

Masteroppgave i førskolepedagogikk

«Profesjonsfaglig digital kompetanse i
barnehagelærerutdanningen»

DMMH / NTNU

Våren 2015

Paal Christian Bjønnes

Forord

Etter tre semester som heltidsstudent med inspirerende og lærerike forelesninger og diskusjoner med forelesere og medstudenter ved NTNU og DMMH, har det fjerde semestret vært viet denne masteroppgaven. Jeg har lenge visst at den skulle ta for seg temaet digitale verktøy i førskolepedagogikken, men med et utall av spennende innfallsvinkler var det utfordrende å velge spesifikk vinkel. Valget falt på en problemstilling jeg håper kan være med på å aktualisere temaet i barnehagelærerutdanningen, og dermed at det gjennom fremtidige barnehagelæreres kompetanse får ringvirkninger i barnehager over hele Norge.

Det er mange som har bidratt til at min masterutdanning skulle bli mulig, og til å gjøre det til et lystbetont prosjekt! Aller først vil jeg takke NTNU og DMMH som gjennom sitt mangeårige samarbeid har gjort mulig for oss studenter å ta master i førskolepedagogikk. Det oppleves som å ha fått det beste fra to verdener.

Jeg vil takke forskningsdeltakerne for at de lot meg få bruke av deres tid, og for svært interessante samtaler. Mange takk til en fantastisk gruppe medstudenter for det faglige og sosiale, administrasjonssjef Geir Inge Lien ved DMMH for lån av kontor på «Låven», alle de trivelige og inkluderende menneskene i fellesskapet på «Låven», og Eli og John Olav Lorentzen med deres medarbeidere for at den innsatsen dere legger ned hver dag for at vi andre skal kunne arbeide i hyggelige omgivelser.

Nina Bølgan har gjennom mange år arbeidet med temaet barnehage og digitale verktøy. Hun har brøytet vei for oss som kommer etter og åpnet mange dører. Takk for innsatsen!

Mari-Ann Letnes har vært en inspirasjonskilde, og jeg er veldig takknemlig for at hun ønsket å være min veileder på denne masteroppgaven. Hun har delt villig av sin tid, erfaring og kunnskap, og både heiet meg frem og dratt meg ned på bakken igjen – akkurat det jeg trengte. Tusen takk!

Til sist går det ikke til å komme bort fra at jeg har vært usedvanlig heldig med min alltid støttende og tålmodige Anita, våre barn Astri Helene, Oscar Waldemar og Randi Victoria – og deres fantastiske besteforeldre som på hvert sitt vis alltid er der for oss alle. Glad i dere!

Klæbu / Trondheim, mai 2015

Paal Christian Bjønnes

Innhold

1	Når skal barna i barnehagen bli en del av det digitale samfunnet?	5
1.1	Egen interesse for spørsmålet	7
1.2	Ny rammeplan for barnehagelærerutdanning	8
1.3	Implementering av ny rammeplan på høgskolene	9
1.4	Begrepsavklaring	10
1.4.1	Rammeplan.....	10
1.4.2	Programplan	10
1.4.3	Digitale verktøy.....	10
1.4.4	IKT	11
1.4.5	Beslektede begreper	11
1.4.6	Undervisningspersonell	11
1.5	Oppgavens oppbygging	11
2	Teoretisk og kontekstuet grunnlag	12
2.1	Profesjonsfaglig digital kompetanse – en innledning.....	12
2.2	Læreplanforståelse.....	12
2.3	TPACK.....	14
2.4	Profesjon.....	14
2.5	Kompetanse	15
2.6	Tilbakeblikk på IKT i barnehagefeltet.....	17
2.7	Digital status i barnehagene.....	19
2.8	Profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærer- og lærerutdanningene.....	20
2.9	Digital kompetanse i høyere utdanning	24
2.10	Tidligere forskning	24
3	Metodologi	25
3.1	Kvalitativ forskning	25
3.2	Fokusgruppeintervju	26
3.3	Empirisk grunnlag	27
3.4	Utarbeidelse av temaguide.....	29
3.5	Adgang til forskningsarena.....	29

3.6	Gjennomføring av intervju	30
3.7	Oversikt over empiri.....	31
3.8	Analyse av empiri.....	31
3.9	Kvalitet og validitet	32
3.10	Etikk og personvern.....	33
3.11	Avgrensninger	34
3.12	Transkripsjon- og analyseverktøy	35
4	Resultater.....	35
4.1	Analyse	35
4.2	Forståelse av profesjonsfaglig digital kompetanse	37
4.3	Fundament	38
4.4	Kompetanse	38
4.5	Prioritering.....	39
4.6	Ansvarsforståelse.....	40
5	Drøfting	41
5.1	Begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærerutdanningen	41
5.2	Fundament for profesjonsfaglig digital kompetanse	46
5.2.1	Rammeplanen.....	46
5.2.2	Programplaner	49
5.3	Kompetanse, ansvar og prioriteringer	51
5.4	Motstand og muligheter.....	56
6	Til sist.....	57
6.1	Etiske vurderinger.....	57
6.2	Veien videre.....	57
6.3	Avslutning	58
7	Referanser.....	60
8	Vedlegg	65

1 Når skal barna i barnehagen bli en del av det digitale samfunnet?

Det kan virke som om nettbrettene alltid har vært her. Faktum er imidlertid at det første brettet kom på markedet så seint som i 2010. På de få årene har de sammen med smarttelefonene blitt allemannseie og betydningsfulle i dagliglivet. Det er heller ikke mer enn ca. 20 år siden internett ble tilgjengelig for privat- og bedriftsmarkedet, og Norge er blant de landene med høyest andel av påkoblede innbyggere i verden. Det norske samfunnet har dessuten lenge vært langt fremme på å utvikle og å ta i bruk ny teknologi. I hjemmet og på jobben – og ikke minst i mellommenneskelig kommunikasjon er teknologien fremtredende. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) har fått en sentral plass i samfunnet fordi den bidrar til å løse både dagligdagse og avanserte utfordringer. Teknologien har erstattet mennesker slik at enkelte yrker nå er historie, men den har også ført til at nye yrker og hele bransjer har vokst frem.

For ungdom og svært mange voksne er det å bruke teknologi nå en så naturlig del av hverdagen at man i liten grad tenker over om man skal bruke den. Fokuset er snarere hvordan den brukes, og således har det å være teknologibruker blitt en leve- og væremåte for en stor del av befolkningen (Otnes, 2009). Teknologien har gitt samfunnet mulighet til å organisere oppgaver og aktiviteter på helt nye måter. Mye har fått preg av å gå raskere, som for eksempel skriftlig kommunikasjon og betaling, og mange funksjoner har blitt lagt til rette som selvbetjente tjenester. Eksempel på dette kan være innsjekkingsautomater på flyplasser. Organisasjonene prioriterer da å bruke de ansattes tid og arbeidskraft på annen måte, eller nedbemanne.

Omveltningen har vært så stor at enkelte velger å gi tidsepoken vi er inne i nå navn som kunnskaps- eller informasjonssamfunnet. Denne tydelige samfunnsendringen har også fått konsekvenser for grunnskolen som tok dette innover seg for alvor da man i 2006 inkluderte det digitale blant de grunnleggende ferdighetene (Erstad, 2010). De digitale ferdighetene ble plassert sammen med lesing, regning og å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette er ferdigheter som har lang historie i skoleverket, og ved å inkludere digital kompetanse signaliserer myndighetene hvor viktig det er å beherske dette i vårt samfunn.

På samme måte som teknologi gir nye muligheter for å utføre oppgaver og yte tjenester i samfunnet, gir den også nye pedagogiske muligheter. For læreren betyr det at det er flere pedagogiske virkemidler tilgjengelig i undervisningen, og for elevene kan det bety en mer variert og tilpasset læresituasjon. De digitale verktøyene gjør at informasjonen og kunnskap er

lettere tilgjengelig. Dokumentasjon blir til, kan mangfoldiggjøres, og brukes av andre uten særlig økonomisk kostnad. Som grunnleggende ferdighet gir dessuten digitale verktøy skolebarna mulighet til å ta del i det teknologitette samfunnet utenfor skolen.

Dette samfunnet er naturlig nok også oppvekstarena for barn som ennå ikke har nådd skolealder. De lever blant teknologien og observerer voksne bruke den. I hjemmet får mange leke, lære og underholdes av den, og den er en del av barnas hverdag. De aller fleste av disse barna tilbringer mange timer ukentlig i barnehagen, men hvilken plass har det digitale perspektivet i førskolepedagogikken? Ansatte i barnehagen er blant den delen av befolkningen som i minst grad forholder seg til teknologi, og er blant de som ofte karakteriseres som «ikke-brukere» (L. Guthu & Lønvik, 2011; L. K. Guthu & Gravdahl, 2008). I rammeplanen for barnehagene og i flere stortingsmeldinger har myndighetene lagt vekt på at det digitale perspektivet også skal inkluderes i førskolepedagogikken og barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2011b; Meld. St. 24, 2013; St.meld. nr 41, 2009). En forutsetning for å oppfylle myndighetenes krav er at barnehagens ansatte har førskolepedagogiske ferdigheter og kompetanse slik at de kan legge til rette for lek og læring med digitale verktøy i barnehagen.

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning som gir kompetanse til å lede det førskolepedagogiske arbeidet i en barnehage, og utdanningen setter fremtidige barnehagelærere i stand til å bruke ulike materialer, musikk, fortellinger og eventyr i pedagogiske sammenhenger. Disse er alle potensielle verktøy pedagogen kan bruke i sitt arbeid for å legge til rette for lek, læring og danning hos barna. Enkelte barnehagelærerstudenter kan ha høy kompetanse i å uttrykke seg gjennom for eksempel musikk, og i løpet av barnehagelærerutdanningen blir studenten bevisst på hvordan denne kompetansen også kan brukes førskolepedagogisk i barnehagelærerprofesjonen.

Mange studenter har vokst opp med teknologi og digitale verktøy og disse bruker de i hverdagen for å utføre oppgaver og gjøremål, eller til å kommunisere med andre. Med den største selvfølgelighet finner de frem til informasjon gjennom søk på Google, eller dokumenterer opplevelser og deler med venner eller hele verden på sosiale medier. Dette er en digital kompetanse studentene tar med seg inn i barnehagelærerstudiet, men hva skjer så med denne kompetansen på høgskolen? Utvikles den til yrkesrelevant eller profesjonsfaglig digital kompetanse? Gjør den fremtidige barnehagelærere i stand til å ta i bruk digitale verktøy i førskolepedagogikken slik at også barnehagebarna får ta del i det digitale samfunnet? Dette er i alle fall blant målsetningene i barnehagelærerutdanningens viktigste

styringsdokument som er rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Med bakgrunn i denne planen utarbeider høgskolene sine lokale og mer konkrete programplaner. Programplanene danner så grunnlaget for undervisning og evaluering av studentene.

I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) og undersøker følgende problemstilling:

Hvordan bidrar barnehagelærerutdanningen til fremtidige barnehagelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse?

Forskningsspørsmål i tilknytning til problemstillingen er:

- Hva kan forstås med begrepet «profesjonsfaglig digital kompetanse» i barnehagens kontekst?
- Hvordan ble profesjonsfaglig digital kompetanse vektlagt når det ble utarbeidet lokale programplaner?
- Hvordan legger undervisningspersonell til rette for å fremme profesjonsfaglig digital kompetanse i undervisning og evaluering av fremtidige barnehagelærere?

1.1 Egen interesse for spørsmålet

Den som står bak dette masterprosjektet har IKT-utdanning fra år 2000 og tok seinere førskolelærerutdanning med fordypning i natur og friluftsliv og ble uteksaminert i 2009. Før førskolelærerutdanningen arbeidet jeg som systemkonsulent og webutvikler i flere firma innen IKT-bransjen, og etter utdannelsen ved DMMH har jeg arbeidet som pedagogisk leder i en mellomstor barnehage (ca. 60 barn) i Klæbu kommune. Gjennom både studietiden og arbeidet har jeg ønsket å bidra til pedagogisk bruk av digitale verktøy i barnehagen, noe som har materialisert seg i en bacheloroppgave og et bokkapittel innen emnet (Bjønnes, 2009, 2014). Som timelærer ved DMMH og foredragsholder på ulike konferanser, kurs, personal- og foreldremøter har jeg bidratt til å spre kompetanse om digitale verktøy i en barne- og barnehagekontekst. Min interesse for feltet er også motivasjonen for å velge nettopp dette temaet i dette masterprosjektet.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er tydelig på at digitale verktøy skal være en del av de førskolepedagogiske aktivitetene i barnehagen.

Barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 27).

Min forforståelse er at kravene i rammeplan oversees av mange barnehager, og det er også barnehager som på prinsipielt grunnlag avviser å ta det i bruk (Antonsen, 2015). I de barnehagene som bevisst bruker digitale verktøy oppfatter jeg at det ofte har en sammenheng med ildsjeler eller enkeltpersoners engasjement. En årsak til at det ikke prioriteres kan være et jevnt lavt kompetansenivå på området. Kompetansen kan økes gjennom kurs og konferanser, men det kan da være en fare for og kun treffe de som allerede er engasjert i fagfeltet. Skal praksis endres i stor skala tror jeg man må vektlegge emnet i utdanningen slik at dette er en kompetanse alle nyutdannede barnehagelærere har. Når de nyutdannede begynner å arbeide i barnehagen vil de kunne bruke kompetansen sin, og veilede andre i deres bruk. På den måten kan myndighetene sikre en førskolepedagogikk der alle barn får møte digitale verktøy, og dette kan være nøkkelen til at barna i barnehagen også får være deltakere i det digitale samfunnet. Slik jeg ser det er nå mange barnehager et ikke-digitalt samfunn i det digitale samfunnet. Når det gjelder barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole opplever jeg heller ikke her at det digitale perspektivet får prioritet. 3.årsstudentene har enkelte år mulighet til å velge en fordypning innen emnet, men slik jeg ser det gir denne fordypningen en slags digital ryggdekning om at høgskolen tilbyr dette til studentene, når det digitale perspektivet i stedet burde vært en obligatorisk del av grunnutdanningen alle studenter får.

1.2 Ny rammeplan for barnehagelærerutdanning

I juni 2012 fastsatt Kunnskapsdepartementet ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Som forarbeid ble det nedsatt en arbeidsgruppe med mandat til å legge frem forslag om en rammeplan som skulle gi «en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende og som har høy kvalitet» (Rammeflu, 2011). Seinere samme år sendte Kunnskapsdepartementet (2012b) ut et rundskriv med merknader til rammeplanen, samt «Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning» (Stave, 2012). Sistnevnte ble utarbeidet av rammeplanutvalget på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og det er utvalget som står ansvarlig for retningslinjene. Retningslinjene utdyper noen av de valgene utvalget har gjort i arbeidet med

rammeplanen, samt at de mer detaljert spesifiserer hvilke læringsutbytter de ulike kunnskapsområdene gir. I retningslinjene finnes også et kvalitetsstyringsverktøy for institusjonene kalt «Indikatorer for ny barnehagelærerutdanning» (Stave, 2012, s. 12). Disse indikatorene kan brukes av institusjonene til å måle seg opp mot det utvalget mener er god standard for barnehagelærerutdanning.

1.3 Implementering av ny rammeplan på høgskolene

Som følge av fastsettelsen av ny rammeplan måtte alle institusjoner som hadde til hensikt å utdanne barnehagelærere, utarbeide nye programplaner. Disse skulle utarbeides med utgangspunkt i rammeplanen og de nasjonale retningslinjene. Innholdet skulle beskrive studiets organisering, innhold og hvordan vurderingen gjennomføres. Programplanene vedtas av den enkelte institusjons styre (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 4).

I forbindelse med innføringen av ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) etablerte Kunnskapsdepartementet «Følgegruppe for barnehagelærerutdanning». Gruppen ledes av Mimi Bjerkestrand og skal følge utdanningen tett de fire første årene av rammeplanens virketid. Mandatet er bredt og innebærer dialog med alle aktører, måling av kvalitet, innhente kunnskap om virkninger, veilede institusjonene og avlegge en årlig rapport til Kunnskapsdepartementet (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2015).

Følgegruppa har lagt frem en rapport til Kunnskapsdepartementet (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2014). Denne har hovedfokus på implementeringen av den nye rammeplanen ute i utdanningsinstitusjonene. Tilbakemeldingene som trekkes frem fra institusjonene er at det mange steder har vært store debatter og maktkamper om organisering av studiet, og fordeling av ressurser til ulike fag og emner (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 26, 47, 95). Omorganiseringen fra fag til kunnskapsområder oppfattes i institusjonene som hovedgrepet i reformen (s. 95). Rapporten har også et kapittel som oppsummerer en spørreundersøkelse blant studenter i førskolelærerutdanningen (FLU) og barnehagelærerutdanningen (BLU). Undersøkelsen konkluderer med at studentene er godt fornøyd med studiet, men kan foreløpig ikke si noe om reformen har gitt utdanningen positiv kvalitetsutvikling (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 158). For denne oppgavens vedkommende er det interessant å merke seg at det i undersøkelsen er spurt om hvilke kunnskapselementer studentene mener er vektlagt i studiet. «Kunnskap om digitale verktøy/ IKT» er et av 24

elementer, og studentene rangerer dette i gjennomsnitt lavest av alle (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 145).

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Rammeplan

En rammeplan er en nasjonal og helhetlig plan som beskriver mål, innhold og organisering av et studie (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 46). Innenfor barnehagefeltet viser begrepet «Rammeplanen» ofte til «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Når begrepene rammeplan eller rammeplanen brukes i denne oppgaven peker det imidlertid på «Forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2012a), med mindre annet er angitt. Forkortelsen BLU brukes ofte om denne rammeplanen.

1.4.2 Programplan

En programplan er en beskrivelse av et studieprogram, og blir utarbeidet på den enkelte utdanningsinstitusjon. I rammeplanen brukes begrepet programplan, mens man på Dronning Mauds Minne Høgskole benytter begrepene fagplan og studieplan om samme dokument. Under intervjuene ble disse begrepene brukt om hverandre av deltakerne, og det ble klargjort at det snakkes om samme dokument.

1.4.3 Digitale verktøy

Begrepet «digitale verktøy» ble brukt bevisst i rammeplanens Temahefte om IKT i barnehagen (Bølgan, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Verktøybegrepet brukes for å signalisere at det digitale brukes som et middel for å oppnå noe i det pedagogiske arbeidet – ikke som et mål i seg selv. Begrepet er etablert i barnehagesektoren og brukes i rammeplanene for barnehage og rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011b, 2012a). I andreutkastet til ny rammeplan for barnehagene valgte rammeplangruppa å erstatte begrepet med «teknologiske verktøy», men i tredjeutkastet valgte de en mellomting og nevner både teknologi og digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2014). Dette kan indikere at utviklingen som skjer når begrepet fylles med profesjonsfaglig innhold også påvirker begrepet. Et digitalt verktøy kan defineres som «en enhet som bruker nettstrøm eller batteri, har én eller flere knapper og/eller en skjerm/display» (Bjønnes, 2014, s. 224).

1.4.4 IKT

Forkortelsen IKT står for «informasjons- og kommunikasjonsteknologi» og brukes gjerne i forbindelse med digitale verktøy som kommuniserer via eller henter og behandler informasjon via internett. Før internett ble en selvfølgelig del av teknologihverdagen var IT, informasjonsteknologi, det vanligste begrepet. Enda tidligere brukte man begrepet elektronisk databehandling (EDB) om arbeid med teknologi i tilknytning til datamaskiner (Bølgan, 2008, s. 12). Ved å studere disse tre begrepene kan man ane noe av den teknologiske utviklingen samfunnet har gjennomgått fra å behandle data til det mer utadrettede kommunikasjonsbegrepet.

