

Barnehagelærerens musikkfaglige kompetanse; hvor blir den av i møtet med arbeidslivet?

Tony Valberg

Dr. philos
Institutt for musikk
Universitetet i Agder

Innholdsfortegnelse

BAKGRUNN FOR PILOTSTUDIEN	3
MÅL MED STUDIEN	3
NOEN METODOLOGISKE BETRAKTNINGER	4
STUDIENS GJENNOMFØRING	5
TILBAKEMELDINGER	6
Kampen om å kunne definere kompetansens "egentlighet"	6
Barnehagelærernes yrkesidentitet	6
Skriftliggjøring; krav til dokumentasjon og systematikk	7
Overgang mellom utdanning og arbeid	7
NOEN REFLEKSJONER	8
Praksis i studietiden	8
Yrkesfeltets rolle som lærings- og kvalifiseringsarena	10
Økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet	10
Forskning, innovasjon og kreativitet	10
Barnehagelærerens yrkesidentitet mellom fagspesialist og generalist	10
EN OPPSUMMERING	11
Litteratur	13
Vedlegg	14

Bakgrunn for pilotstudien

Fra tid til annen opplever jeg som faglærer i musikk ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Agder, UiA, at studentene mine kommer tilbake fra barnehagepraksis med uinnfridde forventninger. Ikke til praksisen i sin alminnelighet, men til veiledningen i forhold til musikkfaget. En del studenter gir uttrykk for at det er mindre musisering enn de hadde forventet, og at øvingslærerne i partnerbarnehagene våre ikke har den musikkfaglige kompetanse de forventer av en veileder. De kan mer selv, synes de. Særlig gjelder dette spill på instrumenter, et vesentlig område i vår musikkfagplan. Det forunderlige er at når jeg spør hvem de har møtt i praksisen, så viser det seg ofte å være mine tidligere studenter, førskolelærere som jeg minnes som musikalsk godt kompetente når de som studenter tok sin eksamen. Spørsmålet som reiser seg er: Hvor har den musikkkompetansen de hadde som nyutdannede tatt veien? Hvorfor spiller de ikke lenger, og hvorfor leder de ikke lenger slike fine musikkprosjekter som de gjorde som studenter?

Mål med studien

En studie av hvor studentens kompetanse blir av etter endte studier retter søkelyset på samspillet mellom utdanning og arbeidsliv. Å gjøre en fyllestgjørende bedømmelse av dette mangesidige samspillet er komplisert, og det vanligste er at de to sektorene evaluerer egen virksomhet. Undervisningen på universitetet vurderes i hovedsak av foreleserne selv og studentene. Evalueringen vurderer mål, roller og forventninger knyttet til studiesituasjonen, mens livslang læring og kontakten til yrkeslivet er evalueringspremisser som studentene ikke vet mye om. Vi som underviser kan altså få god tilbakemelding på vårt virke ved universitetet. Mange av oss ønsker imidlertid også at faget vi representerer skal bidra til et rikere liv for barna i distriktet, altså peke ut over den interne virksomheten ved universitetet. Vi ser helst at studentene våre går ut og "gjør en forskjell" i samfunnsveven etter endte studier, at barnehagebarna og hele den intersubjektive veven som barnet er en del av merker

ringvirkninger av førskolelærerens musikkfaglige bakgrunn. Å utdanne slike førskolelærere forutsetter at den faglige plattformen fra studiene fungerer som et springbrett for studentenes livslange læring. Vi vet for lite om hvorledes kompetanse benyttes etter endte studier, og hvorledes livslang kompetanseutvikling foregår. Når vi får signaler som kan tolkes i retning av at faglig kompetanse forsvinner eller ikke benyttes (og derved forsvinner), gir det grunn for en pilotstudie som denne som tar mål av seg til innledende å undersøke hva som kan være til hinder og gagn for at ervervet musikalsk fagkompetanse blir tatt i bruk i møtet med arbeidslivet.

Noen metodologiske betraktninger

En studie som denne vil ta mål av seg til å belyse innhold, funksjonsmåte og dynamikk i det sosiale systemet som barnehagen representerer og samspillet med institusjoner rundt barnehagen. I piloten har jeg (1) intervjuet aktører i barnehagene (førskolelærere, både styreere og pedagogiske ledere), og i tillegg møtt aktører i den faglige veven rundt barnehagene. Jeg har også (2) høstet erfaringer gjennom deltagende observasjon i en barnehage og feltsamtaler der. En liten kommentar kan knyttes til begge metodevalgene.

- (1) Intervjuene var semistrukturelle og *open ended*. Hvert intervju varte omtrent en time. Utvalget av informanter var tilfeldig (førskolelærerne), eller de representerte aktører rundt førskolelærerutdanningen og barnehagesektoren som kunne forventes å ha kunnskap og erfaringer relevante for denne studien. Alle informantene kjente meg som fagperson fra før. Flere av de intervjuede førskolelærerne hadde, i likhet med de fleste førskolelærere utdannet ved UiA de siste 15 årene, hatt meg som lærer i studietiden. Jeg har i tillegg holdt mange kurs i distriktet, og sammen med Torstein Andersen publisert sangboken/CDen "Fra min fille-fille onkels hage" som brukes i flere av barnehagene. Det kunne representere en barriere mot gyldig dataproduksjon i den forstand at førskolelærerne kunne komme til å synes det var ubehagelig at en tidligere lærer utøvde et vurderende overoppsyn over anvendelse av studietidens kompetanse: De kunne føle behov for å skjønne situasjonen. På den annen side kunne mitt engasjement for, og kjennskap til, feltet være til hjelp. Det var lett for meg å få kontakt; jeg opplevde å bli regnet som en *insider* som informantene ville hjelpe å finne gyldige svar på spørsmål som opptar alle parter, og som kan bidra til å øke kvaliteten på de tjenester barnehagen tilbyr. Jeg trådte inn i forskerrollen med bevisstheten om at jeg gjennom intervjuene og fortolkningene av dem er en aktiv medskaper av forskningsmateriale (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004; Ryen, 2002, s. 221). Dette aktualiserte spørsmålet om terminologi rundt mine samtalepartnere; "informanter" eller "medforskere". Jeg har valgt å bruke termen "informanter" fordi den balanserer nærhet og distanse på en måte som gjenspeiler min ideelle tilnærming til informasjonsinnsamling i denne studien, både som en *insider* og som en forsker med *eksil-perspektivet*.

