- Som formidler ved INSPIRIA får man mye erfaring i forhold til variert undervisning med ulike aktiviteter. Tilpasset opplæring vil, slik vi ser det, være relatert til de observasjonene vi gjør oss av enkelt elever, samt kunnskap om betydningen av variert undervisning og fokus på et godt læringsmiljø.

Som formidlere har vi elevenes oppmerksomhet i inntil 90 minutter, og det er derfor viktig at vi som studenter er positive, engasjerte og imøtekommende fra første stund. Tiden på INSPIRIA har vært en inspirerende og lærerik praksis for oss. Vi har blitt inspirert av måten formidlerne presenterer lærestoffet på til elevene, og ser fram til å kunne videreføre dette i vår egen rolle som lærer.»

Oppsummering og veien videre

GLU-studentene dro på besøk til noen av skolene som skulle til INSPIRIA iløpet av praksisperioden deres, for å intervjuere lærere med tanke på hvordan de forberedte seg og elevene til ett vitensenterbesøk. Studentene var overrasket over hvor lite forberedt mange av lærerne var. Noen av dem visste ikke engang hvilket skoleprogram elevene deres skulle på.

Dersom dette er representativt har INSPIRIA-kontaktene på skolene en jobb å gjøre, for hvordan skal ellers elevene oppleve at vitensenterbesøket er en del av undervisningen?

Samtlige studenter rapporterte at de var veldig fornøyde med å ha hatt praksis på INSPIRIA, og samtlige ville anbefale andre lærerstudenter å gjøre det samme. Dette tross utfordringen ved å møte nye elever hver dag i motsetning til å følge noen klasser i flere uker. Studentene fikk se mye god, variert og elevengasjerende undervisning. Som en alternativ læringsarena gir INSPIRIA lærerstudenter muligheten til å reflektere over hva god og elevengasjerende undervisning er. INSPIRIA jobber utfra aktivitetspedagogikken og fremhever særlig variasjon og utforskende arbeidsmåter for elevene. Dette skiller seg fra tradisjonell klasseromsundervisning der elevene langt oftere er passive tilhørere, og der mange timer ligner hverandre i struktur. Nå er ikke målet at skolehverdagen skal bli som ett INSPIRIA-besøk, men forhåpentligvis vil lærere og lærerstudenter ta med seg praktiske og fagdidaktiske tips tilbake til klasserommene.

Ved Avdeling for lærerutdanning vil vi definitivt fortsette å sende lærerstudenter i praksis på INSPIRIA, både fra GLU og PPU.

Deltakere i samarbeidet HiØ og INSPIRIA science center

Avdeling for lærerutdanning: Monica Nordbakke (matematikk på GLU), Marianne Maugesten (matematikk på GLU), Eva Martinsen Dyrnes (helsefagdidaktikk på PPU), Heidi Regine Bergsager (pedagogikk på PPU), Espen Braaten (naturfag på GLU) og Camilla Blikstad Halstvedt (naturfag på GLU og prosjektleder).

INSPIRIA science center: Christine Hassel Kristoffersen (leder for helse/pedagogisk avdeling), Agnete Sporild Olsen (utdanningsleder) og Marianne Moe (pedagog/formidler).

Skoleovertakelse – et viktig bidrag til økt læring for lærerstudenter? (Magne Jensen og Geir Luthen)

Bakgrunn:

Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved Høgskolen i Østfold (HiØ), et ett-årig studie med hovedvekt på pedagogikk, didaktikk og praksis, har i en årrekke gjennomført «skoleovertakelse» som en del av praksisopplæringa knyttet til studiet. Det har gjerne vært en av lærerutdanningas praksis-skoler som har blitt overtatt. Skoleovertakelsen har blitt



gjennomført tidlig i studiet, i september, og har medført at studenter ved PPU har tatt ansvar for undervisninga i hele eller deler av en skoleuke, og hvor høgskolens faglærere har fungert som meta-veiledere. De fleste av praksisskolens lærere og ledere har i denne



perioden forlatt skolen for å drive planlagt pedagogisk utviklingsarbeid. I forkant av skoleovertakelsen har studenter og faglærere sammen med trinnledere og kontaktlærere fra praksisskolen, forberedt seg grundig ved bl.a. å definere oppgaver, fordele studenter på elevgrupper/klasser, og bestemme et overordnet tema for undervisninga.

Formålet med og oppfatningen av skoleovertakelsen som virkemiddel i lærerutdanninga ved PPU har forandret seg gjennom siste årene. Tidligere ble tiltaket oppfattet som nyttig for våre studenter fordi de tidlig i studieforløpet fikk erfare noe om hva det vil si å være lærer i ungdomsskole eller i videregående skole. I tillegg kunne deler av den mer teoretisk anlagte undervisninga på HiØ knyttes til de erfaringer studentene hadde med seg fra skoleovertakelsen tidlig i studieåret. Skoleovertakelsen kom i tillegg til den ordinære praksisopplæringa og ble ikke sett på som en del av denne.

