

André Vågan

Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Telefon: 22 45 28 29

Anton Havnes

Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Telefon: 22 45 28 87

Forfatteromtale:

André Vågan er post.doc ved Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. E-post: Andre.Vagan@hioa.no

Anton Havnes er professor ved Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. E-post: Anton.Havnes@hioa.no.

Forskningsbasert barnehagelærerutdanning?

Artikkelen skisserer et perspektiv på forskningsbasert barnehagelærerutdanning som i større grad enn tidligere legger til grunn det særegne ved yrkesfeltet og det potensialet studentaktive læringsformer har for profesjonskvalifisering. Dette perspektivet belyses så ved hjelp av fokusgruppeintervju med siste års barnehagelærerstudenter, etterfulgt av en diskusjon om muligheter og begrensninger ved forskningsbaseringen av fremtidens barnehagelærerutdanning.

Innledning

Utviklingen i det som nå heter barnehagelærerutdanningen har gått i retning av en stadig økende vektlegging av forskningsbasert kunnskap, også i yrkesfeltet. Riktignok har vitenskapelig kunnskap om barns utvikling tradisjonelt sett vært viktige innslag og har blitt formidlet av lærere med vitenskapelig kompetanse, men kravet om forskningsbasering er blitt betydelig skjerpet. Mange høyskoler søker i tillegg mot å bli universitet, og det forsterker forventningene om forskningsbasert profesjonskompetanse og yrkesutøvelse. Samtidig er det et krav om å styrke studienes innretning mot yrkespraksis. Innholdet og arbeidsformene i utdanningene må i større grad tilpasses arbeidslivet. Vi ser det bl.a. i Melding til Stortinget om helse- og sosialutdanningene (Meld. St. 13, 2011-2012, Utdanning til velferd), der betydningen av utdanningenes relevans og nærhet til arbeidsliv og yrkespraksis framheves parallelt med forventninger om at yrkesutøvelsen bygger på forskningsbasert kunnskap. Disse utviklingstrekkene er uttrykk for at det stilles økte krav til profesjonene, profesjonsutøverne og arbeidet de utfører. Utdanningene forventes å bli både mer forskningsbasert og klart yrkesrettet.

Denne doble vektleggingen ser vi også i den nye forskrift for barnehagelærerutdanning (2012). I læringsutbytteformuleringene for bachelorutdanningen er det bl.a. formulert krav om at studenter både skal få *kjennskap til* relevant forsknings- og utviklingsarbeid, kunne *bruke* forsknings- og utviklingsarbeid til å planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid, kunne lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning, endring og innovasjon i barnehagen.

Hvordan studenter skal kunne utvikle slike kunnskaper og ferdigheter er derimot et uavklart spørsmål. Temaet er lite studert og diskutert i en norsk kontekst. I denne artikkelen vil vi derfor beskrive og illustrere en internasjonalt velkjent og mye brukt modell av forskningsbasert utdanning. Denne modellen, utviklet av Mick Healey og Alan Jenkins (Healey 2005; Healey og Jenkins 2009), mener vi kan være fruktbar i arbeidet med å analysere og utvikle en forskningsbasert barnehagelærerutdanning. Modellen har vært en viktig inspirasjonskilde for høyere utdanning i flere land, og har blant annet ført til at flere utdanninger legger til rette for at studentene selv deltar i forsknings- eller forskningslignende prosesser. Healey har ved flere anledninger også hevdet at en slik studentaktiv tilnærming er en av de mest effektive måtene å lære om forskning på og å tilegne seg forskningsferdigheter på (se for eksempel Healey 2005). Jenkins, Breen og Lindsay (2007) mener studenter blir mer motiverte dersom de blir presentert for forskning i undervisningen og i tillegg blir involvert i ulike typer forskningsarbeid ut fra deres kompetansenivå. Amerikanske studier av «undergraduate research» i et vidt spekter av disipliner (Craney mfl. 2011) dokumenterer positive effekter på læringsutbyttet når studenter aktivt deltar i forskningslignende aktiviteter. Studentaktive arbeidsformer har også vist seg å ha en positiv virkning på førskolelærerstudenters holdninger til og tilegnelse av ferdigheter innen forskning (se for eksempel Dunn, Harrison og Coombe 2008). Healeys modell er derimot lite kjent i norsk profesjons- og barnehagelærerutdanning (se dog Universitets- og høgskolerådet 2010).