1.4.5 Beslektede begreper

I offentlige dokumenter som rammeplaner, stortingsmeldinger, NOU mv., samt i faglitteraturen og i utsagn fra deltakerne i fokusgruppeintervjuene er det ikke alltid brukt begreper som digitale verktøy eller IKT, men meningsinnholdet kan likevel inkludere dette. Når denne oppgaven undersøker profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærerutdanningen har det derfor vært naturlig å trekke inn tekster med beslektede begreper og tolke meningsinnholdet fra en synsvinkel som inkluderer et digitalt perspektiv. Når man for eksempel tematiserer «fremtidens barnehage», «nytenkning og innovasjon», «moderne barndom», «moderne tekst- og mediekultur», «speile samfunnet», «samfunnsendringer som påvirker barn og oppvekst» er dette uttrykk som kan innebære bruk av IKT og digitale verktøy i barnehagen.

1.4.6 Undervisningspersonell

I oppgaven brukes samlebetegnelsen undervisningspersonell på ansatte ved høgskolen som veileder og underviser barnehagelærerstudenter. Undervisningspersonellet har ulike formelle titler ved høgskolen og kan også ha andre ansvarsområder.

1.5 Oppgavens oppbygging

I det følgende kapittelet inviteres leseren med inn i rammeverket for denne oppgaven. Her gjennomgås det teoretiske grunnlaget, samt at oppgaven settes inn i den digitale konteksten barnehagen og barnehagelærerutdanningen er og har vært en del av. I kapittel 3 redegjøres det for metode og hvordan oppgavens empiri er samlet, før kapittel 4 presenterer analysen med funnene i kategoriene som er fremkommet. Drøfting av funnene, inkludert begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse, ligger i kapittel 5, og avslutningen med oppsummering av funn og forslag til videre undersøkelser av dette feltet utgjør kapittel 6.

2 Teoretisk og kontekstuel grunnlag

2.1 Profesjonsfaglig digital kompetanse – en innledning

Profesjonsfaglig digital kompetanse er det mest fremtredende begrepet i denne oppgaven, men hva begrepet rommer er ikke klarlagt når det kommer til bruk i barnehagekonteksten. Begrepet er ikke nevnt i rammeplanen for barnehagelærerutdanning eller de lokale programplanene ved DMMH, men ble lansert i barnehagesammenheng av Nasjonalt senter for IKT i utdanningen (heretter IKT-senteret) i rapporten «Skifte kurs?» (Hardersen & Jenssen, 2013). IKT-senteret er underlagt Kunnskapsdepartementet og er et rådgivende organ hvis rolle er å bidra til økt kvalitet i opplæringa i barnehagen og grunnskolen, samt i lærerutdanningene.

«Skifte kurs?» undersøker det digitale fokuset i rammeplanen for den nye barnehagelærerutdanningen, og den ble publisert samtidig som utdanningsinstitusjonene gikk i gang med operasjonaliseringen av rammeplanen (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 18). Rapporten diskuterer og introduserer begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse, og la frem et forslag til definisjon:

Profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen tar utgangspunkt i barnehagebarnet. Med profesjonsfaglig digital kompetanse mener vi barnehagelærerens evne til å bruke digitale verktøy både pedagogisk og i eget arbeid. En digitalt kompetent barnehagelærer kan bruke IKT mangfoldig og hensiktsmessig for å realisere målsettingene i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 19).

Forslaget til overstående definisjon har støttet seg på definisjonen i NIFU-rapporten «IKT i lærerutdanningen» der målsetningen har vært å trekke frem hvilke betingelser lærerutdanningen gir i utviklingen av morgendagens læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse i en skolekontekst (Tømte, Kårstein & Olsen, 2013).

For å kunne diskutere begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse seinere i oppgaven vil jeg i dette kapitlet også redegjøre for de ulike bestanddelene i begrepet, og bakgrunnen for IKT-bruk i barnehagefeltet.

2.2 Læreplanforståelse

Samfunnet og utdanningssektoren eksisterer i en vekselvirkning på hverandre. De unge som tar utdanning er de som utgjør fremtidens samfunn, og de som til enhver tid utgjør det etablerte samfunnet legger føringer for hva innholdet i dagens utdanninger skal være. Disse føringene formaliseres særlig gjennom rammeplaner og læreplaner, og fastsettes på

departementsnivå. De offentlige planene sikrer åpenhet og mulighet for kritisk gjennomgang, og skal være tilpasset målgruppen slik at det er praktisk mulig å gjennomføre dem ute i utdanningsinstitusjonene. Planene danner grunnlaget for hva institusjonene og den enkelte lærer skal undervise i, og omtales som lærernes viktigste arbeidsdokument. Læreplanen må imidlertid oppleves som relevant og realistisk blant lærerne. Hvis ikke er erfaringen at den legges bort, og man praktiserer som man gjorde før planen ble fastsatt (Imsen, 2009).

Hvordan planene forstås og tas i bruk på ulike nivåer i utdanningssystemet er forskjellig. Dette kan forklares og synliggjøres ved å dele forståelsen av læreplaner inn i fem nivåer (Goodlad, 1979; Imsen, 2009). Det høyeste forståelsesnivået beskrives som *den ideologiske læreplan*. Her finner man ideene som var grunnlaget for læreplanen og innholdet bærer ikke preg av å ha blitt justert med tanke på praktisk gjennomførbarhet eller viktige hensyn i samfunnet. Det neste nivået er *den formelle læreplan*, og dette er den vedtatte og håndfaste planen som alle kan lese i som et dokument. Ideene kan gjenfinnes i planen, men i utviklingsprosessen med for eksempel høringsrunder, politiske diskusjoner og tilpassinger til internasjonale konvensjoner, har planen fått en formell form hvor ideologiske hensyn blitt slipt mot ulike samfunnsinteressers hensyn. Et eksempel på dette kan være konvensjoner om urfolks rettigheter.

En mer individuell form av læreplanen er *den oppfattede læreplanen*. Dette er hvordan den enkelte interessent i planen oppfatter den utfra sin egen forståelse og egne erfaringer. Skolens administrasjon og ledelse, lærere, studenter og foreldre er aktører naturlige det er naturlig å nevne her. De ser alle planen med utgangspunkt i sine roller, og siden den formelle planen ble til gjennom diskusjon og prosesser er det sannsynlig at formuleringene gir rom for tolkning for den enkelte. Således kan den oppfattede læreplanen ha nokså ulikt innhold og skape rom for ytterligere debatt.

Den gjennomførte læreplanen er basert på hva læreren planlegger av undervisning, men blir i hver undervisningsøkt formet av de forutsetninger som er tilstede på undervisningstidspunktet. Lærerens idealer og tanker om undervisningen kan av og til være helt ulikt det som faktisk er gjennomførbart. Her spiller for eksempel elever og studenter, samt det utstyret læreren har tilgjengelig viktige roller. Lærerens egne preferanser for hva det skal undervises i, valg av undervisningsopplegg og ferdigheter i klasserommet vil også være eksempler som påvirker gjennomføringen.

Det siste nivået er *den erfarte læreplanen* som kan forstås som den helhetlige oppfattelsen den enkelte har av hva som skjedde i klasserommet. Dette omfatter både det som var tiltenkt av

den som underviste, og det som oppstod underveis – for eksempel med bidrag fra de lærende. I den erfarte læreplanen ligger også budskap som ikke ble uttalt, men som likevel kan ha vært innenfor lærerens intensjon å formidle.

I denne studien er det den formelle og den oppfattede læreplanen som i hovedsak behandles. Den formelle læreplanen er barnehagelærerutdanningens vedtatte rammeplan, mens den lokalt utviklede programplanen gjenspeiler hvordan høgskolen oppfatter rammeplanen.

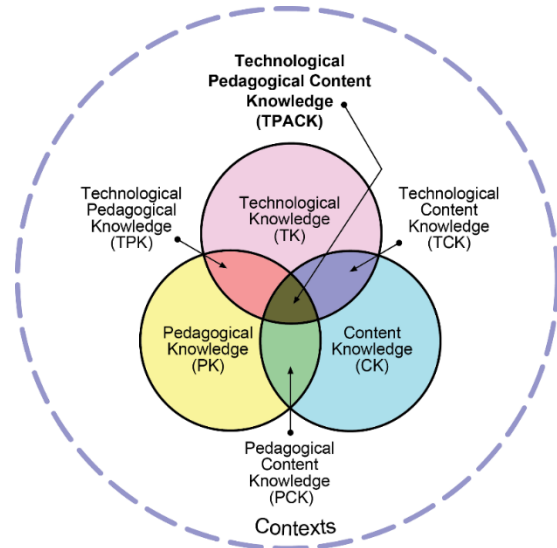
2.3 TPACK

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) er et rammeverk og en modell for undervisning som inkluderer bruk av teknologi. Tradisjonelt har undervisning bestått av kunnskap om hvordan formidle et fagstoff, og kunnskap om faget i seg selv (Koehler & Mishra, 2009).

TPACK-modellen introduserer en ny komponent og består av tre like store og delvis overlappende sirkler som inneholder henholdsvis teknologisk- (TK), pedagogisk- (PK) og fagkunnskap (CK).

Dette er kunnskaper læreren må ha for å kunne undervise ved hjelp av teknologi, og modellen synliggjør en balanse mellom de tre. I modellens midtpunkt overlapper alle tre sirkler hverandre og her oppstår samspillet mellom disse. I dette samspillet fremkommer det undervisningsmuligheter som ikke lar seg gjennomføre i noen av de andre sonene i modellen, og likt som fag- og pedagogisk kunnskap ikke kan brukes på samme vis i alle situasjoner, har også teknologien ulike bruksområder og verdi i forskjellige undervisningsopplegg (Koehler & Mishra, 2009). Dette innebærer at en lærer eller barnehagelærer selv må vurdere når, hvordan og hvilken teknologi og didaktikk som understøtter det aktuelle faget i den aktuelle konteksten.

Figur 1 The TPACK framework and its knowledge components (Koehler & Mishra, 2009).



2.4 Profesjon

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning, og i begrepet profesjonsfaglig kompetanse ligger det en forventning om en spesifikk kompetanse profesjonsutøveren innehar. I den forbindelse kan det være nyttig å se nærmere på hva profesjonsbegrepet rommer.

Det å ha et yrke blir ofte omtalt som å ha en profesjon, og begrepet er gjerne med å ramme inn eller sette noen avgrensninger for hva som er innenfor og utenfor dette yrkets oppgaver og rettigheter. I dagligtalen kan begrepene bli brukt om hverandre, men en grense mellom yrke og profesjon kan være at en profesjon krever innsikt i teorier og analytiske- og skjønnsmessige evner, mens yrker omhandler det å kunne utføre praktiske ferdigheter utfra en gitt standard (Horrigmo & Nylehn, 2004, s. 61). Profesjonsbegrepet har imidlertid vært gjenstand for diskusjon i lang tid og det foreligger ikke noen enighet om en entydig definisjon. Av kjennetegn kan det trekkes frem at det innenfor en profesjon virker profesjonelle aktører, altså aktører som kontinuerlig utøver dette yrket i den hensikt å motta ytelse til livsopphold. Aktørene innen profesjonen har dessuten gjennomført en utdanning, og har med bakgrunn i denne ervervet en juridisk rett til å utføre nettopp dette arbeidet. Dette er oppgaver som fellesskapet eller samfunnet mener bør løses, og som myndighetene derfor ser seg tjent med å gi en kompetent gruppe enerett på å utføre (Molander & Terum, 2008, s. 17). Både barnehagelærerutdanningen og barnehagelærerprofesjonen er eksempler på dette, og oppdraget er gitt og avgrenset gjennom rammeplanene (Kunnskapsdepartementet, 2011b, 2012a). Med denne eneretten følger det imidlertid krav og forventninger om hva, og til en viss grad hvordan oppgaven skal løses (Molander & Terum, 2008, s. 21). Profesjonene har således fått delegert å ivareta samfunnets interesser, som det offentlige har rettigheter til å kontrollere for å sikre at tjenestene leveres på en tilfredsstillende måte (Horrigmo & Nylehn, 2004, s. 59).

En av mulighetene myndighetene har til å påvirke barnehagelærernes¹ profesjon er gjennom å styre innholdet i rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Molander & Terum, 2008). Departementet bruker dette styringsverktøyet til å legge rammer for innhold og noe av organiseringen i utdanningen. Detaljene i utformingen overlater departementet til de profesjonene som er representert på høgskolene. Av valgene som gjøres lokalt er blant annet utvalg av pensum, former for evaluering og hvordan ulike emner vektlegges (Horrigmo & Nylehn, 2004, s. 63).

2.5 Kompetanse

Det å være i stand til gjennomføre en handling med bakgrunn i kunnskaper, evner eller ferdigheter er gjerne en sentral bestanddel i begrepet kompetanse. Begrepet kommer opprinnelig av det latinske ordet «competenia» og har en betydning som kan oversettes med

¹ Molander og Terum (2008) bruker tittelen «førskolelærer» i boka.

det å være faglig skikket til å utføre en oppgave. Her vektlegges både det å ha kunnskapen til å utføre, og evnen til å gjøre det (Gotvassli, 2013, s. 17; Nygren, 2004, s. 150).

Å ha tilstrekkelige kvalifikasjoner i forhold til en oppgave er et vanlig syn på betydningen av begrepet kompetanse. Ved å innordne relevant fagkunnskap i begrepet spisses bruken av kompetanse-begrepet inn mot profesjonelle sammenhenger. Dermed knyttes det til å utføre faglige oppgaver knyttet til en profesjon, og det blir relevant å snakke om profesjonell kompetanse (Nygren, 2004, s. 151).

«Å være i stand til» å utføre noe trenger imidlertid ikke bare å bero på faktorer som for eksempel fagkunnskaper, vilje eller holdninger til en gitt oppgave. I mange tilfeller er det ytre betingelser som er avgjørende for om en oppgave kan løses eller ikke. Altså forhold som ligger utenfor utøveren selv. En profesjonsutøver kan ha alle forutsetninger i egen kropp for å løse oppgaven uten at nødvendige verktøy eller andre ressurser er tilgjengelig. Dermed trekkes det opp et skille mellom utøverens potensielle handlingskompetanse og handlingskompetansen i en konkret kontekst (Nygren, 2004, s. 152).

Et annet forhold som muliggjør eller begrenser en profesjonsutøvers mulighet til «å være i stand til» er «legitimitetsaspektet» (Nygren, 2004, s. 153). Ulike personer og organer som har en maktrelasjon ovenfor profesjonen eller profesjonsutøveren kan gjennom sine anerkjennelser eller mangel på sådanne gi oppgaven en legitimitet eller illegitimitet. Slike maktposisjoner kan eksempelvis være andre profesjonsutøvere, ledere, tjenestemottakere eller fagforeninger. Jo mer støtte profesjonsutøveren har fra disse maktposisjonene i omgivelsene, jo større sjanse er det for at utøveren får brukt sine kunnskaper, evner og vilje til å realisere oppgaven med et faglig godt resultat (Nygren, 2004). Denne dialektiske vekselvirkningen mellom egne kunnskaper og ferdigheter og tilbakemeldinger fra maktposisjoner vil i stor grad innvirke på profesjonsutøverens holdninger til egen kompetanse, og hvordan utøveren ser på kompetansens relevans for egen profesjon. Trolig vil positiv fremheving forsterke oppgavens plass i profesjonen (Nygren, 2004, s. 155).

Studentenes utvikling av egen kompetanse innebærer både en personlig og en profesjonell deltakerbane (Nygren, 2004, s. 244). Utdanningsløpet som er lagt opp av institusjonen er utformet som en læringsbane, og hver enkelt deltaker eller student møter dette med sin forforståelse og sine forutsetninger. Studentenes deltakerbane vil derfor kunne variere mye basert på den bakgrunnen de har både privat og profesjonelt. Eksempelvis vil en som har praktisert innenfor profesjonen før han begynte studiene, møte lærestoffet med et annet

utgangspunkt enn en som ikke har førstehånds erfaring med profesjonen. På samme måte kan deltakelse i ikke-profesjonelle praksisfellesskap bidra med en betydningsfull basis å møte institusjonens lærestoff med (Nygren, 2004, s. 245).

Studenter kan beklage seg over at utdanningen ikke tilfredsstillende de krav til kompetanse som arbeidslivet stiller til dem om når de er ferdig uteksaminert, og det kan være et stort språk mellom den kompetansen studenten har behov for å tilegne seg i en studiesituasjon, og den kompetansen som er relevant for å gjennomføre arbeidet på en kvalifisert måte som profesjonsutøver. Begrep som brukes i den forbindelse er kvalifikasjonsrelevant kompetanse og yrkesrelevant kompetanse hvor den første kompetansen er en forutsetning for å kunne gjennomføre et studium, mens den andre er den profesjonsutøveren trenger (Nygren, 2004, s. 139-141).

Generell kompetanse utgjør sammen med ferdigheter og kunnskaper de tre kategoriene som brukes i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). Rammeverket er bygget på en europeisk standard for beskrivelse av nivåer i høyere utdanning, og innføringen av dette var sammen med NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen, begrunnelsen for å utarbeide en ny rammeplan som ble rammeplanen for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2013). I NKR har Norge i likhet med flere andre land valgt å bruke en egen oversettelse av kompetansebegrepet fordi begrepsinnholdet er ulikt i ulike språk. I NKR er det valgt å bruke betegnelsen «generell kompetanse» som beskrives slik:

Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 19).

Forståelsen av læringsutbyttene i den nasjonale rammeplanen og de lokale programplanene må derfor tolkes og forstås i lys av overstående definisjon.

2.6 Tilbakeblikk på IKT i barnehagefeltet

Bølgan (2012) beskriver Askland (1989) sitt pilotprosjekt og hefte om «Kvardagsteknologi og edb i barnehagen» som forut for sin tid. På slutten av 1980-tallet var det svært liten utbredelse av datamaskiner i barnehagen. Utfordringene som tas opp er blant annet pedagogisk bruk, valg av verktøy og det økonomiske aspektet ved investeringer (Askland, 1989). Dette er utfordringer som også er på dagsorden i dag, og selv om samfunnet for øvrig siden den tid har blitt stadig mer teknologitett, har barnehagene vært en institusjon der innføringen av teknologi

har gått sakte. På midten av 90-tallet ble IKT ansett som et verktøy som kunne ha verdi for barn med spesielle behov, mens det ble vurdert å være lite hensiktsmessig for normalt fungerende barn. For disse barna kan det se ut til at personalet i større grad mente det var viktig å skåne barnene fra IKT enn å introdusere dem for det (Bølgan, 2012, s. 155-156).

I rammeplanen for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1995) som ble fastsatt i 1995 ble teknologi og media tatt inn, og man beskrev det som et teknologisk verktøy og oppfordret spesielt til å la jenter få erfaringer med det. Her trekkes verktøyfokuset frem som en av årsakene til at det har tatt lang tid å også etablere IKT som et pedagogisk virkemiddel i barnehagene (Bølgan, 2012, s. 156).