I løpet av de fem siste årene har skoleovertakelsen vært knyttet til én ungdomsskole i nærheten av Høgskolen i Østfold; Risum ungdomsskole i Halden. Samarbeidet med denne ungdomsskolen har utviklet seg fra en ganske uforpliktende form for samarbeid til at begge parter oppfatter samarbeidet som forpliktende og tett. PPU ser nå på skolen som en partnerskole og samarbeidet strekker seg etter hvert over store deler av skoleåret. Risum ungdomsskole ligger i utkanten av Halden, nær Fredriksten festning, og ha ca. 370 elever og i underkant av 50 lærere.

Samtidig som samarbeidet med Risum ungdomsskole har fått en fastere og mer forpliktende form, har skoleovertakelsen blitt definert som en viktig del av praksisopplæringa ved PPU. De dagene studentene tilbringer på skolen regner formelt inn som en del av den pålagte praksisopplæring og faller inn under «Plan for praksis» for PPU.

Læringsutbytte:

Vi ønsker at skoleovertakelsen skal bidra til følgende læringsutbytte for studentene:

- at studentene opplever at samarbeid i basisgruppene bidrar til utvikling av praktisk kunnskap om lærerrollen
- at studentene opplever at de i samarbeid med andre kan planlegge, lede og vurdere læringsarbeidet for elevene
- at studentene opplever at de bruker sin fagkunnskap for å sette i gang innovative læreprosesser for elevene

Samarbeidspartner:

Samarbeidspartner i skoleovertakelsen er Ungt Entreprenørskap-Østfold (UE-Østfold), som er en ideell forening som jobber for å sette entreprenørskap og kreativitet på dagsorden, og som samarbeider tett med arbeids- og næringsliv. UE-Østfold har utviklet en rekke konsepter som favner hele utdanningssystemet, fra grunnskole til høyskole og universitet, og hensikten med deres virksomhet er å gi elever i grunn- og videregående skole, og studenter i høyere utdanning mulighet til å utvikle sin kreativitet, handlingskompetanse og nyskapingsevne. Framtiden avhenger nettopp av disse framtidens arbeidstakere evner å ta initiativ og omsette ideer til handling. UE-Østfold har lagt ned et stort arbeid for å tydeliggjøre hvordan entreprenørskap er forankret i både læreplan (LK-06) og styringsdokumenter, og hvordan dette kan realiseres i fagene. I høyere utdanning har Universitetene og høyskolene skal revidere studieplanene innenfor alle fagområder med læringsutbyttebeskrivelser i henhold til kvalifikasjonsrammeverket, slik at det blant annet synliggjøres hvordan innovasjon og nyskaping er integrert i utdanningene.

Planlegging og gjennomføring

I forkant av skoleovertakelsen blir studentene undervist i bruk av observasjon, intervju og logg som metodiske tilnærminger, samt didaktisk relasjonstenkning. Før skoleovertakelsen er studentene en halv dag på skolen hvor de får møte både lærere og elever, og hvor de foretar observasjoner i sine respektive klasser. Ledelsen ved ungdomsskolen bidrar også med nyttig informasjon. Deretter jobber studentene i basisgrupper og er kontinuerlig i dialog med både

Risum-lærerne, høgskolens lærere og UE-Østfold om tema og planarbeid. I alle temaene skal de 5 grunnleggende ferdighetene samt innovative læreprosesser legges vekt på og være godt synlige. Studentene har også to halve fagdager som omhandler Entreprenørskap i utdanningen. Her bidrar både høgskole, praksisfelt og UE-Østfold inn med sin kompetanse.

Skoleovertakelse foregår fra og med mandag til og med torsdag. Studentene møter veiledere fra HIØ hver morgen til samtale om undervisninga og tilsvarende møte med veileder fra HiØ etter undervisninga hver dag til oppsummerende refleksjon. Etter gjennomført skoleovertakelse presenterer studentene trinnvis for elever og lærere ved ungdomsskolen visuell dokumentasjon i form av photostories. Studentene skal også levere individuelle refleksjonslogger, på bakgrunn av erfaringer og læringsutbytte fra skoleovertakelsen.