I den deltagende observasjonen gikk jeg inn i barnehagens dagligliv med det mål for øye å kunne oppleve noen av de utfordringer og muligheter en nyutdannet førskolelærer med ambisjoner om å bruke sin musikkkompetanse møter. Poenget var å få tilgang til handlinger, hendelser og erfaringer jeg anså som relevante for studien. Jeg kunne gjøre observasjoner i forhold til tilgjengelige og egnede rom, tilgjengelig tid, tilgjengelige instrumenter, tilgjengelig kolleger med interesse av å samarbeide om et slikt prosjekt og ulike holdninger til et slikt initiativ.

Under hele prosjektets gang har UiA sin ordning med ”samarbeidsbarnehager” gjort min første henvendelse om samarbeid følte naturlig og skjenket legitimitet til samarbeidsprosjektet.

- (2) Sosialantropologien opererer med tre ulike nivåer for sosiale systemer (Bronfenbrenner, 1979); *mikronivå* som innebærer studier av samhandling innenfor små sosiale enheter, i denne studien tilsvarende barnehagenivå. *Mesonivå* innebærer sammenhenger mellom individ og samfunn på organisasjonsnivå, i denne studien tilsvarende slike organisasjoner som UiA og kommunens oppvekstsektor. *Makronivå* innebærer samfunnsstrukturer som tidsånd, kultur, nasjonale føringsdokumenter og lover. Opprinnelig tenkte jeg meg at studiens materiale i hovedsak ville finnes på mikronivå, altså i barnehagene. Metodevalgene bærer preg av en slik opprinnelig antagelse. I løpet av studien tegnet det seg imidlertid et mer sammensatt bilde; alle nivåer er i spill. Et slikt mer sammensatt bilde vil sannsynligvis få metodiske konsekvenser for en mulig oppfølging av piloten. For selve piloten har imidlertid metodevalget vært opplevd som adekvat.

Studiens gjennomføring

Studien foregikk i to perioder våren 2012. I januar foretok jeg de fleste intervjuene, mens jeg i mai foretok de siste intervjuene samt den deltagende observasjonen. Intervjuene tok utgangspunkt i mine funderinger over følgende punkter:

- Hva skjer etter noen år i førskolelæreryrket med den musikkfagkompetansen som uteksaminerte studenter var i besittelse av ved studieslutt?
- Hvor mye musiseres det faktisk i våre samarbeidsbarnehager, og hvor mye av denne praksisen er knyttet til fagplansområdet ”spill på instrument”?
- Hva mener informantene selv er gode strategier for å opprettholde og videreutvikle musikkfaglig kompetanse?

Min intervjuguide inneholdt følgende spørsmål:

- Hvilken mulighet har førskolelærerne til å utøve musikalisk praksis i forhold til:
 - Tilgjengelig tid med barna?
 - Tilgjengelig arena for musisering?
 - Tilgjengelige instrumenter?
 - Tilgjengelige samarbeidspartnere?
- Hvorledes vurderes egen kompetanse (sang, spill på instrument, sanglek, regler, sanger med bevegelser, musikkprosjekter for sceniske presentasjoner)?
 - Hvorledes vurderes kollegers kompetanse?
- Hvorledes er tilgang til kompetanseheving i musikkfaget?
- Hva skulle hindre ansatte i barnehagene å tilegne seg ny kompetanse?
- Er den fagkompetansen som utdanningen gir relevant for oppgavene i yrkeslivet?

Informantene var:

Espen A. Slemdahl. Pedagogisk leder.

Tor Helge Løseth. Pedagogisk leder.

Torunn A. Berentsen. Styrer.

Kari G. Håkonsen Repstad, Universitetslektor og leder av prosjekt Mentor A-veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere i Agder.

Inger Margrethe Tallaksen: Universitetslektor, tidligere studieleder på ALU og GLU.

Kristin Rosen. Oppvekstetaten, Kristiansand kommune.

Tilbakemeldinger

Kampen om å kunne definere kompetansens "egentlighet"

Overskriften refererer til det moment i en sammensatt forklaringsmodell som jeg i utgangspunktet trodde ville tillegges stor vekt: Legitimitetsspørsmålet vedrørende "hvem som kan dette med førskolelæreryrket?". En informant sa det slik: "Når du kommer på en arbeidsplass kommer du inn i en tradisjon som du ønsker å bli en del av og kopierer. Det sies at de [nyutdannede] kan bringe nye ting inn i et kollegium, men det er tøft som ny.

Organisasjonene etterlyser ikke nødvendigvis det nye, nye arbeidsmåter kan til og med true trykksbehovet. Det er et hierarki mellom unge og gamle, erfarne og mindre erfarne. De som sitter med 25 års erfaring kan si at 'slik har vi alltid gjort det her' ". En formulering som dette likner andre jeg har fått referert om nyansatte barnehagelæreres møte med yrkeslivet. Men i min studie fant jeg bare liten dekning for at slike holdninger er alminnelige.

Informantene var klar over at de nok kunne finnes i enkelte barnehager, men de trodde at slike holdninger i hovedsak tilhørte fortiden. Jeg fant lite hold for å kunne fastslå at dersom fagkompetanse ikke følger med nytilsatte barnehagelærere, så skyldes det "kampen om å kunne definere kompetansens egentlighet"; at fagkompetanse fra universitetet blir definert som "teoretisk" og fjern fra barnehagehverdagen, og at derfor –for eksempel – en assistent med 10 års erfaring med større grad av legitimitet kan hevde definisjonsmakt over fagets egentlighet i møte med en nyutdannet barnehagelærer. Informantene var innforstått med problemstillingen, men trodde ikke at nøkkelen til å forstå fagkompetansens skjebne i yrkeslivet lå i å peke på at nyutdannede barnehagelærere ble dupert av eldre og kanskje ikke-fagutdannede. De følgende forklaringsmodellene vant større tilslutning:

Barnehagelærernes yrkesidentitet

Den danske sosiologen Esther Nørregård-Nielsen (2006) undersøker i sin doktoravhandling *Pedagoger i skygge; Den alt for lille forskel* barnehagelæreres yrkesidentitet og muligheten for å vinne faglig anerkjennelse for den kompetanse de har. Nørregård-Nielsen tegner et bilde av et fagfelt som rives mellom egalitære idealer og en hierarkisk virkelighet. Det er en observasjon som også flere av mine informanter gir uttrykk for. De egalitære idealene står sterkt i fagmiljøet. Tanken om "å løfte i flokk" og arbeide i en flat struktur er utbredt. Oppfatningen er at egalitære prinsipper kan være med på å skape et godt samhold blant medarbeidere. Men det kan på den annen side også hindre at personer med særlig fagkompetanse får brukt tid på sitt fag, når alle skal gjøre alt. En informant sa det slik: "En kan komme til å forveksle idealet om flat struktur med at alle skal gjøre det samme. Førskolelærere med spesialkompetanse gjør oppgaver som er tidkrevende, men ikke kompetansekrevene. Slik som en god del praktiske oppgaver. De er på jobb på tider av døgnet som i mindre grad krever førskolelærerkompetanse. Skal de komme på jobb 6:30? Skal de være til 17:00? Skal fagpersoner med spesialkompetanse gjøre tilrettelegging og rydde etter aktiviteter?" Det kan virke som om barnehagekulturens rosverdige kvaliteter som likeverd, inkludering og omsorg kan fungere som legitimering av ikke å klarlegge rollefordeling. Utydelige forventninger til differensierte roller i arbeidsfellesskapet kan føre til

at personer med fagkompetanse, slik som i faget musikk, bruker sin tid på oppgaver som ikke er kompetansekrevene, snarere enn å realisere og videreutvikle sin faglighet.