For førskolelærerutdanningenes del ble det i 1998 tatt de første grepene med tanke på å implementere IKT i utdanningen gjennom et nordisk samarbeid, men i tiden etter har lite skjedd (Bølgan, 2012, s. 165). På begynnelsen av 2000-tallet bidro både lokale og internasjonale offentlige og private prosjekter til en viss fremdrift og utprøving av IKT i barnehagene, og i 2006 ble begrepet digitale verktøy introdusert i ny rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Her ordla man seg slik at barna bør få leke, kommunisere og finne informasjon via IKT, men det ble ikke stilt noen klare krav om at dette skulle skje (Bølgan, 2012, s. 156). Myndighetene så imidlertid at det var behov for å gi barnehagene ekstra støtte i arbeidet med bruk av digitale verktøy og man utga et temahefte med veiledning og konkrete eksempler på bruk av IKT i barnehagen, samt avholdt årlige nasjonale konferanser (Bølgan, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Temaheftet formulerte seg imidlertid på en slik måte at det forutsatt at personalet i barnehagen hadde kompetanse på hvordan digitale verktøy kan brukes i lek og læring, noe som ikke korresponderte med virkeligheten (Bølgan, 2012). På tross av dette har det blitt gitt svært lite videreutdanning, eller blitt lagt strategier for kompetanseheving. Det har heller ikke blitt bevilget økonomiske midler i særlig grad til feltet, og flere undersøkelser og rapporter dokumenterer lav kompetanse og stort ønske om kompetanseheving blant barnehagenes personell (Bølgan, 2012, s. 160). St.meld. nr 41 (2009) «Kvalitet i barnehagen» hadde dessuten uklar språkbruk og dermed ingen tydelige krav til hva de ansatte i barnehagen må ha av kompetanse for å kunne gi barna digitale ferdigheter (Bølgan, 2012, s. 161).

Når det gjelder førskolelærerutdanningen og dens rammeplan som nå fases ut (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) og erstattes av rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a), hadde førskolelærerutdanningen formuleringer om at IKT skulle brukes som et verktøy både administrativt og pedagogisk, men IKT var ikke lagt inn

som et eget fag. Utdanningsinstitusjonene fikk stor frihet til hvordan de ønsket å vektlegge ulike deler av studiet. I 2005 viste det seg at det kun var tre studiesteder hadde valgt å legge inn forelesninger som tematiserte IKT i en barnehagekontekst (Bølgan, 2012, s. 162).

I 2010 ble Nasjonalt Senter for IKT i utdanningen etablert. Senteret er underlagt Kunnskapsdepartementet, og barnehagen og barnehagelærerutdanningen er et av senterets fokusområder. Oppdraget er å øke den digitale kompetansen hos ansatte i barnehagen, og øke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet med digitale ferdigheter hos barn. Dette gjøres blant annet gjennom kurs og konferanser, undersøkelser og rapporter, og gjennom deling av god praksis på nett. I tildelingsbrevet for 2015 har Kunnskapsdepartementet fremhevet fire særskilte aktiviteter for dette året, men ingen av disse omhandler barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Ny rammeplan for barnehagen var planlagt å tre i kraft i 2015, men ble utsatt etter regjeringsskiftet i 2013. Planen nå er at den skal tre i kraft i 2016. I prosessen som ble stilt i bero har det blitt lagt frem tre utkast på høring. I disse utkastene kan man i enkelte formuleringer lese en tydelighet i at barna nå skal ta del i den digitale hverdagen, og tredjeutkastet stiller også tydelige krav til at personalet interesserer seg for, og bruker digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 17).

2.7 Digital status i barnehagene

Denne studien undersøker hvordan den nye barnehagelærerutdanningen bidrar til fremtidige barnehagelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse. Kompetansen som gis skal imidlertid primært brukes i barnehagen. Kompetente pedagoger er den viktigste ressursen for å oppnå kvalitet i bruken av IKT i barnehagen (Sheridan & Samuelsson, 2003). I den forbindelse kan det være interessant å vise til, og å belyse hvordan tilstanden er i norske barnehager i dag for å gi et riss av hva de fremtidige barnehagelærerne vil møte av praksis og forventninger når de trer inn i arbeidslivet.

For å belyse dette er det naturlig å trekke frem resultatene fra den landsomfattende kartleggingen «Barnehagemonitor 2013» (Jacobsen, Loftsgarden & Lundh, 2013). Kartleggingen er representativ med noen forbehold grunnet lav deltakelse av styrere, og muligheter for at øvrig deltakelse var barnehageansatte med spesiell interesse for feltet (2013, s. 19-20). Fokuset i undersøkelsen var hvordan ansatte i barnehagene bruker digitale verktøy sammen med barna. Det er verd å merke seg at praktisk talt alle barnehager nå har internettilkobling og tilgang på et eller flere digitale verktøy, og at fremtidige barnehagelærere

dermed kan regne med å møte dette hos en kommende arbeidsgiver. En stor del av de ansatte peker imidlertid på at antallet verktøy er for lavt og at det begrenser deres mulighet til pedagogisk bruk av digitale verktøy i hverdagen (2013, s. 35). I det følgende er det valgt å fokusere på kartleggingens resultater relatert til de ansattes valg og kunnskaper i forbindelse med digitale verktøy i barnehagekonteksten, og ikke fokusere på kvantifisering av digitale enheter.

To viktige årsaker til at ansatte i barnehagene benytter seg av digitale verktøy i barnehagen er rammeplanens omtale av temaet, samt de ansattes egen interesse og nysgjerrighet (Jacobsen et al., 2013, s. 83 og 93). Det er denne nysgjerrigheten som gjennom prøving og feiling (85%) i stor grad har ledet frem til den kompetansen de har i dag, i tillegg til kollegaveiledning (45%). Når kartleggingen spør om opphavet til kompetansen er ikke «gjennom utdanningen» eller tilsvarende et valgalternativ, men 8% svarer «annet» og her kan slike tilfeller falle innunder (2013, s. 89). Når det gjelder hvordan de ansatte ønsker å utvikle kompetansen sin videre er opplæring internt en arbeidsmåte som får god oppslutning, og det er kunnskaper om pedagogisk arbeid med digitale verktøy som etterspørres (2013, s. 86 og 89). Kartleggingen viser imidlertid at det å ha generell digital kompetanse ikke er tilstrekkelig. Respondentene oppgir manglende digital pedagogisk kompetanse som en viktig begrensende faktor for bruken i barnehagen (2013, s. 84). Dette gjenspeiler seg også i at kartleggingen viser en skeivfordeling av hvilke fagområder de ansatte mener digitale verktøy kan brukes i, og at det er langt vanligere å innta rollen som organisator og teknisk hjelper, enn det å veilede pedagogisk (2013, s. 63). Dessuten er det å dokumentere opplevelser og aktiviteter ovenfor foreldre og andre en langt vanligere praksis enn å bruke den digitale dokumentasjonen til å drive et pedagogisk arbeid fremover (Jacobsen et al., 2013, s. 65-67).

2.8 Profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærer- og lærerutdanningene

Gjennom rapporten «Skifte kurs?» (Hardersen & Jenssen, 2013) satt IKT-senteret søkelyset på om den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanning gir fremtidige barnehagelærere en bred forståelse av digital kompetanse, og søkte å diskutere hva digital kompetanse er i barnehagelærerutdanningen. Den nye rammeplanens ikrafttredelse var en mulighet for å aktualisere temaet, og IKT-senteret grep fatt i denne (2013, s. 8). Resultatene i rapporten er hovedsakelig basert på kontakt med ressurspersoner og andre med interesse for dette feltet innenfor barnehagesektoren, samt at den nye rammeplanen er analysert med fokus justert mot det digitale. Rapporten ser også på hvilke aktører som legger premisser for implementeringen i utdanningsinstitusjonene.

Den nye rammeplanen er ikke tydelig på de kravene som stilles til barnehagelærerutdanningen når det gjelder digital kompetanse, og det er kun i læringsutbyttebeskrivelsene for kunnskaper at planen er konkret. Under ferdigheter og generell kompetanse må utdanningsinstitusjonene selv se planens formuleringer inn i en digital kontekst, noe som både krever kompetanse og et ønske om å synliggjøre digitale perspektiver i barnehagelærerutdanningen. Det at barnehagelærerutdanningen har gått fra 10 fag til 6 kunnskapsområder trekkes i rapporten frem som et kjennetegn på at det ønskes et tverrfaglig fokus, og rapporten hevder at utdanningene implisitt er forpliktet til å integrere digital kompetanse i denne tverrfagligheten. (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 10-12).

Det er mange aktører i kjeden fra ansvarlig departement, via utdanningsinstitusjonen med flere ledd, og til barna i barnehagen (Hardersen & Jenssen, 2013). Den lange rekken av involverte parter omtales som svakhetspunkter som kan undergrave en helhetlig digital satsning på barnehagefeltet. Utdanningsinstitusjonene trekkes her frem som en særlig sentral part når det kommer til å gi barnehagesektoren et digitalt kompetanseløft. Dette står på spill med svikt eller nedprioritering i ett eller flere ledd hevder rapporten (2013, s. 20-24).

«Skifte kurs?» henviser til grunnskolens rammeverk for grunnleggende digitale ferdigheter og peker på at noe tilsvarende foreløpig ikke eksisterer for barnehagen (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 15). I en matrise over fem nivåer og fire ferdighetsområder beskrives hva elevene skal tilegne seg og bruke i undervisning og skolens hverdag. Noe liknende for barnehagen ville vært svært nyttig i arbeidet med å operasjonalisere det rammeplanen omtaler som «små barns gryende digitale ferdigheter» (2013, s. 15).

Grunnskolen har i likhet med barnehagen ingen lang historie med begrepet «profesjonsfaglig digital kompetanse», eller utvikling av denne kompetansen hos lærerstudentene. I forbindelse med grunnskolen finnes det imidlertid noe forskning som kan være interessant å se på med tanke på hvordan lærerutdanningene jobber og hva de legger i begrepet. NIFU (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) introduserte begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse i skolesammenheng i forskningsrapporten «IKT i lærerutdanningen» (Tømte et al., 2013).

Nyutdannede lærere trekker frem fordeler med å bruke digitale verktøy i egen undervisning, men ser ingen særlig sammenheng mellom den pedagogiske bruken de selv legger opp til og den undervisningen de fikk som lærerstudenter. Grunnlaget for at de tar i bruk teknologi bunner hovedsakelig i egne vurderinger og ikke i krav arbeidsgiver eller ledelse stiller til dem

(G. B. Guðmundsdóttir, Ottestad & Loftsgarden, 2014). At de nyutdannede lærerne oppgir at de likevel er i stand til å sette IKT inn i en relevant sammenheng i egen praksis kan handle om at de vurderer sin kompetanse til over middels, og på egenhånd har tilegnet seg den kunnskapen de selv mener de trenger (G. B. Guðmundsdóttir et al., 2014).

Utdanningsinstitusjonene tilbyr ikke nødvendigvis relevant undervisning med tanke på IKT, og vektlegger ikke IKT-kompetanse som en verdifullt hos grunnskolelærere (Ottestad, Kelentrić & Guðmundsdóttir, 2014, s. 244). I stedet trekkes det frem at ildsjeler blant lærerutdannerne er avgjørende for om utdanningsløpet gir studentene profesjonsfaglig digital kompetanse. Undersøkelser av ulike lærerutdannings fagplaner og den faktiske undervisningen som gis viser at det i mange tilfeller ikke er mulig å gjenfinne sammenhenger mellom det fagplanens formuleringer og den delen av undervisningen som er tenkt å utvikle studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse (Tømte et al., 2013, s. 25).

At ildsjeler er avgjørende og at utdanningsinstitusjonene i mindre grad vektlegger å utvikle lærerstudentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse gjenspeiles også i det utstyret utdanningene tilbyr. Standard kontor- og møteromsutstyr som trådløst nett og prosjektor er i de fleste tilfeller tilgjengelig, mens undervisningsspesifikke digitale verktøy som digitale tavler i mange tilfeller ikke er det (Tømte et al., 2013, s. 20). I kontrast til dette mottar lærerutdanningene en jevn strøm av forespørsler om kompetanseheving på nettopp slike verktøy fra grunnskoler som har kjøpt inn slikt utstyr, men som mangler kompetanse i god pedagogisk bruk av det (Tømte et al., 2013, s. 20).

Utdanningsinstitusjonenes ledelse har i de fleste tilfeller en passiv holdning når det gjelder å bidra til at undervisningspersonellet selv bruker IKT aktivt i sin undervisning, samt om studentene når programplanenes læringsmål knyttet til profesjonsfaglig digital kompetanse (Tømte et al., 2013, s. 18). Skoleledelsens engasjement og holdning rettet mot bruk av IKT adopteres til en viss grad av skolens lærere (Ottestad, 2013). Det varierer dessuten i hvilken grad utdanningsinstitusjonene anerkjenner at det er deres ansvar å utvikle studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse, og hva en slik kompetanse innebærer synes også i mange tilfeller uklart (Tømte et al., 2013, s. 28). Et bidrag til operasjonalisering av begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse i lærerutdanningene kommer fra Lund, Furberg, Bakken og Engelién (2014) som i en artikkel tar opp spørsmålet om hva profesjonsfaglig digital kompetanse er i lærerutdanningen. I et digitalisert samfunn som det norske er det svært få som stiller spørsmål ved om en lærer bør inneha digital kompetanse, men ved å sette digital og profesjonell kompetanse i relasjon til hverandre ser man at det innebærer mye mer enn å se på

teknologien i et verktøyperspektiv. Lærerutdanningen må derfor bestrebe seg på å gjøre IKT til en integrert del i en helhetlig utdanning (Lund et al., 2014, s. 286). I skolen er elevenes læring et naturlig hovedfokus, men det er viktig at lærerstudentene får kunnskaper om hvordan læring kan skje ved hjelp av teknologi. Kombinasjonen av en lærers pedagogiske metoder og kunnskaper om IKT har ifølge Jimoyannis og Komis (2007) i Lund et al. (2014, s. 287) avgjørende betydning for hvordan læreren tar i bruk IKT i egen undervisning, og det er viktig å reflektere rundt hvilken pedagogisk praksis man ønsker teknologien skal bidra inn i. Undersøkelser viser at når teknologi blir tilgjengelig for barna i grunnskolen, foregår det mye aktivitet som ikke er relevant for den undervisningen læreren har lagt opp til, men som det kan være vanskelig å ta ledelse på uten å ha strategier for hvordan dette kan løses. Dette er blant de refleksjonene man må gjøre seg når man skal lede aktiviteter for barn og unge i et miljø med mye teknologi tilgjengelig. (Lund et al., 2014).

Norsk skole og barnehage er ikke alene om å diskutere hvordan digital kompetanse kan forstås i et utdanningsperspektiv. I regi av EU har Ferrari (2012, s. 45) foreslått følgende definisjon på digital kompetanse:

Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.

I denne definisjonen tas det til orde for at den tekniske delen av digital kompetanse ikke er avgjørende, men likestilt med de andre ferdighetene man må tilegne seg. Dette perspektivet deles av Instefjord (2014) som ser den utførende delen av digital kompetanse som en av mange grener av profesjonsfaglig digital kompetanse. En viktig bestanddel er den didaktiske kompetansen hvor lærerstudentene trenes i å sette det digitale inn i ulike sammenhenger avhengig av hvilket fag det skal undervises i. Refleksjon over hvilken rolle teknologien spiller i et gitt undervisningsopplegg er her sentralt. Det vises til at lærere ikke nødvendigvis bruker teknologien som et pedagogisk verktøy for undervisning, og PowerPoint trekkes frem som et eksempel på et verktøy som i enkelte tilfeller kun strukturerer undervisningen, men som ikke nødvendigvis gir noe pedagogisk fortrinn (Instefjord, 2014, s. 327).

I lærerutdanningene sees en del motstand og frykt mot å innlemme digital kompetanse i undervisningen. For å komme forbi dette må lærerutdanningenes programplaner ha tydelige

pedagogiske mål som innebærer bruk av teknologi og ikke opplæring i teknologien selv. Dette fordi teknologiens utvikling går så fort, og i løpet av den tiden det tar fra en student starter utdanningen til han står som ferdigutdannet lærer i klasserommet vil en del teknologi være udatert mens ny er kommet til. Derfor er det ingen god ide å undervise i spesifikke verktøy (Instefjord, 2014, s. 328).

2.9 Digital kompetanse i høyere utdanning

Det er ikke bare lærer- og barnehagelærerstudentenes digitale kompetanse som har vært i søkelyset de siste årene. Gjennom digitaliseringen av samfunnet har både offentlige og private virksomheter undersøkt hvilke fordeler man kan ha ved å ta i bruk ny teknologi. I Kvalitetsreformen (St.meld. nr 27, 2001) ble det lagt frem forventninger om at digitale verktøy skulle bidra til nye og mer studentaktive undervisningsformer, og bedret kommunikasjon mellom høgskolen og studenten (Fossland, 2015). I 2011 viste imidlertid undersøkelser at det i begrenset grad er noen systematikk i hvordan institusjonene hever kompetansen til sine ansatte, og den viktigste faktoren for økt bruk blant fagansatte i sektoren er ildsjeler som tar i bruk og inspirerer andre (Ørnes, Wilhelmsen, Breivik & Solstad, 2011). Denne tilstanden ser ut til å gi et misforhold mellom hva høgskolene kan tilby, og det myndigheter og studenter forventer. De studentene som i årene fremover starter på høyere utdanning har vært elever i en grunnskole der digitale ferdigheter ble innført som en av fem basisferdigheter, og har således forventninger om å få ta i bruk denne kompetansen (Fossland, 2015).

2.10 Tidligere forskning

I søk etter tidligere forskning valgte jeg å avgrense søket til forskning og artikler som omhandler barnehagelærerutdanningen og dens bidrag til å utvikle profesjonsfaglig digital kompetanse i en førskolepedagogisk kontekst. Søkene ble gjennomført i databasene Idunn, Eric og Scopus. Søkeordene som ble brukt var barnehagelærerutdanning, førskolelærerutdanning, preschool teacher training, ikt, ict og digital.

Bølgan (2012) trekker opp hovedlinjene for digital bruk i barnehagen og førskole-/barnehagelærerutdanningen, og denne artikkelen er behandlet i denne oppgavens kapittel 2.6 Tilbakeblikk på IKT i barnehagefeltet. Kvåle og Rambø (2015) har undersøkt hvordan blogg kan brukes i barnehagelærerutdanningen og hvordan studentenes profesjonelle identitet kommer til uttrykk gjennom bloggene.

Konklusjonen av søkene er at det er lite forskning på barnehagelærerutdanningen med tanke på hvordan den bidrar til førskolepedagogisk digital kompetanse. Ved å utvide søket noe til å også omfatte lærerutdanning fant jeg noe mer forskning, og da også bruk av begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse. Det gis ingen oversikt over disse her, men dette er omtalt i kapittel 2.8 Profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærer- og lærerutdanningene.

3 Metodologi

Forskningsmetode innebærer å gjøre valg for forskningsprosessen, og de valgene som tas må være begrunnede og transparente ovenfor leseren. I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for valgene som er tatt i denne studien.

3.1 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning er forskeren ute etter å undersøke hvilken mening og forståelse ulike hendelser fortolkes eller erfares hos forskningsdeltakerne. Forskeren bruker ofte mye tid på hver enkelt deltaker og som en konsekvens av det vil forskeren ofte benytte seg av et fåtall deltakere i en kvalitativ studie, i motsetning til kvantitativ forskning der man ofte har mange deltakere. Det er et ideal i kvalitativ forskning at deltakerne er ensartet. Det vil si at forskeren ikke søker å snakke med et tverrsnitt av befolkningen, men bruker i stedet deltakere som trolig har relativt like erfaringer i den hensikt å belyse forskningsspørsmålene. I kvantitativ forskning kan forskeren med et representativt utvalg generalisere til populasjonen. Kvalitativ forskning har ikke denne muligheten, men her bruker man begrepet «analytisk generalisering» som vil si å sannsynliggjøre at funnene er gyldige for den gruppen forskningsdeltakerne er strategisk utvalgt fra. Målet er å få frem deltakernes emiske perspektiv – altså deres forståelse, refleksjon og opplevelse. Dette gjøres gjennom de datainnsamlingsstrategiene forskeren velger å ta i bruk, og gjennom analyse og tolkning av dataene. I kvalitativ forskning er intervju og observasjon de mest fremtredende innsamlingsmetodene. Avhengig av hvilken form for observasjon forskeren velger, for eksempel deltakende eller ikke-deltakende observasjon, er måten observasjonene skrives ned forskjellig. Videoopptak er dessuten en vanlig måte å supplere observasjonene sine. Fordelen her er at man kan se igjen hendelsesforløpet, eller høre uttalelsene igjen (S. Guðmundsdóttir, 2011).