Forskning:

Når PPU har brukt såpass mye ressurser og legger så mye vekt på skoleovertakelse slik det er beskrevet over, har det etter hvert blitt viktig for oss som lærerutdannere å skaffe oss kunnskap om tiltaket gir viktige og læringsfremmende bidrag til at våre studenter utvikler seg til å bli profesjonelle lærere. Med dette som utgangspunkt har undertegnede, i samråd med studieleder for PPU, iverksatt et forskningsprosjekt for å undersøke om våre studenter opplever at skoleovertakelsen bidrar til en utvikling mot det å bli en profesjonell lærer. Å utvikle seg mot å bli en profesjonell lærer forstås i denne sammenheng som å ha utbytte av undervisning og tilrettelegging for læring slik det er beskrevet i «Emneplan for pedagogikk for PPU». Forarbeidene ble gjennomført våren 2011 og prosjektet har fått tittelen: «Skoleovertakelse – et viktig bidrag til økt læring for lærerstudenter?». Vi utviklet etterhvert tre forsknings-spørsmål, som samsvarer med læringsutbyttebeskrivelsene:

Læringsutbytte:

Vi ønsker at skoleovertakelsen skal bidra til følgende læringsutbytte for studentene:

- Hvordan opplever studentene at samarbeid i basisgruppene bidrar til utvikling av praktisk kunnskap om lærerrollen?
- Hvordan opplever studentene at de i samarbeid med andre kan planlegge, lede og vurdere læringsarbeidet for elevene?
- Hvordan opplever studentene at de bruker sin fagkunnskap for å sette i gang innovative læreprosesser for elevene?

Forskningsspørsmålene er utviklet med utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelser under delemnet Ferdigheter i «Emneplan for pedagogikk for PPU». Det at forskningsspørsmålene er knyttet til og utviklet med utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelser fra «Emneplan i pedagogikk for PPU», medvirker til at vi oppfatter undersøkelsen som et viktig og sentralt FOU-bidrag inn mot lærerutdanninga. Det er et uttalt ønske fra ledelsen ved lærerutdanninga ved HiØ at FOU-virksomheten skal rettes mot sentrale deler av lærerutdanninga.

Forskningstemaer skal i hovedsak være profesjonsrettet (temaplan for FOU og kompetanseutvikling LU, 2011)

Studentene var i forkant av skoleovertakelsen informert om at de ville bli bedt om å reflektere over skoleovertakelsen i form av logger og at loggene kunne bli brukt i forskningsøyemed. Disse loggene utgjør hoveddelen av vårt forskningsmateriale og funn fra skoleovertakelsen 2011 (fase 1), ble første gang presentert på ATEE Annual Conference , Education for the future», høsten 2013 Foreløpige funn viser at studentene gir uttrykk for at de er opptatt av møtet med elevene og det nære, umiddelbare, påtrengende og konkrete. Det kommer fram at de har lært/erfart mye om gruppesamarbeid knyttet til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det synes å forkomme stor grad av refleksjon rundt disse nevnte forhold. Eller som en student uttalte:

«Jeg lærte mye under skoleovertakelsen, men først og fremst lærte jeg mest om meg selv.»

Studentene synes å ofre mindre oppmerksomhet på rammefaktorer eller det å bruke faget sitt innovativt. Bakgrunnen for det kan ha vært at studentene fikk omfattende tilrettelegging rundt dette, med bistand av både interne og eksterne aktører. Forskningen vil på bakgrunn av nødvendige justeringer for gjennomførelsen, og gjennom datamateriale fra 2012 og 2013 fortsette for at vi skal kunne finne ut om denne praksisen er et viktig bidrag til økt læring for lærerstudenter? Vi synes allerede å ha godt belegg for å kunne hevde det.

Ledelse i en flerkulturell skole (Fred Carlo Andersen)

Innledning

Dette kapittelet drøfter perspektiver på hvordan skoleledelse kan identifisere, beskrive, forstå og analysere, og handle under ulike forhold knyttet til bedre læring og større deltakelse av minoritetsspråklige barn og voksne under opplæring.

Forventningene til norske skoleledere er høye, og skoleledere har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at skoleledelse nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (OECD, 2008). Skolens ledelse har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø (ibid). I norsk utdanningspolitikk knyttet til Kunnskapsløftet understrekes blant annet at skolens ledelse først og fremst har ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. I tillegg forventes at skoleledelsen også må prioritere tilgjengelige ressurser på best mulig måte (Leithwood & Riehl, 2005; Sammons, 1999).⁹⁴ I dette ligger med andre ord både pedagogiske og administrative oppgaver.