I det som følger vil vi først redegjøre for modellen og dens innhold, blant annet hva som her ligger i termene «forskning» og «forskningsbasert». Derneft, for å illustrere noe av det fruktbare ved modellen, vil vi også presentere noen funn fra fokusgruppeintervju med siste års førskolelærerstudenter. Senere i artikkelen vil vi så diskutere modellen henholdsvis i et utdanningspolitisk perspektiv og i et profesjonsutdanningsperspektiv. Her tar vi også opp viktige begrensninger ved modellen og argumenterer for at det særegne ved profesjonsutdanningene generelt, og barnehagelærerutdanningen spesielt, i større grad må tas i betraktning når man diskuterer forskningsbasert profesjonsutdanning.

En analytisk modell

Et viktig bakteppe for det internasjonale fokuset og arbeidet med å knytte forskning og utdanning sammen innen høyere utdanning er de innflytelsesrike arbeidene til Ernest Boyer, tidligere President for *Carnegie Foundation for the Improvement of Teaching and Learning* i USA. Boyer argumenterer sterkt for at man må utvide det tradisjonelle forskningsbegrepet slik at også andre akademisk aktiviteter beskrives og anerkjennes. I sin analyse av kunnskapsgrunnlaget for høyere utdanning peker han på at man har lagt en noe ensidig vekt på forskning i tradisjonell forstand som grunnlaget for utviklingen av ny kunnskap (som han kaller «scholarship of discovery»). Det er flere andre vesentlige sider ved forskning, nemlig anvendt forskning («scholarship of application») og integrerende forskning («scholarship of integration»). I tillegg legger han vekt på et fjerde vesentlig kompetanseaspekt i høyere utdanning: læring og undervisning i fagene («scholarship of teaching and learning»). I stedet for å fokusere på forskjellene mellom undervisning og forskning argumenterer han for at man se på synergieffekten som oppstår ved at man knytter sammen disse ulike akademiske aktivitetene. Boyer nyanserte altså hva slags kompetanse som kreves for å styrke utdanningene og sammenhengen mellom forskning og utdanning. Hans ideer har blitt fulgt opp i flere land, spesielt i USA, Storbritannia og Australia, hvor debatten om forskningsbasering har kommet mye lengre enn i Norge.

Som Healey og Jenkins (2009) peker på innebærer denne vektleggingen av «scholarships» hos Boyer også en oppfordring om en mer student-sentrert læring, også kalt «inquiry based learning» (IBL). Det finnes ingen entydig definisjon av hva IBL innebærer, men de fleste synes å være enig i at det handler om en aktiv, selvstyrt og student-sentrert læringsform med lærere som veiledere/tilretteleggere og hvor studenter tar ansvar for egen læring (Levy 2009). Healey (2005) og Healey og Jenkins (2009) er tydelig inspirert av Boyer (1990) og IBL-litteraturen og mener at en viktig side ved forskningsbasert utdanning handler om å engasjere studentene i forskningsbaserte læringsaktiviteter, det vil si studentsentrerte læringsaktiviteter som ligner eller tilsvarer prosesser innen forskning og gir studenter trening i og erfaringer med sentrale vitenskapelige ferdigheter. Disse aktivitetene kan være mer eller mindre lærer- eller studentstyrt og mer eller mindre knyttet til undersøkelser av eksisterende kunnskap, anvendelse av kunnskap på konkrete

situasjoner og utfordringer eller i noen grad også utvikling av ny kunnskap (Levy 2009; Healey og Jenkins 2009).

Healey og Jenkins legger stor vekt på at forskningsbasert utdanning ikke primært kan bestå av formidling av forskningsbasert kunnskap. For at studentene skal få fullt utbytte av undervisningen mener de altså at *deltakelse* i forskning og/eller forskningslignende aktiviteter gjennom studentaktive læringsformer er grunnleggende. Som Healey skriver: «Students are likely to gain most benefit from research when they are actively involved in carrying out research projects, whether in part or in whole» (Healey 2005, s.187.) Healey og andre definerer da forskningsbasert utdanning slik: «student engagement from induction to graduation, individually and in groups, in research and inquiry into disciplinary, professional and community-based problems and issues, including involvement in knowledge exchange activities» (Childs 2009, s.16.)