Skriftliggjøring; krav til dokumentasjon og systematikk

Høsten 1980 satt Forbruker- og administrasjonsdepartementet ned en arbeidsgruppe for å utarbeide en håndbok til bruk i barnehagen som to år senere ble publisert under tittelen *Måltrettet arbeid i barnehagen*. Det må sies å være begynnelsen på et større fokus på sentralt styrt måltrettet arbeid i barnehagen, selv om boken i forhold til dagens praksis presenterte forholdvis åpne målformuleringer, og forestillingen om "det lekende barnet" sto sterkt. I 1983 kom de første formelle krav til barnehagene om årsplan og formell skriftlig evaluering (Moser & Röthle, 2007). Siden har skriftliggjøringen av barnehagelærerutdanningen og -yrket med økte krav om dokumentasjon og systematikk ekspandert kraftig. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Stortingsmelding nr.41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) har bidratt til en slik ønsket utvikling. Informantene ga uttrykk for at skriftlig dokumentasjon, planlegging og evaluering oppleves som verdifullt i arbeidet for å styre barnehagen i ønsket retning. Jenny Mordal (2010) uttrykker imidlertid ambivalens i forhold til konsekvensen: "Den økte vektleggingen på dokumentasjon av virksomheten i barnehagen er ett av kravene som dagens førskolelærere står overfor blant mange andre viktige arbeidsoppgaver i barnegruppene." Mange skriftlige og administrative oppgaver tar av den faglærte barnehagelærerens begrensede tid. En av informantene uttrykte det slik: "Det er fort gjort å bli slukt at hverdagslige ting, brødsriver, tørke bord, men også oppgaver som dokumentering, observasjon, foreldresamtaler, alt med bakgrunn i stadig flere skjemaer. Førskolelærerne ønsker å være "flinke" og forholder seg til skriftligheten etter beste evne. Mye er pålagt, og det kommer mer og mer. Skriftlighet og systematisk observasjon og planlegging skal erstatte "synsingen" som var vanlig før". Spørsmålet er om skriftligheten, synliggjøring av tiltak gjennom dokumentasjon, nye samarbeidsrelasjoner, sterkere fokus på barnehagen som læringsarena og annet, også erstatter barnehagelærerens mulighet til å tilbringe tid sammen med syngende og spillende barn, og på den måten svekker deres mulighet til å utøve og fornye sin fagkunnskap. Barnehagelærernes tilbakemeldinger vedrørende dette dilemmaet var tosidig. På den ene siden: "Ja, vi får mindre tid med barna, også til å spille og synge. Det er en uønsket og frustrerende utvikling". Men samtidig: "Nei, ikke nødvendigvis, vi hadde faktisk hatt tid og kunne fått det til dersom vi virkelig bestemte oss for å prioritere mer musikk for og med barna".

Spørsmålene som reiser seg i denne anledning er mange, men kanskje først og fremst knyttet til forholdet mellom antall ansatte assistenter/fagarbeidere og barnehagelærere i barnehagene. I dag utgjør assistenter og fagarbeidere omtrent 2/3 av tilsatte som møter barna. En situasjon hvor en stor del av tiden til den siste tredjedelen som utgjør fagutdannede barnehagelærere tilbringes i pålagt arbeid "på kontoret og ved telefonen" aktualiserer spørsmål om hvem som er igjen i miljøet rundt barna. Dersom de i stor grad er personale som ikke er musikkfaglig utdannet er det grunn til å stille spørsmål ved kvaliteten på musikkaktivitetens forberedelse, gjennomføring og evaluering.

Overgang mellom utdanning og arbeid

Internt i barnehagene (mikronivå) ble forholdene opplevd som ganske godt tilrettelagt for musikkaktiviteter. Forutsatt at det lå konsensus knyttet til prioritet i bunnen, er mitt foreløpige inntrykk at det fantes tilgjengelig tid med barna, og arena for musisering. Når det gjaldt musisering var det selvfølgelig ingenting formelt til hinder for sang, og det ble sunget. Tilgang til instrumenter – det "Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" i pkt. 3.3 omtaler som personalets ansvar for å "sørge for at barn daglig har tilgang til ... [musikk]instrumenter" – varierer. Ingen av barnehagene jeg besøkte i forbindelse med denne

studien hadde et godt utbygd orff-instrumentarium, slik at barnehagelærerne fullt ut kunne praktisere den kompetansen de tilegnet seg i løpet av utdanningen ved UiA, men alle hadde noen rytmeinstrumenter. Det ble imidlertid pekt på at dersom det lå et vedtak om å bygge opp et godt instrumentarium, var det mulig; det ville ikke bli stoppet av økonomiske grunner. Men det ville gå på bekostning av andre(s) ønskemål. Det var snakk om prioritering. Når det gjaldt spørsmålet om tilgjengelige samarbeidspartnere i barnehagen som sammen kunne drive musikkarbeidet målrettet frem, trådte det frem et paradoks som kan bidra til å belyse spørsmålet studien bringer til torgs. Informantene var fornøyde med utdanningen, og mente den var relevant i forhold til det yrkeslivet de trådte inn i. Her melder det seg en slik vurdering av svarenes validitet som jeg har vært inne på; spørsmålsstilleren var deres tidligere lærer. Et godt korrektiv kan være den evalueringen av utdannelsen som løper kontinuerlig sammen med emnet. Disse anonymiserte tilbakemeldingene peker i samme retning, også når det gjelder utdanningens praksis- og yrkesrelevans: Fagets relevans i forhold til praksisfeltet oppfattes som ”svært god”. Paradokset består i at til tross for at barnehagelærerne har fått en utdanning som de opplever som god og yrkesrelevant, regner de seg etter noen år ikke som *kompetente nok*. Oppfatningen synes å være at det må finnes spesialkompetanse, og i den grad prioriteringer av musikk ikke finner sted kan det skyldes mangel på musikkkompetanse i miljøet. Når jeg peker på at barnehagelærerutdanningen gir slik kompetanse, og at jeg husker (enkelte av) informantene som både kreative og kompetente musikkstudenter, er tilsvaret gjerne at de nok var kompetente den gangen, men de føler seg ikke så kompetente lenger. ”Spesialister” må inn i bildet. En slik tilbakemelding løfter fram spørsmålet om hvorvidt overgangen mellom utdanning og yrkesliv fungerer godt nok, eller mer presist; hvilke forutsetninger har førskolelæreren til ikke bare å tre inn i yrkespraksis, men også forvalte sin kunnskap videre i livslang læring; å gå fra ”god” barnehagelærer til ”ennå bedre”. Altså ikke bare besitte faglig handlingskompetanse, men også handlingsberedskap for egenutvikling gjennom yrkesutøvelse. Hvordan kan faglig kompetanseutvikling i musikk bli en del av barnehagelærerens arbeidslivserfaring? Slike spørsmålet har i løpet av studieperioden trådt fram som nøkkelspørsmål.