I det følgende vil jeg først spesielt rette oppmerksomheten mot utdanningspolitiske forventninger til skoleledelse knyttet til språklig og etnisk mangfold. Dernest vil jeg redegjøre for ulike perspektiver på skoleledelse, og argumentere for nødvendigheten av å anvende et transformativt perspektiv på skoleledelse for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for språklige minoriteter. Dette kapittelet tar ikke sikte på å gi noen endelige svar på vanskelige spørsmål, men jeg ønsker å drøfte transformativt perspektiv på skoleledelse som et konsept som er forskjellig fra, men kompletterer og låner fra andre tilnærminger. På denne måten kan kapittelet bidra til en utvidet forståelse av hva skoleledelse i en flerkulturell kontekst handler om.

Forventninger til skoleledere i en flerkulturell skole

Skoleledere og skoleeiere står overfor svært ulike utfordringer i ulike deler av landet. Andelen minoritetsspråklige elever varierer sterkt fra kommune til kommune, noe som gir ulike typer

utfordringer når det gjelder organisering av opplæringen. I noen kommuner og fylkeskommuner har man god kompetanse og lang erfaring med å gi god opplæring til minoritetsspråklige elever, mens andre har liten erfaring og mangelfull kompetanse. Hva er det som er spesielt med skoleledelse i en stadig mer språklig og etnisk mangfoldig skole? I en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning (NOU, 2010), pekes det for eksempel på at for barn som har kommet kort i sin norskspråkutvikling ved overgang til grunnskolen, så er det svært viktig at den informasjon knyttet til kartlegging og tiltak må være forankret i ledelsen. Et annet eksempel kan knyttes til nye og varierte former for migrasjon, samt at større mangfold blant barn og unge gjør det nødvendig med tilpasninger i utdanningssystemet, både med hensyn til læreres og skolelederens kompetanse, språk- og fagopplæring, fleksibilitet og organisering av opplæringen. Et tredje eksempel viser til betydningen av at flerkulturell forståelse anbefales å inngå i skolelederutdanningen. Utover generell kompetanse med et flerkulturelt perspektiv, er det nødvendig med språkkompetanse, herunder språkutvikling og kompetanse i norsk som andrespråk (ibid). Oppsummert, «Norge trenger å skape et faglig profesjonelt ledelsesmiljø når det gjelder minoritetsspråklige elever, slik at skolelederne ikke bare er klar over reglene og forskriftene de skal håndheve, men at de også har tilgang til nye viktige ideer og eksempler på beste praksis for å stimulere til endring og forbedring i opplæringen.» (OECD, 2009:69).

Forventningene nevnt ovenfor knytter seg først og fremst til å imøtekomme krav om inkludering, likeverdig opplæring og tilpasset opplæring for sosial utjamning og rettferdighet. Forskningen peker på flere kritiske forhold når det gjelder de ulike forventningene og kravene. For eksempel peker Pihl (2010) og Haug (2003) på at til tross for gode intensjoner, så eksisterer det en betydelig avstand mellom intensjoner og praksis. Hvistendahl (2009) gir en påminnelse om at inkludering av elever fra språklige minoriteter i norsk skole på mange måter kun er en formell inkludering. Hun hevder: «Skal disse elevene være med på å bekrefte 17.– maitogets bilde av en inkluderende norsk skole der alle er deltakere, men ingen er vinnere eller tapere, må blant annet den språklige og kulturelle kompetansen som de bringer med seg, få tildelt en større plass i opplæringen enn den har i dag» (ibid:91). Ulike tilnærminger til skoleledelse gir ulike svar på hva som må til for å imøtekomme utfordringene.

Ulike tilnæringer til skoleledelse og et likeverdige opplæringstilbud for språklige minoriteter

Begreper som går igjen i mange definisjoner på ledelse er knyttet til prosesser som handler om å koordinere, påvirke og motivere på en slik måte at endringer og utvikling fremmes. Selv om man kan enes om hvilke funksjoner ledelse har, så er det større uenig om hva som er god eller dårlig ledelse, eller effektiv og mindre effektiv ledelse. Hva er for eksempel god og effektiv ledelse i en skole med en stadig mer mangfoldig elevgruppe? Forskningsfeltet skoleledelse gir mange ulike svar på hva som kan karakteriseres som god skoleledelse (Møller, 2006). Ulike forskere anvender ulike teoretiske tilnæringer, er opptatt av å belyse forskjellige spørsmål, og gir dermed ulike svar. I utdanningspolitiske spørsmål fremmer både politikere og praktiserende skoleledere sine ønsker og forslag til løsninger. Jeg skal her skille mellom fire ulike tilnæringer som har blitt anvendt for å belyse god skoleledelse, *transaksjonsledelse*, *transformasjonsledelse* (Silins, 1994), *distribuert ledelse* (Gronn, 2000; Spillane, 2006) og *transformativ ledelse* (Shields, 2011). Jeg vil argumentere for at sistnevnte har størst potensiale for å identifisere, beskrive, forstå og analysere, og handle under ulike forhold knyttet til bedre læring og større deltakelse av minoritetsspråklige barn og voksne under opplæring.