Studentdeltakelse er også sentralt i Healeys modell (2005, s.187) av forskningsbasert utdanning. Modellen framhever her to grunnleggende dimensjoner: 1) Innholdet - om utdanningene eksplisitt bygger på forskningskunnskap og kunnskap om forskningsprosesser. 2). Aktiviteten – om studentene anses som tilskuere eller deltakere, og tilsvarende, om undervisningen er lærersentrert eller student-sentrert. Disse dimensjonene danner grunnlaget for å skille mellom fire grunnleggende måter å engasjere studenter i forskning og forskningslignede aktiviteter, slik det framkommer i Figur 1 (Healey og Jenkins 2009, s.7):

(figur 1, inn her)

«Research-led teaching» er en lærersentrert undervisning, for eksempel forelesninger og seminar der innholdet er hentet fra forskningslitteratur eller lærernes egen forskning. «Research-oriented teaching» er også lærersentrert undervisning, men her er fokuset på forskningsprosesser og vitenskapelig tenkemåter og ferdigheter. Eksempler kan være

kildekritikk, formulering av problemstillinger, innsamling og bearbeiding av data, vitenskapelig skriving, med mer. Felles for begge disse variantene er at studentene har mer passive roller som mottakere hvor det er mer vekt på å lære om forskningsprosesser enn selv å bli involvert i eller delta i forskningsprosesser eller forskningslignende prosesser.

«Research-tutored teaching» er derimot undervisning der studenter aktivt deltar i diskusjon med andre studenter, lærere eller personer fra yrkesfeltet, om for eksempel pensumlitteratur, resyme av forskningslitteratur eller synteser av undersøkelser og forskningsposisjoner. Til sist, «research-based teaching» er studentsentrert undervisning hvor studenter aktivt deltar i forskningsprosjekter til faglig ansatte eller utfører egne prosjekt. Det mest kjente eksemplet på sistnevnte prosjekt vil være master- og doktorgradsavhandlinger. Tidligere var universitetenes mellomfagsoppgaver et mindre, utprøvende forskningsarbeid. Bacheloroppgaven, som har blitt innført i norske profesjonsutdanninger, kan ses på som tilsvarende mellomfagsoppgaven, men nå som et avsluttende arbeid, der studentene engasjeres i forskning eller forskningslignende arbeidsformer. I mindre målestokk kan «research-based» være teoretiske analyser eller prosjekt der en kartlegger og analyser situasjoner eller utviklingstiltak i yrkesfeltet.

Healey og Jenkins (2009) understreker at de fire typene ikke er uavhengige av hverandre. Det å utføre egne forskningslignende prosjekt og det å diskutere forskningslitteratur kan være en effektiv måte å få innsikt i sentrale sider ved forskning. Vi ser også et moment om progresjon i modellen, for eksempel fra «research-led» til «research-based» ved at det i starten av studiet legges særlig vekt på å tilegne seg forskningsbasert kunnskap, mens studentene i større grad arbeider selvstendig med å formulere og utforske tema og problemstillinger mot slutten av studiet.

Healey og andre mener altså at forskningsbasert utdanning i betydningen studenters læringsformer eller «inquiry based learning» (IBL) har et potensiale. En slik dreining fra «forskingsbasert undervisning» til «forskingsbasert læring» innebærer også at termen «forskingsbasert utdanning» heller enn «forskingsbasert undervisning» er mer

hensiktsmessig. I dette perspektivet kan forskningsbasert utdanning for eksempel innebære at studenter utfører egne forskningslignende prosjekter og oppgaver, der analytisk tilnærming til kunnskap står sentralt. Slike aktiviteter kan gi barnehagelærerstudenter erfaring med og kjennskap til grunnleggende og yrkesrelevante sider ved forskning. I tillegg gir det studentene trening i å ta i bruk forskning og forskningsresultater og innsikt i forskningsmetoder. Studentene kan få trening i å lese, kritisk vurdere, presentere og anvende forskningslitteratur og slik bygge opp til bacheloroppgaven, som er et mer omfattende studentforskningsprosjekt.

Noen eksempler

For å undersøke nærmere hva studenter erfarer og eventuelt lærer gjennom forskningsinnslag i utdanningen hadde vi vårsemesteret 2011 fokusgruppeintervju med siste års bachelorstudenter ved en høyskole i det sentrale østlandsområdet (som da var «førskolelærerstudenter»). I denne artikkelen vil vi bruke noen av disse dataene for å illustrere nærmere noe av potensialet i Healeys modell og for å begrepsfeste forskningsbasert utdanning i barnehagelærerutdanningen på en bestemt måte. Vi intervjuet to grupper med studenter (5-6 deltagere i hver gruppe) to ganger, og hver fokusgruppe varte i ca. én og en halv time. I tillegg til at studentene diskuterte forskningsbasert undervisning og læring berørte vi også temaer knyttet til undervisning og læring på høyskolen og i praksisbarnehage.

