

## «Om vi skulle starte et forsøks- og utviklingsarbeid på området barnehagevirksomhet og førskolelærerutdanning, hvilke tema ville det være viktig å arbeide med?»

Om framveksten av FoU ved førskolelærerutdanninga på Hamar 1971–2017

### Innledning og bakgrunn

Etter etableringa av førskolelærerutdanninga<sup>1</sup> på Hamar i 1971 har utdanninga endret seg mye, både gjennom lokale forhold og ut fra nasjonale krav til endringer. Et kjennetegn ved profesjonsutdanninger er integrering av kunnskapselementer fra praksis, teori og forskning. Barnehage- og grunnskolelærerutdanningene startet i utgangspunktet som ei yrkesrettet, 2-årig utdanning. I takt med at både høyskoler og universitet er pålagt å tilby høyere utdanning som er basert på «det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1–3), har førskolelærerutdanninga nasjonalt hatt økende oppmerksomhet mot forsknings- og utviklingsarbeid (FoU)<sup>2</sup> og ei forskningsbasert utdanning. Problemstillingen som ligger til grunn for denne artikkelen, er hva som kjennetegner framveksten av det profesjonsrelaterte forsknings- og utviklingsarbeidet på førskolelærerutdanninga på Hamar i perioden 1971–2017. Vi gir ei kronologisk framstilling av tematiske hovedlinjer og drøfter FoU-aktivitetene i lys av kravene om å forskningsbasere utdanninga. Avslutningsvis peker vi på noen utfordringer for barnehagelærerutdanninga på Hamar som ei forskningsbasert utdanning.

Forsknings- og utviklingsarbeid er nevnt eksplisitt i alle de nasjonale rammeplanene for førskolelærerutdanningene. Den første rammeplanen for førskolelærerutdanning kom i 1971, samme år som utdanninga ble etablert på Hamar (Hjertholm, 1977). I 1971-rammeplanen er forskning nevnt eksplisitt to steder, nærmere bestemt under pedagogiske og psykologiske emner der det heter at studentene skal ha kjennskap til fagenes forskningsmetoder (Lærerutdanningsrådet, 1971). Dette nevnes ikke eksplisitt i de andre fagene. I 1995 kom det en ny rammeplan (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995). I denne planen nevnes forskningsarbeid både i tilknytning til studentenes kunnskaper og ferdigheter, og der studentdeltakelsen i FoU-aktiviteter ses på som en sentral faktor for nytenkning og som en del av utdanningsgrunnlaget.

---

1 Førskolelærerutdanninga skiftet navn i 2013. I denne artikkelen benytter vi termen «førskolelærerutdanning» om utdanninga før 2013, og «barnehagelærerutdanning» etter 2013. Når vi snakker generelt om utdanninga av barnehagelærere og førskolelærere i hele perioden 1971–2017, har vi valgt å bruke termen «førskolelærerutdanning».

2 Betegnelsene 'forskning' og 'forskningsrelatert' favner i denne artikkelen både forsknings- og utviklingsarbeid.

I rammeplanen fra 2003 er termen «forskning» nevnt ti ganger. I planen er det lagt vekt på prinsipper og arbeidsmetoder som tar utgangspunkt i relevant barnehageforskning. Dette er metoder som skal bidra til studentenes egen læring og utvikling av barnehagelærerutdanninga (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Da Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) evaluerte førskolelærerutdanningene i 2010 (NOKUT, 2010), ble det i hovedrapporten pekt på at utdanningsinstitusjonene generelt hadde både lav forskningsaktivitet og svak akademisk og barnehagefaglig kompetanse. I institusjonsrapporten der utdanninga ved den enkelte utdanningsinstitusjonen evalueres, framheves det imidlertid at utdanninga på Hamar har et sterkt forskningsmiljø. Etter NOKUT-evalueringa har det vært økende nasjonal oppmerksomhet mot forskningsbasert barnehagelærerutdanning. I den nye forskriften for barnehagelærerutdanning er kravet om forskningsbasering betydelig skjerpet i §1, utdanningas formål: «Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet»<sup>3</sup>. Etter at den nye utdanninga ble etablert i 2013, ble det opprettet ei egen følgegruppe. Rapportene fra følgegruppas arbeid peker på at forskningsaktiviteten i alle barnehagelærerutdanningene vokser, og at institusjonenes forskningsambisjoner er høye (Følgegruppa, 2015, 2016). Økt fokus på forskning og forskningsbasering er i takt med internasjonale tendenser (Cochran-Smith, 2013, s. 131ff).

Forskningsbaseringa realiseres på ulike måter hos de institusjonene som tilbyr førskolelærerutdanning, både gjennom ulike tematiske og metodologiske profiler og i omfanget av ressurser som settes av til forskning. Ikke minst skiller også utdanningene på de ulike institusjonene seg ut med hensyn til hvordan forskning relateres til selve utdanninga. Tittelen på denne artikkelen er et sitat fra det første FOU-prosjektet på Hamar, og sitatet reflekterer nettopp åpenheten og mulighetene til hva FOU-arbeidet kan romme og hva som kan utvikle seg til å bli en institusjons særpreg i en slik sammenheng.

### Forskningsbasert utdanning og profesjonsrelatert forskning

Et spørsmål som kan reises i tilknytning til profesjonsutdanninger, er både hvordan og i hvilken grad forskning skal spille en rolle. I faglitteraturen er det vanlig å skille mellom forskningsbasert undervisning og forskningsbasert utdanning (Universitets- og høyskolerådet, 2010). Dette reflekteres i læringsutbytteformuleringene i forskriften for den nye barnehagelærerutdanninga, der det framgår at studentene skal ha kjennskap til relevant forsknings- og utviklingsarbeid, samt at de skal kunne bruke forsknings- og utviklingsarbeid til å planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §2). Det handler altså både om utdanningas *formidling* av forskningsbasert kunnskap, men det kan også

<sup>3</sup> I forskriftens merknader defineres termen forskningsbasert ytterligere: «forskningsbasert» henviser til og reflekterer kravet i Universitets- og høyskoleloven § 1-3 a, der det framgår at universiteter og høyskoler skal tilby høyere utdanning som er «basert på det fremste innen forskning». «Forskningsbasert» refererer her både til forsknings- og utviklingsarbeid.»

dreie seg om *anvendelse* av grunnleggende elementer ved forskningsprosessen i utdanninga og i selve profesjonsutøvelsen.

En vanlig innfallsvinkel for å belyse forskningsbasert undervisning er Healey og Jenkins modell der utdanning og forskning utgjør to dimensjoner eller kontinuum (Healey & Jenkins, 2006). Det ene kontinuumet handler om hva som er forskningsfokus, og i hvilken grad forskningen har fokus på innhold og resultater eller på forskningsprosesser og problemer. Det andre kontinuumet relateres til studentenes deltakelse og involvering. I den ene enden av skalaen finner vi studenter som er aktive deltakere i forskning, og i den andre enden av skalaen er studentene tilhørere eller mottakere. Når Healey og Jenkins kombinerer disse to kontinuaene med henholdsvis forskning og utdanning, er det mulig å operere med fire ulike typer forskningsbasering av utdanninga: 1) lærersentrert undervisning der innholdet er forskningsbasert, 2) lærersentrert undervisning som fokuserer på forskningsprosess og vitenskapelig tenkemåte, 3) undervisning der studenten aktivt deltar i en diskusjon av et forskningsbasert innhold og 4) undervisning der studenten inngår i undersøkende læreprosesser. Mens en tidligere har snakket om forskningsbasert undervisning der undervisningen har fokus på formidling av forskningsresultater fra lærer til student, hevder Healey og Jenkins at termen «forskningsbasert utdanning» er mer hensiktsmessig, fordi den tilfører flere nyanser til hva forskningsbasering kan innebære, nyanser som ikke er knyttet direkte til undervisninga, men som er mer generelle for hele innretningen av utdanninga. Det kan for eksempel innebære at utdanninga mer gjennomgående har fokus på kritisk refleksjon og vurdering av forskningsprosesser og -problemer, og at en har en kritisk anvendelse av forskningsresultater i egen profesjonsutøvelse.

Modellen til Healey og Jenkins (2006) er benyttet i flere sammenhenger i norsk kontekst. I en artikkel om forskningsbasering av barnehagelærerutdanninga undersøker Vågan og Havnes (2013) studenters opplevelser av og erfaringer med forskningsinnslag i utdanninga. Med utgangspunkt i Healeys modell viser de hvordan studentene i liten grad fikk ei forskningsorientert utdanning, altså hvordan de skulle forholde seg kritisk til forskningslitteratur og anvende denne i eget utviklingsarbeid i barnehagen. I rapporten *Utdanning + FOU = Sant* benyttes modellen som utgangspunkt for å konkretisere hvordan utdanningsinstitusjoner benytter forskning (Universitets- og høyskolerådet, 2010). I konkretiseringen legger en vekt på elementer som institusjonelle forutsetninger, som handler om i hvilken grad institusjonen har tilstrekkelig forsknings- og pedagogisk kompetanse til å planlegge og gjennomføre forskningsbasert utdanning. I tillegg vektlegges vitenskapelige forutsetninger som i hvilken grad undervisningen formidler vitenskapelige resultat og en vitenskapelig tenkemåte og praksis. I en NOKUT-rapport om FOU-basert profesjonsutdanning (2012) vurderer en sammenheng mellom innsatsfaktorer som undervisningspersonalets FOU-kompetanse og deres FOU-aktivitet på den ene sida og de sakkyndiges vurdering av FOU-kvaliteten på utdanninga på den andre. Rapporten peker på at det ikke er noen klar sammenheng mellom institusjonelle faktorer som størrelse på fagmiljøet og andel faglige årsverk brukt på FOU-aktiviteter. Derimot er det en positiv

sammenheng mellom andelen faglig tilsatte med førstestillingskompetanse og FoU-kvaliteten. I tillegg kommer det fram at FoU-profilen har betydning på den måten at en praksisnær FoU-profil med problemstillinger med relevans for studentenes profesjonsutøvelse vurderes som et bedre grunnlag for FoU-basering enn en mer disiplinorientert FoU-profil (NOKUT 2012, s. 23f).

Healey og Jenkins modell tar imidlertid ikke i betraktning hva slags forskning som er gitt relevans i utdanninga. Mens det er vanlig å skille mellom grunnforskning og anvendt forskning, skiller Slagstad (2008, s. 66) mellom tre typer forskningsorienteringer – den *disiplinorienterte* grunnforskningen, den *anvendte* forskningen og til slutt den *profesjonsrelaterte* forskningen. Vi har definert profesjonsrelatert forskning som både praksisnær barnehageforskning, som for eksempel førskole- og barnehagelæreres profesjonsutøvelse, og som forskning som kan knyttes mer allment til barnehagefeltet. Forskingen kan også innebære elementer som ikke er direkte knyttet til barnehage, men som likevel er sentrale i profesjonens kunnskapsbase. Et kjennetegn ved profesjoners kunnskapsbase er at den er satt sammen av heterogene elementer og er teoretisk fragmentert i den forstand at kunnskap hentes fra flere disipliner (Grimen, 2008, s. 73). Profesjonsrelatert forskning favner med andre ord vidt og omfatter ulike aspekt ved førskole-/barnehagelærerprofesjonens kunnskapsbase. Vår artikkel fokuserer nettopp på den profesjonsrelaterte forskningen og den profilen den har hatt og har på Hamar. Slagstad hevder at til tross for at det foregår mye FoU-virksomhet ved høgskolene, utføres det «forbausende i liten grad forskning av den profesjonen en hører til» (Slagstad, 2008, s. 66).