Fra et transaksjonsledelsesperspektiv har ledere blitt karakterisert som å fokusere på grunnleggende behov og ytre belønninger som en kilde til motivasjon og basis for å motivere og øve innflytelse. Skolelederen anser det hensiktsmessig å ha transaksjoner i tankene i møte med sitt personale, elever eller foreldre/foresatte for å få oppslutning, innsats, effektivitet og lojalitet i bytte mot forventede belønninger som for eksempel gode arbeidsbetingelser som lønn eller annen form for støtte. Ledere som anvender en slik tilnærming har sin oppmerksomhet rettet mot hva for eksempel personalet har behov for, og tydeliggjør derfor hvilke aktiviteter og oppgaver som kreves for å oppnå ønskede resultater. Denne formen for ledelse har et potensiale til å skape effektivitet og produktivitet, men har sine begrensninger sammenlignet med for eksempel transformasjonsledelse.

Ledelse innenfor transformasjonsperspektivet strekker seg utover å anerkjenne personalets, elevenes og foreldrenes/foresattes behov. Transformasjonsledelse finner sted når ledere, personalet, elever og foreldre/foresatte flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling (Leithwood & Riehl, 2005). Forskning har kommet til at effektiv ledelse fordrer trekk fra både transaksjonstilnærmingen og

transformasjonstilnærmingen (Hallinger, 2003). Kritikken mot transformasjonsledelse dreier seg om at den enkelte leder tillegges for stor vekt knyttet til hva skolen blir i stand til å gjennomføre. Det blir lagt for liten vekt på at andre aktører i skolesamfunnet har et potensiale til å utøve innflytelse gjennom påvirkning, og dermed også har stor betydning for utvikling og resultater.

En av de mest anvendte tilnærmingene innenfor forskningsfeltet skoleledelse det siste tiåret er distribuert perspektiv. Et distribuert perspektiv på ledelse dreier oppmerksomheten fra hva ledere foretar seg, til ledelse som samhandling mellom ulike grupper i skolen, for eksempel lærere, elever og foreldre/foresatte. I motsetning til de foregående tilnærmingene skal ikke distribuert ledelse å forstås som oppskrift på hvordan ledelse bør utføres, men kan forstås som et analytisk verktøy for å forstå samhandling mellom aktører i skolen. Distribuert perspektiv ledelse anerkjenner aktørenes (ledere, lærere, elever, foreldre/foresatte) samlede bidrag knyttet til utøvelse av ledelse. Tilnærmingen kritiseres blant annet for å ikke fange opp hva ledelse skal føre til (Ryan, 2006), og dermed snarere kan betraktes som en verdifri tilnærming til forskning som understreker viktigheten av å gjøre observasjoner og tolkninger så objektiv som mulig.

I en skole preget av språklig og etnisk mangfold er det behov for en mer normativ tilnærming, som har som målsetting å etablere verdier og normer som åpner for mulighetene til å identifisere urett, ulikhet og undertrykkende maktfaktorer som fører til at noen elever opplever at opplæringen får ulik verdi og ekskluderende effekt. Tilnærminger innenfor et kritisk perspektiv på ledelse fanger opp dimensjoner som bedre sikrer et likeverdig opplæringstilbud for språklige minoriteter. I det neste retter jeg spesielt oppmerksomheten mot transformativt perspektiv på ledelse.

Skoleledelse og et likeverdig opplæringstilbud for språklige minoriteter

Med henvisning til Freire (1970) og Foster (1986) understreker Shields (2011) betydningen av behov for å endre våre livsbetingelser. Transformativ ledelse omtales som en utøvelse av makt og myndighet som begynner med spørsmål om rettferdighet, demokrati, og forholdet mellom individuell ansvarlighet og samfunnsansvar. Tilnærmingen vektlegger betydningen av at det hviler et ansvar for transformativ ledere på å fremme strukturelle endringer (Weiner, 2003). Ledere henstilles også til å konfrontere mer enn bare det som er, og jobbe mot å skape en alternativ politisk og sosial forestilling som ikke hviler utelukkende på

økonomi og standardiserte tester, men som er forankret i radikal demokratisk kamp. Dermed vil en fundamental oppgave for pedagogiske ledere innenfor en transformativ tradisjon være å stille spørsmål ved for eksempel hensiktene med skolens mandat og de ideer som ligger til grunn for hva og hvordan opplæring og undervisning foregår. En kritisk tilnærming legger grunnlaget for løftet om skolegang som er mer inkluderende, demokratisk og rettferdig for flere studenter. Den er spesielt lydhør og mobiliserer til handling når noen elever ikke inkluderes. Innenfor et transformativt perspektiv på ledelse kritiseres blant annet den typiske stillheten til pedagogiske ledere når noen utsettes for ekskludering og urettferdighet.