Valg av fokusgruppemetodikk var motivert av flere grunner. For det første muliggjør det i større grad enn enkeltintervju - innsamling av data fra et større antall informanter. Slik kan man økt innsikt i variasjon mellom studenter på samme utdanning og mellom utdanninger. For det andre gjør kombinasjonen av gruppesamhandling og emnefokus fokusgrupper egnet for å produsere rike data om studenters (og andres) oppfatninger og synspunkter på ulike tema som ikke nødvendigvis er like lett tilgjengelig gjennom andre metoder (Halkier 2010). Gjennom at studentene, med sine lignende erfaringer og interesser, diskuterte, kommenterte og stilte spørsmål til hverandre utfra en kontekstuell forståelse vi som forskere ikke hadde, erfarte vi at det ble produsert innholdsrike data.

I fokusgruppeintervjuene var vi spesielt opptatt av studentenes erfaringer med studentaktive arbeidsformer som på en eller annen måte kunne være knyttet til forskning og forskningsprosesser. Intervjuguiden var organisert med utgangspunkt i Healeys fire dimensjoner beskrevet tidligere.

Det viste seg at flere studenter hadde erfaring med studentaktive arbeidsformer, og da spesielt knyttet til ulike typer studieoppgaver og prosjekt. Et eksempel på det var studentenes arbeid med fordypningsemnene som de velger i siste studieår. Studenter i de fleste av landets barnehagelærerutdanninger har fordypning og selvstendige prosjekt i siste del av utdanningen (Furu, Granholt, Haug og Spurkland 2011). Ut fra hva studentene sa i våre intervjuer, kan det se ut til at arbeidet med et fordypningsemne på flere måter ligner de ulike sidene ved forskningsbasert undervisning slik Healey beskriver det i sin modell. I tillegg til å få presentert forskningslitteratur i undervisning (jfr. «research-led») og kunnskap om forsknings- og analysemetoder (jfr. «research-oriented»), inngår undersøkende prosesser som innhenting og refleksjon over informasjon fra praksisfeltet (jfr. «research-based»), samt diskusjoner av forskningslitteratur (jfr. «research-tutored»).

Et første eksempel her er Trude som fortalte om sin fordypning i småbarnspedagogikk. Hun viser til at forelesningene var preget av både formidling (jf. «research-led») og aktiv diskusjon (jfr. «research-tutored»). *«De klarte å innlemme flere perspektiver og skape en debatt rundt hva vi tenkte om teoriene og hvordan dette kunne fungere i praksis»*. Basert på disse forelesningene og diskusjonene skulle de i tillegg skrive gruppebaserte prosjektoppgaver ut fra praksiserfaringer (jfr. «research-based»). En oppgave Trude beskriver besto i å observere, notere og tolke kommunikasjon mellom øvingslærer og barn i en stellesituasjon ved hjelp av Marte Meo-metoden for kommunikasjon. Konkret skulle de øve seg på å tolke hvordan ulike typer utsagn fra øvingslærer til barn bygde opp om samtaler med barn. Metoden representerte et bestemt perspektiv på kommunikasjon. I forkant av observasjonene fikk de undervisning, både hva metoden gikk ut på og hvordan de kunne tolke og analysere verbale utsagn (jfr. «research-oriented»). Trude opplevde også at hun tilegnet seg analyseferdigheter og gjennom disse fikk økt innsikt i

kommunikasjon med barn: *«Jeg lærte mye om hvordan man kategoriserer de forskjellige utsagnene. Hvilke utsagn som kan være med på å bygge opp en samtale med barn. Og hvordan du kan føre kommunikasjon videre».*

Et annet eksempel er Mari sine erfaringer fra fordypning i flerkulturelt arbeid. Hun opplevde at forelesningene igangsatte diskusjoner om forskningsperspektiv mer enn formidling, til forskjell fra det de har opplevd i annen undervisning. Ved å diskutere ulike barnehagerelaterte temaer opp mot forskning på kultur, etnisitet og flerkulturell pedagogikk forstod hun mer: *«Jeg er veldig fornøyd med fordypninga. [...] Vi fikk i gang diskusjoner, og da klarte vi å koble det til teorien. [...] Vi skrev en hjemmeeksamen [...], så plutselig så skjønnte jeg hva som sto i bøkene. Så det har vært en prosess egentlig».*

I tillegg til aktiv diskusjon på forelesninger hadde de også barnehagepraksis hvor formålet var å bruke ulike forskningsperspektiv i observasjon, diskusjon og skriftlige oppgaver. Mari sier: *«Så har vi vært ute i barnehagen og sett på praktiseringen av flerkulturell pedagogikk, som egentlig handler om å se ting på flere måter enn bare å si at en ting er den rette».* Både Mari og Fanny ble gjennom dette inspirert til videre studier og fikk en ny forståelse av hva flerkulturell pedagogikk kan innebære.