Det er vanlig med forskningsstatus på et forskningsfelt, og vi finner dette også på barnehagefeltet. Det finnes for eksempel flere oversikter med status for innholdet i barnehageforskningen (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009; Borg, Backe-Hansen & Kristiansen, 2008; Gulbrandsen, Nilsen & Johansson, 2002). Det er også utviklet en egen database for forskning på barnehagefeltet (Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC)). Alle rapportene peker på at barnehageforskning i Norge gradvis har vokst fram som et eget felt, særlig etter 2005. Rapportene refererer også til forskningsaktiviteter for utdanninga på Hamar. I forbindelse med Norgesnettrådets evaluering 2002 ble det påpekt at førskolelærerutdanninga på Hamar på noen områder hadde svak FoU-profil, uten at dette utdypes i særlig grad i rapporten. Åtte år senere, da NOKUT evaluerte førskolelærerutdanningene, framheves det at avdelinga på Hamar som helhet har en stor forskningsproduksjon og at «produksjonen av forskning på barnehagefeltet er økende» (NOKUT, 2010, s. 55). Disse rapportene avgrensar altså fokus til *barnehagefeltet* uten at det er definert nærmere. Barnehageforskning og profesjonsrelatert forskning knyttet til førskolelærerutdanninga vil være overlappende, men den profesjonsrelaterte forskningen favner altså bredere fordi den også kan omfatte elementer som ikke nødvendigvis er direkte barnehagerelatert.

I tillegg til diskusjonen om forskningens tematiske innholdsprofil, diskuteres det også hvilken overordnet forskningstilnærming profesjonsforskningen preges av, og da spesielt metodologiske valg, ettersom dette kan knyttes til et mer overordnet

kunnskapssyn og vitenskapsteoretisk orientering. Cochran-Smith (2013, s. 133) poengterer at termen «forskningsbasert» i flere miljøer betraktes som synonymt med «evidensbasert». Otterstad (2012, s. 139) peker på hvordan det ser ut til å være et skifte i pedagogisk barnehageforskning fra kvalitative forskningsmetodologier til mer kvantitative effektstudier. I denne artikkelen gir vi en historisk oversikt over den profesjonsrelaterte forskningen ved førskolelærerutdanninga på Hamar i perioden 1971–2017, både den innholdsmessige og metodologiske innretningen, og kommer også inn på hvordan «forskningsbasering» er forstått og praktisert.

### Metodiske tilnærminger og overveielser

Den følgende framstillinga er basert på flere kilder. Først og fremst er den basert på vitenskapelige publikasjoner<sup>4</sup> i perioden 1971–2017 publisert av faglig tilsatte. For å finne relevante studier har vi foretatt litteratursøk i databaser som NB-ECEC, Cristin, Brage, Norart og NORA. I litteratursøkene har vi brukt trunkerte søkeord som *barnehage\** og *førskole\**, samt at vi har lagt inn en institusjonell avgrensning til Hamar lærerhøgskole i de databasene det er mulig. Vi har også basert oss på tidligere jubileumsskrifter (Børke et al., 1977), festskrifter til nøkkelpersoner i utdanninga, slik som Bjørn Berg og Thor Ola Engen (Dobson, Kulbrandstad, Sand & Skrefsrud, 2015; Pettersen & Berg, 2011), kunnskapsoversikter over barnehageforskning (Alvestad et al., 2009; Borg et al., 2008; Gulbrandsen et al., 2002) og rapportene som følgegruppa for barnehagelærerutdanninga har utarbeidet (Følgegruppa, 2015, 2016). De vitenskapelige arbeidene vi har valgt å inkludere, omfatter artikler og rapporter vedrørende forsknings- og utviklingsarbeid, samt masteroppgaver og doktoravhandlinger<sup>5</sup>. Vi viser også til lokale fag- og studieplaner der det er aktuelt. For å kunne dokumentere forskningsfokus og nåværende FoU-arbeid, bygger framstillinga vår også på forskningsadministrasjonens oversikter over avdelingens tildelte FoU-stipend i perioden 2012–2017. Disse oversiktene har gitt et grunnlag for nye søk i databaser, slik at pågående prosjekter også kunne inkluderes i framstillinga.

De vitenskapelige arbeidene som inngår i utvalget vårt og som danner kildene for framstillinga, har vokst fram gjennom en utvalgsmetode som kalles «snøballmetoden» (Noy, 2008). Denne metoden brukes vanligvis for å beskrive hvordan forskere bruker informanter som allerede er en del av utvalget for å få tilgang til nye informanter. Denne prosessen kan gjentas slik at de nye informantene kan føre forskeren til ytterligere informanter som blir en del av utvalget. Denne prosedyren er vanlig å bruke spesielt i forskningsprosjekter der det kan være vanskelig å rekruttere viktige informanter. Metaforen om en snøballeffekt spiller på den akkumulative dimensjonen som fører til at utvalget stadig vokser. Når vi har

4 Ettersom artikkelen har lagt vekt på å dokumentere FoU-arbeidet og vitenskapelige publikasjoner ved førskolelærerutdanninga på Hamar, presenterer den ikke lærebøker der vitenskapelige tilsatte på utdanninga har bidratt.

5 Dette omfatter masteroppgaver avlagt ved Høgskolen i Hedmark. Det er ikke avlagt noen doktoravhandlinger ved Høgskolen i Hedmark med fokus på barnehage eller barnehagelæreres profesjonsutøvelse, men framstillinga omfatter avhandlinger med barnehagefaglig relevans og som er utført av personer tilknyttet Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.

funnet litteratur og dokument som kan belyse framveksten av profesjonsrelatert FOU-arbeid ved førskolelærerutdanninga på Hamar, har vår utvalgsmetode hatt paralleller til snøballmetoden i den forstand at vi startet systematiske søk i databaser. Samtidig har vi fulgt spor vi kjenner og kunnskap vi allerede har om denne typen arbeid, og sammen har disse ledetrådene brakt oss videre til nye spor og ledetråder, spesielt gjennom å lese arbeidenes litteraturlister. Gradvis har utvalget av vitenskapelige arbeid vokst. Det kan være flere feilkilder i søke- og utvalgsprosedyrer, og vi må ta høyde for at noe FOU-arbeid kan være utelatt fra utvalget vårt. Det er også slik at noen forskningsprosjekter er rapportert flere steder og i ulike sammenhenger. Vi har derfor ikke vært opptatt av å telle antall publikasjoner og vitenskapelige arbeid som en form for indikator på forskningsaktivitetene, men snarere forsøkt å løfte fram hovedlinjene i utdanningas forskningsprofil.

Når vi skriver fram historien til profesjonsrelatert FOU-arbeid på Hamar, bringer vi med oss våre forståelser og faglige perspektiver som henholdsvis norsklærer og pedagog med flere tiårs erfaring som førskole- og barnehagelærerutdannere. Vi er også aktører i det feltet vi selv forsker på, ettersom vi selv har utført profesjonsrelatert forskning og dermed er en del av den historien vi selv framstiller. Fordelen med å ha slik aktørkompetanse (jf. Hellesnes, 1984) er at vi blant annet har søkt effektivt etter kilder fordi vi gjerne visste hvor vi skulle begynne å lete, men aktørkompetansen gjør også at det utsideblikket som en kommentatorkompetanse krever for å skildre og analysere FOU-aktivitetene, uunngåelig blir påvirket i framstillinga. Samtidig har vi ulik faglig bakgrunn og forskjellige forskningserfaringer. Det varierer også hvor lang erfaring og hva slags erfaring vi har med utdanninga, den ene som faglærer, forsker og studieleder (Alstad) og den andre både som førskolelærerstudent, faglærer og forsker (Sand). Denne kombinasjonen av ulike former for aktørkompetanse kan bidra til å styrke kommentatorkompetansen. Framstillinga er presentert kronologisk, og vi har valgt å legge mest vekt på de første periodene.

### Den tidlige fasen på 1970-tallet: nærmiljø og kulturanalyse

Da Lov om barnehager ble vedtatt i 1975, begynte det å skje store og gjennomgripende endringer på barnehageområdet i Norge. Loven understreket at barnehager var et viktig offentlig anliggende. Alle kommuner ble pålagt å utrede hvilket behov de hadde for barnehager, samt å lage en plan for hvordan kommunen skulle dekke et slikt behov. Fra å være et byfenomen ble målet at barnehager skulle være tilgjengelig for alle barn i førskolealder, uansett bosted. Dermed startet en rask barnehageutbygging i mange kommuner, men diskusjonene om hvorvidt institusjonalisering av småbarn var skadelig eller ikke, var mange (Bleken, 2011). Samtidig foregikk det også en diskusjon om hva innholdet i førskolelærerutdanninga skulle være. I en artikkel fra 1977 konstaterte daværende avdelingsleder<sup>6</sup> for førskolelærerutdanninga på Hamar, Else W. Hjertholm, følgende: «Førskolelærerutdanninga og hva den bør inneholde, har

vært oppe til utallige drøftinger» (1977, s. 95), og hun viser videre til prosessene for diskusjonene. Like interessant ville det vært å få kjennskap til hva disse drøftingene om innhold kretset rundt, men det finner vi dessverre ikke noe om i Hjertholms artikkel. I kjølvannet av den raske barnehageveksten ønsket departementet å stimulere til forsknings- og utviklingsarbeid der barnehagene var i fokus (Bleken 2011). Departementet hadde foreløpig ikke formulert overordnede mål og innhold for barnehagens virksomhet, og hver enkelt barnehage hadde derfor stor frihet i utformingen av innholdet. Førskolelærerutdanninga var en viktig premissleverandør for utviklingen av barnehagens praksis, sammen med barnehagens egen tradisjon og personalets erfaringer (Bleken, 2011).

Høsten 1974 møttes noen pionerer på barnehagefeltet og førskolelærerutdanninga i Norge for å drøfte «Om vi skulle starte et forsøks- og utviklingsarbeid på området barnehagevirksomhet og førskolelærerutdanning, hvilke tema ville det være viktig å arbeide med?» (Berg, 1977, s. 5). Denne gruppa besto av rektor Eva Balke fra Barnevernsakademiet i Oslo, lektor Bjørn Berg, fra Førskolelæreravdelingen ved Hamar lærerhøgskole, lektor Oddvar Fagerli ved Barnevernsinstituttet Dronning Mauds Minne i Trondheim, lektor Ole-Johan Ulriksen fra Nesna lærerhøgskole og Laila Somby Sandvik som var barnehagekonsulent i Karasjøk. Dette ble starten på det som ble kalt «Nærmiljø Barnehage Prosjektet» (heretter omtalt som nærmiljøprosjektet). Prosjektet fikk offentlige forskningsmidler og var ett av de aller første barnehageforskningsprosjektene i Norge, og det første FOU-prosjektet som ble gjennomført ved førskolelærerutdanninga på Hamar. Sentralt her stod Bjørn Berg som var lektor i pedagogikk ved Hamar lærerhøgskole, og som senere har vært både studieleder og dekan ved samme institusjon. Prosjektet var et samarbeid mellom de utdanningsinstitusjonene som var representert i planleggingsgruppa og 40 øvingsbarnehager som var knyttet til de nevnte institusjonene i perioden 1975–1979 (Balke, Berg og Fagerli, 1979, s. 17).