Transformative lærere og pedagogiske ledere må ta opp spørsmål om makt, kontroll og urettferdighet, de må vedta et sett med veiledende kriterier og opptre som referanse for utvikling av sosialt rettferdig utdanning. De må engasjere seg i dialog, undersøke gjeldende praksis, og lage pedagogiske samtaler som kritisk bygger på, og ikke underkjenner minoritetsspråklige elevers levde erfaringer. Shields (2010) fremhever at vektlegging av løfter, frigjøring, håp, selvstendighet, aktivisme, risiko, sosial rettferdighet, mot, eller revolusjon, ikke automatisk fremkaller bilder av pedagogiske ledere med ansvar for skoler innenfor de dominerende politiske og byråkratiske rammene av det 21. århundre. Men, hevder hun, alle disse dimensjonene er kjernebegreper innenfor transformative lederskap.

Å leve opp til disse idealene som leder vil blant annet innebære og anerkjenne at makt og privilegier kan være ulikt fordelt, å fremme individuelle og kollektive formål, å forstå hvordan kulturelt betingede forhold kan føre til manglende likeverd, å balansere kritikk av for eksempel standardiserte tester og løfter om å forberede elever til å oppnå sine mål og utvikle sitt potensiale, fremme varig og likeverdig endring, arbeide for frigjøring, selvstendigjøring, demokrati og inkludering, og å demonstrere mot til å handle.

Litteratur

- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises*. Buffalo: Prometheus.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 338-371.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norsk forskningsråd.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. In R. Hvistendahl (Ed.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Leithwood, K., & Riehl, C. J. (2005). What do we already know about Educational Leadership? In W. A. Firestone & C. J. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York and London: Teacher College Press.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? In J. Møller & O. Fuglestad (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo.
- OECD (2008): *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- OECD. (2009). *OECD-rapport om opplæring for minoritetspråklige. Foreløpig norsk oversettelse (juni 2009)*.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Shields, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shields, C. (2011). *Transformative Leadership. A Reader*. New York: Peter Lang.
- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 5(3), 272-298.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and the democratization of power: Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 89-106.



De første lærerskoleelever på vei til skolen for femti år siden.

Arkivfoto

Genistreken på Porsnes

I dag er det femti år siden Halden offentlige lærerskole ble åpnet. Her skal vi ikke så mye ta for oss de halvt hundre år som er gått. Vi vil heller bringe i erindring det forbillige lokale forarbeid som ble utført for å få skolen til Halden.

AV ARVID JOHANSON

E-post: arvid.johanson@ha-halden.no

Da må vi kaste lys over to forskjellige arenaer.

Den nasjonale arena

På det nasjonale plan var man ved inngangen til 1960-årene opptatt av å styrke lærerutdanningen med igangsettning av flere skoler. I tillegg hadde kirke- og undervisningsminister Helge Sivertsen et ønske om å legge etableringen til en industriby. Det ble sendt ut et byråkratisk rundskriv om dette.

Den lokale arena

Så flytter vi oss til vår lokale arena. Her var Halden, Berg og Idd kommuner opptatt av noe annet: Å skape en ny yrkes-skole.

Den gamle Tistedal skole var gått ut på dato og egnet seg ikke lenger til formålet. De tre kommunestyrene hadde besluttet at den nye skolen skulle ligge på tomta etter det gamle sykehuset på Porsnes. Det var

det enighet om. Det det stod strid om var hvorvidt Asbjørnsens Handelskole skulle følge med på flyttelasset. Lærerne og elevene der ville være for seg selv. De syntes ikke det passet at de som fikk kunnskap om bokføring og handelslære skulle blande seg med elektrikerne, snekkere og sveisere.

Men slik gikk det nå. Det ble gjort plass til handelskolen i tredje etasje. Det skulle bli til stor lykke for Halden. Men det visste man ikke da.

Et forrykende tempo

Og nå endrer vi - med hjelp av Erling Solerøds bok «40 år med lærerutanning i Halden» - fokus til fylkesskolestyret og fylkesmannen i Østfold. Der hadde man «ventilert» spørsmålet om lærerskole med departementet. 23. mars 1962 sendte fylkesmannen en orientering til ordførerne i fylket. Her var det vel så viktig å tilby en midlertidig skole alt i 1963 som å tilby en ny permanent skole på ny tomt på et senere tidspunkt.