Et tredje eksempel er barnehagefaglig ledelse og utviklingsarbeid som er et sentralt fag i siste studieår. Her er det å initiere, lede og gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen sentrale tema (Furu mfl. 2011). Kunnskap i hvordan man arbeider med fornyelse av innhold og arbeidsmåter i barnehagen er også vektlagt i sentrale styringsdokumenter, fagplaner og ny forskrift for barnehagelærerutdanning. Ifølge studentene vi intervjuet ble det gitt forelesninger om ulike temaer og perspektiver, som for eksempel perspektiver innen organisasjon og ledelse (jf. «research-led»). Deretter arbeidet de med prosjekter i en barnehage med søkelys på endringsarbeid, eksempelvis ved å gjøre enkle undersøkelser om sykefravær, mobbing eller samlingsstund (jfr. «research-based»), etterfulgt av en diskusjon med barnehageansatte, medstudenter og undervisningspersonell (jfr. «research-tutored»). Som Kari uttrykte seg: *«Jeg synes det*

var veldig lærerikt da, altså det å utvikle noe i barnehagen, å kunne se potensialet i ulike ting. Og faktisk at du må ha med deg personalet, og at det er en prosess».

Likevel var flere studenter i tvil om de egentlig har forstått hva utviklingsarbeid er, eller kan være, og hvorvidt de har fått tilstrekkelig erfaring. Som Rikke sa:

Men jeg er egentlig ikke helt sikker på hva det (utviklingsarbeid) er, nesten. Altså, er det egentlig godt nok det da? Jeg synes at vi burde faktisk ha klart å få mer forståelse, eller jeg kan snakke for meg. Men jeg sitter med en sånn, jeg kan ikke starte et utviklingsarbeid med den erfaringa og kunnskapen jeg har etter det prosjektet.

Mens de fleste studentene sier at de har hatt en viss befatning med endrings- og fornyingsarbeid både praktisk og teoretisk, er flere usikre på utviklingsarbeid som metode. Som Geir sa: «Vi lærte (bare) en sånn formel omtrent». Studentene spekulerer i mulige årsaker til denne usikkerheten. En grunn kunne være at de ikke diskuterte emnene og perspektivene som ble presentert på seminarene tilstrekkelig (jfr. «research-tutored»). De hadde også lite undervisning og veiledning om metode (jfr. «research-oriented»). Dette kombinert med flere praksisbarnehagers manglende erfaring og innsikt i systematisk utviklingsarbeid gjorde det vanskelig å gjennomføre prosjektet på en god måte. Studentene konkluderte også at de i veldig liten grad har fått det vi kan kalle en forskningsorientert eller en «research-oriented teaching». Det var ifølge dem svært tilfeldig hvorvidt de for eksempel fikk trening i å lese litteratur kritisk eller å finne og bruke forskningslitteratur i ulike typer oppgaver. Dels har det vært avhengig av hvilke fag/emner de har eller har valgt og dels har det berodd på hvilke veiledere de har hatt. Som Mari sa det: «Det er vel noe som en på en måte har skjønt sånn litt etter hvert, med hjelp av kanskje en veileder da, i en eller annen oppgave. Så jeg synes kanskje det er litt tilfeldig».

Diskusjon

Healeys modell kan være et nyttig redskap å tenke med i arbeidet med å utvikle en forskningsbasert barnehagelærerutdanning. Modellen peker på potensialet som ligger i

studenters læringsformer knyttet til forskningsorientert oppgaveløsning og prosjektarbeid. Heller enn å fokusere utelukkende på *hvem* som underviser, deres kompetanse og innlemmingen av studenter i deres forskningsarbeider, legger den opp til å se på *hvordan* man underviser og hvordan studentenes læring legges opp. Den legger vekt på det å utføre egne forskningslignende prosjekter og oppgaver der analytisk tilnærming til kunnskap og praksissituasjoner eller yrkeskontekst står sentralt. Slike aktiviteter kan også være å sammenfatte litteratur, skrive rapporter og å gjennomføre feltarbeid og prosjektarbeid. Disse kan gi erfaring og kjennskap til grunnleggende og yrkesrelevante sider ved forskningsprosesser, som for eksempel hvordan lese, vurdere, presentere og anvende forskningslitteratur i en yrkeskontekst. Intervjuene våre med bachelorstudenter illustrerer læringspotensialet i en slik tilnærming til forskningsbasert utdanning.