Noen refleksjoner

Systematisk og målrettet samarbeid mellom utdanningssektoren og arbeidslivet ser ut til å være en forutsetning for at barnehagelærere skal benytte, opprettholde og videreutvikle sine fagkunnskaper, også i musikk. Lærerutdanningene har lenge vært på det rene med betydningen av samspillet med arbeidslivet, og *praksis* er en viktig del av barnehagelærerutdanningen. Mer fokus – som for eksempel Stortingsmelding 13 (2011-2012) bidrar til – er i ferd med å rettes mot at kompetanse i større grad skal utvikles i praksisfeltet etter endt utdanning. Et slikt mål forutsetter bevissthet rundt ansvarsfordelingen mellom utdanningssektoren og arbeidslivet. Det er ikke lenger selvfølgelig at ansvaret for læring ligger på utdanningssektoren alene. Også arbeidslivet ses i økende grad som en forpliktet aktør for livslang læring.

Praksislæring foregår på to arenaer, ”Praksis i studietiden” og ”Yrkesfeltets rolle som lærings- og kvalifikasjonsarena”. Begge representerer læringsarenaer med ulike fortrinn når målet er å styrke barnehagelærerens muligheter for å tilegne seg fagkunnskap og stadig høyne sitt faglige ambisjonsnivå.

Praksis i studietiden

Praksisopplæringen ved barnehagelærerutdanningen ved UiA bygger på en årskontrakt mellom de involverte barnehagene og UiA, Avdeling for Lærerutdanning (vedlegg 1). Denne

årskontrakten bygger i sin tur på en rammeavtale med barnehageeier og en partneravtale (vedlegg 2). Av partneravtalen går det frem at målet med praksissamarbeidet er ”å styrke integreringen av teori og praksis for studenter i lærerutdanningene” (Partneravtalens s. 1). Videre forplikter barnehagene seg til ”å gi studentene praktisk opplæring” slik at de har ”innsikt og nødvendig erfaring for å bli skikket til å arbeide i dagens barnehage/skole”. Yrkeskvalifiseringen er understreket, praksisen skal ”forberede [studentene] til yrket som førskolelærere”.

Områdene ”integrering av teori og praksis” og ”yrkeskvalifiseringen” er fremtredende i de nevnte føringsdokumentenes forestillinger om yrkesfeltet som læringsarena under utdanningen. Forestillingen om at læringsfeltet er splittet mellom teori (fra universitetet) og praksis (fra yrkeslivet) kan ikke sies å speile realitetene for musikkfaget. Studentens møte med musikkfaget på universitetet er i liten grad teoretisk. En firedel eller mindre kan karakteriseres som teoretisk. Hoveddelen av undervisningen er håndverksorientert (som instrumentopplæringen) og praktisk i rollespillaktige situasjoner så nært som mulig hverdagen i barnehagene. Selv det skriftlige pensum er i stor grad eksempelsamlinger. Innenfor didaktisk refleksjon presenteres teoretiske modeller, men teorianalyse og -utvikling har ellers en forholdsvis liten plass i undervisningen i dag. De behov som studenter i praksis har, er altså i mindre grad å bli veiledet om hvordan en omsetter teori til praksis (som er et betydelig moment i undervisningen på universitetet), og i større grad fagspesifikk veiledning av musikkfaglig karakter. Det er dette behovet mine studenter tidvis melder for meg i og etter praksisperioden.

Når det gjelder ”yrkeskvalifiseringen”: Stortingsmelding 13 (2011-2012) gir uttrykk for at i så vel utdanningsorganisasjonene som i yrkeslivet lever forestillingen om barnehagelæreren med eksamensbevis som ”ferdigvare”. Universitetets teori blandet med studentens erfaringer fra praksisdelen av studiet gir til sammen en barnehagelærer som er ferdig skikket for yrkeslivet. En slik forestilling om yrkesutdanning er mindre egnet for dagens dynamiske arbeidsliv som stiller krav til innovasjon, omstillingskompetanse og livslang læring. Forestillingen om ”den kompetanse som kreves for yrket” defineres i møtet med stadig nye prosjekter og utfordringer, også slike som barnehagelæreren oppfordres til selv å initiere.

Det konsensus som råder omkring praksisens legitimitet i utdanningen kan komme til å skygge for spørsmålet om av hva praksis faktisk skal inneholde, og hvilke mål den skal fremme. Skal den være noe annet eller mer enn ”å vise hvordan”? Skal praksis gi studentene kompetanse i forhold til livslang læring, innovasjon, kritikk, endrings- og utviklingskompetanse. Og i forlengelsen av dette; hvordan skal denne siste type kompetanse konkretiseres og overføres til faglig forankret *praksis*. Det er i møtet med det enkelte faget – slik som musikkfaget – at forestillinger om innovasjon, kreativitet og forskning materialiserer seg.

Det er også grunn til å undersøke i hvor stor grad studenter får oppgaver i praksis som likner de som er beskrevet i assistentenes arbeidsinstruks. I den grad slikt forekommer er det grunn til å spørre om barnehagelærerstudenter skal bruke sin praksistid på oppgaver som er tidkrevende, men ikke kompetansekrevende i forhold til de faglige utdanningsmål som er beskrevet i læreplanene og i det øvrige kvalifikasjonsrammeverket. Det kan også være betimelig å undersøke om partene i praksisopplæringen har felles oppfatning av fordelingen av ansvar, rolle og funksjoner i forhold til studentens fagspesifikke – slike som de musikkfaglige – oppgaver i praksis. Dette sett i lys både av endrede og økte forventninger om innovasjon og livslang læring, men også i forhold til å utvikle modeller for relevante praksisbarnehager som skal tilby stabil veiledningskompetanse med høyt faglig nivå, forpliktende avtaler og kvalitetssikring.