Målsettingen for nærmiljøprosjektet var todelt. For det første skulle en undersøke samhandlingen mellom hjem, barnehage og nærmiljø og se om sammenfall eller uoverensstemmelse i kulturpåvirkningen fra disse tre miljøene ville ha noen betydning for barna i barnehagen. Det andre målet var å utvikle prinsipper for en barnehagepedagogikk som skulle legge til grunn barnas erfaringer fra sitt nærmiljø. «Hensikten med dette ville være å bidra til en pedagogisk klargjøring av hva som måtte være vesentlige hovedtrekk i barnehagens innhold» (Balke 1977, s. 10).

Som vi ser av sitatene nedenfor, var prosjektgruppas medlemmer opptatt av at barnehagene var i endring, både organisatorisk og innholdsmessig, og at førskolelærere trengte ny kunnskap for å kunne møte nye utfordringer. Balke skriver:

Den nye ekspansjon vil stille førskolelæreren og institusjonen overfor samarbeid med andre typer miljøer og mennesker med annen kulturbakgrunn enn de urbane befolkningsgrupper. Den industrielle utviklingen i landet vårt og den økte kontakt landene imellom bringer også nye grupper av familier inn i by og industristrøk og dermed vil også barn med ulik etnisk bakgrunn komme inn i barnehagene. Denne økte heterogenitet i foreldre og hjemmebakgrunn hos barna vil nødvendigvis bringe nye oppgaver og problemstillinger inn i førskolepedagogikken (Balke, 1977, s. 9).

6 Avdelingsleder tilsvarer studieleder i dagens utdanning (2017).

Ulriksen var opptatt av den lokale tilpasninga i barnehagetilbudet, og skriver:

I denne sammenheng finner jeg det på sin plass å advare mot å la de mer spredtbygde områder ta over administrative ordninger og institusjoner som mer eller mindre naturlig har utviklet seg fra de behov den urbaniserte del av vårt samfunn representerer. [...] Idealet må bli å tilpasse det enkelte barnehagetilbud til det lokalsamfunn barnehagen selv skal være en integrert del av. Dette forutsetter kunnskap om hva et lokalsamfunn egentlig er og hvilke kvaliteter som kjennetegner det enkelte (Ulriksen, 1977, s. 49).

Grappa som sto bak nærmiljøprosjektet var i sin tilnærming inspirert av blant annet Lofotprosjektets forskning på skoler (Balke, 1977, s. 9) og dets konklusjoner om at barn kan bli tapere dersom skolen ikke tar hensyn til deres erfaringer i førskolealder:

At skolen i sitt innhold tar utgangspunkt i en annen verden enn den ungene kjenner fra sitt heimemiljø, dvs. definerer noe utafor ungenes og deres foreldres erfaringsbakgrunn som viktigst, kan være med å utvikle mindreverdigetskjennsle og avhengighet i forhold til den gruppe skolen representerer og som representerer skolen. (Høgmo & Solstad, gjengitt i Balke 1977, s. 9)

Barnehageloven fra 1975 understreket prinsippet om et forpliktende samarbeid mellom hjem og barnehage, og det framheves også at virksomheten i barnehagene bør utformes etter lokale forhold. Barnehagens innhold skulle preges av barnas erfaringer fra hjemmet og nærmiljøet og fungere i samarbeid og samsvar med omverdenen. På den måten kunne en hindre at avstanden mellom barnas hjemmemiljø og barnehagen ikke ble for stor og slik sett motvirke at barnehagen kunne bli et fremmedelement. Dette var altså ideer som sto helt sentralt i nærmiljøprosjektet (Balke, 1977, s. 10).

Selv om mange så verdien i en nærmiljøorientert pedagogikk, var det også kritiske røster som ønsket at pedagogikken skulle ha et mer enhetlig preg, uavhengig av beliggenhet og lokalmiljø. I det tidligere omtalte Lofotprosjektet møtte forskerne foreldrene som var imot et mer lokalorientert innhold i skolen. De mente at en slik orientering ville gå på bekostning av annet viktig stoff i skolen og dermed hindre barna i å lykkes videre i skolen (Haug 1993, s. 49). Haug (1993, s. 49) peker også på fagmiljø som ønsket en felles plan for all utdanning i hele landet, også for barnehagene. I stedet for å bruke barnas bakgrunn og nærmiljø som ressurs, var disse miljøene altså opptatt av at innholdet i opplæringa skulle være mer ensrettet, uavhengig av barnas kjønn, sosiale og kulturell bakgrunn.

Et annet viktig element i nærmiljøprosjektet var studentinvolvering. Ulriksen ser dette i sammenheng med lokalmiljøet som pedagogisk ressurs: «Etter min mening kan en slik bevisstgjøring best skje dersom førskolelærerstudentene gis anledning til konkrete erfaringer i det lokale miljø. I en slik sammenheng må en gå ut fra at de fleste lærerstudenter representerer en stor grad av usikkerhet m.h.t. spørsmål om hvor aktuell lokal informasjon er å finne.» (Ulriksen, 1977, s. 54) Ulriksen mente at det var lærerutdanningsinstitusjonenes oppgave å dyktig-

gjøre studentene i å møte denne utfordringen, og det ble foreslått at studentene skulle være aktive deltakere i «lokalmiljøets hverdag». Det ble derfor laget et lite skrift med tittelen «Hvem svarer på hva i lokalsamfunnet?», og i tillegg til offentlige etater og institusjoner ble uoffisielle kilder, såkalte «ressurspersoner i lokalmiljøet» sett på som viktige for å kunne avdekke lokalkunnskap om blant annet «... livsformer, verdier og perspektiver som mer offentlige organer ikke ser som sin oppgave å kartlegge.» I prosjektet ble det foreslått at studentene skulle ha en type feltarbeid for å gjøre seg kjent i nærmiljøet. Og selv om en var klar over at en her ville kunne «... støte på omfattende praktiske problemer, ... gir [dette] ingen grunn til resignasjon». Førskolelærere skulle «... oppfatte det som sin plikt å utvise vilje til interaksjon med ressurspersoner i lokalmiljøet» (Ulriksen, 1977, s. 54f). En viktig oppgave for utdanninga var altså å sette førskolelærere i stand til å gjøre seg kjent med barnehagens nærmiljø og det lokalsamfunnet som barna kom fra, for så å kunne bruke dette som en pedagogisk ressurs i barnehagen.

Videre ble det utarbeidet et registrerings skjema for «lokalisering av karakteristika ved bestemte lokalmiljøvariabler» som hjelp for barnehagepersonalet – og studenter – i arbeidet med å tilegne seg mest mulig omfattende og pålitelig informasjon om lokalmiljøet. Det var en vid kulturforståelse som lå til grunn for prosjektet. Skjemaet besto av seks «variabelgrupper», som omfattet naturgitte forhold og spesielle objekt, befolkning og bosetning, næringsliv og yrkesfordeling, virksomheter og offentlige institusjoner, transport og infrastruktur og frivillige organisasjoner og organiserte tilbud (Ulriksen, 1977, s. 57ff).

Studentinvolvering som var et viktig prinsipp i nærmiljøprosjektet, inspirerte og satte sine spor i organiseringa av utdanninga på Hamar. Allerede i 1976 ble det gjennomført et utviklingsarbeid som involverte både faglærere og studenter (Engen, 1977). Dette var et tverrfaglig prosjekt der en prøvde ut et barnehagetilbud i Vallset. I samarbeid med Stange kommune ble det gitt tilgang til det lokale bedehuset, og det ble rekruttert barn fra barneparken i bygda. Gjennom et par uker prøvde studentene ut et realistisk barnehagetilbud med ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering, og det ble brukt pedagogisk materiell fra høgskolens lekotek. Dette utviklingsarbeidet var et tidlig eksempel på studentinvolvering og prosjektorganisering. Da alle landets førskolelærerutdanninger gikk fra å være 2-årige til 3-årige i 1981, innførte Hamar en ny studiemodell der et av de bærende prinsippene var pedagogisk utviklingsarbeid. Det var generelt stor reformiver i lærerutdanningene på Hamar på denne tida, noe som også ga seg utslag i forsøksordninger for studiemodellen for allmennlærerutdanninga (Østerud, Sunnanå og Frøysnes, 2015, s. 69). For førskolelærerutdanningas del var det et viktig poeng at utviklingsarbeidet skulle omfatte både lærere og studenter: «En del av studietida må organiseres slik at studentene og lærere gis mulighet til å drive pedagogisk utviklingsarbeid» (Studieplan (1981–84), s. 3). Et prosjektarbeid i studentenes andre studieår skulle være et samarbeidsprosjekt mellom lærere og studenter med felles planleggingstid. Et eksempel på et slik prosjekt var et samarbeid mellom faglærere, studenter og NRKS barne- og ungdomsavdeling høsten 1982. På dette tidspunktet hadde NRKS sin første store satsing på

aldersgruppa fra 3–5 år, og samarbeidsprosjektet med lærerhøgskolen omfattet en undersøkelse av programserien «3-4-5» med hovedpersonene i serien, Labbetuss og Smitt og Smule. Studenter og faglærere arbeidet gruppevis med deltema som for eksempel «barns reaksjoner» (observasjon av barn), «barnas kognitive forståelse» (observasjon av og intervju med barn) og «programmets innhold og form». Arbeidet resulterte i rapporten *Barn, Barne-TV og Labbetuss* (Engen, 1984). Sett i lys av Healeys modell for ulike former for studentinvolvering og bruk av forsknings- og utviklingsarbeid (Healey & Jenkins, 2006), er det grunnlag for å si at den tidlige FOU-innretningen ved Høgskolen la vekt på aktiv studentdeltakelse gjennom involvering i undersøkende læringsprosesser.

Med sitt fokus på barnas nærmiljø og kulturelle bakgrunn var nærmiljøprosjektet starten på utviklingen av det som vokste fram som et didaktisk språk- og kulturorientert lærerutdanningsmiljø på Hamar, og i forlengelsen kom FOU-prosjektet som resulterte i «Hamarmodellen». Modellen la vekt på didaktikk og kulturanalyse som viktige elementer i barnehagepedagogikken (Berg & Engen, 1987), og teorien om dobbeltkvalifisering med kultursammenlikning som har oppdragelse for et pluralistisk samfunn som målsetting, så dagens lys (Engen, 1989).