Fokuset på forskningsbasert læring, slik Healey og andre beskriver det, er også relevant i en diskusjon om hva slags forskningsbasering som er hensiktsmessig og mulig i en barnehagelærerutdanning på bachelornivå. Et viktig utgangspunkt for ønsket om å styrke forskningsbaseringen av dagens barnehagelærerutdanning var NOKUT-evalueringen (NOKUT 2010). Den pekte på at for få studenter deltar i undervisernes forskningsprosjekter og at lærernes egne forsknings- og utviklingsarbeid i liten grad ser ut til å brukes og formidles i undervisningen, til tross for at begge elementene har vært vektlagt i offentlig politikk. Men flere har begynt å stille spørsmål ved realismen i at bachelorstudenter, i profesjonsutdanninger generelt, i stor grad skal få kjennskap til forskning i utdanningen og bidra aktivt i forskning (Smeby 2007). Heller ikke blant faglig ansatte ved universitetene er det nødvendigvis en stor grad av samspill mellom forskning og undervisning på lavere grads nivå (Robertson 2007; Smeby 1998). Flere som underviser i barnehagelærerutdanning peker også på at gapet mellom forskningsfronten og pensumslitteraturen gjør det svært vanskelig å vise til forskningsresultat i grunnleggende undervisning (Lid 2012). Det er heller ikke gitt at det som skjer på forskningsfronten er relevant for arbeidet som barnehagelærer. Dessuten har flere institusjoner negative erfaringer med studentengasjement, blant annet på grunn av studenters mangel på forskningskompetanse som gjør det vanskelig å gjennomføre forskningsprosjektene (Lid 2012).

Videre, sett i lys av antall fag i utdanningen og det omfanget de enkelte fagene har, er det tvilsomt om studentene kan lære å beherske dem som fagdisipliner og forskningsfelt. Barnehagelærerutdanningen er kanskje en av de mest sammensatte profesjonsutdanningene. I merknaden til forskriften for de nye barnehagelærerutdanningene framgår det at utdanningen skal bruke kunnskapsbasert (teori, forskning og erfaringsbasert kunnskap) fra bl.a. pedagogikk, norsk, samfunnsfag, matematikk, drama, forming, musikk, naturfag, fysisk fostring, religion og livssyn og etikk. Dette understreker den faglige bredden som inngår i barnehagelærerkompetansen, som igjen reflekterer mangfoldet i barnehagelæreryrket (fagene integreres riktignok i seks fagområder, hvert på 20 studiepoeng, jfr. nasjonal forskrift om rammeplan for utdanningen, 2012). Fagene dekker altså både samfunnsvitenskapelige, naturvitenskapelige, humanistiske og estetiske fagfelt. I tillegg har studiet minimum 100 dager praksisopplæring, fordypningsemne og bacheloroppgave, alt innenfor tre års studier. Målet kan heller være å beherske fagene på et annet nivå; som et kunnskapsgrunnlag for organisering og oppfølging av omsorg, læring og utvikling i førskolealder. Det synes rimelig å anta at det er innretningen, hensikten og den samfunnsmessige funksjonen som barnehagevirksomheten inngår i, altså den framtidige yrkespraksisen, som primært aktualiserer de enkelte fagene og legger premisset for hva en forskningsbasert barnehagelærerutdanning kan være.

At innholdet og forskningsinnslaget i profesjonsutdanning først og fremst begrunnes i forhold til dens relevans for yrkesutøvelsen (Smeby 2008) peker også på en begrensning ved den internasjonale forskningslitteraturen, som i hovedsak har tatt utgangspunkt i universitetsdisipliner og i stor grad har behandlet forskningsbasert utdanning som et universelt fenomen. Healey og Jenkins sine arbeid er eksempler på denne litteraturen. Perspektiver på forskningsbasert profesjonsutdanning må derimot ta utgangspunkt i grunnleggende kjennetegn ved profesjonsutdanninger. Disse kjennetegn legger føringer på hva forskningsbasering kan og bør innebære. Som Grimen (2008) legger vekt på, er profesjonsutdanninger *heteroteliske*: de har et formål utenfor seg selv som er å kvalifisere studenter til å løse praktiske oppgaver av samfunnsmessig betydning.

Profesjonsutdanningene må i større grad enn i disiplindefag (f.eks. historie, sosiologi,

filosofi og fysikk) begrunnes ut fra de spesifikke kompetansebehovene som yrkesfeltet krever. Det er de praktiske arbeidssituasjonene, oppgavene og problemløsningen i yrkespraksisen, som bidrar til integrasjonen av de ulike komponentene. Det er altså i praksisutøvelsen at de ulike faglige emnene, samlet sett, konstituerer profesjonskunnskapen. Forskningsbasert førskolelærerutdanning kan derfor også vurderes ut fra hva yrkespraksisens karakter og kunnskapsbehovet i profesjonsutøvelsen.