I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan barnehagelærerutdanningen bidrar til barnehagelærerstudentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Kvalitativ tilnærming var et naturlig valg når jeg ønsket å få tak i hvordan faglig ledelse og undervisningspersonell ved Dronning Mauds Minne Høgskole opplever og mener de gjør bruk av sentrale og lokale

planer, med tanke på å utvikle barnehagelærerstudentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse. I dette ligger det en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiens grunnlegger var filosof og professor Edmund Husserl. Fenomenologisk metode er deskriptiv og er en tilnærming som innebærer å la fenomenet komme til syne slik det er og forsøke å forstå hvordan fenomener fremtrer og forstås av andre mennesker. Egen forforståelse kan både opplyse og tilsløre fenomenet, og i dette ligger det at man som forsker må ha evne til å endre forståelsen etter hvert som fenomenet trer frem i forskjellig lys (Svenneby, 2004). Det å forsøke å se andres forståelse og opplevelse kan beskrives som å forstå deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Med en fenomenologisk inngang til studiens problemstilling var det for meg som forsker viktig å være bevisst mitt eget engasjement og ønske for temaet jeg behandler og la forskningsdeltakerne og deres oppfattelse komme frem.

Den sentrale metoden for datainnsamling i en fenomenologisk studie er gjennom intervju (Postholm, 2010). I denne studien er fokusgruppeintervju valgt som hovedstrategi, men som bidrag til utarbeidelse av temaguide til intervjuene valgte jeg å gjøre to observasjoner i klasseteammøter tilknyttet undervisningspersonellet jeg seinere skulle intervjuer.

Observasjonene ble gjort for å tilbringe mer tid i feltet og dermed øke mulighetene for egen forståelse for deltakernes situasjon (S. Guðmundsdóttir, 2011). Jeg mente dette ville kunne være til hjelp både til å utarbeide en mer presis temaguide, samt at tema og utsagn her kunne benyttes for å aktualisere ulike tema eller gi eksempler under fokusgruppeintervjuene. Tidlig i prosjektet var planen ta videoopptak under disse observasjonene. Jeg vurderte imidlertid ulempene ved å gjøre videoopptak som større enn fordelene med tanke på personvernet til møtedeltakerne og eventuelle studentsaker som potensielt kunne vært omtalt i møtet. I tillegg antok jeg at det var en mulighet for at møtedeltakerne kunne føle et ubehag ved videoopptak, og at dette kunne hindre dem i å uttale seg. Valget falt derfor på å ta notater under observasjonene. Hovedstrategien for innsamling av empiri til denne studien er gjennom bruk av fokusgruppeintervjuer.

3.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en form for intervju som kan benyttes i samfunnsvitenskapelig forskning. Formen på intervjuet særpreges av at gruppen som er invitert av forskeren i størst mulig grad driver samtalen fremover seg imellom, mens intervjuerens hovedfunksjon er å sette temaet for samtalen samt moderere den og dermed påse at den foregår innenfor rammene av det temaet som er forutbestemt. Det er ikke noe mål å komme frem til en felles forståelse, men snarere å få frem ulike synsvinkler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). I et vanlig

gruppeintervju vil intervjuet i større grad struktureres og ledes av forskeren. Dataene² som fremkommer i et fokusgruppeintervju vil ha sin opprinnelse i deltakerne selv, men gjennom samtalen vil utsagn og argumenter bli prøvd mot hverandre og noen ganger moderert – andre ganger spisset eller forsterket. I et fokusgruppeintervju er derfor både meningsinnholdet og hvordan meningene fremkommer interessant (Halkier, 2010).

Innsamlingsstrategien fokusgruppeintervju er godt egnet til å produsere data om hvordan grupper ser et fenomen eller samhandler. Særlig vil de ulike deltakernes erfaringer kunne si noe om mangfoldet i emnet, og når hver enkelt deltaker kjenner feltet godt vil de også kunne bidra med spørsmål og kommentarer som bringer nytt lys over emnet. Fokusgruppeintervju er derimot mindre egnet til å søke inn i den enkeltes livsverden. En annen svakhet, som for øvrig vil gjelde for all sosial samhandling, er at deltakerne ofte vil søke å unngå konflikt og variasjon, og i stedet søke enighet. (Halkier, 2010). Dette var jeg spesielt oppmerksom på når fokusgruppen besto av personer med ulik status og stilling ved høgskolen, som for eksempel fast ansettelsesforhold kontra vikariat. En person uten fast ansettelse vil kanskje uttale seg mer forsiktig om kritikkverdige forhold.

3.3 Empirisk grunnlag

Denne studien benyttet seg av tre fokusgruppeintervjuer som hovedkilde til innsamling av empiri. Gjennom samtalene var målet å undersøke hvordan barnehagelærerutdanningen bidrar til studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Barnehagelærerutdanningen er ikke noe som i seg selv kan observeres eller intervjues. Den består av ulike aktører, og jeg valgte ut de aktørene som kan sies å være nærmest studentene til å belyse problemstillingen. Dette er de vitenskapelig ansatte som underviser og evaluerer studentene. Ved utvelgelse er det ikke anbefalt å gjøre tilfeldige utvelgelser (Halkier, 2010), og det ble foretatt et strategisk utvalg av deltakere til fokusgruppeintervjuene etter kriterier for stilling, faglig bakgrunn og hvilket kunnskapsområde de underviste i. I tillegg ble det lagt vekt på at de skulle ha minst 70% av undervisningen innen dette kunnskapsområdet i en klasse. Dette for å sikre at deltakerne var godt involvert i planlegging av undervisning i klassen. Den ene fokusgruppen er noe ulik de to andre da den består av ansatte med faglig lederansvar³, og for å unngå fokus på den enkeltes rolle i organisasjonen som kunne være egnet til å avspore samtalene, valgte jeg å sette sammen mest mulig homogene grupper (Halkier, 2010). Årsaken til at jeg anså det som viktig å invitere personell med faglig lederansvar inn i studien er at disse har hatt et spesielt

² Halkier (2010) benytter begrepet data som det jeg ellers i prosjektet kaller empiri.

³ I organisasjonen og ellers i studien kalt programledere.

ansvar med tanke på å operasjonalisere det overordnede dokumentet, rammeplanen, til lokale programplaner. Denne operasjonaliseringen antok jeg på forhånd ville være betydningsfull i bidraget til profesjonsfaglig digital kompetanse fordi programplaner er undervisningspersonellens mest konkrete styringsdokument.

Høgskolen har fem programledere, og dermed var det relativt få å velge fra når jeg inviterte inn i prosjektet. De fem har ulike program de har ansvaret for, og jeg anså det som viktigst å invitere de med ansvar for hoved- og deltidsmodell, da disse representerer de utdanningsmodellene med flest studenter. Alle fem ble invitert til deltakelse, hvorav tre i hadde anledning til å delta. En av de som ikke hadde anledning ble så forespurt om å stille til et prøveintervju på et annet tidspunkt slik at jeg kunne få erfaring med temaguiden. Til fokusgruppeintervjuet møtte to deltakere, mens en måtte melde avbud pga sykdom. To deltakere i et fokusgruppeintervju kan sies å være for lite til å komme innenfor rammene av et fokusgruppeintervju. Når jeg likevel valgte å gjennomføre det var det fordi de to som deltok hadde hovedansvaret for henholdsvis heltids- og deltidsstudiet på hovedmodellen og er således de som har ansvaret for linjene med desidert flest studenter og undervisningspersonell.

De to fokusgruppene som skulle bestå av undervisningspersonell ble valgt ut ved å gjennomgå oversikten over faglige ansatte for studieåret 2014-15. Fordi den nye barnehagelærerutdanningen ble innført i 2013 var det bare klassene med oppstartsår i 2013 og 2014 som var aktuelle – altså nåværende 1. og 2.klasse. Det tredje studieåret kan studentene på FLUHO/BLUHO⁴ enkelte år velge fordypning i IKT. Undervisningspersonell som underviser mye på denne fordypningen har antagelig et større kunnskaps- og erfaringsgrunnlag enn andre, og kan med sin bakgrunn dominere fokusgruppeintervjuene. Det var ikke disse erfaringene jeg var ute etter, og derfor var det ikke ønskelig å rekruttere blant undervisningspersonell med mye fartstid på IKT-linjen. Store ulikheter i erfaringsbakgrunn kan dessuten hemme kommunikasjonen (Halkier, 2010).

I 1.klasse er det undervisning i fagområdene Kunst, kultur og kreativitet (KKK) og Barns utvikling, lek og læring (BULL). Jeg så det som viktig at minst en, og maks to av tre deltakere i fokusgruppa underviste i pedagogikk. Dette fordi pedagogikk har den største enkeltandelen av undervisningen, og fordi pedagogikk skal inngå som en bestanddel av alle kunnskapsområdene (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b). Homogene grupper var en målsetning, men i en mangfoldig organisasjon som en høgskole vil det være ulike

⁴ Førskole-/barnehagelærer hovedmodell.

ansvarsområder og stillingstitler også blant undervisningspersonellet. Dette kan skape eller hindre dynamikk i gruppen, men her kan like gjerne den enkeltes personlighet som utadvendt eller dempet spille en rolle (Halkier, 2010).

3.4 Utarbeidelse av temaguide

I utarbeidelsen av temaguidene til fokusgruppeintervjuene tok jeg utgangspunkt i min egen forforståelse av hvordan det forholdt seg med profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærerutdanningen, samt tidligere relevante studier og offentlige dokumenter. I tillegg foretok jeg observasjoner på klassetammøter der deltakerne i gruppene med undervisningspersonell deltok. Det ble gjort for å ha et bedre grunnlag for å utarbeide intervjuguide, samt være bedre rustet til å gjennomføre gode samtaler med deltakerne ved å sitte inne med mer bakgrunnskunnskap. Prøveintervjuet med en programleder ble gjennomført for å undersøke om intervjuguiden var egnet til å gjennomgå de temaene jeg ønsket, undersøke tidsforbruk, og få tilbakemeldinger på om temaene opplevdes som relevante. Intervjuguide til fokusgruppeintervju med deltakere valgt ut fra klasseteam 1 og 2 ble ferdigstilt i etterkant av fokusgruppeintervjuet med programlederne. Dette ble gjort slik fordi undervisningspersonellet tar i bruk programplanene som programlederne har hatt ansvaret for å utvikle. Utsagn i fokusgruppeintervjuet med programlederne var dermed til en viss grad styrende for hva det var relevant å ta opp som tema med faglærerne.

3.5 Adgang til forskningsarena

Min forskningsarena var Dronning Mauds Minne Høgskole. Denne høgskolen har jeg hatt utstrakt kontakt med både som student, praksislærer og timelærer de siste ni årene og dette er hovedårsaken til at jeg hadde tilgang til denne arenaen. Det er ingenting som tilsier at høgskolens ansatte ville vært avvisende til meg om jeg hadde vært helt utenforstående, men jeg kjenner mange og er «på hils» med de fleste. Det er naturlig å tenke at dette var fordelaktig for meg da jeg inviterte deltakere inn i prosjektet. Ved rekruttering fra eget nettverk er det anbefalt å velge ut fra kriterier (Halkier, 2010), og disse er redegjort for i kapittel 3.3 Empirisk grunnlag.

Invitasjon⁵ til å delta ble delt ut ved personlig oppmøte, og det ble presisert at deltakelse i studien var begrenset til en times fokusgruppeintervju uten noe krav til for- eller etterarbeid. Under avslutningen av fokusgruppeintervjuene ble deltakerne likevel forespurt om de var villig til å motta eventuelle oppklarende spørsmål og memberchecking (Postholm, 2010) i

⁵ Se vedlegg 3

etterkant. Personlig oppmøte kan tenkes å legge ekstra press på deltakerne med tanke på å respondere positivt, og alle fikk derfor tilbud om betenkningstid og mulighet til å lese igjennom informasjonen i ro og fred. Alle forespurte takket imidlertid ja umiddelbart, med unntak av en som oppga reise på intervjutidspunktet som årsak.

3.6 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene fant sted på møterom på høgskolen og på en av deltakernes kontor med møtebord. Å samles på institusjonen er både relevant for emnet, praktisk med tanke på tidsforbruk og kan oppleves trygt for deltakerne (Halkier, 2010; Postholm, 2010). At det ene fokusgruppeintervjuet foregikk på den ene deltakernes kontor kan imidlertid være egnet til å gi denne deltakeren en uuttalt vert-funksjon som også kan gi føringer for samtalen.

Forskerens rolle som moderator er viktig i fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2010). Jeg stilte med en halvstrukturert temaguide⁶ der første spørsmål omhandlet deltakernes stilling og ansvarsområde ved høgskolen. Dette spørsmålet var egnet til å få alle i tale om noe som var kjent for dem, og som var ment å gi dem trygghet i situasjonen og skape en uformell stemning (Postholm, 2010). Videre forsøkte jeg i minst mulig grad å bryte inn i den pågående samtalen så lenge deltakerne holdt seg innenfor temaet. Jeg så likevel til tider nødvendigheten av å bidra til at flere kom til ordet og benyttet meg da av teknikken med å flytte blikket oppfordrende eller forventningsfullt til den som hadde vært utenfor samtale en stund (Halkier, 2010). Dette fungerte godt, og jeg unngikk dermed at det ble monolog fra en deltaker. De gangene jeg tok ordet var det for å be om utdyping eller å spore samtalen videre til neste tema.

I likhet med de opprinnelige planene for observasjon var planen å gjøre videoopptak av fokusgruppeintervjuene. Dette hadde jeg innhentet godkjenning til, men bedømte hensikten med dette som lav opp mot ulempene for personvern og reservasjon under samtalen hos deltakerne. Min viktigste kilde til empiri var deltakernes egne utsagn og hvis video var egnet til å dempe disse ville det vært uheldig. Valget falt derfor på en diskret diktafon, og med så små grupper var det ingen utfordring å skille stemmene ved seinere transkribering.

⁶ Se vedlegg 2

3.7 Oversikt over empiri

Tabell 1 nedenfor viser omfanget av empirien som er hentet inn i denne oppgaven. I kolonnen for referanse finnes betegnelsen som brukes i teksten når det refereres til de ulike empiriske kildene. En henvisning til samtale 26 i det transkriberte fokusgruppeintervjuet med programlederne vil vises slik: (P2 T26).

Tabell 1 Oversikt over empiri

Hvem	Referanse	Form	Ant. deltakere	Tidsbruk	Transkriberte ord
Klasseteammøte 1	K1	Observasjon	7	100 min	Notater
Klasseteammøte 2	K2	Observasjon	6	90 min	Notater
Programleder	P1	Prøveintervju	1	40 min	Notater
Programledere	P2	Fokusgruppe- intervju	2 (1 forfall)	55 min	7368 ord
Underv.pers. 1	U1	Fokusgruppe- intervju	3	52 min	7484 ord
Underv.pers. 2	U2	Fokusgruppe- intervju	3	59 min	7826 ord

3.8 Analyse av empiri

Analysen er den delen av forskningsprosessen der forskeren får mening ut av empirien. I analysen blir helheten tatt fra hverandre, og forståelse av enkeltdelene kan bidra til en mer helhetlig forståelse av det som studeres. Analyseprosessen følger ingen steg-for-steg oppskrift, men er i aksjon gjennom hele forskingsprosjektet (Postholm, 2010). En slik prosess kan ta form av en hermeneutisk sirkel som innebærer at empirien gjennom stadig nye innspill, erfaringer og tolkninger blir sett i et nytt lys av forskeren, og som kan gjøre at det fremkommer nye synsvinkler og funn.

En induktiv tilnærming til analysen er et ideal, men enhver forsker som går inn i et felt som han kjenner til på forhånd vil ha en forforståelse og dermed også en forventning om hva som kan komme frem i forskningsprosjektet. Dette kan for eksempel materialisere seg i at noen kategorier blir til allerede i oppstarten av analyseprosessen. Således er det ofte også en viss grad av deduktiv tilnærming fra forskerens side (Postholm, 2010, s. 96). Som forsker må jeg være oppmerksom på egen forforståelse og nøye vurdere om det er hold i de forestillingene jeg har, eller om enkelte kategorier og forståelser ikke blir bekreftet. En slik oppdagelse vil også kunne være et funn i studien.

Empirien er analysert med et fenomenologisk utgangspunkt. Dette innebærer å avdekke deltakernes mening og erfaring med henblikk på det som studeres (Postholm, 2010). I dette tilfelle er det hvordan barnehagelærerutdanningen bidrar til profesjonsfaglig digital kompetanse. Datamaterialet er analysert og redusert gjennom koding og kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2009) ved at jeg først hørte igjennom lydopptakene flere ganger for så å transkribere dem og gjennomlese dem ytterligere noen ganger. For hver gang jeg foretok en gjennomhøring og -lesing noterte jeg flere koder eller stikkord for hver talesekvens i materialet. Kodene inneholdt det jeg så som temaene i talesekvensen. Etter hvert ble jeg svært godt kjent med materialet som omfattet i overkant av 22.500 ord, og når jeg fikk assosiasjoner til utsagn som omtalte det samme på tvers av transkripsjonene, fant jeg fort disse og noterte koblingen. Til dette benyttet jeg både papirutskrifter med notater og fargekoder, og programvaren Nvivo. Alle kodene ble så satt i system ut fra hvilken kategori de kunne passe inn under. Kategoriene ble samlekontainere for de ulike kodene.

3.9 Kvalitet og validitet

Et kvalitativt forskningsprosjekt er sterkt knyttet til meg som forsker. Som forsker gjør jeg mange valg fra det å bestemme tema, planlegging av studien, strategi for innhenting av empiri, utvelgelse av deltakere og til analyse, tolkning og presentasjon. Alle valgene er på en eller annen måte preget av forskerens forforståelse. Med hensyn til studiens validitet det er viktig at forskeren gjør studien transparent ved å beskrive og begrunne de ulike valgene (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom forskerens bruk av egne erfaringer, tolkninger og arbeidsform vil prosjektet og resultatene preges av hans valg i gjennomføringen, men dette er først en utfordring hvis forskeren holder skjult hvem han er. Det er derfor svært viktig at man i forskningsprosjektet redegjør for hvem forskeren er, hva han står for, og egen forforståelse av problemstillingen (Dalland, 2012, s. 121-122).

I innledningen til studien har jeg forsøkt å gi et bilde av hvem jeg som forsker er og hvordan jeg ser på problemstillingen, og i metodekapittelet er det redegjort for gjennomføringen og de valgene jeg har tatt. Kildehenvisninger er gjennomført i APA 6th-stil, og anbefalingen om å henvise til sidetall der det konkret henvises til en tekst eller har indirekte sitat er fulgt. Dette er begrunnet i at leseren på enklest mulig vis skal kunne kontrollere kilder eller lese mer om emnet. Fotnoter er brukt for oppklaring eller henvising til vedlegg. Det er gitt en oversikt over empiri i «Tabell 1» på side 31, der leseren kan finne kodene som er brukt for å henvise til de ulike fokusgruppeintervjuene.