### 1980-tallet: den didaktiske linja og Hamarmodellen

Den kulturorienterte og induktive tilnærmingen til barnehagens innhold og virksomhet som vi finner i nærmiljøprosjektet på 1970-tallet, ble altså videreført og videreutviklet i arbeidet med en modell for årsplanlegging i barnehagen (Berg & Engen 1987) som fikk navnet «Hamarmodellen». Arbeidet med Hamarmodellen startet som en følge av at departementet i 1983 innførte bestemmelser om at barnehagene i Norge skulle utforme sine egne årsplaner. Modellen ble utviklet som et FOU-prosjekt (1985–1989) der pedagogikkklærere ved førskolelærerutdanninga, med Thor Ola Engen i spissen, og ansatte i fem barnehager i Hedmark deltok. Det var et stort behov for kompetanseheving i didaktikk i barnehagene fordi pedagogisk planlegging og evaluering til da hadde hatt en beskjeden plass i utdanninga (Lærerutdanningsrådet, 1971). Målsettingen med utviklingsarbeidet var å gi barnehagepersonalet et arbeidsredskap for å kunne planlegge virksomheten innad i barnehagen og styre den i en bevisst og uttalt retning. Videre skulle personalet kunne formidle og synliggjøre det pedagogiske arbeidet utad til barnehagens ulike samarbeidspartnere, som foreldre, eiere og politikere (Engen & Sand, 2011).

Da arbeidet med Hamarmodellen startet i 1985, var psykologien, og spesielt utviklingspsykologien, rådende som viktig teoritilfang i utdanninga av førskolelærere både i Norge, i Norden og i Europa (Lærerutdanningsrådet 1971, Brooker, 2005; Ryan, 2005; Walsh, 2005). Områder som motorisk, emosjonell, intellektuell og språklig utvikling ble spesielt vektlagt, noe som forklares med den kunnskapstradisjonen som utdanninga bygde på, blant annet på Gesell/Bühler-tradisjonen, der observasjon av enkeltbarn over lengre perioder var grunnlaget for utforming av pedagogikken (Balke, Berg & Fagerli, 1979, s. 51). Lillemyr og

Søbstad skriver at «barnehagens tradisjon kunne betraktes som et korrektiv til skolens mer strukturerte undervisning. I barnehagen skulle barna utvikle seg fritt. Derfor sto lek og frie formingsaktiviteter sentralt, barnas selvvirksomhet var et ideal med blant annet sterk innflytelse fra Frøbels pedagogikk og tanker om *Kindergarten*» (2011, s. 79). Barnehagene hadde inntil da hatt mest fokus på barnas egen aktivitet og pedagogikken bygget på en utviklingspsykologisk kunnskapsbase. En hadde i mindre grad reflektert over barnehagens pedagogiske innholdselementer. I Hamarmodellen løftes det sosiokulturelle perspektivet ved oppdragelsen fram som et teoretisk supplement til individorienteringen og utviklingspsykologien.

Begrepet identitet og kunnskap om førskolebarns identitetsutvikling var et emne som ikke ble vektlagt i utdanninga de første årene. En undersøkelse fra nærmiljøprosjektet viser at førskolelærere ikke hadde møtt identitet som faglig begrep i sin utdanning (Balke et al., 1979, s. 50). Didaktikk som emne var også fraværende i rammeplanen for utdanninga, mens metodikk derimot hadde en framtreddende plass. Metodikk var ett av tre underemner i faget «pedagogiske fag» i tillegg til pedagogikk/psykologi og barnepsykiatri/mentalhygiene. Studentene hadde egen skriftlig eksamen i metodikk, og i utdanninga arbeidet det metodikkklærere som blant annet i en form for tolærersystem skulle bistå faglærerne i å gjøre undervisningen mer barnehagerett (Lærerutdanningsrådet, 1971).

Hamarmodellen bidro med kunnskap om didaktikk og pedagogisk planlegging og til en bevisstgjøring om at pedagogikk handler om kulturformidling og kulturpåvirkning. Det var et poeng at pedagogisk virksomhet ikke er en verdinøytral virksomhet, og at pedagogene tar valg som har konsekvenser for barnas identitetsutvikling. I 1989 kom boka *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning* (Engen 1989) som presenterte det teoretiske fundamentet for Hamarmodellen. Begrepene *dobbeltkvalifisering* og *kultursammenlikning* skulle gi en overordnet referanseramme for tilrettelegging av pedagogisk praksis, gi retning til samfunnsmessige og individuelle mål og legge føringer for utvalg av oppdragelsens innhold. En flyttet fokuset fra metoder til innhold i den pedagogiske virksomheten, og det ble framhevet at pedagogene burde reflektere over hva slags innhold barna skulle møte i barnehagen. Gjennom å gi kunnskap om kulturanalysen en viktig plass i utdanninga var målet å gi førskolelærerne kompetanse for å kunne foreta overveide innholdsvalg og tilrettelegge gunstige sosialiseringsbetingelser for alle barna i barnehagen. Barna skulle få nye erfaringer gjennom møtet med mangfold som speilet samfunnet rundt, samtidig som de skulle oppleve gjenkjennelse og identitetsbekreftelse. Dette var en ny måte å tenke om barnehagepedagogikk på som innebar en utvidelse av synet på oppdragelse og på førskolelærerens profesjonsutøvelse. Engen var inspirert av Hellesnes og begrepene *sosialisering som daning* versus *sosialisering som tilpasning* (Hellesnes i Engen, 1989, s. 37) og av Hoëms sosialiseringsteori der betingelsene for barns identitetsutvikling er sentralt (Hoëm, 1978). Gjennom refleksjon om innhold og innholdsutvalg kunne en også få løftet fram sider ved barnehagens «tause kunnskap» og «skjulte læreplan».

Otterstad og Andersen peker på at det har vært flere barnehagefaglige mangfoldsdiskurser de siste 30 årene, og de setter Hamarmodellen inn i en flerkulturell kultursammenligningsdiskurs (Otterstad & Andersen, 2012, s. 6) som bygger på en idé om at det som er likt og forskjellige i ulike kulturer, kan sammenlignes for så å kunne finne fram til felles aksepterte normer og verdier i barnehagen. Ifølge Otterstad og Andersen er det en utfordring at det opprinnelige teoretiske grunnlaget for modellen blir fraværende når den tas i bruk i barnehagefaglig litteratur. Som en konsekvens vil da prinsippene fra modellen, for eksempel ressursorienteringen, anvendes uten at det teoretiske grunnlaget reflekteres.

Hamarmodellen var ikke den eneste didaktiske modellen som ble utviklet til bruk i barnehagene. Omtrent samtidig som arbeidet med Hamarmodellen startet opp, ble det utviklet en «Trondheimsmodell» ved Dronning Mauds Minne. Denne modellen hadde i større grad fokus på pedagogisk-filosofiske verdier, opplevelser og fleksibilitet (Lillemyr & Søbstad, 2011), og vektla i mindre grad kulturformidling slik vi finner i Hamarmodellen. På bakgrunn av didaktiske modeller fra skolen, hadde Arve Gunnestad tidligere utviklet en modell for barnehagedidaktikk der vekten var på planlegging for å nå konkrete mål i form av kunnskaper og ferdigheter (Gunnestad, 1983). Både Hamarmodellen og Trondheimsmodellen kan leses som forsøk på å presentere alternativer til Gunnestads modell. Sammen med Gunnestads modell for barnehagedidaktisk tenkning beskrives disse initiativene som viktige for framveksten av den didaktiske tenkningen i førskolepedagogikken i Norge. Mens Hamarmodellen ble mest brukt på Østlandet, fikk Trondheimsmodellen større betydning i Trøndelag og nordover (Lillemyr & Søbstad 2011, s. 78).

Vi vil her også trekke fram fagmiljøer ved førskolelærerutdanningene både i Halden og i Volda som så tidlig som på slutten av 1970-tallet problematiserte barnehagens innhold. Per Linge og Hans Petter Wille ved Halden lærerskole ga ut *Arbeid for barn – en studiebok om barnehagens innhold* (1980), og omtrent samtidig kom Peder Haug fra Volda med bøkene *Barnehagen – for barn?* (Haug, 1979) og *Foreldre, barn og barnehage* (Haug, 1982). Haug var, så langt vi kjenner til, den første som anvendte Hoëms sosialiseringsteori eksplisitt i en barnehagepedagogisk sammenheng. Disse publikasjonene presenterte nye tanker og teorier om oppdragelse og barnehagepedagogikk og hadde stor utbredelse i barnehagefaglige miljøer i Norge i flere tiår og påvirket både utdanninga og barnehagenes praksis.

Det kom også noen kritiske betraktninger mot Hamarmodellens innretning. Kritikken gikk blant annet ut på at den i for stor grad var kultur- og samfunnsorientert og i for liten grad orientert mot individet og barnet ved at modellen vektla kulturanalyse og la mindre vekt på barnas egen kulturskaping (Lillemyr & Søbstad 2011). Andre problematiserte at flerkulturell pedagogikk/flerkulturelt arbeid i barnehagen, som Hamarmodellen senere ble tatt til inntekt for, er en harmonipreget praksis som virker tilslørende i forhold til diskriminerende strukturer i barnehage og i samfunn. Denne kritikken kom fra Bagge og Mjelve med boka *Ingen ut av rekka går* (1992) og gjennom flere debattinnlegg i barne-

hage- og skolefaglige tidsskrift med overskrifter som «Pass opp for velment rasisme» og «Antirasistisk arbeid i barnehagen». I Skoug (1993) finner vi en drøfting av likheter og forskjeller på disse to retningene som markerte seg i den barnehagefaglige debatten tidlig på 90-tallet. Skoug peker på at «kulturpedagogene» fra Hamarmiljøet og «anti-rasist-pedagogene» representerer ulike fagtradisjoner, men at begge parter ønsker å nå de samme overordnede målene. Hun konkluderer med at de ulike fagtradisjonenes innfallsvinkler kan være en berikelse for hverandre og for barnehagefeltet (Skoug, 1993, s. 218).

Selv om Hamarmodellen ikke brukes direkte verken i barnehagene eller i utdanninga i 2017, vil vi hevde at den inspirerte til den didaktisk utviklingen av barnehagepedagogikken (jf. Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). Modellen var viktig i sin tid, den skapte debatt og den satte ikke minst *innhold* som didaktisk kategori på kartet. Lillemyr og Søbstad (2011) skriver at det i dagens planer og praksis i barnehagene legges stor vekt betydningen av sosial og kulturell tilhørighet som grunnlag for barnas videre læring og utvikling i barnehagen:

Det er imidlertid interessant å merke seg at modellenes (både Hamarmodellen og Trondheimsmodellen) vekt på det sosiokulturelle perspektivet og grunnleggende verdier fortsatt anses som viktig for didaktisk tenkning i førskolepedagogikken, ja faktisk er videreført og styrket i og med vekten på dannelse og sosial og kulturell kompetanse. Dermed er disse perspektivene blitt sterkt utvidet fram til i dag, og de synes å ha fått en mer integrert posisjon i den didaktiske tenkningen i førskolepedagogikken. (Lillemyr & Søbstad, 2011, s. 85)

I dagens sentrale rammeplaner både for utdanninga av barnehagelærere (Forskning om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012) og for barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017), finner vi formuleringer som understreker at det sosiokulturelle perspektivet skal ha en sentral plass når det gjelder utforming av virksomhetens innhold. Her kan vi lese at barnehagens virksomhet skal inkludere barnas erfaringsbakgrunn, nærmiljø og lokale forhold, gjenspeile kulturelt og språklig mangfold, og støtte barna i deres lærings- og dannelsesprosesser. Dette er prinsipper som vi mener å kunne spore tilbake til nærmiljøprosjektet på 1970-tallet, og som ble løftet enda tydeligere fram i Hamarmodellen gjennom for eksempel bruken av kulturanalyse og en didaktisk tilnærming til det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Et annet praksisnært FOU-prosjekt som foregikk på samme tid, men som ikke hadde direkte tilknytning arbeidet med Hamarmodellen, var Tove Brit Haugstveits språkdidaktiske prosjekt *Lese- og skriveforberedende språkstimulering* (Haugstveit, 1989). Haugstveit utviklet et systematisk metodisk opplegg med en rekke lekpregede aktiviteter som hun gjennomførte for 6-åringer i ti Hamar-barnehager. Hensikten med aktivitetene var å fremme barnas språklige bevissthet. Tiltakene ble evaluert i intervju med førskolelærere og barna, samt gjennom observasjoner av barna. Prosjektet ble utført i en periode mens det pågikk en stor fagdiskusjon om metodevalg i skolens lese- og skriveopplæring. Fokus på barnehagens skriftspråksstimulerende arbeid var relativt nytt og foreløpig med svært få forsknings-

bidrag i en norsk kontekst (Hagtvet, 1988). Haugstveits språkdidaktiske prosjekt var blant de første i landet som fokuserte på skriftspråksstimulering og arbeid med språklig bevissthet i barnehagen.