Vi vet ikke hva de andre kommunene i Østfold gjorde. Men det vi vet er at Halden, Berg og Idd satte opp et forrykende tempo. Med et tre-mannsutvalg som spydspiss. Leder ble redaksjonssekretær John Inge Valestrand. Han fungerte som formann i Halden skolestyre under Ivar Bjørndals studieår i USA. Fra Berg deltok skolestyreformann John Kullberg og fra Idd skoleinspektør Astor Kwammen.

Orienteringen om saken fra fylkesmannen ble referert

i formannskapet i Halden 3. april 1962. Bare elleve dager etter satt «Komiteen for lærerskole i Haldendistriktet» på kontoret til statssekretæren i kirke- og undervisningsdepartementet. Denne gjorde det klart at departementet måtte ha Haldendistriktets begrunnede forslag innen midten av mai. Det fikk han!

En liten genistrek

Vi vet ikke hvem som kom på tanken om å kaste handelskolen ut før den hadde flyttet inn. Men det var i virkeligheten en liten genistrek. Nå kunne staten åpne en ny lærerskole i ekspressfart alt høsten 1963. Muligheten for at Halden også kunne få den permanente skole var også styrket. Og handelskolen folk var tilfreds med at de kunne forbli på Stranda enda en tid framover. Det var en meget grundig forberedelse komiteen hadde gjort. Det er liten vil om at John Inge Valestrand har hovedæren for dette.

Komiteen utarbeidet i tillegg til sin innstilling et forten siders vedlegg - «Tilbud om interimisordning og plassering av permanent lærerskole i Haldendistriktet». Både i departementet og i Stortinget var man imponert.

Stortinget vedtok i desember 1962 enstemmig og uten debatt plasseringen på Porsnes.

Troll i ord

Etter en hektisk byggeinnsats kunne 160 lærerskole-elever rykke inn på Porsnes som forutsatt 2. september 1963. I



Kirke- og undervisningsminister Olaf Kortner til høyre åpner den nye lærerskolen i Halden og overrekker den til rektor P.M. Juul. Fra 1. side i Halden Arbeiderblad 3. september 1963.

fire uker i august-september hadde vi etter den såkale Kings Bay-saken en borgerlig regjering av fire ukers varighet. Det var derfor kirke- og undervisningsminister og venstremann Olaf Kortner som åpnet skolen. Under innvielsen kastet Ivar Bjørndal fram en framtidstretet tanke: Kunne vi ikke skape et «college» i tilknytning til lærerskolen?

Det skulle gå troll i ord. Riktig nok ikke under navn av college. Men distriktshøgskole og Høgskolen i Østfold betydde nok enda mer.

Som mellomløsning fikk skolen plass under navn distriktshøgskole på Os.

Vurderte festningen

Halden, Berg og Idd hadde flere forslag til en permanent skole. Fredriksten var førstevalg. Departementet holdt på Strupe. Men også Funnemark var på tale. Andre kommuner

i fylket hadde også våknet. For eksempel Fredrikstad, hvor det var flere som mente at Halden lå for avsides.

Men tomtestriden ble avblåst da Fritz Anker Rasch på vegne av familien tilbød skytebanen på Remmen og et stort tomteområde til lærerskole og videregående skole. Her flyttet det som nå var blitt en lærerskole inn i 1973. Og stadig utvidelser fulgte.

Femti år etter

Ved starten i 1963 startet skolen med hundre og seksti elever på Porsnes. I høst var det to tusen og fem hundre studenter som møtte opp på Remmen. I tillegg tre hundre lærere og andre ansatte. Det har aldri vært så mange. Og enda flere blir det om noen måneder når det nye forskningsbygget tvers over veien tas i bruk.

Halden er ikke lenger en ensidig industriby!

Personalet ved HiØ, avdeling for lærerutdanning, 2013

Fagseksjon	Stillingsbetegnelse	Stillingsstatus (fast/midlertidig/vikar)
Drama		
Fossbråten Liv Anne	Førstelektor	F
Hafnor Carl Jacob	Høgskolelektor	F
Pihlstrøm Jon	Førstelektor	F
Musikk		
Giske Elisabeth	Høgskolelektor	F
Krossbakken Einar K	Høgskolelektor	F
Torhaug Nina	Høgskolelektor	F
Warem Øystein Sverre	Høgskolelektor	F
Kunst & håndverk		
Gusgaard Bodil A.	Høgskolelektor	F
Jamouchi Samira	Høgskolelektor	F
Puvatcha Marianne	Høgskolelektor	F
Toft Solveig	Høgskolelektor	F
Tymczuk Victor	Høgskolelektor	F
Aarum Magne Steinar	Høgskolelektor	F
RLE		
Afdal Geir	Professor	M
Anker Trine	Førsteamanuensis	F
Mjaaland Marius Timman	Førsteamanuensis	M
Ramstad Mette	Førsteamanuensis	F
Rolin Alf	Høgskolelektor	F
Sandstrøm Henning E.	Professor	F
Schjetne Espen	Førsteamanuensis	F
Samfunnsfag		
Fjellvang Tormod	Høgskolelektor	F
Hermansen Hans Petter	Førstelektor	F
Nolet Ronald	Førstelektor	F
Wennevold Steinar	Førstelektor	F
Naturfag		
Braaten Espen	Høgskolelektor	F
Båtvik Jan Ingar Iversen	Førstelektor	F
Eriksen Marit	Førsteamanuensis	F
Halstvedt Camilla	Førsteamanuensis	F
Johansen Gerd	Høgskolelektor	F
Nordbakke Roy Parlow	Førsteamanuensis	F
Aae Rune	Høgskolelektor	F