I tillegg er profesjonskunnskap *heterogen* (Grimen 2008, 2009). Kunnskapsbasen i profesjonsutdanningene er sammensatt og flerfaglig. Til forskjell fra relativt homogene vitenskapelige disiplinstudier må profesjonelle i sin yrkesutøvelse ta i bruk kunnskap fra ulike kunnskapsfelt. En kritisk faktor i alle profesjonsutdanninger er derfor integreringen av de ulike fagkomponentene. I et slikt perspektiv er det rimelig å anta at forskningsbasert profesjonsutdanningene vil preges av begge disse forholdene: at meningen ligger utenfor utdanningen, i anvendelsen av kunnskap på konkrete situasjoner, og at integreringen av fagkunnskap fra ulike delemner inngår (se også Griffith 2004).

Spørsmålet er hvordan vi kan tilnærme oss forskningsbasert barnehagelærerutdanning og profesjonsutdanningene generelt slik at man retter utdanningen inn mot de enkelte fagenes vitenskapelig grunnlag og forskning og samtidig gir de mening i den konkrete yrkeskonteksten som kandidatene skal ut i etter studiet. Et mer presist perspektiv på profesjonskunnskap (Grimen 2008, 2009) og et bredere perspektiv på forskning (Boyer 1990) kan tjene som premisser for formuleringen av forskningsbasert barnehagelærerutdanning. Griffith (2004) legger også vekt på at ”intepretative inquiry, applied inquiry, and integrative scholarship” utgjør sentrale sider ved forskningsbasert utdanning, særlig i profesjonsutdanningene. Boyer (1990) argumenterer for at syntetisering og anvendelse av forskning bør inngår som sentrale læringsaktiviteter i høyere utdanning. Dette perspektivet er høyst relevant for et fokus på forskningsbasert profesjonsutøvelse i utdanningen.

Men for å kvalifisere til forskningsbasert profesjonsutøvelse forutsettes det at man er kjent med forskning som er relevant for den aktuelle profesjonelle praksisen. Det

forutsetter også at man kjenner forskningsprosessen tilstrekkelig grundig til at man kan inngå aktivt i utvikling av yrkespraksisen og den profesjonelle kunnskapen lokalt på egen arbeidsplass og i det profesjonelle fellesskapet. I et slikt perspektiv vil utviklingen av et kritisk, analytisk faglig perspektiv og vitenskapelig metodisk tilnærming til yrket og utfordringene være vesentlige sider ved forskningsbasert utdanning og yrkespraksis.

Healeys modell, i sammenheng med et mer anvendt og profesjonsrettet forsknings- og kunnskapsperspektiv, kan være nyttige i så måte. Modellen åpner opp for et utvidet begrep om forskningsbasert utdanning som innbefatter analytisk tenkning og studentaktive lærings- og arbeidsformer; såkalte undersøkende eller granskende læreprosesser («inquiry-based learning») Empiriske studier av forskningslignende læringsformer i barnehagelærerutdanning (og en rekke andre utdanninger) rapporterer også om positiv innvirkning, blant annet på studentenes vitenskapelige ferdigheter, teoretiske forståelse og praktiske problemløsningsevner (se for eksempel Cooney, Buchanan og Parkinson 2001). Trudes arbeid med fordypningsemnet, som vi beskrev tidligere, kan også betraktes i et slikt lys. Erfaringene fra emnet bidro til utviklingen av metodiske og analytiske ferdigheter samt kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon. Ulike kunnskapsområdene ble satt sammen på en meningsfull måte fordi det bidro til Trudes opplevelse av å samhandle med barn på en fruktbar måte. Som Grimen skriver: «Sammenhengene i profesjonskunnskap er *praktiske synteser*, der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet» (Grimen 2008, s.74.)

Healey kan også tjene som utgangspunkt for en diskusjon om svakheter i barnehagelærerutdanningens forskningsbasering. Studentene vi intervjuet understreket at de hadde fått for lite undervisning og innsikt i forskning og forskningsprosesser. Studentene opplevde for det første at de bare i liten grad hadde hørt om forsknings- og utviklingsarbeid i undervisningen, også læreres egne arbeid. I Healey og Jenkins termer (2009) virker det som at undervisningen i liten grad er ”research-led”. Det har vært lite av det, noe her og noe der», som en student sa. For det andre virker det å være nokså tilfeldig hvorvidt studenter har fått muligheter til å tilegne seg grunnleggende