### 1990- og 2000-tallet: en orientering mot flerkulturelle og flerspråklige perspektiv

Mot slutten av 1980-tallet kan vi se en begynnende interesse for flerkulturelle perspektiv i det barnehagerelaterte FOU-arbeidet. Dette kan ses i sammenheng med økt innvandring og større mangfold i samfunnet. Tidligere hadde ideen om assimilering og monokulturalisme vært rådende i pedagogikken. Men i møtet med barn og familier med arbeidsinnvandrere- og flyktningebakgrunn fra blant annet Pakistan og Tyrkia, Vietnam og Chile, ble nye tema og problemstillinger aktualisert (Andersen, Sand & Zachrisen, 2015). De teoretiske perspektivene som tidligere hadde blitt utviklet gjennom nærmiljøprosjektet og Hamarmodellen, og spesielt de didaktiske og pedagogiske prinsippene med å bygge på barns erfaringsbakgrunn, var godt egnet som teoretisk bakteppe for å favne samfunnsendringene og utvikle en pedagogikk for språklig og kulturelt mangfold. Det første vitenskapelige arbeidet på Hamar som omhandlet arbeid med minoritetspråklige barnehagebarn, er det toårige FOU-prosjektet *Vietnamesiske barn i barnehager i Hedmark og Oppland* som startet i 1985 og ble ledet av Tove Skoug. Prosjektet innebar en systematisk kartlegging av erfaringer og konkretisering av mål og innhold for barnehagenes arbeid med de vietnamesiske barna, og morsmålstrenerens arbeid i særdeleshet (Skoug, 1989).

Som et svar på samfunnsendringer som skapte nye pedagogiske utfordringer i barnehage og skole, hadde høgskolen allerede i 1980 utarbeidet et videreutdanningstilbud i innvandrerpedagogikk, senere kalt «Migrasjonspedagogikk» og «Flerkulturell pedagogikk». Dette ble starten på noe som utviklet seg til å bli et sentralt element i utdanningstilbudet på Hamar i flere tiår. De første årene var utdanninga primært rettet mot allmennlærere og studenter på allmennlærerutdanningen, men studiet ble etter hvert også et tilbud til førskolelærerstudenter og inngikk som en valgfri fordypning i den treårige førskolelærerutdanninga. Etter hvert ble det utviklet egne fordypninger på 30 studiepoeng, slik som «Flerkulturell pedagogikk i barnehagen» (fram til vår 2015) og «Språkstimulering og litteraturformidling» (med særlig fokus på flerkulturalitet og flerspråklighet). I dagens barnehagelærerutdanning i 2017 berører flere av de valgfrie fordypningene tema som flerkulturalitet og flerspråklighet eller er bredere orientert mot mangfoldstematikk (Studieplan for barnehagelærerutdanning, 2017). Her ser vi altså en klar tematisk sammenheng mellom innretninger i undervisningstilbudet og forskningsmiljøet. I faglitteraturen om forskningsbasert undervisning blir slike sammenhenger betraktet som vesentlig for ei forskningsbasert utdanning (NOKUT, 2012, s. 23–24).

På begynnelsen av 1990-tallet ble det dannet et flerfaglig forskningsmiljø på Hamar, Flerfaglig gruppe, som senere ble formalisert gjennom det strategiske forskningsområdet *Flerkulturell barnehage og skole* og som senere fikk betegnelsen

*Utdanning og diversitet* (jf. artikkelen til Engen i denne boka). Miljøet besto av lærerutdannere fra blant annet pedagogikk, norsk og RLE, og forskningen ble orientert i retning av utvikling og læring i flerkulturelle barnehagegrupper og klasserom. Det resulterte i flere hovedfagsoppgaver (Bryhni, 1994; Skoug, 1997). Blant flere prosjekter startet gruppa prosjektet *Undervisningsmodeller for flyktninger og asylsøkere i rurale strøk*, som blant annet omfattet en delundersøkelse om foreldres syn på tospråklighet og tospråklig opplæringstilbud i barnehage og skole, og særskilt deres syn på morsmålsopplæring (Bryhni, 1994, 1995; Sand, 1996). Gjennom publikasjoner og konferansebidrag ble forskningsmiljøet kjent også utenfor egen høgskole, noe som førte til kontakt med nettverk og samarbeid med forskere nasjonalt og internasjonalt, samt ulike forsknings- og evalueringsprosjekt.

På oppdrag fra Barne- og familiedepartementet evaluerte Tove Skoug og kollegene Ole Retvedt og Solveig Fredriksen Aasen den første nasjonale rammeplanen for barnehagen fra 1995. Målet var å undersøke «om og i hvilken grad rammeplanen er implementert og virker etter sin hensikt» (Retvedt, Skoug og Aasen, 1999, s. 11). Undersøkelsens informanter omfattet barnehagemyndigheter på ulike forvaltningsnivå, barnehageeiere, foreldre og barnehagepersonale. I tillegg til en landsomfattende spørreundersøkelse ble det gjennomført kvalitative undersøker i et mindre antall barnehager der en intervjuet barnehageeiere, barnehagepersonale og foreldre, samt gjennomførte dokumentanalyser av barnehagens årsplaner (Retvedt, Skoug og Aasen, 1999). I forlengelsen av prosjektet med rammeplanevalueringen gjennomførte Tove Skoug et prosjekt der hun spesielt utforsket i hvilken grad barnehagens rammeplan virket etter sin hensikt i integreringsarbeidet med barn fra språklige og kulturelle minoritetsgrupper. I tillegg til data fra barnehagestyrene analyserte hun årsplaner fra åtte barnehager i hovedprosjektet (Skoug, 1999).

På slutten av 1990-tallet ble Tove Skoug, Sigrun Sand og Thor Ola Engen engasjert av Barne- og familiedepartementet for å evaluere et prøveprosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Denne bydelen ble valgt fordi den hadde en høy andel barn med minoritetspråklig bakgrunn som ikke gikk i barnehage. Hovedmålsettinga var å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring, og å øke deltakelsen til flerspråklige barn i barnehagene (Sand & Skoug, 2002, 2003; Skoug & Sand, 2003). Evalueringsarbeidet bygget på begreper og teoretiske perspektiver fra Hamarmodellen og på Engens teori om dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning. Noen år senere fikk flere i fagmiljøet i samarbeid med Telemarksforskning i oppdrag å utarbeide en rapport om opplæringstilbudet for minoritetspråklige barn, unge og voksne (Danbolt et al., 2010). Rapporten inngikk i grunnlaget for den mer omfattende *NOU 2010 Mangfold og mestring* (Østbergutvalget, 2010).

Et nyere og større forskningsprosjekt som i stor grad må sies å videreføre og utvikle problemstillinger og bygge på deler av den samme teoretiske tradisjonen som de foregående, er prosjektet *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* (2007–2011). Det var finansiert gjennom Norges forskningsråds program Praksisrettet FOU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (PRAKSISFOU). Det overordnede



målet med prosjektet var å utvikle forskningsbasert kunnskap om flerkulturelle barnehager i en småby-/bygdekontekst. Forskningsprosjektet besto av fire delprosjekter som handlet om barnehagens samarbeid med barnas hjem, leken som møteplass for barn med ulike språk og kulturbakgrunn, språkmiljøet for de minoritetsspråklige barna i barnehagen, og hvordan personalet kan gi rom for ulike måter å være norsk på innenfor barnehagens fellesskap. De to første delprosjektene var aksjonsforskningsprosjekter der ansatte i tre barnehager deltok (Andersen & Sand, 2012), mens det siste delprosjektet var en surveyundersøkelse gjennomført i barnehager i sju fylker (Andersen et al., 2011). I surveyundersøkelsen ble det lagt særlig vekt på å kartlegge profesjonsutøveres arbeid med minoritetsspråklige barn og deres familier, og på en del kontekstuelle forhold for pedagogisk virksomhet, for eksempel hvilke språk som er representert, hvordan barnehagene arbeider med språk og kartlegging av språk, hvilket innhold som presenteres i strukturerte aktiviteter, personalets utdanning og språk, og foreldresamarbeid.

### **Tendenser etter 2010: vekst i bredde og dybde – doktorgradsarbeid og mangfold i forskningstilnæringer**

Etter 2010 finner vi en økning i antall publikasjoner, og tematisk og teoretisk ser vi en bredere orientering enn tidligere. Det er også en betydelig vekst i antall avlagte master- og doktorgradsarbeid som kan relateres til praksisnær barnehageforskning og profesjonens kunnskapsgrunnlag.

I 2005 ble masterutdanninga Master i tilpasset opplæring etablert og profilen på studiet favner blant annet et mangfoldsperspektiv som viderefører den sosiokulturelle og didaktiske FoU-forankringen fra 1980-tallet: «I studiet blir det lagt til grunn at en individbasert og sosiokulturell tilnærming til tilpasset opplæring og inkludering er komplementære, samtidig som begge også har en system- og en kulturdimensjon» (Studieplan for master i tilpasset opplæring 2017/2018). Det er levert inn totalt 168 masteroppgaver siden 2005, hvorav 20 er relatert til barnehage, og hvorav 14 av disse igjen er levert etter 2010. En voksende interesse for masterstudier speiler et fokus på forskningsbasert kunnskap om barnehagen og spesielt profesjonsutøvelse i barnehagen, og bidrar også til å styrke forskningsbaseringa av utdanninga.