3.10 Etikk og personvern

Om ingen var villige til å gi forskeren tilgang til sin tid, tanker og refleksjoner ville forskning på menneskelige aspekter vært svært utfordrende, eller kanskje umulig. Det ligger kanskje en ideell tanke hos deltakerne om at forskningen vil føre med seg fremskritt for noe i tilknytning til deres fagfelt eller andre i samme livssituasjon, men utover dette kan det være lite deltakerne får som motytelse for å delta. Gjennom deltakelsen kan de fortelle eller gjøre ting som er vanskelig for dem eller gjør dem sårbare. Både for det enkelte forskningsprosjekt og for forskerfellesskapet er det viktig at forskeren behandler deltakerne sine med ærlighet og respekt både under gjennomføringen og presentasjonen (Postholm, 2010). Om tilstrekkelig mange forskningsdeltakere opplever at det å bruke av sin tid og dele av sine erfaringer medfører ubehag i situasjonen eller i etterkant, er det trolig sånn at forskere vil ha utfordringer med å få positive svar på sine forespørsler. Dette er et felles ansvar vi som forskere har, og hvis det er mulig bør forskeren i det minste gi deltakerne i studien informasjon om resultatet.

Dette prosjektet tar ikke opp spørsmål som berører sensitive opplysninger, personlige eller private liv. Gjennom samtalene kom det likevel frem utsagn gikk på deltakernes erfaringer og tanker om eget arbeid ved høgskolen. De oppga eksempler på hva de mener de gjør bra, men stilte seg også sårbare ved å gi eksempler på oppgaver som de mener de ikke mestrer særlig godt. Kanskje også eksempler de ikke er særlig stolte av og som forskningsdeltakerne ikke ville sagt under fullt navn i offentligheten. For meg som forsker var slike utsagn verdifulle i min analyse. Det er samtidig var det ytterst viktig å ivareta forskningsdeltakerne og gi dem det vern jeg forskeren lovet dem (Dalland, 2012). Dette innebærer at jeg i størst mulig grad anonymiserte empirien, med den begrensningen at noen av deltakerne kan være identifiserbare ned til et lite antall i kraft av stilling og ansvarsområde. Dette fikk de opplyst både i informasjonsbrevet de fikk når de ble invitert inn som deltakere, samt at dette ble presisert i åpningen av fokusgruppeintervjuene. Det samme ble frivilligheten i å delta, og muligheten til å fritt trekke seg på ethvert tidspunkt i prosjektet. Ytterligere et tiltak som er egnet for å skape tillit, og som også sikret meg som forsker muligheten til å dobbeltsjekke opplysninger var å tilby deltakerne å lese i materialet og spørre om tillatelse til å kontakte dem seinere for eventuelle klargjøringer. Dette ble gjort i avslutningen av fokusgruppeintervjuene i dette prosjektet.

Dette masterprosjektet ble omsøkt og godkjent av personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)⁷. Begrunnelsen for å søke var at prosjektet benytter og behandler lydopptak og transkripsjon elektronisk, samt at enkelte deltakere er identifiserbare innenfor et lite antall personer i kraft av sin stilling. Materiale som lydopptak og transkripsjon er oppbevart etter de krav NSD stiller.

3.11 Avgrensninger

Masterprosjektet er gjennomført mens rammeplanen for barnehagelærerutdanning er inne i sitt andre virkeår, som vil si at det kun er første- og andreårsstudenter som har fått undervisning med utgangspunkt i den. Fokusgruppeintervjuene som er gjennomført har derfor kun rekruttert fra faglærere på disse klassetrinnene. Det hadde vært mulig å se for seg en longitudinell studie som samlet empiri fra studenter i oppstart og avslutning av studieløpet, men dette er ikke gjennomførbart innenfor et masterprosjekt. Studentenes egen vurdering og perspektiv er ikke medtatt fordi de ved halvgått studieløp vanskelig kan si noe om hvilken kompetanse de innehar ved fullført studie. Deltakerne i prosjektet er derfor kun ansatte ved utdanningsinstitusjonen og ikke studenter. Av hensyn til det begrensede omfanget et masterprosjekt har, er empirien kun hentet inn ved en av de 18 utdanningsinstitusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanning, nemlig Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim.

Denne studien belyser hvilke føringer som ligger for undervisning om IKT og digitale verktøy i en barnehagekontekst i rammeplanen for barnehagelærerutdanning og tilknyttede bestemmelser og føringer fra myndighetene. Det har vært aktuelt å se på hvordan disse blir operasjonalisert ved høgskolen og hvordan de legger grunnlaget for konkret undervisning og profesjonsfaglig digital kompetanse hos studentene. Gjennom studier av dokumenter og samtaler med forskningsdeltakerne studien også berørt andre temaer ved innføringen av ny rammeplan. Det jeg tolker som intensjoner i rammeplanen har ikke nødvendigvis blitt tolket på samme måte av undervisningspersonell som står i den daglige og praktiske kontakten med studentene. Dette kan skyldes at ulike aktører i utdanningskjeden forstår innholdet i læreplanen ulikt (Goodlad, 1979). Denne studien tar ikke for seg innføring av ny rammeplan som sådan og vurderer heller innføringen gjennom leddene, men fokuserer på det som bidrar til profesjonsfaglig digital kompetanse hos studentene. For et mer overordnet blikk på

⁷ Kvittering fra NSD er å finne som vedlegg 1.

innføring av ny rammeplan vil jeg i stedet gjøre oppmerksom på arbeidet i og rapportene fra Følgegruppa for barnehagelærerutdanning (2015).

3.12 Transkripsjon- og analyseverktøy

Intervjuene ble transkribert med tanke på å legge til rette for både dataassistert analyse, og utskrifter som kan systemiseres fysisk. Transkripsjonen har blitt gjennomført av meg selv ved hjelp av programvaren Nvivo 10. Lydfilen fra diktafonen ble importert i Nvivo og hver samtalesekvens ble transkribert og koblet til lydfilen. På den måten kan man velge å få avspilt den sekvensen man har ønsker å høre.

Det finnes mange standarder for hvordan transkripsjon kan gjennomføres, men det viktigste er at forskeren transkriberer på en slik måte at det gir muligheter for de analysene forskeren tenker å gjennomføre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Analysene i denne studien går hovedsakelig på meningsinnholdet deltakerne fremfører, og lite på det mellommenneskelige kommunikasjonen eller konversasjonsanalyse. Transkripsjonen er utført slik at det som sies er nøyaktig gjengitt med alle småord og gjentakelser, og følgelig i en muntlig stil. Det er i liten grad overlappende tale, og i de tilfelle det skjedde er det markert i transkripsjonen. Lyder som har betydning for meningsinnholdet er tatt med i transkripsjonen. Latter er markert med *ler*, bekræftende lyder er markert med «Mm» og pauser og «tenkelyder» er markert med ... eller «Eeehh». Med tanke på transkripsjonens validitet var lyd kvaliteten meget god slik at det kun er et fåtall steder i transkripsjonene det ikke er mulig å få tak i det ordet som sies. Dette er markert med ***, og ut fra sammenhengen har jeg tolket at det ikke var avgjørende meningsinnhold som forsvant. Der deltakerne nevner navn eller gir andre identifiserende opplysninger er dette anonymisert i transkripsjonen.

4 Resultater

4.1 Analyse

Analysen har vært en pågående prosess som startet under fokusgruppeintervjuene og som har vært med i alt arbeidet helt frem til avslutningen av skrivearbeidet. Allerede under intervjuene begynte deltakernes utsagn å gruppere seg tematisk i min forståelse. Senere har jeg hørt gjennom opptakene flere ganger og transkribert dem som beskrevet i kapittel 3.12 Transkripsjon- og analyseverktøy. Transkripsjonen har så vært gjenstand for mange omganger med nøye gjennomlesing der innholdet har blitt kodet. Kodene var et eller flere nøkkelord som var egnet til å beskrive meningsinnholdet i enkeltsetninger eller avsnitt (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 208). Disse ble notert i tilknytning til teksten som også ble fargekodet for ytterligere å gi oversikt over empirien.

Med bakgrunn i kodene og temaene jeg oppfattet i løpet av flere gjennomhøringer og – lesinger av empirien, utarbeidet jeg et sett med kategorier som jeg mener omfatter det empiriske materialet sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Her må det understrekes at empirien også inneholder mange interessante utsagn og diskusjoner som ikke er direkte relevant for problemstillingen, men som kunne vært spennende å analysere videre. De mest fremtredende av de som ikke er analysert videre i denne omgang er kategorisert som «holdninger til IKT og barn», «teknologiens påvirkning på samfunnsutviklingen» og «faglig organisering generelt på høgskolen».

Kategoriene jeg mener er innholdsmessig egnet til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene er listet opp nedenfor. Empirien tilknyttet disse er meningsfortettet og analysert videre.

- **Forståelse av profesjonsfaglig digital kompetanse**

Omfatter hva et slikt begrep rommer i en barnehagekontekst sett fra posisjonen barnehagelærerutdanner.

- **Fundament**

I denne kategorien samler jeg de funnene som har med det deltakerne ser ligger til grunn for barnehagelærerutdanningens beskjeftigelse med digital kompetanse.

- **Kompetanse**

Omhandler hvilken profesjonsfaglig digital kompetanse deltakerne ser at de selv har og hvordan denne brukes og utvikles. Her belyses også den digitale kompetansen studentene tar med seg inn i studiet.

- **Prioritering**

Kategorien springer ut fra fortellinger om hvordan digital kompetanse prioriteres når barnehagelæreutdanningens aktører vektet ulike emner opp mot hverandre og de ressursene som er tilgjengelig.

- **Ansvarsforståelse**

Hvordan plasseres ansvaret for å ivareta den digitale kompetansen i utdanningen, og hvordan bidrar dette til det digitale fokuset i førskolepedagogikken?

I de følgende underkapitlene er det samlet det som fremstår for meg som det essensielle meningsinnholdet innenfor de ulike kategoriene. Det er henvist til hvilken eller hvilke

fokusgrupper meningsinnholdet fremkom i, og der flere fokusgrupper har gitt uttrykk for det samme er det henvist til alle. Jeg tolker flere like utsagn på tvers av de ulike fokusgruppene som at det er en bred oppfattelse om temaet.

4.2 Forståelse av profesjonsfaglig digital kompetanse

Innholdet i kategorien «forståelse på profesjonsfaglig digital kompetanse» fremkom spesielt i forbindelse med at deltakerne ble spurt hva som kunne ligge i et slikt begrep. Dette spørsmålet førte til en del refleksjoner, og med utgangspunkt disse og innholdet i intervjuene for øvrig fant jeg at profesjonsfaglig digital kompetanse må inkluderes i barnehagelærerstudenters grunnsyn. Dette fordi teknologien har en så stor innvirkning at den setter preg på hvordan barnehagelæreren handler i hverdagen både i forbindelse med kontakt med barna, foreldrene og i barnehagelærerens arbeid pedagogisk og administrativt (U1 T11, P2 T83). En digitalt kompetent profesjonsutøver tar i bruk digitale verktøy kritisk ved at han har evne til å vurdere hva teknologien bidrar til i barnehagens praksis. Dette innebærer at barnehagelæreren har en reflektert holdning til teknologien og tar den i bruk der den gir merverdi, men velger den vekk om den ikke bidrar til å nå det fastsatte målet. Spesielt oppmerksom må barnehagelæreren være med tanke på etiske spørsmål som for eksempel personvern. Dette gjelder både ved barnehagens publisering av personopplysninger, men også med tanke på hvordan foreldre kan bruke de opplysningene de får (P2 T91, U1 T14, U2 T55).

I møte med foreldrene har barnehagelæreren et veilederansvar med tanke på hvordan foreldrene på en god måte kan la barna bruke teknologi i hjemmet (P2 T87).

I profesjonsfaglig digital kompetanse ligger det også å ha kunnskaper om hvordan teknologi og digitale medier påvirker barn og hvordan det er for barn å vokse opp i et teknologitett samfunn. Herunder påhviler det også barnehagelæreren å gi alle barn like digitale ferdigheter slik at barnas muligheter til å hevde seg på skolen ikke kommer an på hvilket tilbud de har fått i hjemmet (P2 T83, U1 T11, U2 T47).

Barnehagene benytter seg av mange ulike IKT-systemer i det administrative arbeidet. Det kan være både vanlig kontorprogramvare og bransjesystemer spesielt innrettet mot barnehage. Selv om det å bruke slike bransjesystemer regnes som en digital kompetanse en barnehagelærer må ha, finnes det så mange forskjellige systemer at dette er kompetanse arbeidsgiver må besørge. Dette er altså ikke noe barnehagelærerutdanningen skal undervise i (P2 T91). Barnehagelærerutdanningens undervisning og evaluering skal imidlertid gi studentene teoretiske kunnskaper som setter dem i stand til å diskutere og reflektere kritisk

om teknologi i en barnehagekontekst, samt praktiske ferdigheter i å kunne bruke teknologien. Her kreves det at det settes av tid til undervisningsopplegg og prosjekter som gir studentene tilstrekkelig mulighet til å prøve ut ulike verktøy og metoder (P2 T84, U1 T 13, U2 T61).

4.3 Fundament

I kategorien «fundament» ligger forskningsdeltakernes forståelse av hva som ligger til grunn for at profesjonsfaglig digital kompetanse skal være en del av førskolepedagogikken.

I prosessen med å operasjonalisere rammeplanen til lokale programplaner var det de tre styringsdokumentene Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a), Merknader til forskriften (Kunnskapsdepartementet, 2012b) og Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Stave, 2012) som dannet fundamentet for innholdet i programplanene. Gruppene som utarbeidet de lokale planene la meget stor vekt på rammeplanens formuleringer og har i betydelig grad tatt inn overordnede læringsutbyttebeskrivelser ordrett. Retningslinjene ble sett på som rådgivende og innholdet har blitt behandlet mer selektivt med tanke på hva som har blitt vektlagt. I utarbeidelsen av programplanene var det viktig for høgskolens faglige ledelse å ta med emner som rammeplanen ikke tok opp eller behandlet grundig nok (P2 T26).

Læringsutbyttebeskrivelsene i programplanen er den aller viktigste føringen for den undervisningen studentene tilbys, og pensumbøker som settes opp av faglærer velges slik at de understøtter læringsutbyttebeskrivelsene. Programplanene brukes dessuten slik at lærer og studenter gjennomgår dem for å danne seg et felles bilde av det de skal i gjennom innenfor kunnskapsområdet, og ikke minst hvilke krav som stilles til studentene og hvordan de blir evaluert gjennom arbeidskrav og eksamener (U1 T7, U2 T16).

4.4 Kompetanse

«Kompetanse»-kategorien samler meningsinnhold der forskningsdeltakerne trekker frem sin egen og andre lærere og studenters digitale kompetanse, og hvordan denne kompetansen bidrar til utvikling av førskolepedagogisk profesjonsfaglig digital kompetanse.

Undervisningspersonalets digitale kompetansenivå er tilfeldig og kompetansen er samlet hos enkeltstående ildsjeler. Ildsjeler er her brukt om personer med indremotivasjon og spesiell interesse for digitale verktøy og IKT. Disse er veldig avgjørende for hva høgskolen kan tilby innenfor dette temaet. Ved høgskolen er det ingen strategi for hvordan den enkelte lærers digitale kompetanse skal utvikles, og heller ingen felles strategi for hvordan lærerne skal

fremme og inkludere digital kompetanse i undervisningen. Dette gir et mangelfullt grunnlag med tanke på å veilede studenter innenfor emnet. Heller ikke for praksislærere som tar imot studenter i praksis er det noen form for sikring av at de har tilstrekkelig digital kompetanse til å veilede en student som inkluderer digitale verktøy i en prosjektoppgave eller opplegg (P2 T74, U1 T20, U2 T59).

I løpet av de anslagsvis ti siste årene har studentenes digitale kompetanse økt kraftig i forhold til undervisningspersonalets. Det må understrekes at det her ikke er snakk om profesjonsfaglig digital kompetanse, og studentenes digitale kompetanse har sitt omdreiningspunkt rundt sosiale medier. Denne økningen i kompetanse har medført at høghskolen i langt mindre grad enn før ser behovet for å gi studentene innføring i samhandlings- og studiesystemer som for eksempel It's Learning. I undervisningsopplegg og arbeidskrav legges det oftere frem besvarelser og oppgavepresentasjoner som involverer bruk av digitale verktøy. Her kan lærerne veilede studentene med utgangspunkt i det som er deres fagfelt som for eksempel musikk eller pedagogikk, men har i liten grad mulighet til å veilede i bruk av digitale verktøy og virkemidler (P2 T16, U1 T17 U2 T61).

4.5 Prioritering

Opp- eller nedprioritering av profesjonsfaglig digital kompetanse skjer på flere nivåer i barnehagelærerutdanningen, og kategorien «prioritering» omfatter meningsinnhold der forskningsdeltakerne omtaler egne og høghskolens prioriteringer i denne sammenheng. Ingen funn peker mot at denne kompetansen blir opprioritert, selv om det ble gitt eksempler på hvordan opp-prioritering kunne bidratt til at førskolepedagogisk profesjonsfaglig digital kompetanse kunne vært en del av undervisning og evaluering ved høghskolen.

I de tre styringsdokumentene omtalt i kapittel 4.3 Fundament er det både krav og veiledning til hvordan høghskolen skal eller kan inkludere digital kompetanse som et gjennomgående tema i utdanningen. Dette var gjenstand for diskusjon, og programplangruppene fant da at høghskolen ut fra de ressursene som er tilgjengelig ønsket å prioritere andre emner. Dette er emner rammeplanen fremhever i §1 og inkluderer for eksempel mangfold, de yngste barna, barn med spesielle behov og ledelse. Det finnes imidlertid emner som digital kompetanse kan tolkes inn i, som for eksempel å fremme kreative prosesser, men dette er ikke beskrevet i programplanen og må tolkes inn av den enkelte lærer (P2 T53-55).

Arbeidskrav og undervisningsopplegg som innebar bruk av digitale verktøy som opprinnelig var med i planene har gjennom evaluering i etterkant blitt prioritert ut av utdannelsen fordi de

ikke fungerte som tiltenkt. Grunnene til at oppleggene ikke fungerte varierte, og undervisningspersonalets ønske om å prioritere egne fagområder var en årsak. Mangel på ildsjeler eller lærere med digital kompetanse som kan ivareta emnet ovenfor studentene, samt at enkelte arbeidskrav ble avglemt fordi ingen så det som relevant innenfor sitt fagområde, er andre årsaker til at de nå er prioritert vekk (P2 T76, U1 T20, U2 T62 T67).

Om lærere knytter til seg andre lærere med digital kompetanse finnes det muligheter for å prioritere digital kompetanse inn i tverrfaglige prosjekter som allerede er del av undervisningen. Dette kan være å reflektere over hvordan digital dokumentasjon behandles, kreve bruk av digitale verktøy i prosjektet, eller holde et fremlegg for klassen basert på en digital presentasjon. Dette er imidlertid noe som er opp til den enkelte lærer eller klasseteam å prioritere om de ønsker det (P2 T106, U1 T57, U2 T102).

4.6 Ansvarsforståelse

Helt siden høgskolen begynte å implementere den nye rammeplanen har det vært uklart hvem som har ansvar for det digitale kompetanseområdet. Samtidig som det hører naturlig hjemme i alle kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen, er det kun et fåtall enkeltlærere som ønsker å ta ansvar for det. Her er høgskolen avhengig av at noen utfra eget ønske og med faglig kompetanse tar initiativ, for det er ingen seksjoner eller kunnskapsområdeansvarlige har vist særlig interesse (P2 T67-71). Ved høgskolen er det tradisjonelt Kunst og håndverk- og Norsk-seksjonen som gjennom enkeltlærere har tatt ekstra ansvar for å utvikle profesjonsfaglig digital kompetanse hos studentene. (P2 T75, U1 T50, U2, 77-78). Selv om den nye barnehagelærerutdanningen er organisert i kunnskapsområder er det enkeltfag eller seksjoner som bør stå ansvarlig for en helhetlig integrasjon av digital kompetanse og ferdigheter i utdanningen. Kunst og håndverk-seksjonen kan være ansvarlige for det praktisk-estetiske og bruken av verktøyene og dette kan studentene prøve ut i praksisperiodene, mens Norsk-seksjonen kan knytte digitale verktøy til det språklige. Pedagogikk-seksjonen kan ta ansvar for kommunikasjon, og RLE⁸-seksjonen for å ta opp de etiske perspektivene (P2 T75 T106, U1 T49, U2 T74-78).