vitenskapelige ferdigheter, nødvendige blant annet for å kunne vurdere kritisk holdbarheten til kunnskap produsert og formidlet i forskning og profesjonell praksis. Mari var inne på at hvilke veiledere studenter har og hvilke fag studenter velger i for stor grad bestemmer hvorvidt studentene får øvelser i å lese faglitteratur og forskning på en kritisk måte og øvelser i å anvende og diskutere forskningslitteratur i skriftlige arbeider. For det tredje tilsier studentenes erfaringer at utdanningen og praksisbarnehagene i liten grad har begrepsfestet systematikk og metode i utviklingsarbeid på en tydelig måte. Manglende diskusjon av emner og perspektiv av relevans for utviklingsarbeid, lite undervisning og veiledning om metode og manglende kompetanse i praksisbarnehager gjorde læringen vanskelig for flere studenter, som vi var inne på. Tatt i betraktning at barnehagelærere skal være ledere med veiledningsansvar for det øvrige personalet, og ha ansvar for utvikling og kritisk diskusjon av barnehagen som pedagogisk virksomhet, er dette et tankekors. Det vil derfor være vesentlig å styrke utdanningens forskningsbasering gjennom å legge bedre til rette for at studenter utvikler yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter innen vitenskap og forskning.

Avslutning

I denne artikkelen har vi skissert og eksemplifisert det vi mener er et fruktbart perspektiv på forskningsbasert barnehagelærerutdanning. Dette perspektivet vektlegger både det særegne ved profesjonsutdanningen samt mulighetene som ligger i studentsentrerte undervisningsformer (kombinert med andre former) for å skape et samspill mellom utdanning, forskning og barnehagepraksis. Vi mener intervjuene våre med de «gamle» førskolelærerstudentene gir et viktig innspill til de nye barnehagelærerutdanningene og deres arbeid med å utvikle undervisningen i tråd med krav og retningslinjer. En viktig forutsetning for en slik utvikling og kvalifisering er ikke bare ansattes forskningskompetanse og forskningsaktiviteter, men også kunnskap om betydningen av lærings- og arbeidsformer. Resultatene våre tyder på barnehagelærerutdanningen, slik vi har beskrevet det, ennå har en vei og gå for å kunne realisere potensialet i forskningsbasert utdanning.

Litteratur

- Boyer, Ernest (1990). *Scholarship Revisited*. Princeton, NJ: Princeton University, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Childs, Peter (2009). Leading, promoting and supporting undergraduate research in the new university sector. *Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met)*, 5 (Spring), s.16-18.
- Cooney, Margareth, Michelle Buchanan og Debra Parkinson (2001). Teachers as researchers: Classroom inquiry initiatives at undergraduate and graduate levels in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, s. 151-159.
- Craney, Chris, Tara McKay, April Mazzeo, Janet Morris, Cheryl Prigodich og Robert de Groot (2011). Cross-discipline perceptions of the undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 82, s. 92-113.
- Dunn, Myra, Linda Harrison og Kennece Coombe (2008). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24, s. 703-714.
- Furu, Anne, Marit Granholt, Kristin Holte Haug og Marit Spurkland (2011). *Student i dag - førskolelærer i morgen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Griffiths, Ron (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29, s. 141-161.
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Grimen, Harald. (2009). Profesjonslæresetenes dilemmaer. I Maria Lindh (red.), *Vetenskap för profession* (Rapport nr. 9, s. 47-61). Högskolan i Borås.
- Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Healey, Mick og Alan Jenkins (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy.
- Healey, Mick (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I Ronald Barnett (red.). *Reshaping the university. New Relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Jenkins, Alan, Rosanna Breen og Roger Lindsay (2007). *Reshaping teaching in higher education. Linking teaching with research*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2012/nasjonal-forskrift-om-rammeplan-for-barn.html?id=684087
- Levy, Philippa (2009). Inquiry-based learning: a conceptual framework. *University of Sheffield. Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences*. <http://www.sheffield.ac.uk/ibl>.
- Lid, Stein Erik (2012). FoU-basert profesjonsutdanning - erfaringer fra evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanning. *NOKUT. Rapport 2012-1*.
- NOKUT (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010. Del 1: Hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.

Robertson, Jane (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32, s. 541-55.

Smeby, Jens-Christian (1998). Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities. *Teaching in Higher Education*, 3, s. 5-20.

Smeby, Jens-Christian (2007). Bør undervisningen ved høgskolene være forskningsbasert? *SPS-kronikk nr. 1. Høgskolen i Oslo og Akershus*.

Smeby, Jens-Christian (2008). Profesjon og utdanning. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis Oslo: Departementets servicesenter*.

Universitets- og høgskolerådet (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høgskolerådet.