Etter 2010 har fem vitenskapelig tilsatte avlagt doktorgrader med relevans for barnehagen og profesjonsutdanninga (Andersen, 2015; Alstad, 2013; Skaret, 2011; Vestad, 2013; Zachrisen, 2013). Våren 2017 pågår det tre doktorgradsarbeid på barnehagefeltet, hvorav alle er tilknyttet Høgskolens eget ph.d.-program i profesjonsrettede læringsutdanningsfag<sup>7</sup>. Felles for de pågående arbeidene og avlagte gradene er at de er knyttet til lærerutdanningsfagene pedagogikk, musikk og norsk. Doktorgradsprosjektene har overordnede kvalitative forskningstilnæringer, og de teoretiske perspektivene kan knyttes til humanistiske og

<sup>7</sup> Høgskolen i Hedmarks ph.d.-program i profesjonsrettede lærerutdanningsfag ble etablert i 2012 og skal bidra til å styrke det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for lærerutdanningene og samtidig det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelse i ulike læringsarenaer som for eksempel skole, barnehage og kulturskole.

kulturelle perspektiv. Samtidig står avhandlingene i ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner, fra modernistiske paradigmer med en sosiokulturell tilnærming til mer poststrukturelle paradigmer.

Parallelt med doktorgradsarbeidene fra 2010 og utover registrerer vi også en bredere faglig og tematisk orientering i forskningsarbeidene. De to foregående tiårene var FoU-aktivitetene i all hovedsak knyttet til flerkulturalitet og mangfold i barnehagene. Denne tematiske linja videreføres også etter 2010 med både norskfaglige (Alstad, 2015; Alstad og Kulbrandstad, 2017; Skaret, 2014a) og pedagogiske innfallsvinkler (Andersen et al., 2015). Forskningsprosjekt som Diversitet i lærerutdanningene (DILUT), som var et samarbeidsprosjekt med Høgskolen i Oslo og Akershus, setter fokus på lærerutdannernes egne refleksjoner over didaktiske og pedagogiske muligheter i grunnskole- og barnehagelærerutdanninga (Lindboe, Randen, Skrefsrud & Østberg 2016). Imidlertid utvides mangfoldsperspektivet til å favne mer enn flerkulturalitet og flerspråklighet, det knyttes også til barnehagens og skolens formålsparagraf (Stubø, 2010), forståelser av kjønn og identitet (Østerås, 2010; Østerås & Halmrast, 2015) og mangfoldet av musikalske praksiser i barnehagens hverdagsliv (Knudsen, Aglen, Danbolt & Engesnes, 2015). I tillegg finnes det også en kvalitativ intervjustudie med naturfaglige perspektiv som handler om førskolelæreres og barns erfaringer med natur-, friluft- og gårdsbarnehager (Lie, Dullerud & Vedum, 2011). Forskningsaktivitetene og publikasjonene omfatter også kulturdidaktikk og barnehagekultur i bred forstand. De sentrale bidragene inkluderer barnemusikk og barnelitteratur (Lassén-Seger & Skaret, 2014; Skaret, 2014b; 2015a; 2015b; Vestad, 2015a; Vestad, 2015b).

Samtidig som vi registrerer en stadig bredere faglig og tematisk orientering etter 2010, er det også en større forskningsmetodologisk variasjon. Bidrag fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) som har en mer kvantitativ orientering mot barnehagekvalitet og barns trivsel (Lekhal & Vigmostad, 2014), barns medvirkning i egen barnehagehverdag (Kostøl, 2014), femåringers kunnskap om bokstaver, tall og geometriske figurer (Lekhal & Mælana, 2015), samt et større oppdragsprosjekt som involverte 17 barnehagers utviklingsarbeid (Sunnvåg, 2012). I en artikkel som drøfter hva slags typer forskning som knyttes an til den nye barnehagelærerutdanningen, peker Otterstad (2012) på at det generelt ser ut til å være en større grad av orientering mot kvantitative effektstudier i barnehageforskningen, og at det også ligger en forventning om at studentenes kunnskap i større grad skal baseres på evidensbasert kunnskap. Denne formen for kunnskap representerer et annet kunnskapssyn enn det som tidligere har preget og som dominerer FoU-arbeidet ved barnehagelærerutdanninga på Hamar i 2017, som altså kan sies å være orientert mer mot humaniora og kulturfag. Selv om lærerutdanningsfaget pedagogikk fremdeles er hovedbidragsyter, ser vi altså at flere av de fagdidaktiske bidragene vokser fram, først og fremst i lærerutdanningsfagene RLE, musikk og norsk.

Barnehagerelatert forskning har gjennom årene vært knyttet til høgskolens strategiske forskningsområder på ulike måter. I hovedsak har forskningen vært knyttet til forskningsområdet *Utdanning og diversitet*. Da det ble opprettet

nye strategiske forskningsgrupper i 2016/2017 i forbindelse med fusjonen med Høgskolen i Lillehammer, ble barnehageforskning opprettet som en egen forskningsgruppe kalt *Childhood and early years education*. Forskningsgruppa har en tydelig profil som posisjonerer og forsterker den didaktisk og humanistisk orienterte profesjonsrelaterte forskningen ved høgskolen: forskningsgruppas mål er «å utvikle en klar profil som forskningsgruppe med utgangspunkt i en felles interesse for kritisk teori og kvalitativ forskning i relasjon til dagsaktuelle faglige og fagpolitiske spørsmål i barnehagefeltet» [...] og «å strukturere barnehageforskningen ved Høgskolen i Hedmark (HiHm) (snart Høgskolen i Innlandet) for å styrke denne i nasjonal og internasjonal sammenheng, og for å bidra aktivt i høgskolens utdanningsprogrammer.» Forskningsgruppa har ni medlemmer fra fagene pedagogikk og forming og fem assosierte medlemmer fra fagene musikk, norsk og drama. De assosierte medlemmene er også medlemmer i andre strategiske forskningsgrupper, slik som for eksempel i gruppene *Norsk som andrespråk: Andrespråksdidaktikk* eller *Kulturorientert musikkpedagogikk*. Tilhørigheten til flere forskningsgrupper reflekterer den fagdidaktiske forskningens karakter av å være orientert mot både fagdisipliner og barnehagefeltet. Dette åpner for et tverrfaglig forsknings samarbeid, som det oppfordres til gjennom kunnskapsområdeorganiseringa i den nye barnehagelærerutdanninga (Følgegruppa, 2016, s. 44).

En ny tendens etter 2010 er at forskningsfokus dreies mot selve profesjonsutdanninga, både på profesjonaliseringen av studentene som går i grunnutdanninga og i innovasjons- og utviklingsarbeid i etter- og videreutdanningsstudiene som høgskolen tilbyr. Prosjektet DILUT er ett eksempel, men det er flere andre prosjekter som viser samme tendens. Prosjektene er orientert mot bruken av praksis som integrerende element i utdanninga (Bakke et al., 2011; Halmrast, Taarud & Østerås, 2013) og mot praksisfortellinger som utgangspunkt for danning (Halmrast & Østerås, 2014). Det pågår også et flerårig aksjonsforskningsprosjekt om endringer i pedagogiske språkpraksiser i barnehager (Alstad, [s.a]). Prosjektet Læring av tall i barnehagen er en matematikkdiraktisk studie av læringsintervensjoner, der oppmerksomheten rettes mot hvordan 3–4-åringer i barnehagen kan støttes i læring av tall (Rinvold, [s.a]). I begge de sistnevnte prosjektene er barnehagelærere aktivt involvert i FoU-arbeidet, en arbeidsmåte som er beslektet med studentinvolvering i forskningsprosjekt.

Flere av de vitenskapelige arbeidene inngår som pensum i barnehagelærerutdanninga i 2017, enten i sin original eller bearbeidet til lærebøker (for eksempel Alstad, 2016; Sand, 2016; Skaret, 2015b; Vestad, 2015c). Slik sett utgjør altså deler av forskningen ved profesjonsutdanninga noe av kunnskapsgrunnlaget i selve profesjonsutdanninga. Ser vi denne formen for forskningsbasering i lys av Healey og Jenkins modell, betyr det altså at *innholdet* i profesjonsutdanninga er forskningsbasert. Samtidig ser vi at forsknings- og utviklingsarbeidet i denne perioden henter inn noen av de innretningene som forskerne og lærerutdannerne benyttet på 1970-tallet og tidlig på 1980-tallet, nemlig aksjonsorientert tilnærming og studentinvolvering i utviklingsarbeid, noe som i større

grad innebærer en av Healey og Jenkins andre former for forskningsbasert utdanning der studenten inngår i undersøkende læreprosesser. Forskningsbaseringa av barnehagelærerutdanninga i 2017 er altså ikke synonymt med evidensbasering, slik Cochran-Smith (2013, s. 133) peker på at kan være tilfellet ved enkelte institusjoner.

### Hovedlinjer i den profesjonsrelaterte forskningen ved førskolelærerutdanninga på Hamar

Tittelen på denne artikkelen, «Om vi skulle starte et forsøks- og utviklingsarbeid på området barnehagevirksomhet og førskolelærerutdanning, hvilke tema ville det være viktig å arbeide med?», er et sitat hentet fra forordet i den første rapporten fra nærmiljøprosjektet og var altså utgangspunktet for det første forsknings- og utviklingsarbeidet på førskolelærerutdanninga på Hamar (Berg, 1977, s. 5). Tittelen speiler det åpne landskapet og mulighetsrommet som møtte de første barnehageforskerne da de skulle sette i gang med FoU-prosjekt. Og hva har den profesjonsrelaterte forskningen rommet i disse årene? I den kronologiske framstillinga ovenfor har vi presentert noen utviklingslinjer som framstår som sentrale. Allerede i det første prosjektet står den kritiske kulturanalysen sentralt. Kulturanalysen har også en sentral plass i Hamarmodellen gjennom den overordnede, kulturorienterte tilnæringsmåten som handler om at kulturformidling og oppdragelse skal være førskolepedagogikkens sentrale oppgave og innhold. Dette teoretiske grunnlaget som både nærmiljøprosjektet og Hamarmodellen hviler på, ble deretter videreført i forskningen om flerkulturelle og flerspråklige perspektiv. Tematisk sett ser vi at forskningsarbeidet på Hamar har hatt et tyngdepunkt i flerkulturelt arbeid og kultur møter. I nasjonal sammenheng har FoU-miljøet på Hamar vært i forkant med den flerkulturelle orienteringen i barnehageforskningen, en orientering som trekkes fram blant annet i NOKUTS evaluering av førskolelærerutdanningene (2010).

Ei hovedlinje er altså at den profesjonsrelaterte forskningen fanger opp samfunnsendringer og nye behov i barnehagefeltet og profesjonsutøvelsen. Da det var behov for didaktisk innhold i førskolelærerutdanninga, ble FoU-arbeidet orientert mot barnehages behov. Da immigrasjonsmønsteret endret seg i rask tempo på 1980-tallet og utover, skiftet FoU-arbeidet på Hamar fokus mot utfordringene for barnehagene. En var med andre ord tidlig ute med svært aktuelle tema, og flere av temaene som forskningsmiljøet på Hamar arbeider med, er fremdeles aktuelle. I den nasjonale kompetansehevingsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2013) som gir føringer for hva barnehagene skal arbeide med i årene framover, er det fire tema som løftes fram: barnehagen som lærende organisasjon, danning og kulturelt mangfold, et godt språkmiljø for alle barn og barn med særskilte behov. Spesielt tematikken rundt danning og kulturelt mangfold og et godt språkmiljø for alle barn, er tema som forskningsmiljøet hos oss har arbeidet med i mange år.