Til dels har høgskolen resignert litt og overlatt ansvaret for å ta i bruk digitale verktøy til praksisfeltet, altså den enkelte barnehage, fordi det finnes enkeltbarnehager som er langt fremme på området. Dit har de kommet ved å kjøpe utstyr og kompetanse fra kommersielle aktører. Dessuten er det mye debatt i media og i barnehagefeltet rundt hvordan digitale

⁸ Religion, livssyn og etikk

verktøy påvirker barn. Barnehagelærerutdanning har mye makt over feltet. Hva som formidles av kompetanse vil påvirke mange barn, og da bør man være sikker på at det er bra for barna. For at denne kompetansen skal spres på en god og systematisk måte i barnehagefeltet må utdanningen ta ansvaret (P2 T75, U1 T28 T40-44, U2 T165).

5 Drøfting

5.1 Begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagelærerutdanningen

Nasjonalt senter for IKT i utdanningen har lansert begrepet *profesjonsfaglig digital kompetanse* i barnehagens kontekst. Det er ikke brukt i barnehagelærerutdanningens planverk frem til nå, men sett i forhold til at IKT-senteret er et statlig organ underlagt Kunnskapsdepartementet er det ikke usannsynlig at det vil skje i neste revisjon. I den forbindelse vil det være en fordel om begrepets innhold er førskolepedagogisk forankret i barnehagelærerutdanningene. Det kan studier som denne gi et bidrag til.

Det er så stort det her kjenner jeg. Det innebærer så mange ting på en gang.
(U1 T11)

Sitatet er betegnende for hvordan jeg oppfattet deltakernes første reaksjon på begrepet når de litt overveldet forsøkte å ta inn over seg hvor stor innflytelse teknologien har i samfunnsutviklingen. Denne utviklingen kommer stadig tettere på barnehagen, og blir således en del av hvordan samfunnet legger til rette for barns oppvekstvilkår. Barn som vokser opp i Norge i dag møter teknologi i veldig mange sammenhenger. Det kan være gjennom at de selv bruker teknologien, men i tillegg møter de svært ofte teknologi og medieinntrykk gjennom andres bruk (Jacobsen et al., 2013). Dette må barnehagens personale forholde seg reflektert til, og det er interessant å merke seg at det tas til orde å inkludere digitale perspektiver i studentenes pedagogiske grunnsyn. I grunnsynet finnes grunnlaget for hvordan pedagogen handler og gjør valg i møte med barn, foreldre og medarbeidere (Gunnestad, 2014). Om utdanningen legger til rette for at grunnsynet omfatter de digitale perspektivene, vil barnehagelæreren ha bedre forutsetninger for å gjøre faglig begrunnede valg. Jeg tolker dette som at det å arbeide i barnehage i et teknologitett samfunn krever en væremåte eller ryggmargsrefleks som går utover det å ha tekniske og handlende ferdigheter, eller å legge til rette for lek, kunnskapsinnhenting og kommunikasjon, slik det heter i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Inngående kunnskap om hvilke muligheter og utfordringer de digitale mediene gir i barns oppvekst, samt etiske problemstillinger bør ligge til grunn for barnehagelærerens være- og handlemåter. Er barnehagelæreren lydhør ovenfor

barn som sier nei til å bli tatt bilde av, og hvordan settes barna i stand til å ta til motmæle om barnet ikke ønsker å bli fotografert? Dette er relevant i en tid hvor mange barnehager og foreldre publiserer eller sprer bilder for omverdenen i stadig flere medier. Eksempler kan være oppslag på en vegg, på en skjerm i gangen eller via barnehagens nettside (Jacobsen et al., 2013, s. 71-73).

Profesjonsfaglig digital kompetanse ser også ut til å inkludere didaktisk kompetanse. Dette er i tråd TPACK-modellen som viser at faglige og pedagogiske aktiviteter kan endre karakter når teknologi tas i bruk (Koehler & Mishra, 2009). Teknologien kan gi nye muligheter i aktiviteten, men det er pedagogen som må gjøre valget om å ta muligheten i bruk eller ikke. Dette innebærer at studentene øves i å sette digitale verktøy inn i en faglig sammenheng og reflekterer rundt hva verktøyet tilfører, men også hva det fortrenger. Et eksempel på fortrenkning kan være om barnehagelæreren søker opp et bilde av barnåler av gran på tross av at barnehagen har et grantre på tunet. En slik praksis vil ta vekk den sanselige erfaringen som kunne vært gitt både gjennom lukt og taktil sans. Et eksempel på merverdi kan være å installere et kamera i en fuglekasse. Barna vil kunne få oppleve nærhet til fuglene ved å fysisk kikke oppi kassa, men stadige forstyrrelser kan være negativt for fuglene. Med kameraet har barna og barnehagelæreren dermed en tilleggsmulighet for å følge fuglene fra dag til dag. Det må klargjøres hvilken pedagogisk funksjon det digitale har i et gitt opplegg (Instefjord, 2014).

Er det nødvendig å skille mellom *digital kompetanse* og *profesjonsfaglig digital kompetanse*? Hva består skillet i så fall av? Som tidligere redegjort for, viser begrepet profesjon til at innehaver av profesjonen har en utdanning, og gjennom denne er gitt et oppdrag med enerett til å ivareta en funksjon i samfunnet (Molander & Terum, 2008, s. 21). For barnehagelærere er rammene for utdannelsen gitt i Rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a), mens samfunnsoppdraget er gitt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Et kriterium for at kompetansen skal sees som profesjonsfaglig kan derfor være at man er i stand til å handle i tråd med den til enhver tid gjeldende rammeplan. Et slikt syn finner jeg støtte for i forslaget til definisjon på «profesjonsfaglig digital kompetanse» i rapporten «Skifte kurs?» som er gjengitt tidligere (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 19). Definisjonen innebærer å ha kompetanse til å oppfylle barnehagens rammeplan. Denne rammeplanen kan leses både med og uten et digitalt perspektiv, og dette perspektivet vil være avgjørende for hvilke digitale krav leseren finner i planen. Kravene kan begrenses til grunnleggende tekniske ferdigheter, eller utvides til en helhetlig reflektert tilnærming. I empirien finner jeg støtte for begge syn. Gjennom trening i

bruk av digitale verktøy vil studenten bli i stand til å se muligheter til pedagogisk bruk i barnehagen, mens kritisk refleksjon i oppgaver og sammen med medstudenter gjør studentene kompetente til å ta stilling til hvor og når verktøyene bør tas i bruk (P2 T84, U1 T74, U2 T133). For å ta verktøyene i bruk som produsenter i sitt fremtidige arbeid bør studentene gis tekniske, didaktiske og etiske utfordringer (Rogne & Skram, 2014, s. 86). Den å ha utførende kompetanse sees altså som viktig fordi barnehagelæreren skal lede aktiviteter i barnehagen der det skal utføres noe (Gotvassli, 2013; Nygren, 2004). Vi lever imidlertid i et samfunn der teknologien utvikler seg meget raskt. Det er derfor en risiko for at en student i løpet av et utdanningsløp på tre til fem år kan oppleve at et digitalt verktøy som er på toppen av sin livssyklus når studenten starter sitt studie kan være utdatert innen studenten tar sin første jobb som nyutdannet barnehagelærer Instefjord (2014). Av den grunn er det viktig å balansere de spesifikke ferdighetene i bruk av et verktøy mot den mer generelle kunnskapen og refleksjonen om bruk av teknologi.

Barnehagelærerens arbeidsoppgaver er mangfoldig og har interaksjon med ulike grupper som for eksempel barn, foreldre og medarbeidere. I arbeid med barna er digital kompetanse først og fremst knyttet til å kunne bidra til barns læring og kreative prosesser i samspill med voksne. Det kan dreie seg om å lage animasjonsfilm, benytte pedagogiske spill, og lage og bruke pedagogisk dokumentasjon med barna (P2 T99, U1 T81). Barnehagens rammeplan trekker spesielt frem tre områder der digitale verktøy skal yte et bidrag. Et av dem er lek (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 27). Det er imidlertid ingen utsagn i empirien som trekker frem digital kompetanse i forbindelse med barns lek. Tvert imot fremmes en frykt for at barnehagen ved å tilby digitale verktøy underbygger stillesitting i kontrast til å være utendørs og aktiv (P2 T99, U2 T83). Her tolker jeg inn en moralsk dimensjon aktiviteter verdsettes ulikt, og de digitale aktivitetene omtales som mindre ekte og dermed med lavere verdi enn for eksempel klatring i trær.

I barnehagens relasjon til foreldrene er det naturlig å kunne kommunisere via digitale kanaler, men barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 20) trekker også frem veilederfunksjonen barnehagen har ovenfor foreldrene. I sitatet nedenfor uttrykkes forventinger om at barnehagelæreren skal være i stand til å veilede foreldre som er usikre på hvordan de skal håndtere barnas teknologibruk.

Barnehager kan være bekymret over å høre at barn sitter mye foran skjermen, i stedet for å være ute, og den diskusjonen der tror jeg mange barnehagelærere blir usikker i fordi det er sterke stemmer for at barn skal få bruke digitale verktøy. Samtidig er måten det blir brukt på ikke så bra. Som barnehagelærer blir man litt usikker og man må ha et reflektert forhold til det for å kunne stå i møte med foreldre, på foreldremøter og i foreldresamtaler (P2 T87).

Slik jeg tolker dette bør barnehagelæreren altså inneha en kompetanse i å veilede foreldrene i hjemmets bruk av digitale verktøy på samme måte som andre oppveksts- og oppdragsesspørsmål. Som fagperson må dette innebære mer enn privat synsing, og barnehagelærerutdanningen er i så fall nødt til å legge til rette for undervisning, oppgaver og pensum som gir studentene slik kompetanse.

Administrativt digitalt arbeid i barnehagen innebærer et bredt spekter av oppgaver fra generell dokumenthåndtering og digital korrespondanse, til fagapplikasjoner og driftssystemer spesielt tilpasset barnehage. De førstnevnte er mer eller mindre standardiserte verktøy som er vanlig i bruk både privat og i de fleste bedrifter, mens fagapplikasjoner i større grad varierer fra barnehageeier til barnehageeier.

Det er klart at det ikke er noe utdanninga skal skolere i fordi vi kan ikke skolere alle programmene som de kommer til å møte likevel. Så jeg tenker at det er en spesialkompetanse man må gi gjennom intern kursing på arbeidsplassen. (P2 T91).

Her trekkes det opp et tydelig skille mellom det barnehagelærerutdanningen skal bidra til, og hva som forventes av studenten selv eller av en fremtidig arbeidsgiver. Her kan man kanskje si at de administrative digitale oppgavene i barnehagen er det som har størst grad av likhet med de oppgavene og de systemene barnehagelærerstudentene benytter seg av i sin studiehverdag. At kvalifikasjonsrelevant kompetanse også er yrkesrelevant kompetanse (Nygren, 2004). Generell dokumenthåndtering og kommunikasjon brukes i oppgaveskriving og ved bruk av e-post og Facebook, mens fagsystemet de møter i studentrollen kan være systemer som It's Learning. Dette er systemer som høgskolen i mindre og mindre grad underviser i, og som det forventes at studenten enten kan eller tilegner seg kunnskaper om selv (P2 T56, U1 T15). I en slik forventning ligger det også at barnehagelærerstudentene i utgangspunktet besitter en digital kompetanse som de på selvstendig grunnlag må profesjonalisere å ta i bruk som student og seinere i arbeidslivet. Dette impliserer ikke at denne kompetansen ikke er profesjonsfaglig, men peker på at samfunnsutviklingen er slik at studenter forventes å ha en viss digital kompetanse med seg inn i studiet. Et spørsmål som kan

reises er om denne kompetansen i så fall må formaliseres som et opptakskrav til studiet hvis den anses som avgjørende for gjennomføring av studiet.

Som en parallell til generell digital kompetanse på ulike programvare som omtalt over, kan man snakke om det å ha teknisk kompetanse til å fysisk håndtere verktøyene. Eksempler på dette kan være å koble opp en projektor, koble til et fotoapparat for å hente ut bilder, betjene en skanner, legge inn et koordinat på en GPS eller koble en lydkilde til et musikknettverk. En kompetanse i skjæringspunktet mellom system- og teknisk kompetanse er det å bruke en teknisk enhet. Et eksempel på det kan være å justere et kamera eller nettbrett for så å ta bilder til bruk i en animasjonsfilm. Her må man både kunne håndtere enheten fysisk, og i tillegg navigere i og benytte seg av enhetens grensesnitt. I likhet med fagsystemene finnes det også her en stor mengde ulike enheter med ulike grensesnitt. Ulike kameraprodusenter har ulike metoder for tilkobling og ulike menyer for betjening, og nettbrettene sine menysystemer og applikasjoner er mangfoldige. Det vil være utfordrende for barnehagelærerutdanningen å trene studentene i mange ulike systemer, så en løsning her kan være å etablere en øvelseslab med nytt og eldre utstyr som man må bruke for å løse en gitt oppgave.

I rapporten «Skifte kurs?» ble det gjort et forsøk på å definere profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagekontekst (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 19). Definisjonen er i stor grad bygget rundt barnehagens rammeplan som inneholder relativt få og korte formuleringer om hvilket digitalt innhold barnehagen skal ha (Kunnskapsdepartementet, 2011b). I denne studien har jeg funnet at barnehagelærerutdannere legger stor vekt på en helhetlig digital væremåte eller digitalt grunnsyn hos barnehagelærerne. Dette omfatter mer enn det å legge til rette for lek, kommunikasjon og kunnskapsinnhenting eller gi barna erfaringer med tekniske leker og teknikk i hverdagen. Den undervisningen og de oppgavene utdanningen gir studentene bør innebære utvikling av didaktiske ferdigheter for å inkludere digitale verktøy i barnas hverdag, etisk og kritisk refleksjon over hvordan digitale medier påvirker barna, veilederansvar ovenfor hjemmet, og å se barnehagens plass i det digitale samfunnet. Studentene må bli klar over at interaksjonen mellom barn som bruker digitale medier er annerledes enn i ikke-digitale aktiviteter (Jernes & Engelsen, 2012). Hvis barnehagelæreren ikke er klar over dette kan det være utfordrende å delta i samspillet og være en veiledende pedagog. Når pedagogen har lavt kunnskapsnivå om bruk av spill i barnehagen tar han oftere en observerende rolle i stedet for en deltakende rolle. Økt kunnskapsnivå øker deltakelsen og gir mer positiv innstilling hos pedagogen (Engelsen, Jernes, Kvinge, Vangsnes & Økland, 2012). I tillegg til dette inneholder denne studien en forventning om at

barnehagelæreren også må kunne bruke digitale verktøy i eget administrative og pedagogiske arbeid.

Sitatet som innledet dette kapittelet fortalte litt om omfanget digitale verktøy har i vårt samfunn og hvor inngripende det er i dagliglivet i Norge. Definisjonen foreslått i «Skifte kurs?» rommer ikke alt dette fordi den viser til barnehagens rammeplan, som i sin tur har en relativt innholdsfattig beskrivelse av temaet. Om målet er en utvidet bruk og forståelse av dette, må revisjonen av barnehagens rammeplan i langt større grad beskrive allsidigheten ved bruk av digitale verktøy i barnehagen. Kanskje kan TPACK-modellens (Koehler & Mishra, 2009) balanserende vektlegging av pedagogikk, fagkunnskap og teknologi være et bidrag til hvordan barnehagens rammeplan kan beskrive barnehagelærerens digitale arbeid i barnehagen. For utdanningens del vil dette være styrende for hvordan undervisning og oppgaver gis fordi barnehagelærerutdanningen også skal forholde seg til barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 1).

5.2 Fundament for profesjonsfaglig digital kompetanse

5.2.1 Rammeplanen

Det overordnede styringsdokumentet for barnehagelærerutdanningen er rammeplanen, noe funnene som er lagt frem i analysen også peker på. Planen beskriver de forventningene som er til studenter som har gjennomført en barnehagelærerutdanning, og som dermed får rett til å tre inn i denne profesjonen. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2012a) er et relativt kort dokument med ca. fire sider tekst. Med tanke på utdanningens brede omfang sett opp mot dokumentets lengde er det derfor mulig å anta at korte og generelle formuleringer er valgt i beskrivelsene av utdanningens innhold. Leseren må altså utvide beskrivelsene og begrepene som er brukt, noe rammeplanen ber institusjonene om å gjøre i forbindelse med utarbeidelse av egne programplaner. Her kommer merknadene (Kunnskapsdepartementet, 2012b) og retningslinjene (Stave, 2012) inn som støttedokumenter i prosessen.

For å drøfte hvordan rammeplanen utgjør fundamentet for profesjonsfaglig digital kompetanse vil jeg belyse de ulike delene av rammeplanen. Under §1 som beskriver planens virkeområde og formål finnes ingen digitale perspektiver direkte i teksten. Ved høgskolen sees dette som en føring om at temaet ikke er blant de viktigste i utdanningen (P2 T26). Rammeplanen henviser imidlertid til at barnehagelærerutdanningen skal forholde seg til barnehageloven, samt barnehagens til enhver tids gjeldende rammeplan. Begge gir direkte og

indirekte bestemmelser om hvordan barnehagen skal legge til rette for barns bruk av digitale medier, men disse blir ikke nevnt i noen av intervjuene (P2, U1, U2).

Med henvisning til rammeplanens kompakte form kan meningsinnholdet utvides.

Formålsparagrafen slår fast at barnehagen skal settes inn i en samfunnsmessig sammenheng og at utdanningen skal ha et fremtidsrettet perspektiv på yrket. En mulig tolkning av dette kan være at barnehagen er en integrert del av samfunnet og skal speile samfunnet for øvrig. Det motsatte vil være at barnehagen skal være en motkultur til samfunnet der barnehagen isolerer seg i en fasttømret og ubevegelig barnehagekultur. Sistnevnte er ikke et nytt fenomen når det gjelder bruk av medier i barnehagen. Barnehagene har i stor grad skjermet barna fra TV-bruk, og det samme kan skje med digitale medier (P2 T96, U1 T32).

Posisjonen barnehagen som motkultur finner jeg ikke støtte for i formuleringen om et fremtidsrettet perspektiv på yrket. Her signaliseres en tydelighet om å rette blikket mot den kommende utviklingen og å delta i denne. Slik jeg ser det innebærer paragrafen en oppfordring til en demokratisk handlemåte der budskap gjøres tilgjengelig for andre. Her kan digital teknologi gi pedagogen verktøy til å spre barns stemme.

Læringsutbyttene i rammeplanen er delt inn i «Kunnskaper», «Ferdigheter» og «Generell kompetanse». Under «Kunnskaper» finnes den eneste direkte referansen til digital tematikk i rammeplanen. Barnehagelærerstudentene skal i løpet av studiet tilegne seg bred kunnskap om barns gryende digitale ferdigheter. Her er det naturlig å stille spørsmål spesielt ved hva «gryende» betyr. Ordet innebærer det å være i oppstarten av noe. Kanskje kan det i denne sammenheng bety barns introduksjon til det digitale i samfunnet de vokser opp i. Et raskt riss av barns digitale oppvekst kan være at mange barn allerede i de første leveukene møter teknisk leketøy som gir respons med lyd og lys ved berøring. Videre er ikke barna mye eldre før de får medieinntrykk via skjermer og stifter bekjentskap og interagerer med foreldrenes mobiltelefoner og nettbrett. Om blikket løftes mot hvilken teknologitett hverdag foreldrene lever i, er det lett å anta at barna også inkluderes i denne. Dette trekkes frem i et annet punkt der det går frem at barnehagelæreren forventes å ha bred kunnskap om moderne barndom og barnekultur. Moderne barndom defineres i denne sammenheng som samtidens barndom (Kunnskapsdepartementet, 2012b), noe som understreker at barnehagen ikke eksisterer i et vakuum, men skal forholde seg til det som skjer ute i samfunnet.