Yrkesfeltets rolle som lærings- og kvalifiseringsarena

Økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet

Det synes å eksistere en overlevert forestilling om at utdanningsinstitusjonene – på den ene siden – er arena for *læring* av faget, mens yrkeslivet – på den andre siden – er arena for *utøving* av faget. En slik forestilling kan være til hinder for en dynamikk som kan hjelpe barnehagelærere i å utvikle musikkfaglig kompetanse, og tilstrekkelig mot, til å påta seg oppgaver som faglig sett er krevende, slik som større musikkprosjekter med spill på instrument er. Mindre krevende musikkaktiviteter – slik som å synge sammen – blir gjennomført, i noen av barnehagene jeg besøkte i stor grad. Den vilje som kommer til uttrykk blant annet gjennom Stortingsmelding 13 (2011-2012) til å fremme økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet er derfor løfterikt, også med tanke på musikkfagets mulighet til å utvikle seg i tråd med de høye forventninger som universitetets kvalifikasjonsrammeverk beskriver. Et arbeidsliv som føler seg forpliktet til å utvikle strategier som kan videreføre barnehagelærerens kompetanse (veilednings- og opplæringsansvaret) synes å være en betingelse for at barnehagelæreren tar med seg barn inn i faglig ambisiøse musikkprosjekter.

Forskning, innovasjon og kreativitet

Forskning, innovasjon og kreativitet er bærebjelker i barnehagesektorens utviklingsarbeid, også det musikalske utviklingsarbeidet. Det er ikke bare i industrien og det private næringsliv at medarbeidere som er trent til å tilegne seg ny kunnskap etter utdanning og bidra til kunnskapsutvikling er etterspurt. Også offentlig sektor er avhengig av kompetanse innenfor innovasjon, forskning og kreativitet for å kunne levere gode tjenester med høy kvalitet. I Norge tilbringer barn en stor del av sitt liv i barnehagen. Det forplikter. Det forventes av barnehagene at de utvikler strategier som oppmuntrer og legger til rette for innovasjon gjennom kritikk, kreativitet, kunnskapsutvikling og –utveksling. Når barnehagelærerutdanningen nå skal inneholde en bacheloroppgave, gir det grunn til å tro at studentene styrker sin kompetanse til å kritisk reflektere over egen og barnehagens praksis. Dersom tilsvarende tiltak for å styrke denne siden ved barnehagelærernes yrkesidentitet følges opp i *yrkeslivet* er det grunn til å forvente at utvikling av mer ambisiøse faglige prosjekter – også innenfor musikkfaget – oftere ser dagens lys. Slike fordringer vil det være opp til barnehagene å skjøtte, men erfarne ansatte med veiledningskompetanse og systematiske veiledningsordninger som oppmuntrer og tilrettelegger for mer ambisiøse faglige prosjekter synes å være et sted å begynne.

Barnehagelærerens yrkesidentitet mellom fagspesialist og generalist

Ett av flere dilemmaer som trer frem i en studie som denne er hvorledes barnehagelæreren trekkes mellom motstridende idealer og forventninger; på den ene siden fagspesialisten, på den andre generalisten. Nørregård-Nielsen (2006) taler for en barnehagelærer som i større grad enn i dag benytter og synliggjør sin unike faglighet. Slik faglighet kan for eksempel være kunnskap om barns musikalske utvikling, arrangement- og akkompagnementskompetanse eller kompetanse til å utvikle og lede musikkprosjekter. Alt dette er håndverk- og fagkompetanse som krever fordypning og mye øving. Styringsdokumenter som Stortingsmelding 13 (2011-2012) fremmer på sin side prinsippet om brede grunnutdanninger (ibid, s. 67) og tverrprofesjonell samarbeidslæring (ibid, s. 69). Meldingen forteller tidlig hvorledes yrkesorganisasjonene har vært bekymret over at mye av vekten har blitt lagt *ikke* på det profesjonsspesifikke, men på det som går på tvers og er felles (ibid, s. 9), men synes ikke å drøfte dilemmaet ut over å forsikre at det ikke er ønskelig med en svekket profesjonsfaglig kompetanse, og at ansvaret for faglig dybde bør ses i lys av livslang læring og yrkesfeltets styrkede rolle som lærings- og kvalifiseringsarena. Slike nye yrkesopplæringsstrategier bør

følges med kartlegging og evaluering. Det gjelder slike forhold som fordelingen av ansvar og oppgaver mellom partene, hva læres best etter endt utdanning og hva læres best på universitetet. Et spørsmål som melder seg i kjølvannet av slike vurderinger er om konsekvensen blir en ytterligere akademisering av utdanningen, og om dette vil gagne et tradisjonelt praksis- og håndverksorientert fag som musikk. Det er verdt å merke seg en uttalelse fra en informant som pekte på at de som i stor grad forsetter å musisere i barnehagen er de som kan spille allerede før de begynner utdanningen, og derfor har den nødvendige trening og trygghet på egen kompetanse som kreves for å initiere større musikkfaglige prosjekter. Spørsmålet er altså hva som hemmer og hva som fremmer den nødvendige mengde øving og fagspesifikk fokus som legger grunnen for en faglig identitetsberetning som gir til kjenne selvtillit på (musikk)fagets vegne.

En oppsummering

At formuleringer som ”det gir grunn til å undersøke nøyere” og ”det kan tyde på” ofte er foretrukket i denne rapporten skyldes dens karakter av å være en *pilot*. Målet har vært å undersøke hvilken type spørsmål som kan bli fremmet i en fremtidig, bredere anlagt studie vedrørende musikkstudentens faglige kompetanse i møtet med yrkeslivet. Jeg har også forsøkt å tematisere noen dilemmaer som spørsmålet rommer, og strategier for å styrke muligheten for at musikkfaglig kompetanse benyttes og videreutvikles gjennom et aktivt yrkesliv. Oppsummert kan det sies at