En utfordring er imidlertid hvordan profesjonsrelatert forskning på barnehagefeltet generelt og tematikken flerspråklighet og flerkulturalitet spesielt, har

preget Hamarmiljøet og er gitt plass i utdanninga. Flere har tatt til orde for at både flerspråklighet og flerkulturalitet bør løftes tydeligere fram i profesjonsutdanningene (García, 2008; Østbergutvalget, 2010). I den nye forskriften for barnehagelærerutdanning er flerkulturalitet definert som et overordnet og gjennomgående tema som skal gjenspeiles i hele utdanninga, men det er samtidig en utfordring at ingen av kunnskapsområdene har særskilt ansvar for temaet. Et unntak er fordypningsenhetene «Mangfold i barnehagen» og «Språkstimulering og litteraturformidling», der flerkulturalitet og flerspråklighet løftes særskilt fram (jf. Studieplanen, 2017). Men ettersom dette er fordypninger som er valgfrie, kan en altså risikere at perspektivet velges bort av studentene.

Ei anna hovedlinje i den profesjonsrelaterte forskningen er det nære samarbeid med praksisfeltet. De første forskningsprosjektene hadde praksisfeltets behov for mål og innhold for virksomheten som utgangspunkt. Senere har forskningen i større grad vært på praksiser i barnehage og i mindre grad med praksisfeltet, men omdreiningspunktet er likevel det praksisnære. De siste årene ser vi antydninger til at det i større grad aktualiseres igjen, først og fremst gjennom aksjonsforskningsprosjekt og prosjekt med utforskning av innovative praksiser. Slike forskningstilnæringer kan åpne for mer aktiv studentinvolvement i utdanninga, jf. Healey og Jenkins (2006).

Ei tredje hovedlinje er at enkeltpersoner har bidratt sterkt med barnehageforskning, spesielt de første tiårene. Dette gjelder for eksempel Bjørn Berg, Thor Ola Engen, Sigrun Sand, Tove Skoug og Berit Zachrisen. Alle disse deltok i et større forskningsfellesskap fra tidlig på 1980-tallet (Flerfaglig gruppe). Slik vi ser det, kan det virke som om dette forskningsfellesskapet bidro til at flere personer etter hvert kom inn i forskningsprosjekter og til at det etter hvert ble et bredere tematiske mangfold i forskningstematikken knyttet til barnehagefeltet (se også Engens artikkel i denne boka).

Selv om Høgskolen i Hedmark har hatt forskningsgrupper som er flerfaglige, er likevel hovedtendensen at de barnehagerelaterte FOU-arbeidene har en enfaglig orientering. Da førskolelærerutdanninga ble omorganisert fra fag til kunnskapsområder i den nye barnehagelærerutdanninga i 2012, ble det uttrykt forventning om at kunnskapsområdene skulle generere mer tverrfaglig forskning som kan knyttes tettere opp til barnehagens helhetlige arbeidsmåte (jf. Følgegruppa, 2016, s. 36ff). Vi kan imidlertid ikke se en slik kunnskapsområdeorientering i FOU-aktivitetene så langt. Initiativene til FOU er i all hovedsak enfaglige, og som vi har pekt på tidligere, kommer de primært fra læringsutdanningsfagene pedagogikk, musikk og norsk.

### **Ei forskningsbasert barnehagelærerutdanning på Hamar?**

En sentral utfordring for å nå målene med ei forskningsbasert utdanning slik Healey og Jenkins definerer den, er forskningskompetansen. Barnehagelærerutdanninga ved høgskolen er et av de største studieprogrammene på Hamar, og en kunne forvente en solid og systematisk satsing på kompetansebygging blant personalet og strategisk satsing på forskning. Undersøkelser som følgegruppa

for barnehagelærerutdanninga har gjort både på nasjonalt plan og på enkeltinstitusjoner, viser at flertallet av dem som underviser i kunnskapsområdene Barns utvikling, lek og læring (BULL) og Kunst, kultur og kreativitet (KKK) ikke har forskningskompetanse i 2015 (Følgegruppa, 2015, s. 149). På nasjonalt plan hadde 24 % av de tilsatte i BULL førstekompetanse, og i KKK hadde 20 % førstekompetanse. Ved Høgskolen i Hedmark hadde 30 % av de tilsatte på BULL førstekompetanse, mens 36 % av barnehagelærerutdannerne på KKK hadde slik kompetanse. Barnehagelærerutdanninga på Hamar ligger altså bedre an enn landsgjennomsnittet, selv om miljøet samlet sett har relativt få ressurser til FOU-arbeid. Som følgegruppas rapport peker på, kan det resultere i at forskningsmiljøet blir fragmentarisk og personavhengig.

Når vi ser FOU-aktiviteten ved utdanninga på Hamar i lys av de andre utdanningsinstitusjonene, ser vi at utviklingen samsvarer (Følgegruppa, 2015, s. 43). Omfanget av forskningsaktivitetene er en av flere viktige forutsetninger for å forskningsbasere utdanningen. En utfordring for utdanningsinstitusjonene er imidlertid at «forskningsbasert utdanning» forstås på ulike måter, både av studenter, vitenskapelig tilsatte og faglig og administrativ ledelse (Følgegruppa, 2015, s. 36f). En av følgegruppas tilrådinger til utdanningsinstitusjonene er nettopp å avklare hva forskningsbasert utdanning er og hvilke konsekvenser forskningsbaseringa har og bør ha for barnehagelærerutdanninga ved den enkelte utdanningsinstitusjonen. En slik diskusjon mener vi det er behov for også hos oss.

Utdanningsinstitusjonens faglige profil og spesielt den profesjonsrelaterte forskningshistorien utgjør viktige elementer i en forskningsbasert utdanning. I perioden 1971–2017 har vi sett at forholdet mellom utdanning og forskning har variert. I 1970-årene og tidlig på 1980-tallet vitner rapportene og publikasjonene om et nært forhold mellom praksis, utdanning og forskning, der det lå til rette for aktiv studentdeltakelse i forsknings- og utviklingsarbeidet som pågikk ved utdanninga. Da Hamarmodellen ble utviklet på 1980-tallet, ble den brukt aktivt i undervisning på førskolelærerutdanninga og er også en form for forskningsbasert utdanning. Denne formen for forskningsbasert utdanning kan omfatte både fokus på en innføring i Hamarmodellen der altså *innholdet* i utdanninga bygger på forskning. Samtidig ligger det en vitenskapelig tenkemåte til grunn for Hamarmodellen som studentene også fikk erfaring med. Etter 2010 ser vi en tendens til at noe av forskningsinnretningen blir mer orientert mot aksjonsforskning og studentinvolvement igjen, uten at dette er en hovedtendens. I 2013 og med ny barnehagelærerutdanning innføres også bacheloroppgaven, som skal være et «selvstendig og forskningsbasert skriftlig arbeid» (Studieplanen for barnehagelærerutdanning, 2017)

Dersom vi samlet sett for perioden 1971–2017 ser forskningsbaseringa av barnehagelærerutdanninga i lys av Healey og Jenkins modell (2006), kan det se ut til at vi kan finne igjen varianter av alle de fire typene forskningsbasering som de opererer med. Utdanninga har omfattet både forskningsinnhold og forskningsprosesser og -metoder, og studentene har vært involvert i forskningsprosjekter i ulik grad. Imidlertid har ikke studentinvolvement vært så fram-

trede. Aktiv deltakelse i undersøkende forskningsprosesser er en viktig forutsetning for å skape *praktiske synteser* mellom teori og metode (Grimen, 2008, s. 74ff, Engen, 2011, s. 20ff), slik at det ikke blir en motsetning mellom teori og praksis eller mellom akademisering av utdanninga og praktisk relevans.

Vårt mål med denne artikkelen har vært å belyse og dokumentere noen hovedlinjer og innretninger på den profesjonsrelaterede forskningen ved barnehagelærerutdanninga på Hamar. Vi har ønsket plassere den inn i en historisk, institusjonell og nasjonal og samfunnsmessig sammenheng, samt å peke på noen utfordringer for ei forskningsbasert utdanning. Enhver barnehagelærerutdanningsinstitusjon har sin egen faglige FoU-profil som opparbeides både gjennom utdanningas lokale programplan og gjennom en forskningsorientering. Gjennom arbeidet med denne artikkelen har særpreget ved barnehagelærerutdanninga på Hamar trådt tydeligere fram for oss. Det som skjer av FoU-arbeid i dag, har historiske røtter og er inspirert av betydelig forskningsinnsats gjennom mange tiår. Å løfte fram forskningshistoria til vår egen utdanningsinstitusjon i 2017 bidrar til å forme forståelsen for det forskningslandskapet som vi står i.

## Referanser

- Alstad, G.T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Alstad, G.T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1–2), 284–309.
- Alstad, G.T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alstad, G.T. ([s.a]). *Utvikling av pedagogiske praksiser – barnehagen som arena for språklig mangfold*. Hentet fra <https://www.cristin.no/app/projects/show.jsf?id=453954>
- Alstad, G.T. & Kulbrandstad, L. I. (2017). Linguistic diversity and literacy practices in early childhood education in Norway. I C. McLachlan & A. Arrow, *Literacy in the Early Years. Reflections on International Research and Practice*. New York: Springer.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39–55.
- Andersen, C.E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: «rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser*. Stockholms Universitet, Stockholm.
- Andersen, C.E., Engen, T.O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Andersen, C.E. & Sand, S. (2012). *Utforskning av flerkulturelle praksiser i barnehagen. Idéhefte med erfaringer, refleksjoner og ideer fra forskningsprosjektet «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk»*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Andersen, C.E., Sand, S. & Zachrisen, B. (2015). En multikulturell barnehage i et monokulturelt sosialt landskap – analytiske innspill til framtidig mangfoldstenkning i barnehagefeltet. I S. Dobson, L.A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering: perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. (s. 39–59) Bergen: Fagbokforlaget.
- Bagge, R.F. & Mjelve, A.Ø. (1992). *Ingen ut av rekka går: Antirasistisk praksis i barnehagen*. Oslo: Tano.

- Bakke, E., Eriksen, S., Gloppen, B.H., Halmrast, G.S., Ranheimsæter, Å., Sommervold, T., Østerås, B. (2011). *PIL – Praksis som integrerende element i lærerutdanningen: Sluttrapport fra lokalt PIL-prosjekt ved Høgskolen i Hedmark. Treklangsamarbeid og Trepartsamtaler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Berg, Bjørn (red). (1977). *Barnehagen og nærmiljøet: Fem artikler om arbeidet i Nærmiljø Barnehage Prosjektet. Nærmiljø Barnehage Prosjektet: Rapport nr. 1*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Balke, E. (1977). Nærmiljø Barnehage Prosjektet. Noen grunnleggende problemstillinger og en skisse av metodiske konsekvenser. I B. Berg (red.), *Barnehagen og nærmiljøet: Fem artikler om arbeidet i Nærmiljø Barnehage Prosjektet. Nærmiljø Barnehage Prosjektet: Rapport nr. 1*. (s. 9–25) Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Balke, E., Berg, B. & Fagerli, O. (1979). *Barnehage – heim – lokalsamfunn. Nærmiljø Barnehage Prosjektet, Rapport nr. 10*. Oslo: Forbruker og administrasjonsdepartementet.
- Berg, B. & Engen, T.O. (1987). *Årsplanlegging. Et kompendium fra et innføringskurs. Revidert utgave. Førskolelæreravdelingen/Planleggingsprosjektet 1987. Rapport nr. 27. Hamar lærerhøgskole*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Bleken, U. (2011). Bjørn Berg og Nærmiljø Barnehage prosjektet. I R. J. Pettersen (red.), *«Om alt skal bli som før, må alt forandres»*. Festskrift til Bjørn Berg. (s. 33–43). Oslo: SEBU forlag.
- Borg, E., Backe-Hansen, E. & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Brooker, L. (2005). Learning to be a child: cultural diversity and early years ideology. I N. Yelland (red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 115–130). Maidenhead: Open University Press.
- Bryhni, S. S. (1994). *Flyktningeforeldrene og innvandringspolitikken*. (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, [Oslo].
- Bryhni, S. S. (1995). «Først høflig, så ord». Om flyktningeforeldrene og deres syn på et tospråklig og tokulturelt opplæringstilbud i barnehagen og skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 79(5), 213–224.
- Børke, A.M., Eikli, G., Sigland, M., Svånå, T., Taxt, E.O. & Ødegaard, R. (red.). (1977). *I forandringens tegn: Hamar lærerskole 1967–1977*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Cochran-Smith, M. (2013). Trends and challenges in teacher education: National and International Perspectives. I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M.B. Postholm (red.), *Teacher education research between national identity and global trends. NAFOL yearbook 2012* (s. 121–135). Trondheim: Akademi Publishing.
- Danbolt, A.M.V., Engen, T.O., Hagen, A., Kulbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring Rapport 01/2010*. Notodden: Telemarkforskning-Notodden.
- Dobson, S., Kulbrandstad, L.A., Sand, S. & Skrefsrud, T.-A. (2015). *Dobbeltkvalifisering: Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, T.O. (red.) (1977). *Demonstrasjonsbarnehage i ei Østlandsbygd. Rapport nr. 6*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Engen, T.O. (1984). *Barn, Barne-TV og Labbetuss*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Engen, T.O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdrags-, læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T.O. (2011). Pedagogikk – fra basisfag til lærerutdanningsfag: En prosjektreise i tid og rom. I P. Dyndahl, T.O. Engen & L.I. Kulbrandstad (red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 15–50). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T.O. & Sand, S. (2011). Årsplanlegging i barnehagen – en oversikt over teoretiske perspektiver og planleggingsredskaper. I J.R. Pettersen (red.), *«Om alt skal bli som før, må alt forandres.» Festskrift til Bjørn Berg* (s. 57–75). Oslo: SEBU forlag.

- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra [www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no)
- Følggruppen. (2015). *Barnehagelærerutdanninga: Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Rapport nr. 2. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Følggruppen. (2016). *Barnehagelærerutdanninga: Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter. Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (red.), *Knowledge about Language: Encyclopedia of Language and Education: Volume 6* (2. utg., s. 385–400). New York: Springer.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L., Nilsen, R.D. & Johansson, J.-E. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gunnestad, A. (1983). Didaktikk for førskolelærere: En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B.E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek: Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Halmrast, G.S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 17–27.
- Halmrast, G.S. & Østerås, B. (2014). Dannelsingsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped: Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*, 37, 70–80.
- Haug, P. (1979). *Barnehagen – for barn?* Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (1982). *Foreldre, barn og barnehage: samarbeid om oppseding*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (1993). *Foreldre, barn og barnehage: samarbeid om oppseding* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Haugstveit, T.B. (1989). *Lese- og skriveforberedende språkstimulering* (2. utg., Vol. 28). Hamar: Hamar lærerhøgskole/Oplandske Bokforlag.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching and Learning*, 2006(107), 43–53.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 19 (1), 1–7.
- Hjertholm, E.W. (1977). Førskolelærerutdanningen på Hamar. I A.M. Børke, G. Eikli, M. Sigland, T. Svånå, E.O. Taxt & R. Ødegaard (red.), *I forandringens tegn: Hamar lærerskole 1967–1977*. Hamar: Hamar Arbeiderblads bok- og aksidenstrykkeri.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. [Oslo]: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Knudsen, J.S., Aglen, G.S., Danbolt, I. & Engesnes, N. (2015). Barnehagens musikalske veivisere. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (03), 294–306.
- Kostøl, A.K. (2014). Barns medvirkning på egen barnehagehverdag: Små barn som deltakere i en digital spørreundersøkelse om barnehagens innhold. *Paideia*, 7, 37–46.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdatab.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Lassén-Seger, M. & Skaret, A. (2014). *Empowering transformations: Mrs Pepperpot revisited*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lekhal, R. & Mælana, E.N. (2015). Bokstaver, tall og geometriske figurer i barnehagen – prelimnære resultater fra en pilotstudie i seks barnehager: En ny vurderingsmetode? *Cepra-striben – tidsskrift for Evaluering i Praksis*, 19, 22–29.
- Lekhal, R. & Vigmostad, I. (2014). *Trivsel og kvalitet i barnehagen. Oppdragsrapport*. (Vol. nr. 6-2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lie, S., Dullerud, O. & Vedum, T. V. (2011). *Natur-, friluft- og gårdsbarnehager: Hva kjennetegner disse? Hva betyr de for barnas utvikling?* Vol. nr. 8-2011. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (2011). Modellflyging med trønderske briller. I J.R. Pettersen (red.), *Om alt skal bli som før, må alt forandres*. *Festskrift til Bjørn Berg*. (s. 77–90). Oslo: SEBU forlag.
- Lindboe, I. M., Randen, G.T., Skrefsrud, T.-A. & Østberg, S. (red.) (2016). *Refleksjon & relevans: språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Linge, P. & Wille, H.P. (1980). *Arbeid for barn: En studiebok om barnehagens innhold*. Oslo: Aschehoug.
- Lærarutdanningsrådet. (1971). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning – 2010*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT. (2012). *FOU-basert profesjonsutdanning. Erfaringer fra evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanningen*. Oslo: NOKUT.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), 327–344.
- Otterstad, A.M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A.M. Otterstad & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138–163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. & Andersen, C.E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1–21.
- Pettersen, R.J. & Berg, B. (2011). «Om alt skulle bli som før, må alle ting forandres». *Festskrift til Bjørn Berg*. Oslo: SEBU forlag.
- Retvedt, O., Skoug, T. & Aasen, S.F. (1999). *Erfaringer med innføring av rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Rinvold, R.A. ([s.a]). *Læring av tall i barnehagen. Publisering og empirisk forskning*. Hentet fra <https://www.cristin.no/app/projects/show.jsf?id=442298>
- Ryan, S. (2005). Freedom to choose: Examining children’s experiences in choice time. I N. Yelland (red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 99–114). Maidenhead: Open University Press.
- Sand, S. (1996). *Integrering eller assimilering? Flyktningeforeldrenes syn på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og grunnskolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sand, S. (2016). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (2. utg.). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sand, S. & Skoug, T. (2002). *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo: Rapport 1*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 1, 2002). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. & Skoug, T. (2003). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo: rapport 3*. (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 8, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kultur møter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skaret, A. (2014a). «Hvis det her hadde skjedd på ordentlig, da hadde han snakket et annet språk.» Om betydninger av litterære personers tale i bildebøker om kultur møter. I *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* (2), 69–88.
- Skaret, A. (2014b). Å lese barnelitteraturen på tvers av medier: Barns resepsjon av Alf Prøysens teskjejerring som skulptur. I E.S. Tønnesen (red.), *Jakten på fortellinger* (s. 113–127). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaret, A. (2015a). Alf Prøysens sanglyrikk for barn illustrert. I A. Skaret (red.), *Barneleirikk: en antologi* (s. 125–139). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skaret, A. (2015b). *Barneleirikk: en antologi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skoug, T. (1989). *To-kulturelt arbeide i barnehager: Rapport fra prosjektet «Vietnamesiske barn i barnehager i Hedmark og Oppland»*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skoug, T. (1993). «Hva har 'vi' som 'dere' ikke har – eller omvendt? Flerkulturelt arbeid i barnehagen sett i forhold til antirasistisk praksis. I J. Aasen, S.E. Baardseng & T.O. Engen (red.), *I emning. Artikler om pedagogikk*. (s. 209–219). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skoug, T. (1997). *Barn med innvandrerbakgrunn og barnehagens lærepraksis. Hva er en dobbelt-kvalifiserende læreplan og hvilken personalkompetanse kreves for å støtte barnas tokulturelle identitetsutvikling. En teoristudie* (Hovedfagsoppgave). [Oslo]: Universitetet i Oslo.
- Skoug, T. (1999). *Minoritetsbarna og innføring av Rammepplan for barnehagen*. Rapport nr. 22. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Skoug, T. & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole: En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo: rapport 2*. (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 6, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 54–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stubø, I. (2010). Nye formålsparagrafer i skole og barnehage – Forholdet mellom universelle og partikulære verdier og verditradisjoner. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 111(04), 229–254.
- Studieplan (1981-84). (1981). *Studieplan med fagplaner for førskolelærerutdanninga ved Hamar lærerhøgskole (1981–84)*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Studieplan for barnehagelærerutdanning. (2017). Hentet fra <https://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2017-2018-studiehaandbok/studier/campus-hamar/bachelor/blu2-bachelor-barnehagelaerer>
- Studieplan for Master i tilpasset opplæring. (2017). Hentet fra <https://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2017-2018-studiehaandbok/studier/campus-hamar/master/m2toh-master-i-tilpasset-opplaering>
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena: en artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark* (Vol. nr. 9-2012). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Ulriksen, O.-J. (1977). Lokalmiljøets betydning, og en oversikt over viktige variabler i lokalmiljøet. I B. Berg (red.), *Nærmiljø Barnehage Prosjektet: Rapport nr. 1: Barnehagen og nærmiljøet: Fem artikler om arbeidet i Nærmiljø Barnehage Prosjektet*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Universitets- og høgskoleloven. (2005). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>.
- Universitets- og høgskolerådet. (2010). *Utdanning + FoU = Sant. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høgskolerådet*. Oslo: Universitets- og høgskolerådet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammepplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vestad, I.L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vestad, I.L. (2015a). Barnemusikk som et transdisiplinært emne. Om selvforståelse, musikkbegrep og affordanse som overskridende forskningsverktøy. *Barn*, 33(3/4), 49–63.
- Vestad, I.L. (2015b). «Now you see it, now you don't». On the challenge of inclusion in the perspective of children's everyday musical play. *Nordic Research in Music Education. Yearbook* (Vol. 15, s. 85–103). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Vestad, I.L. (2015c). Musik skapar ögonblick: Om musik och mening i ett barnkulturellt perspektiv (s. 97–117). Lund: Studentlitteratur.
- Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (04-05), 292–303.
- Walsh, D.J. (2005). Developmental theory and early childhood education: Necessary but not sufficient. I N. Yelland (red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 40–48). Maidenhead: Open University Press.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Østbergutvalget. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Østerud, P., & Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. Oslo: ABM-media.
- Østerås, B. (2010). *Forventninger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg. Rapport*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Østerås, B. & Halmrast, G.S. (2015). Nye møter med Rødhette og ulven. *Tidsskrift for kjønnsforskning* (03-04), 282–292.