Kroppsøving		
Hanssen Knut Egil	Førstelektor	F
Husebye Birgitte Nordahl	Høgskolelektor	F
Jacobsen Kjersti Berggraf	Studieleder	F
Oseland Harald	Høgskolelektor	F
Sveen Ole	Høgskolelektor	F
Skaug Arne	Høgskolelektor	F
Tangen Steffen	Høgskolelektor	V
Realfag / Matematikk		
Berggren Stein Arnold	Høgskolelektor	F
Hofmann Andrea	Førsteamanuensis	F
Kaufmann Odd Tore	Førsteamanuensis	F
Ludvigsen Ali Reza	Høgskolelektor	F
Maugesten Marianne	Førstelektor	F
Nordbakke Monica	Høgskolelektor	F
Næss Erik	Høgskolelektor	F
Olafsen Audun Rojahn	Høgskolelektor	F
Tollefsen Birger	Førstelektor	F
Norsk		
Arntzen Ragnar	Førstelektor	F
Bjerke Christian Bjørn	Høgskolelektor	F
Elisenberg Marion	Høgskolelektor	F
Elsness Turid Fosby	Professor	F
Hjelde Arnstein	Førstelektor	F
Häbler Camilla	Høgskolelektor	F
Haaheim Hild Gjertrud	Høgskolelektor	M
Jansson Benthe Kolberg	Førstelektor	F
Kvifte Bjørn Harald	Høgskolelektor	F
Micaelsen Frank Stubb	Førstelektor	F
Michelsen Maja	Stipendiat	F
Vold Leif Erik	Høgskolelektor	F
Pedagogikk		
Afdal Hilde	Førsteamanuensis	F
Andersen Fred Carlo	Førstelektor	F
Andreassen Rune	Førsteamanuensis	F
Andresen Ragnhild	Førsteamanuensis	F
Arnesen Anne-Lise	Professor emerita	F
Baltzersen Rolf K	Stipendiat	F
Bekkevold Asbjørg Irene	Høgskolelektor	F
Bergsager Heidi Regine	Høgskolelektor	F
Bråten Ivar	Professor	M
Braathen Merete Ellen	Høgskolelektor	V
Dyrnes Eva	Høgskolelektor	F

Eriksen Odd	Førstelektor	F
Hatlem Marianne	Studieleder	F
Holte Kjersti E. Lien	Førsteamanuensis	F
Jensen Magne	Høgskolelektor	F
Jensen Roald	Førstelektor	F
Johannesen Nina	Førstelektor	F
Karlsen Thorbjørn	Førstelektor	F
Klinge Ole Erik	Stipendiat	M
Kolle Tonje	Høgskolelektor	F
Kolstad Olav Erik	Studieleder	F
Larsen Ann Sofi	Førstelektor	F
Luthen Geir Sverre	Høgskolelektor	F
Nordgren Mona	Høgskolelektor	F
Nyhus Mette	Høgskolelektor	V
Røthing Åse	Professor	F
Sandvik Ninni	Førstelektor	F
Solli Kjell Arne	Førsteamanuensis	F
Spernes Kari Iren	Førstelektor	F
Svanberg Ray	Høgskolelektor	F
Sørmo Dag	Høgskolelektor	F
Steinsholt Kjetil	Professor	M
Strand Torill	Professor	F
Sträng Dan Roger	Førsteamanuensis	F
Tobiassen Roald	Høgskolelektor	F
Ulla Bente	Stipendiat	F
Wiese Eline Fatima	Førsteamanuensis	F
Wille Hans Petter	Førsteamanuensis	F
Æsøy Knut Ove	Stipendiat	M

Dekan
Hagen Unni

Åremål

Administrativt ansatte	Stillingsbetegnelse	
Brække Anne Marit	Programkonsulent	F
Engedahl Terese	Programkonsulent	F
Olaussen Irene Felde	Programkonsulent	F
Sørum Tove	HR-konsulent	F