- kanskje er studentenes rapporter om mindre musisering enn de hadde forventet, og svakere veiledning, ikke dekkende for de faktiske forholdene i barnehagene. Kanskje musiseres det mer enn de registrerer, eller også på andre måter enn det de har ”skjema” for i forhold til det musiseringsbegrepet de tilegner seg gjennom studiet. Et godt eksempel på en slik mekanisme er observasjon av barns spontansang. Studenter som ennå ikke har kunnskap om barns spontansang vil observere lite spontansang fra barn i lek, mens studenter som kjenner ulike typer spontansang observerer et rikt monn av slik sang. Meg bekjent er det ikke publisert systematiske studier av hvor mye, hvor, når og hvordan (sangleker, sanger med bevegelser, regler, spill på instrument, sanger, voksenstyrt sang, spontansang) det musiseres i barnehager. En slik studie ville være et naturlig utgangspunkt for en mer omfattende studie av spørsmålet som denne piloten reiser.
- det konsensus rundt prioritering av musikkfaglige prosjekter som informantene peker på må ligge til grunn for å initiere musikkaktiviteter som spill på instrument, er knyttet til *Zeitgeist*, tidsånd (Hegel, 1999). Musikkfagets posisjon i samfunnsveven går i bølger. Kanskje har vi bak oss en periode der andre fag enn musikk har hatt større fokus på et makronivå. Kunnskapsminister Halvorsens innlegg i ukeavisen Morgenbladet (11. - 17. mai, 2012) kan tyde på det. Hun beskriver behovet for mer kunnskap om barnehagesektoren uten å nevne kunstfaglig forskning. Derimot blir forskning innenfor ”fagfelt som pedagogikk, økonomi og sosiologi” nevnt. På makronivå vil også styringsdokumenter som Stortingsmelding 13 (2011-2012) og arbeidet med barnehagenes nye rammeplanen influere på betingelser for læring som kan legge grunnen for videreutvikling av musikalsk kompetanse gjennom hele yrkeslivet. Slike føringer på makronivå vil legge premisser for arbeidet på meso- og mikronivå. Spørsmålet om hvor musikkfaglig kompetanse blir av etter endt utdanning synes å være knyttet til alle disse nivåene på en mer sammenvevet måte enn jeg først hadde trodd.

- et nøkkelområde for videre studier synes å være yrkesfeltets rolle som lærings- og kvalifiseringsarena i en livslang læring.
- det er grunn til å tro at intensjonen om økt fokus på forskning, innovasjon og kreativitet vil kunne nås dersom læringsarenaene makter å implementere begrepene i fagene slik de utøves i barnehagehverdagen. Hvordan legges det til rette for en slik utvikling, for eksempel i forhold til musikkfaget?
- barnehagelærernes yrkesidentitet i rommet mellom fagspesialist og generalist influerer på de prosjekter som initieres, og spørsmål som vedrører rollefordeling og intensjonell bruk av faglige resurser i barnehagen.
- skriftliggjøring av barnehagelæreryrket, krav til dokumentasjon og systematikk influerer på hva de faglærte i barnehagen bruker sin tid på. Det aktualiserer spørsmål om forholdet mellom antall faglærte og ufaglærte tilgjengelig for barna med sang og spill, og muligheten for de faglærte til å frigjøre tid til å benytte og videreutvikle sin musikalske kompetanse.
- forestillingen om at assistenter og barnehagelærere med mange års fartstid i barnehagen ikke støtter nyansatte barnehagelærere som ønsker å gjøre nye ting eller ting på nye måter synes ikke å være til hinder for å initiere faglig utfordrende musikkprosjekter. Mitt utvalg av informanter er imidlertid for lite til at en en gang for alle kan avskrive en slik (ikke ualminnelig) antagelse.
- spørsmålet som reises i studien hadde et fagspesifikt utgangspunkt. Svaret synes imidlertid å peke også utover den fagspesifikke sfæren, og inn i den større samfunnsveven. Det reiser metodologiske spørsmål. I en eventuell oppfølger av denne piloten vil det være naturlig å samarbeide med kollegaer fra det sosialantropologiske miljøet. En slik oppfølger vil også kunne inneholde forslag til en prøveordning for å fremme den musikkfaglige veiledningskompetansen i våre partnerbarnehager.

Litteratur

- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Det kongelige kunnskapsdepartement *Meld. St. 13 (2011-2012)* "Utdanning for velferd – Samspill i praksis"
- Forburker- og administrasjonsdepartementet (1982) *Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, K. (2012) "Etterrettelig forskning", *Morgenbladet* 11. – 17. mai.
- Hegel, G.W.F. (1999). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Moser, T. og Röhle, M. (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mordal, J. (2010) *Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evalueringsarbeid i barnehagepraksiser, har førskolelærere?* (Masteroppgave). Stavanger: UiS.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006) *Pædagoger i skyggen : om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*, Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet - fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1



UNIVERSITETET I AGDER

Forslag til Partneravtale om praksisopplæring i barnehager, grunnskoler og videregående skoler

Avtale inngås mellom
Universitetet i Agder ved Avdeling for lærerutdanning
og _____

1. Formål

Formålet med partneravtalen er primært

1. samarbeid om praksisopplæring for lærerstudenter i førskolelærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning for å styrke studentenes læringsutbytte.
 - å skape arenaer for samhandling som kan bevirke utviklingen av lærende organisasjoner i møte mellom praksisfeltet og Universitetet i Agder.

2. Partneravtalen

- Universitetet i Agder ved Avdeling for lærerutdanning inngår forpliktene *partneravtaler*, med det enkelte praksissted om praksissamarbeid med det formål å styrke integreringen av teori og praksis for studenter i lærerutdanningene.
- Denne *partneravtalen* bygger på *Rammeavtalen* som er inngått med barnehage/skoleeiere. *Partneravtalen* gjelder fra underskrevet dato og frem til 31. juli 2015.
- Samarbeidet i denne *partneravtalen* omfatter ordinær praksisopplæring og eventuelle praksisprosjekter.
- Partneravtalene forutsetter at det inngås *årskontrakter* med det enkelte praksissted med nærmere presisering av samarbeid og praksisomfang. Universitetet i Agder ved Avdeling for lærerutdanning tar forbehold om bruk av praksisstedet i gjeldende avtaleperiode med bakgrunn i antall studenter og studenters fagkombinasjon.
- Styrer/rektor ved praksisstedet skal i samråd med plasstillitsvalgte og representant fra Avdeling for lærerutdanning avgjøre hvilke førskolelærere/ lærere som skal ha ansvar for oppfølging, veiledning og vurdering av studentene i praksis. Dette beskrives i *årskontrakten* med det enkelte praksissted.