Læringsutbyttebeskrivelsene under «Ferdigheter» slår fast at barnehagelæreren skal fremme barns kreative prosesser og skapende aktivitet. I likhet med å tolke inn bruk av musikk eller materialer som leire eller papir, vil det være naturlig å tenke på hvilke muligheter digitale

verktøy kan gi. En annen ferdighet som kreves er å kunne anvende relevante faglige verktøy i pedagogisk arbeid, og i samhandling med hjemmet. Også dette kan peke mot et bredt spekter av verktøy, og det digitale må kunne sies å være relevant.

I «Generell kompetanse» nevnes nytenkning og innovasjon for fremtidens barnehage i et eget punkt. I en digital kontekst kan det være å inneha en kompetanse som gjør at barnehagelæreren er rustet til å ta i bruk nye verktøy som vil utvikles i fremtiden, og se muligheter i ny teknologi. Med samfunnets raske teknologiutvikling vil dagens utstyr med stor sannsynlighet bli erstattet av annen, videreutviklet eller ny teknologi om få år. Derfor vil også barnehagen måtte forholde seg til et teknologisk samfunn i stadig endring (Instefjord, 2014).

En viktig endring i den nye rammeplanen er at fagområder er erstattet med kunnskapsområder. Kunnskapsområdene skal være profesjonsrettet og integrerte, noe som ifølge merknadene til rammeplanen innebærer at pedagogikk og fagdidaktikk skal inngå i alle kunnskapsområder. Dette skal komme frem i lokale læringsutbyttebeskrivelser (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 1-2). At fagorganisering er erstattet med organisering i kunnskapsområder har fått en del organisatoriske og faglige følger som ikke blir behandlet her, men utdypes av Følgegruppa for barnehagelærerutdanning (2014). Når det gjelder emnet IKT har ikke dette hatt status som et eget fag i førskolelærerutdanningen. Med større fokus på en tverrfaglig organisering i kunnskapsområder kan det åpne opp for at IKT blir mer synlig. I den sammenheng kan det være interessant å trekke frem de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning (Stave, 2012). I retningslinjene er det utviklet et sett indikatorer ment som et kvalitetsstyringsverktøy for utdanningsinstitusjonene. Dette kan forstås slik at indikatorene er et ideal institusjonene kan måle egen praksis opp mot. Her heter det at de lokalt utarbeidede programplanene skal sikre systematisk utvikling av digital kompetanse hos studentene, samt synliggjøre varierte arbeids og vurderingsformer (Stave, 2012, s. 13). Dette kan sies å underbygge rammeplanens og merknadenes intensjon om tverrfaglighet, og her finnes kanskje det tydeligste signalet i dokumentene tilknyttet rammeplanen med tanke på integrasjon av et helhetlig digitalt perspektiv i utdanningen. Systematisk sikring må her innebære en strukturert plan med progresjon gjennom studiet, der både undervisning, studentenes arbeid og vurderingsformer inkluderer IKT.

Dronning Mauds Minne Høgskole har imidlertid valgt å se bort fra disse kvalitetsindikatorer fordi høgskolens faglige ledelse mente høgskolen allerede lå tett opptil disse. På den annen side har høgskolen i stor grad vært tro mot de læringsutbyttebeskrivelsene som retningslinjene

beskriver, og disse har i stor grad vært benyttet i utvikling av programplaner. Retningslinjene har ikke status som forskrift og dermed mente programlederne at de sto fritt til å følge dem eller ikke (P2 T26-27 T36-37 T40). Både retningslinjene og rundskriv om forskrift for barnehagelærerutdanning gir programlederne støtte i at retningslinjene er veiledende (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1; Stave, 2012, s. 2), men det er grunn til å stille spørsmål ved hvorfor høgskolen velger å se bort fra nasjonale anbefalinger for god kvalitet i barnehagelærerutdanningen. Læringsutbyttebeskrivelsene i retningslinjene inneholder ikke formuleringer som sikrer systematisk arbeid med en helhetlig digital kompetanse. Slik systematikk innebærer både kompetanse til gjennomføre opplegg ved hjelp av digitale verktøy, og å planlegge og evaluere disse ut fra hvilket fag det arbeides med (Instefjord, 2014). Lærerutdanninger vektlegger i mindre grad digital kompetanse som viktig (Ottestad et al., 2014). At denne delen av retningslinjene velges bort kan være en indikasjon på det samme i barnehagelærerutdanningen.

Det kan være ulike oppfatninger rundt hvorvidt IKT er for mye eller for lite vektlagt i barnehagelærerutdanningen, men det er ikke denne studiens fokus. Det denne studien imidlertid kan si noe om ut fra empirien, er at forskriftens korte formuleringer gir stort rom for egen tolkning og vektning, og potensialet er for et stort spenn mellom den formelle og den oppfattede læreplanen (Imsen, 2009). Dette underbygges av at forskriften som kun er fire sider tekst ble levert med et sett veiledende retningslinjer som et 26 siders dokument. Når enkelte tema er fremhevet i planens formål og det digitale ikke er blant disse, forstår programlederne det slik at det digitale ikke er et av de viktige temaene. Dette synet styrkes av at det digitale er utelatt som læringsutbytte under både «ferdigheter» og «generell kompetanse». Det kan derfor se ut til rammeplanen må være tydeligere og med mindre rom for tolkning. «IKT mellom linjene» (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 11) er ikke tilstrekkelig om Kunnskapsdepartementet hadde ønsket å sende et tydelig signal om kursendring for barnehagesektoren.

5.2.2 Programplaner

I rammeplanen heter det at institusjonene selv skal utarbeide egne programplaner. Det er den enkelte institusjons styre som skal godkjenne programplanene endelig, og styret er det eneste organet som rammeplanen nevner eksplisitt som aktør i prosessen. Programplanene kan således sees som den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979), fordi den er et resultat av tolkning og bearbeiding lokalt på høgskolene. For å undersøke hvordan det digitale perspektivet har blitt ivaretatt gjennom denne prosessen, kan det være interessant å se på

hvilke andre aktører som har vært delaktig i utarbeidelsen av programplanene og som har hatt påvirkning på sluttresultatet. Som foregående kapittel beskriver var det stort rom for påvirkning lokalt, og prosessen for hvordan programplanene ble utviklet er derfor relevant.

Ved høgskolen ble det etablert en overordnet prosjektgruppe med en prorektor som prosjektleder. Denne gruppa ledet arbeidet ved høgskolen. Prosjektgruppa opprettet egne faggrupper som skulle arbeide med innhold innenfor sine respektive kunnskapsområder. Disse faggruppene ble bemannet med faglærere og supplert med personer fra praksisfeltet (P2 T43). Som tidligere nevnt var ikke IKT et eget fag, og det var derfor ikke noen med i gruppene som hadde dette fokuset spesielt. Begrunnelsen for at praksisfeltet ble representert var at opplæring i praksis er nevnt som en integrert del av utdanningen. Studenter var ikke en del av disse faggruppene, mens studieprogramledere og prosjektleder fikk stor påvirkningskraft. Dette ga seg blant annet utslag i at de kontrollerte og etterså at tematikk de mente var viktig, men som ikke var beskrevet i rammeplan og retningslinjer, likevel fikk plass i programplanene (P2 T26). Her kan det stilles spørsmål om det er opp til en prosjekt- eller studieprogramleder å peke ut ekstra temaer som rammeplanen ikke nevner. Et annet spørsmål som kan være relevant å stille er om det kan være tema som har fått mindre plass med bakgrunn i deltakernes faglige preferanser. Det er ikke utenkelig at IKT er et tema som har fått mindre oppmerksomhet på grunn av at det ikke har vært representert med en faglærer.

Programplanene revideres jevnlig, men det har vært mest relevant å se på den planen som var gjeldende på det tidspunktet fokusgruppeintervjuene fant sted, og på den planen som gjaldt for både deltakerne og flesteparten av høgskolens studenter (Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, 2014). I planen finner man bekreftelse at mange av læringsutbyttene er formulert tett opptil eller er identiske med det man finner i rammeplan og retningslinjene til rammeplanen. Ser man mer spesifikt på det digitale perspektivet i programplanen finnes ingen utdyping av hvordan studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse skal utvikles. Ved vurdering av studentene blir de ikke utfordret i arbeidskrav eller andre vurderingsformer i bruk av eller kunnskapsutvikling med digitale verktøy. Arbeidskrav og eksamen gjenspeiler de viktigste temaene i barnehagelærerutdanningen (U1 T7), og det er vanskelig å se dette på annen måte enn at IKT ikke sees som viktig i utdanningen.

Med bakgrunn i den nye rammeplanen ble det imidlertid gjort noen forsøk på å integrere IKT i enkelte deler av utdanningen. Det første studieåret med den nye rammeplanen inneholdt programplan arbeidskrav med et digitalt perspektiv:

Det arbeidskravet forsvant i løse lufta fordi vi hadde prestert å ikke knytte noen spesifikke fag til det arbeidskravet (P2 T67).

Nå har vi tatt bort det arbeidskravet som vi hadde som ikke fungerte, og driver nå og tar vekk arbeidskrav i stor stil for å redusere på antallet så det er ikke aktuelt å ta inn et arbeidskrav på det (P2 T76).

I fagene norsk, samfunnsfag og pedagogikk ble det samarbeidet om et arbeidskrav med digital fortelling. Dette fungerte godt, men:

Ny struktur med færre undervisningstimer kombinert med at vi har mistet den fremste fagpersonen på det feltet, har gjort at vi faktisk har valgt å la det arbeidskravet gå ut av grunnutdanningen (U1 T18).

Et klasseteam hadde et evalueringsmøte i etterkant av sist skoleår og vurderte blant annet hvordan de hadde arbeidet med temaet IKT med studentene:

På evalueringen av forrige studieår måtte vi innse at vi ikke hadde mye pensum på dette, og vi hadde ikke satt noe undervisning eller arbeidskrav på det (U2 T65).

I alle de tre fokusgruppeintervjuene kommer det altså frem fortellinger om emnet IKT og hvordan det har blitt avglemt eller fjernet, og at det har vært et avvik mellom programplan og den faktiske undervisningen og evalueringen som ble gitt. På grunn av manglende kompetanse virket kanskje formuleringene i programplanen urealistiske å gjennomføre, og gammel praksis ble gjeninnført (Imsen, 2009). I stedet for en helhetlig og systematisk innføring av IKT i barnehagelærerutdanningen, kan dette se ut som en systematisk svikt, noe man også har sett liknende tilfeller av i lærerutdanningen (Tømte et al., 2013).

En årsak til at det digitale perspektivet i liten grad ble gjort til en integrert del av programplanene kan være at ingen følte en forpliktelse eller engasjement for temaet. Ledelsen fulgte heller ikke opp med noen krav i så måte, noe som i lærerutdanningen har vært med på å ytterligere svekke IKTs stilling både innholdsmessig og som metode i undervisningen (Ottestad, 2013; Tømte et al., 2013). Hver enkelt deltaker i programplanprosessen hadde sin fagbakgrunn fra et annet fagfelt, og ingen så det som sin oppgave å bringe dette inn i prosessen. Programplanen endte opp med å kun videreføre rammeplanens formuleringer, noe som i realiteten betyr en svekkelse med tanke på at andre temaer ble utvidet med flere læringsutbyttebeskrivelser, samt ulike arbeidskrav.

5.3 Kompetanse, ansvar og prioriteringer

Operasjonaliseringen av programplanene handler om hvordan planene går fra å være oppfattede læreplaner vedtatt av høyskolens styre til gjennomførte læreplaner slik

undervisningspersonalet forstår dem (Goodlad, 1979), og blir til undervisning oppgaver og evaluering som studentene får. Programplanenes status kan uttrykkes slik av undervisningspersonellet ved høgskolen:

Fagplanene er jo vår kontrakt med studentene. Vi skal kunne si at det her er det studentene skal ha, og dette her må vi og studentene levere på. Så dette er jo kontrakten, det er kvalitetssikring av utdanningen. Alt vi gjør er knyttet til arbeidskravene. Kvalitetssikringa vi har, det er gjennomføring av arbeidskrav. [...] Og da er det klart at arbeidskrav og eksamen skal gjenspeile det vi syns er vesentligst fagplanen (U1 T7).

Den enkelte lærer har selv ansvar for å velge metode for undervisningen og har ofte vært med å bestemme pensumet tilknyttet sin undervisning, men seksjonsleder har en sentral funksjon når det gjelder å prioritere hvilke temaer det skal undervises i. Seksjonene ved høgskolen består av alle lærere innenfor et fagområde, og klasseteamene består av alle lærere som underviser i en gitt klasse, samt tillitsvalgt blant studentene. Disse to gruppene har sine respektive møter der det diskuteres og prioriteres undervisning og hvilke læringsutbytter det skal fokuseres på. Arbeidet med å implementere den nye strukturen og å omarbeide nye programplaner til undervisningsopplegg har tatt mye tid og vært gjenstand for mange diskusjoner i klasseteamene ved Dronning Mauds Minne Høgskole (U1 T9, U2 T16). I mange utdanningsinstitusjoner rundt i landet har det også vært store diskusjoner om operasjonalisering av nye programplaner ved innføringen av ny rammeplan. Ved enkelte institusjoner beskrives diskusjonene som konflikter hvor eksterne konsulenter i etterkant ble leid inn for å lande prosessen (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 58-60).

Det er i overkant av 30 klasseteam og 10 seksjoner ved høgskolen. Hver enkeltperson som underviser er underlagt en seksjon, og er ofte medlem av flere klasseteam. Det er naturlig å tenke at de ulike seksjonene og teamene kommer frem til ulike løsninger og konklusjoner, noe som vil føre til ulikt studieopplegg for studentene. Operasjonaliseringen får således et preg av å være en veldig desentralisert prosess ved høgskolen, der mange funksjoner og møter har påvirkning gjennom høgskolens matriseorganisering. Når ingen av seksjonene har spesielt fokus på IKT, og kun et fåtall av lærerne har profesjonsfaglig digital kompetanse i en barnehagekontekst, er det et relevant spørsmål å stille hvem som tar ansvar for og prioriterer undervisnings- og evalueringsopplegg som inneholder IKT-perspektiver.

Det er jo sånn at lærere fremmer sine hjertebarn litt da. Man brenner for litt ulike ting og vil gjerne ha sine ting representert og vektlagt i undervisningen (U1 T20).

En variasjon i studieopplegg fra klasse til klasse kan ha sine fordeler og ulemper, men det er ikke fokus her. Det interessante er å se om, og i så fall hvordan, denne organiseringen bidrar til profesjonsfaglig digital kompetanse hos studentene. Det er ikke lærerutdanningenes organisering i matrise eller enheter som er utslagsgivende for hvordan profesjonsfaglig digital kompetanse ivaretas. Den mest avgjørende faktoren er om det i det enkelte fagmiljøet finnes kompetanse som er med på å støtte oppunder det digitale perspektivet (Tømte et al., 2013, s. 17). Det avgjørende i lærerutdanningene er altså om noen med kompetanse tar ansvar og prioriterer emnet. En foreleser på en barnehagelærerutdanning vil være en premissleverandør for hva som er viktig og riktig kunnskap i barnehageprofesjonen. Om et emne oversees eller ikke gis legitimitet av foreleseren vil det påvirke emnets status i profesjonen (Nygren, 2004). Med tanke på slektskapet mellom utdanningene er dette sannsynligvis også relevant for barnehagelærerutdanningen.

I studiens empiri er det ingen funn som peker på at noen har et overordnet ansvar for å fremme profesjonsfaglig digital kompetanse eller tilsvarende i undervisningen. Imidlertid finner jeg noen få narrative der det fremheves tverrfaglige prosjekter som inkluderer IKT-perspektiv. I disse tilfellene er det utelukkende slik at minst en lærer med interesse og kompetanse på digitale perspektiver har deltatt i prosjektet (U1 T18, U2 T118), og det er tydelig at disse ildsjelene har vært samlet i seksjonene for norsk og kunst og håndverk (U1 T18, U2 T78).

Norsk og forming [...] Så da ble det litt sånn outsourced kanskje til noen da (P2 T75).

Dette underbygger det avgjørende i at lærere må ha profesjonsfaglig digital kompetanse i alle seksjoner hvis høgskolen ønsker å prioritere dette emnet. Det begrensede antallet fag på høgskolen som nyttiggjør bruk digitale verktøy speiler dessuten den gjeldende situasjonen i barnehagene der mange ansatte mener verktøyene kun passer innenfor enkelte fagområder (Jacobsen et al., 2013).

Dagens bruk av IKT i barnehagelærerutdanningen og i barnehagene er i all hovedsak blitt til gjennom ildsjelers interesse, entusiasme og kompetanse i emnet (Hardersen & Jenssen, 2013; Instefjord, 2014; Ottestad et al., 2014; Tømte et al., 2013), og i lærerutdanningene har ledelsen i liten grad fungert som tilretteleggere for utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse (Ottestad, 2013). Dette finner jeg også grunnlag for å tro kan gjelde for Dronning Mauds Minne Høgskole:

Vi har ingen strategi på høgskolen om hvordan vi skal arbeide med digital kompetanse, eller utvikle egen digital kompetanse eller hvordan den skal implementeres i læringsutbyttene. [...] Og jeg kjenner jo selv. Jeg har ingen formell utdanning innenfor IKT, og det er veldig tilfeldig hva jeg har snusa meg borti og lært av noen og sånn. Og jeg er ikke over gjennomsnittet interessert, men jeg synes det er ok å jobbe med det. Det blir veldig mye opp til hver enkelt hva vi gjør bruk av (U2 T59).

Undervisningspersonellet etterlyser at høgskolens ledelse legger opp en strategi både for deres og studentenes kompetanseutvikling. Det pekes på at den kompetansen hver enkelt lærer har er veldig tilfeldig, og både utviklingen og bruken av IKT er delegert til hver enkelt lærers vurdering av hvorvidt profesjonsfaglig digital kompetanse er viktig for studentene. En institusjonsledelse som legger strategi for IKT-bruk og IKT-kompetanseutvikling for de ansatte var to av tre vilkår som ifølge Kvalitetsreformen kunne bidra til kvalitetsheving i høyere utdanning (Fosslund, 2015, s. 15). Om målet er å øke den faglige bruken av IKT i utdanningen er prioritet og engasjement fra en faglig kompetent ledelse er en viktig faktor (Blackwell, Lauricella & Wartella, 2014; Ottestad, 2013). Spesielt viktig er det at studieleder er profesjonsfaglig digitalt kompetent til å se de mulighetene IKT gir, og tar ansvar for å «sikre at et digitalt perspektiv og aktiviteter er nedfelt i vurderingsformer, arbeidskrav og læringsutbyttebeskrivelser» samt å ivareta og understøtte ildsjelene (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 21). Denne studien har ikke hatt IKT-ildsjeler som et strategisk valg ved utvelgelsen av forskningsdeltakere, og kan derfor ikke si noe om hvordan ildsjelene ved høgskolen mener seg ivaretatt.