3. Ansvar

- 3.1 Lærerutdanningene ved Universitet i Agder er matriseorganisert.
- 3.2 De 5 fakultetene er ansvarlige for den faglige opplæring av studentene i Lærerutdanningene.
- 3.3 Avdeling for lærerutdanning:
 - ved studieleder har det overordnede ansvar for praksisopplæringen til den enkelte lærerutdanning
 - ved praksisleder har ansvar for det utøvende samarbeidet med praksisstedene

- har ansvar for å lede og utvikle samarbeidet og gi informasjon til praksisstedet
- utarbeider forslag til arbeidsplaner/årskontrakter i samarbeid med praksisstedets ledelse
- har ansvar for å se til at praksisstedet følger universitetets kvalitetssikringssystem i evalueringen av praksisperioden
- har kontroll med og utbetaling av refusjoner for barnehage- og skoleeierens ekstra lønnsutgifter og eventuelt andre utgifter som følge av praksisopplæringen
- arrangerer møter, kurs og etterutdanning

3.4 Partnerbarnehagen/partnerskolen:

- forplikter seg til å gi studentene praktisk opplæring med utgangspunkt i gjeldende planer og fastsatte retningslinjer for praksisopplæringen, Samlet plan for den enkelte lærerutdanning, Lov om universiteter og høyskoler, Opplæringsloven/ Lov om barnehager, Rammeplan for barnehagen / Kunnskapsløftet og sentralt fastsatt øvingslæreravtaler.
- ved styrer/ rektor, har ansvaret for at praksislærerne utfører praksisopplæringen i samsvar med inngåtte årskontrakter og gjeldende retningslinjer
- har ansvar for å gi studentene innsikt og nødvendig erfaring for å bli skikket til å arbeide i dagens barnehage/skole.
- skal se til at hele barnehagen/skolen blir læringsarena for studentene i praksisperioden
- må sikre studentenes reelle muligheter til å påvirke egen læringssituasjon i tråd med studentenes kompetanse og erfaringsbakgrunn og i den grad det er mulig sørge for at studentene får reell innflytelse på innhold og arbeidsmåter i praksis

3. Økonomi

- Arbeid knyttet til praksis avlønnes i henhold til gjeldende øvingslæreavtale for den enkelte lærerutdanning.
- Praksisstedet sender refusjonskrav til Universitetet i Agder på fastsatt skjema for den enkelte lærerutdanning og innen fastsatte frister.

4. Varighet

- Denne avtalen gjelder fra dato for underskrift og til 31. juli 2015. Avtalen kan sies opp med ett års varsel regnet fra utløpet av et skoleår. Avtalen er utstedt i to (2) eksemplarer og er underskrevet av begge avtalepartene.

Sted/dato: _____

Sted/dato: _____

 Enhetsleder / rektor
 Barnehage- / skole

 Underdirektør
 Avdeling for lærerutdanning
 Universitetet i Agder

 Organisasjon / plasstillitsvalgt

Vedlegg 2:

Årskontrakt mellom barnehage og Universitetet i Agder, Avdeling for Lærerutdanning, om praksisopplæring ved førskolelærerutdanningen studieåret 2012/13

Årskontrakt:

Omfanget av praksisopplæringen ved den enkelte barnehage fastsettes i en årskontrakt for hvert studieår. Denne årskontrakten inneholder en oversikt over tid avsatt til de ulike arbeidsoppgavene med beregning av lønn til den enkelte øvingslærer og hvilke praksisperioder den enkelte praksislærer skal ha.

Denne årskontrakten bygger på

- 1) *Rammeavtale* med barnehageeier av 1.august 2012 og
- 2) *Partneravtale* som er virksom frem til 31. juli 2015

1. Forutsetninger:

1.1. Partnerne i samarbeidet er barnehagens styrer og praksislærer og UiA ved studieleder, praksisleder og faglærere.

Følgende moment må være karakteristiske trekk ved et partnerarbeid:

Partene forplikter seg til å gi studentene praktisk opplæring i samsvar med:

- Rammeplan for førskolelærerutdanningen
- Studiehåndbok og Samlet Plan for førskolelærerutdanningen
- Sentralt fastsatt avtale "Vedrørende øvingslærere i førskolelærer-utdanningen".
- Lov om barnehager og gjeldende rammeplaner

Studentene skal være i fokus. Det betyr at:

- Studentene må sikres reelle mulighet til å påvirke sin læringssituasjon i tråd med egen kompetanse og erfaringsbakgrunn.
- Studentene må så sant det er mulig sikres reell innflytelse på innhold og arbeidsmåter og få muligheter til å prøve ut varierte arbeidsformer.

2. Ansvarsoppgaver.

2.1 Universitetet i Agder ved Avdeling for Lærerutdanning

- Avdelingen har ansvar for å lede og utvikle samarbeidet med praksisbarnehagene
Praksisleder:

- innehar ansvar for det utøvende samarbeid med praksissteder
- inngår avtaler med praksisstedene og utarbeider forslag til årskontrakt i samarbeid med praksisstedets ledelse (se side 5)
- fordele studenter til praksisstedet
- innehar ansvar for at det gjennomføres nødvendige møter om praksis med faglærere, praksislærere og studenter.
- har kontroll med og utbetaling av refusjoner og/eller lønnskrav i forbindelse med utgifter til praksisopplæringen.
- har ansvar for å gjøre studentene kjent med rammer for praksis

2.2 Praksisstedet

- har ansvar for at studentene får en praksisopplæring som er med å forberede dem til yrket som førskolelærer. Dette innebærer bl.a. at studenten skal ha hele barnehagen som læringsarena, og at barnehagen som helhet må ta et felles ansvar og inkludere studentene i arbeidet med yrkeskvalifisering.

2.2.1 Styrer/enhetsleder

- sørger for at studentene får øvingslærere som er godt egnet og kvalifisert
- sikrer at øvingslærer er kjent med oppgavene sine
- tar imot og orienterer studentene om praksisstedet
- evaluerer praksis med studenter og øvingslærere
- så langt som mulig, etablerer øvingslærer-team slik at studentenes faglig veiledning styrkes og støttes opp under et bredt erfaringsgrunnlag.
- sørger for at studentene får gode arbeidsvilkår

2.2.2 Øvingslærer

- er hovedansvarlige for organisering, gjennomføring og vurdering av studentenes praksis periode
- har ansvar for å følge opp studenten og gi studenten et realistisk bilde av flest mulig sider ved barnehagelæreryrket
- leverer til Avdeling for lærerutdanning en skriftlig individuell vurdering av studentens praksis etter gjeldene retningslinjer
- møter på fagmøter innkalt av UIA

2.2.3. Utvalgelse

- Utvalgelse av hvilke pedagogiske ledere som skal ha funksjon som øvingslærere for førskolelærerstudentene foretas av styrer og praksisleder i nært samarbeid.

3. Andre momenter for å sikre øvingsopplæringen

- Øvingslærer bør ha 100 % stilling i barnehagen. Dersom øvingslærerfunksjonen deles, må hele studentens praksistid dekkes opp av en pedagogisk leder.
- Øvingslærer kan ikke ha ferie eller avspassing samtidig med kontraktfestet praksisperiode. Dersom ferie allikevel legges i denne perioden, må hele studentens praksistid dekkes av en pedagogisk leder. Melding om dette gis til praksisleder i god tid.

- Dersom planleggingsdager legges i studentenes praksisperioder, skal studenten delta på dette. Hvis dette av økonomiske eller praktiske grunner ikke lar seg gjøre, må praksisstedet legge til rette for et alternativt tilbud som ivaretar hensikten med studentens praksis.
- UiA benytter e-post til hver enkelt barnehage til informasjon om praksisopplæringen. For at informasjon fra UiA skal nå både barnehagen og den enkelte øvingslærer, bør barnehagens e-post benyttes (ikke styrers personlige e-post.)

4. Lønn og refusjoner

Avsetningen av tid til ulike arbeidsoppgaver og beregning av lønn til øvingslærer og styrer er fastsatt i sentralt fastsatt avtale ”Vedrørende øvingslærere i førskolelærerutdanningen gjeldende fra 01.08 2005.”

- Øvingslærer ved den enkelte barnehage får funksjon som øvingslærer for et avgrenset tidsrom på 1 år, med muligheten for fornyelse.
- Hel øvingslærerfunksjon skal i omfang utgjøre øvingslæreres arbeidstid i barnehagen i 16 uker. Øvingslærer skal ha ansvar for en eller to studenter.
- Førskolelærer i hel øvingslærerfunksjon (2 studenter i 16 uker) får utbetalt lønn med kr. 17.200.
- Øvingslærer med 1 student i 16 uker får utbetalt kr.10 000.
- Det skal avsettes 80 timer pr. år av årsverket til øvingslærere med en student og 120 timer til øvingslærer med to studenter. Av disse timene kan det avsettes inntil 37,5 timer pr. år til universitetets disposisjon til møtevirksomhet. (Se tabell)
- Øvingslærer gis lønn og ukentlig arbeidstid i forhold til øvingslærerfunksjonens størrelse.
- Øvingslærer med 30 studiepoeng pedagogisk veiledning mottar i tillegg kr.2000 pr. år

4.1. Retningslinjer for bruk av avsatt tid:

- studenten har krav på *veiledning* i 1,5 timer pr. uke.
- veiledningen kan foregå i gruppe eller individuelt
- 37,5 timer i hel funksjon brukes til samarbeid og møter på universitetet (praksissamlinger, fagmøter, etterutdanning)
- den øvrige tiden benyttes til organisering av praksisopplæring i egen barnehage; f.eks. øvingslærerteam, informasjon til medarbeidere og samarbeid med barnehagens ledelse
- individuell og felles planlegging, etterarbeid og vurdering av studenten

4.2 Styrer/enhetsleder

- styrer/enhetsleder i praksisbarnehager får utbetalt kr. 400,- pr. uke barnehagen har studenter som kompensasjon for ekstraarbeid i forbindelse med kontakt med universitetet og organisering av praksisopplæringen i barnehagen.
- styrer/enhetsleder avsetter tid til samtale med studentene

4.3 Refusjon:

Universitetet i Agder refunderer ekstra lønnskostnader ved praksisopplæringen til kommune/barnehageeier. Refusjonskrav sendes universitetet etter hver praksisperiode. Kommune/barnehageeier utbetaler så godtgjøringen til øvingslærer. Godtgjøringen er pensjonsgivende hvis dette er mulig i henhold til pensjonsordningen som gjelder for barnehagens personale. Hvis godtgjøringen ikke kan gjøres pensjonsgivende økes godtgjøringen med 10 %.

Arbeid som øvingslærer forutsettes gjennomført innenfor øvingslæreres ordinære stilling. Medfører øvingslæreropp-gavene arbeid utover ordinær stilling, refunderes ikke eventuelt overtidstillegg av universitetet.

Eksempel på lønns-beregninger:

Periode	Uker	Antall studenter	Lønn	Timer	Totalt uker	Totalt lønn	Totalt timer
1.trinn: høst	4 uker	2	4 300	30			
vår	4 uker	2	4 300	30	8	8 600	60
1.trinn: høst	4 uker	1	2 500	20			
vår	4 uker	1	2 500	20	8	5000	40
2.trinn høst	3 uker	2	3 225	22,5		5 375	
vår	2 uker	2	2 150	15	5		37,5
2.trinn høst	3 uker	1	1 875	15		3 125	
vår	2 uker	1	1 250	10	5		25
3.trinn deltid høst	3 uker	2	3 225	22,5	3	3 225	22,5
3.trinn deltid høst	3 uker	1	1 875	15	3	1 875	15
3.trinn:							
Småbarnsped	4 uker	2	4 300	30	4	4 300	30
	4 uker	1	2 500	20	4	2 500	20
	4 uker	3	5 500	40	4	5 500	40
Fordypninger	2 uker	2	2 150	15	2	2 150	15
	2 uker	1	1 250	10	2	1 250	10

4.3 Ansvar ved skader:

- Studenter er yrkesskadedekket for yrkesskader som de blir påført på undervisningsstedet i undervisningstiden, jfr. Folketrygdloven § 13-10
Ved personskade som krever legebehandling: Skal skjemaet *Melding om yrkesskade* sendes

NAV Trygd innen 3 dager:

<http://www.nav.no/Arbeid/Arbeidsgiver/Aktuelt+for+arbeidsgiver/Melding+av+yrekesskader.1073746698.cms>

- Dersom skaden skjer mens studenten er i praksis, skal skjemaet fylles ut av praksisstedet

5.Varighet

Denne avtalen gjelder for tidsrommet fra avtalen er underskrevet og frem til 31.juli 2013. Nødvendige endringer i avtalevilkårene meldes til den andre parten uten unødig opphold.

Årskontrakt studieåret 2012-13

barnehage får følgende øvingslærerfunksjoner studieåret 2012/13.

Når dene enkelte praksisperiode er: Se også tidligere utsendte praksiskalender

Øvingslærer	1.trinn	2.trinn	3.trinn Deltid	3.trinn	3.trinn	3.trinn	3.trinn
*Tall i feltet angir antall studenter	Høst: Uke 41-44 og Vår: Uke 9-12	Høst: Uke 37-39 og Vår: Uke 6-7	Høst: Uke 37-39	Høst /vår Små- barns- ped.	Høst: Kunstfagene drama, forming og musikk Uke 43-44	Høst: Mat og helse Uke 43-44	Vår: Fordypn. Norsk Forming Drama Musikk Utefag
							*?
							*?
							*?
							*?
							*?
							*?
							*?
							*?
							*?

Universitetet tar også forbehold om at det må foretas reduksjon av antall øvingslærerfunksjoner ved barnehagen dersom det blir endringer i praksisbehovet i enkelte studieår

**?Hva slags type fordypning, og om man får fordypning våren 2012 må vi ta forbehold om. Det avhengig av antall studenter vi har på de ulike fordypningene på det tidspunkt.*

Dato.....

Elin Wrenner

Styrer/enhetsleder
Universitetet i Agder

Rådgiver/Praksisleder