Studentene i barnehagelærerutdanningen mener utdanningen vektlegger kunnskap om digitale verktøy lavest av alle emner i studiet (Følgegruppa for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 145). Ovenfor er det drøftet hvordan mangel på strategisk kunnskapsledelse, ansvar og prioritering er blant årsakene til at profesjonsfaglig digital kompetanse ikke er en integrert del av barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Blant temaene i fokusgruppeintervjuene er imidlertid et som omhandler hvordan undervisningspersonellet selv kan bidra til økt digitalt fokus. Her forstår jeg det sånn at potensialet først og fremst ligger i utforming av oppgaver og arbeidskrav, mens forelesninger i emnet ikke trekkes frem (P2 T108, U2 T127). Kanskje har et slikt syn sin bakgrunn i at studentoppgaver er oppgaver studentene gjør selv og benytter seg av egen digital kompetanse. Kanskje føler lærerne seg ubekvem ved å undervise i et tema som de tenker studentene vet mer om enn dem selv.

Jeg innrømmer jo glatt at mange studenter kan mer enn meg selv. Men det var ikke situasjonen for ti år siden (P2 T63).

Jeg kjenner litt på at jeg ikke er god nok faglig på digitale verktøy til å være en god veileder, jeg er en faglig veileder, men jeg er ikke en veileder på det digitale. (U2 T110)

Studentene har allerede mye digital kompetanse. Denne kompetansen har ofte bakgrunn i utstrakt bruk av sosiale medier, men kompetansen gir et svært godt utgangspunkt for studentene til å ta i bruk nye digitale verktøy og bruksområder for disse (U1 T17). For lærerne som ikke innehar denne kompetansen kan det være utfordrende å finne sin plass, og de velger da å konsentrere seg om veiledning i sine egne fag, og ønsker at studenten selv bidrar med den digitale kompetansen. På den måten kan profesjonsfaglig digital kompetanse utvikles.

Barnehagepraksis trekkes frem som en arena der studentene kan gjøre seg førskolepedagogiske erfaringer med digitale verktøy sammen med barn. Hva konkret dette kan innebære ser jeg ingen eksempler på i empirien, men en refleksjonsdel i oppgavene i praksis som tar for seg barn og digitale verktøy kan være et generelt eksempel.

Innspillet om at studenter i praksis kan arbeide med digitale verktøy sammen med barna, er i tråd med hvordan rammeplanen legger opp til en helhetlig og integrert utdanning. Studenter som får prøve ut sine digitale ferdigheter i praksis kan således få en mulighet til å utvikle sin kvalifikasjonsrelevante kompetanse til yrkesrelevant kompetanse (Nygren, 2004, s. 139-141). Det er imidlertid ingenting i de programplanene som nå foreligger som krever et slikt digitalt perspektiv i praksis. Det finnes likevel åpninger for de som selv ønsker det, ved å planlegge digitale perspektiver inn i 2.klassepraksis der studenten skal planlegge og gjennomføre et 3-ukers prosjekt (Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, 2014, s. 29). Antagelig vil man, ved å analysere de prosjektene som gjennomføres i dag, finne at svært mange studenter allerede tar i bruk digitale verktøy som en del av prosjektet. Det som da mangler er en bevissthet og en barnehagefaglig refleksjon over hvilken rolle verktøyene spiller i prosjektet. En utfordring med å legge inn et krav om bruk av digitale verktøy som del av prosjektet kan være den veiledningen studenten får underveis av praksislærer. En stor del av barnehagens pedagoger mener selv at de har liten kompetanse på området (Jacobsen et al., 2013), og det er ingen krav om at praksislærere skal inneha en slik kompetanse. Enkelte barnehager uttaler sågar i media at de ikke jobber med digitale verktøy fordi de ønsker å være en motpol mot samfunnet (Antonsen, 2015). Dette må kunne karakteriseres som en privatisert praksis og er antagelig et brudd på barnehagelovens og barnehagens rammeplanens bestemmelser. Et interessant spørsmål i den forbindelse er om utdanningsinstitusjonene

kvalitetssikrer sine praksisbarnehager slik høgskolen ikke studenter i praksis til barnehager som ikke følger lover og forskrifter. Konsekvensen for den enkelte student kan bli mangelfull veiledning.

5.4 Motstand og muligheter

På tross av at jeg oppfatter at profesjonsfaglig digital kompetanse er lavt prioritert blant studiens deltakere, er det interessant å trekke frem noen diskusjoner rundt hvorfor de likevel ser at barnehagelæreren bør ha nettopp slik kompetanse. En av disse diskusjonene går på hvorvidt barnehagen bør være en motkultur eller motkraft til det digitale samfunnet. Et samfunn som karakteriseres som et hurtig utviklende og skiftende samfunn, der det digitale inntoget i barnehagen gjør at barna ikke får tid til de viktige aktivitetene, som for eksempel lek.

Barnehagen er jo kanskje litt motkulturell på mange måter, den holder litt på den gamle pedagogikk eller den gamle barnehagekulturen. Det har jo lenge vært motstand mot å ta inn tv ikke sant. [...] Og kanskje har det vært bra. (P1 T32).

Nå sees lesebrettene som en konkurrent til tradisjonelle bøker og brettspill, og dette bekymrer. Her oppfatter jeg imidlertid ikke at dette er et argument for å prioritere ned profesjonsfaglig digital kompetanse. Tvert imot tas det til orde for at en slik kompetanse er avgjørende for å fremme ansvarlig og bevisst bruk av ulike medier og verktøy i barnehagen, samt opptre som en kulturskapende virksomhet i motsetning til å være en konsument. Barnehagen kan således være en kulturskaper der man med bruk av digitale verktøy sammen med barna kan synliggjøre barnehagens egen kultur. Uten profesjonsfaglig digital kompetanse kan det være en fare for at barnehagelærere blir konservative og søker bakover til egen barndom og går glipp av viktige endringer (Imsen, 2009). Om barnehagelæreren er blant «ikke-brukerne» vil han kunne skape et skille mellom virkeligheten i og utenfor barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

At barnehagen skal utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 8) er et annet argument som viser seg i tilknytning til profesjonsfaglig digital kompetanse. En måte å forstå sosial utjevning i relasjon til digitale verktøy i barnehagen kan være å etterstrebe at alle barn får tilgang uavhengig av hjemmets ressurser (P2 T102). En annen innfallsvinkel er å legge til rette for at skolestartere skal ha like digitale ferdigheter, noe som kan gi like muligheter til å lære på skolen (P2 T83). I rammeplanen er ikke utjevning definert, og man har heller ikke gått inn i hvordan barnehagene skal jobbe med spørsmålet (Pope, 2011). Utfra

de to perspektivene ovenfor tolker jeg at tilgang til digitale verktøy, og en kompetent og veiledende barnehagelærer er vesentlige momenter for å kunne være sosialt utjevner på en digital arena. Dersom barna overlates til seg selv uten pedagogens veiledning og kompetanse kan det i stedet øke forskjellene mellom barna. Et eksempel kan være at barn som har tilgang på dataspill hjemme vil ha mer trening i spill, og dermed kunne holde et spill gående lenger før det feiler og det blir nestemann sin tur i barnehagen. Barn uten tilgang og trening vil feile raskere og miste sin tur. Her vil en observant og deltakende pedagog kunne utlikne forskjellen ved å støtte og veilede.

6 Til sist

6.1 Ethiske vurderinger

Gjennom mitt engasjement rundt arbeidet med digitale verktøy i barnehagen er det ganske sikkert slik at deltakerne i studien kjenner mitt ståsted og kompetanse på. Det er derfor naturlig å anta at dette også har spilt inn på de utsagnene de har i fokusgruppeintervjuene, og hvordan jeg med min forforståelse leser teori og dokumenter som er aktuelle for dette prosjektet. Bakgrunnen min preger også mitt syn på hvordan barnehagelærerutdanningen legger til rette for fremtidige barnehagelæreres utvikling profesjonsfaglig digital kompetanse. Min forståelse er at dette emnet har lite og tilfeldig fokus, og i den grad det undervises i emnet er det hovedsakelig fordi studenter i tredje studieår har valgt fordypning innen IKT eller at enkeltlærere er ildsjeler, og på selvstendig grunnlag trekker inn temaet. I denne forbindelse er det viktig å påpeke at denne studien ikke har hatt et mangel-perspektiv som utgangspunkt. Jeg har etter beste evne gått inn i dette fra en nysgjerrig og undrende vinkel, som har innebåret at jeg har ønsket å beskrive situasjonen slik den fremstår for aktørene i sektoren og min tolkning av dette. Håpet har vært å bidra til å synliggjøre emnet og dermed bidra til refleksjon.

6.2 Veien videre

Profesjonsfaglig digital kompetanse er et begrep og via definisjoner kan det fylles med innhold. Det sentrale spørsmålet er om, og i så fall hvordan, dette innholdet operasjonaliseres i barnehagelærerutdanningen slik at fremtidige barnehagelærere uteksamineres med profesjonsfaglig digital kompetanse. Denne studien har ikke undersøkt hvordan god undervisning med mål om å bidra til profesjonsfaglig digital kompetanse foregår, og har heller ikke intervjuet studenter eller på noen måte målt hvordan deres digitale kompetanse over tid gjøres profesjonsfaglig til bruk i barnehagen. Under forutsetning av at myndighetene

mener at barns hverdag i barnehagen også skal inneholde aktiviteter med digitale verktøy, er dette spørsmål seinere studier kan tematisere.

6.3 Avslutning

Både barnehagens og barnehagelærerutdanningenes rammeplaner er innholdsmessig omfattende. Barnehagen er ikke avgrenset til ett eller noen få fagfelt. Den omhandler hele barns liv, og har livslange perspektiver.

Vi skal jo leve ... ha livskunst. Det skulle jeg ønske var et eget fag (U1 T31).

Å vokse opp i et teknologitett samfunn som det norske innebærer for de aller fleste barn å stifte bekjentskap med det digitale i tidlig alder. Hvor ønsker vi at barnehagen skal posisjonere seg i forhold til dette? Jeg oppfatter en intensjon i de gjeldende rammeplanene om at barnehagen skal være en del av utviklingen, og at digitale verktøy skal brukes kritisk og konstruktivt til beste for barnas utvikling.

For en barnehagelærer er profesjonsfaglig digital kompetanse en væremåte der det digitale perspektivet inngår som en del av et helhetlig pedagogisk grunnsyn. Dette innebærer både å ha tekniske ferdigheter, kunne bruke teknologien som en integrert del av pedagogikken, og en reflektert og bevisst holdning til barns teknologibruk.

Rammeplanen er utdanningens viktigste overordnede styringsdokument. Planen inneholder få direkte krav om å utvikle studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse, men ved å tolke teksten i en samfunnsmessig og dermed også digital kontekst, vil slike intensjoner og krav bli tydeligere. Det er imidlertid opp til hver enkelt høgskole å tolke det digitale perspektivet inn eller ut, og om man ønsker å ta hensyn til mye tydeligere retningslinjene for barnehagelærerutdanning. For det digitale perspektivet er uklarheten i rammeplanen på dette området en svakhet som innebærer at temaet i liten grad kommer til syne.

I arbeidet med programplanene er profesjonsfaglig digital kompetanse vektlagt i liten grad. Hovedfunnene her peker på at IKT hverken har vært representert i utviklingsprosessen med fagpersonell eller seksjon med ansvar for IKT-perspektivet i utdanningen. Med en rammeplan som gir stort rom for tolkning og prioritering har ingen sett det som sin oppgave å fremme dette, og faglærerne og seksjonene har kjempet for sine emner. Det samme gjentar seg når programplanen skal settes ut i den praktiske hverdagen hvor svært mange aktører gjennom seksjoner og klasseteam gir sine bidrag til hvordan undervisning og evaluering skal skje, men ingen har fått tildelt et ansvar for det digitale perspektivet.

Undervisningspersonellet har gjennom spredte forsøk lagt til rette for noe undervisning og evaluering som innebærer digital kompetanse, men dette skjer utelukkende ved at ildsjeler er involvert. Ildsjelene har tradisjonelt vært tilknyttet norsk- og kunst og håndverk-seksjonene, og uten disse personene er prosjektene svært sårbare, og har ved flere anledninger blitt strøket fra undervisningsopplegget. Undervisningspersonellet er usikker på egen kompetanse, og mener studentene har mer digital kompetanse enn dem selv. De mener imidlertid at kompetansen er viktig for fremtidige barnehagelærere og etterlyser en helhetlig strategi fra høgskolens side både når det gjelder studentenes og egen utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse.

Barnehagelærerutdanningen bidrar i liten grad til fremtidige barnehagelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse, og kan oppsummeres slik:

- Rammeplanen gir utdanningsinstitusjonene stor frihet til å prioritere de emnene som høgskolens faglige ledelse ser som viktige. Programplanene som utvikles lokalt bærer preg av dette.
- Nasjonalt senter for IKT i utdannelsen bør i det statlige tildelingsbrevet (Kunnskapsdepartementet, 2015) få mål går direkte på å støtte opp under kompetanseutviklingen i barnehagelærerutdanningene.
- For at IKT skal bli en integrert del av utdanningen må det tas ansvar for en helhetlig strategi der det digitale perspektivet blir en naturlig del både av undervisningen, studentoppgaver og evaluering. Den helhetlige strategien må innebære at utdanningen ikke er avhengig av ildsjeler som på grunn av egen interesse og motivasjon trekker IKT inn i undervisning og oppgaver.
- Høgskolens IKT-strategi må forankres med i høgskolens ledelse, og noen i høgskolens faglige ledelse må få et spesielt ansvar for fagområdet IKT.

Barnehagelærerutdanningen har stor påvirkning på den praksis som finner sted ute i barnehagene, og dermed hvilken førskolepedagogisk praksis barna får møte. Samfunnet for øvrig er i stadig teknologisk utvikling, og barnehagens barn har frem til nå i begrenset grad fått delta i denne. Om utdanningen ikke tar ansvar for dette fagområdet vil det være en risiko for at kommersielle aktører eller privatisert praksis får dominere dette. Dette kan være velmenende ildsjeler, men hvilken refleksjon og hvilket pedagogisk grunnsyn ligger i bunnen for bruken?

7 Referanser

- Antonsen, F. (2015). *Nettbrettet gjør barn dårligere til å leke*. Hentet 10.04.2015 fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2015/02/-nettbrettet-gjor-barn-darligere-til-a-leke/>
- Askland, L. (1989). *Kvardagsteknologi og EDB i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. [Oslo]: Departementet : Akademika [distributør].
- Bjønnes, P. C. (2009). *Hvordan kan digitale verktøy benyttes i uterommet med barn i barnehagen?* Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Bjønnes, P. C. (2014). Med digitale verktøy ute. I T. L. Hagen, & M. Sæther (Red.), *Kreativ ute* (s. 223-246).
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90.
- Bølgan, N. (2008). *Vil du være med, så heng på!: barnehagen som digital arena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bølgan, N. (2012). From IT to Tablet: Current Use and Future Needs in Kindergartens. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7 ER(03). Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/dk/2012/03/from-it-to-tablet-current-use-and-future-needs-in-kinderga>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. (2014). *Fagplan. Bachelor Barnehagelærerutdanning 2013-2016. Heltid. (rev. mars 2014)*. Hentet fra <http://dmmh.no/media/dokumenter/fagplaner-2/fagplaner/revfagplanbluho2013-16-rev190314.pdf>
- Engelsen, K. S., Jernes, M., Kvinge, L. M., Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2012). Bruk av dataspill i norske barnehager - utbredelse og holdninger blant personalet. I H. Jæger, & J. K. Torgersen (Red.), *Medialisert barndom : digital kultur i barnehagen* (s. 109-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. European Union: JRC Technical Reports, Institute for Prospective Technological Studies. Hentet fra <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>

- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Følgegruppa for barnehagelærerutdanning. (2014). *Frå førskulelærar til barnehagelærar. Den nye barnehagelærerutdanninga, mulegheiter og utfordringar*. (Rapport nr 1). Bergen. Hentet fra <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2014/09/BLU-.pdf>
- Følgegruppa for barnehagelærerutdanning. (2015). *Mandat for følgegruppe for barnehagelærerutdanning*. Hentet 20.01.2015 fra <http://blu.hib.no/om/mandat/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Guðmundsdóttir, G. B., Ottestad, G. & Loftsgarden, M. (2014). *Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen*. [Tromsø]: Nasjonalt senter for IKT i utdanningen.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-32). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthu, L. & Lønvik, K. (2011). *Fremdeles mange som står igjen: digital kompetanse i befolkningen*. Oslo: Vox.
- Guthu, L. K. & Gravidahl, B. (2008). *Borger og bruker: en analyse av den norske befolkningens digitale kompetanse*. Oslo: Vox.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hardersen, B. & Jenssen, M. (2013). *Skifte kurs?: rapport om digital kompetanse i ny barnehagelærerutdanning*. Tromsø: Nasjonalt senter for IKT i utdanningen.
- Horrigmo, K. J. & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen: institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Instefjord, E. (2014). Appropriation of Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04 ER). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/dk/2014/04/appropriation_of_digitalcompetence_in_teacher_education

- Jacobsen, H., Loftsgarden, M. & Lundh, S. (2013). *Barnehagemonitor 2013. Barnehagens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Jernes, M. & Engelsen, K. S. (2012). Stille kamp om makten – En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 32(03-04). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/np/2012/03-04/stille_kamp_ommakten_-_en_studie_av_barns_interaksjon_i_digital_kontekst_i_barnehagen
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). Hentet fra <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet : Akademika [distributør].
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Temahefte om "IKT i barnehagen"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Rundskriv F-04-12). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (F-04-12). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/rundskriv_f_04_12_korrigert_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tildeldingsbrev til Senter for IKT i utdanningen for budsjettåret 2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/tildelingsbrev_2015_senter_for_ikt_i_utdanningen.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (J. Rygge, & T. M. Anderssen, Overs., 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvåle, G. & Rambø, G.-R. (2015). Expressing Professional Identity through Blogging - A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(01). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/dk/2015/01/expressing_professional_identity_through_blogging_-_a_case
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J. & Engelién, K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04 ER). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/dk/2014/04/what_does_professional_digital_competence_mean_inteacher_e
- Meld. St. 24. (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Otnes, H. (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottestad, G. (2013). School Leadership for ICT and Teachers' Use of Digital Tools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8 ER(01-02). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/dk/2013/01-02/school_leadership_for_ict_and_teachers_use_of_digital_tools
- Ottestad, G., Kelentrić, M. & Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/dk/2014/04/professional_digital_competence_in_teacher_education
- Pope, L. A. (2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 114-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeflu. (2011). *Mandat*. Hentet 20.01.2015 fra <http://www.hihm.no/prosjektsider/rammeflu/mandat>

- Rogne, E. & Skram, D. (2014). Digitale Praksisforteljingar. I M. Eilifsen (Red.), *På kryss og tvers: muligheter ved flerfaglig samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P. (2003). Learning through ICT in Swedish Early Childhood Education from a Pedagogical Perspective of Quality. *Childhood Education*, 79:5, 276-282. doi:10.1080/00094056.2003.10521212
- St.meld. nr 27. (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr 41. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stave, G. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Volda/Oslo/Hamar: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Svenneby, E. (2004). Edith Stein : på vei mot visdommen - fenomenologisk frigjøringspedagogikk. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. s. 470-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tømte, C., Kårstein, A. & Olsen, D. S. (2013). IKT i lærerutdanningen: på vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse? 20/2013. Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. [Oslo]: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Andreutkast til rammeplanen 2015*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/80534/Andreutkast-rammeplan-2015.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tredjeutkast til rammeplanen 2015*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/81698/Tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf?epslanguage=no>
- Ørnes, H., Wilhelmsen, J., Breivik, J. & Solstad, K. J. (2011). *Digital tilstand i høyere utdanning* (Norgesuniversitetets skriftserie). Tromsø: Norgesuniversitetet. Hentet fra http://norgesuniversitetet.no/files/rapport_digital_tilstand_2011.pdf

8 Vedlegg

1. Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
2. Temaguide for fokusgruppeintervju
3. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet