

Notat – nr. 3/2020

Hilde Muren

**Baklengs planlegging for samstemt
undervisning i emnet BLULSU ved
Høgskulen i Volda**

Forfatter	Hilde Muren
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	1891-5973
Sats	Forfattar
Distribusjon	http://www.hivolda.no/

Baklengs planlegging for samstemt undervisning i emnet BLULSU ved Høgskulen i Volda.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Om notatserien

Ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, papers, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid, og dekan skal vere orientert om utgjevinga på førehand. Manusset må vere gjennomarbeidd med omsyn til språk og struktur.

Innhald

Innleiing	4
Baklengs planlegging, kva og korfor?	4
Baklengs planlegging i LSU	5
1. Relevante læringsutbyttebeskrivingar, i samsvar med omtale av emneinnhald	5
Emneinnhald.....	5
Læringsutbyttebeskrivingar.....	5
Vitenform i læringsutbytta	6
2. Vurdering: Eksamen, arbeidskrav og læringsutbytta	6
Munnleg eksamen	7
Arbeidskrav: Munnleg formidling.....	7
Arbeidskrav: Undervegsvurdering gjennom medstudentrespons	7
Arbeidskrav: Sluttvurdering.....	8
3. Læringsaktivitetar som kan fylle kompetansegap.....	9
Studentdriven fagsamtale	9
Individ-gruppe-plenum.....	10
Logg ved hjelp av GLL-metoden	10
Avslutning	10
Referansar	12
Vedlegg.....	13
Upublisert emneplan BLULSU, utkast	13

Innleiing

Denne teksten er ei skriftleggjing og vidareutvikling av eit støttenotat til munnleg eksamen i emnet HPE204 «Digital didaktikk i mitt fag og mine emne» ved Høgskulen i Volda, mai 2020. Undervisinga la stor vekt på baklengs planlegging som didaktisk metode for emneplanlegging og eit av måla har vore å kunne velje, grunngi og vidareutvikle læringsaktivitetar og vurderingsmetodar knytt til læringsutbyttebeskrivingar (LUB-ar) i fag og emne, dvs. å bygge fundament for samstemt undervising (Høgskulen i Volda, 2019).

Teksten er knytt til vidareutvikling av emnet «Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid» (LSU) i barnehagelærerutdanninga ved Høgskulen i Volda, 3de studieår. Emnet er fleirfagleg og delt mellom pedagogikk, 8 studiepoeng, og samfunnsfag, 7 studiepoeng. Den første emneplanen for BLULSU vart laga i samband med endring av utdanninga i 2012. På Høgskulen i Volda leia eg gruppa som utforma emneplanen og eg hadde då svak kunnskap om kva som kjenneteikna ein god emneplan og dei ulike delane i han. For eksempel om forskrift om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, NOKUT sine retningslinjer om læringsutbyttebeskrivingar, om kva som reknast som grunnelement i ein læringsutbyttebeskriving og om korleis «generell kompetanse» skal forståast. Resultatet vart ein emneplan som eg ikkje opplevde eigarskap til og som i liten grad verka motiverande for meg som faglærer og etter kvart som emneansvarleg. Det var derfor på tide med ein grundig gjennomgang og justering av planen – no knytt til erfaringar frå gjennomføring av LSU og læring om høgskulepedagogikk i HPE204.

Teksten beskriv kva baklengs planlegging er og kva samanhengar metoden fører til for LSU: Først om samanhengar mellom emneinnhald og læringsutbyttebeskrivingar, så om korleis vurdering og undervisningsaktivitetar som studentdriven fagprat, bruk av metodane individ-gruppe-plenum og gjort-lært-lurt kan støtte læring.

Baklengs planlegging, kva og korfor?

Baklengs planlegging har som mål å bygge «samstemt undervising», dvs. ei undervising der læringsutbytte, læringsaktivitetar og vurderingsmetodar heng saman (Biggs & Tang, 2007, i FuN, 2017, s.19-20). Det betyr:

1. Å lage læringsutbyttebeskrivingar som er relevante for og i samsvar med emneomtalen i form av innhald og mål.
2. Å sjå vurdering for læring som ein viktig læringsaktivitet på vegen fram mot vurdering av læring, dvs. eksamen.
3. Å velje læringsaktivitetar som kan fyller gapet mellom studenten sin kompetanse før og etter gjennomført emne – slik at studenten kan lære og utvikle dei beskrivne læringsutbytta.

Det handlar om å lage emneplanar som bygg på medvit om kva som skal lærast, kva som kan vere gode læringsaktivitetar og prosessar som støttar læring som skal vurderast.

Baklengs planlegging i LSU

For LSU vart første steg å vurdere og eventuelt etablere samanhengar mellom emneinnhald og læringsutbyttebeskrivingar. Neste steg var å etablere samanhengar mellom læringsutbyttebeskrivingane og arbeidskrav og eksamen. Siste steg var å bygge samanhengar til semesterplan og læringsaktivitetar i denne.

1. Relevante læringsutbyttebeskrivingar, i samsvar med omtale av emneinnhald

Emneinnhald

Opphavelig var emneplanen til LSU bygd rundt omgrepa leiing, samarbeid og utviklingsarbeid. Samtidig vart undervisningsaktivitetar organisert rundt leiing og organisasjon(sutvikling) som to sider av same sak. Erfaring frå eksamen har vist at mange studentar ikkje oppdagar samanhengen mellom desse og at god leiing ofte blir forstått som relasjonsleiing. Det var derfor ønskjeleg få betre fram at leiing kan forståast som meir enn relasjonar og det vart valt å trekke inn «posisjon i leiing» som ein sentral del av emneplanen. Det blir no skilt mellom fire leiingsposisjonar: den relasjonelle, den organisatoriske, den faglege og den utviklingsorienterte. Den relasjonelle posisjonen omfattar kunnskap om samarbeid, kommunikasjon, organisasjonskultur og kjensler. Den organisatoriske posisjonen omfattar kunnskap om organisasjonsteori og -modellar. Utviklingsposisjonen omfattar kunnskap om planlagt utvikling, dvs. læring, av menneske, grupper og organisasjon, både personleg og fagleg. Den faglege posisjonen omfattar kunnskap om planlegging, gjennomføring og vurdering, kvalitet og profesjonalitet (Hornstrup, Johansen, Specht, Madsen & Loehr-Petersen, 2018, s. 95). Andre sentrale omgrep i omtale av innhaldet er påverknad gjennom leiaråtfærd, autoritetsgrunnlag, profesjonalitet og ikkje minst kvalitet. Desse blir tatt med inn i læringsutbyttebeskrivingane, som ei bru for å synleggjere samanhengar.

Læringsutbyttebeskrivingar

Tidlegare emneplanrevisjonar har starta med læringsutbytte som kjem først i emneplanmalar: Kunnskap, så ferdigheiter og til slutt generell kompetanse – utan nødvendigvis å tenkje på samanhengar. No vart rekkefølge snudd og arbeidet starta med å sjå korleis emneinnhaldet styrde forventingar om læringsutbytte for «generell kompetanse». Deretter vart det vidare vurdert kva som vart nødvendige ferdigheiter og kunnskapar for studenten.

Denne gongen vart arbeidet gjort med meir kunnskap om læringsutbyttebeskrivingar i ryggsekken: Forskrift om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, NOKUT sine forventingar til læringsutbytte for

kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse og om vitenform klassifisert i ein pedagogisk taksonomi (Fun, 2017, s. 67). Med ny kunnskapen oppstod eit handlingsrom til å vere kritisk til kvalifikasjonsrammeverket som vart opplevd som å fokuserer meir på læring av kunnskap og ferdigheiter enn av kultivering av haldningar (Davoudi, 2015). Haldningar er ein viktig komponent for kompetanse, ikkje minst for barnehagelærarstudentar som skal dannast til å arbeide i samsvar med eit verdibasert samfunnsmandat. Barnehagelærarutdanning handlar i høg grad om danning av verdiar og haldningar, derfor vart formuleringar som får fram verdiar og haldningar viktig. I første omgang vart dette gjort med å bruke formuleringa «studenten vil ...» der «vil» knytast til vilje, til indremotivasjon i form internaliserte, kultiverte haldningar. Dette valet har vore diskutert og i staden har planen tatt i bruk formuleringar som å ha medvit, ta ansvar og direkte referansar til det lovfesta verdigrunnlaget. Som t.d.:

Studenten har medvit om eige autoritetsgrunnlag som leiar og profesjonell yrkesutøvar. Han bygg dette på kollektive, kraftfulle og kritiske refleksjonar rundt barnehagen sitt verdigrunnlag og oppdatert teoretisk og praktisk kunnskap (Høgskulen i Volda, 2020b)

Vitenform i læringsutbytta

Som eit emne i siste studieåret, skal vitenforma, taksonomien, i læringsutbyttebeskrivingar vere av høgare orden, i samsvar med beskrivingar for bachelorutdanningar i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. For kognitive kvalifikasjonar handlar det om å analysere, bygge nye samanhengar og om å vurdere. Aktuelle formuleringar kan vere brei kunnskap, oppdatere seg, bruke, reflektere, beherske, innsikt, planlegge og gjennomføre, formidle og utveksle (Kunnskapsdepartementet, 2011). For LSU er også omgrep som kraftfull og kritisk refleksjon, metakommunikasjon, ta ansvar og vere medveten viktige og har blitt inkludert i revideringa av emneplanen. I tillegg er vitenformer for affektive kvalifikasjonar, som t.d. affektmedvit og mentalisering, relevante for emnet og forsøkt ivaretatt i emneplanen.

Teksten er no klar til å sjå nærmare på korleis ein utvalt læringsaktivitet, vurdering, kan støtte studenten til å lære det som er konkretiser som læringsutbytte i emneplanen. Sagt med andre ord, gjere spørsmålet om «har eg bruk for dette til eksamen» unødvendig.

2. Vurdering: Eksamen, arbeidskrav og læringsutbytta

Vurdering av læring, dvs. sluttvurdering, har i følge Biggs og Tang, 2007 (FuN, 2017, s. 41), ein sterk styrande effekt på kva og korleis studenten arbeider og lærer. Dei vil ofte velje læringsstrategiar etter kva type eksamen og vurdering dei har. Når studenten i LSU blir vurdert gjennom munnleg eksamen med stor vekt på profesjonsfagleg vurdering av eigen leiaridentitet, bør undervisningsaktivitetar legge til rette for at han får lære om og trene på nettopp dette. Vurdering for læring, undervegsvurdering,

er vurdering som støttar studentar si læring og utvikling og har som mål å identifisere område og potensiale for forbetringar (Falichov, 2005, i FUN, 2017, s. 37). I følgje Hattie og Timperley, 2007 (i FuN, 2017, s. 38), betyr det at det må planleggast for læringsaktivitetar der studenten må forstå kva som er målet, kva som blir forventa av dei, at studenten får tilbakemelding om kva dei har meistra til no i høve til forventingar og at studenten får vite kva dei må gjere for å kome vidare. Å planlegge vurderingsformer, både undervegs- og sluttvurdering, må derfor sjåast som ein viktig, integrert del av emneplan og læringsløp (FuN, 2017, s. 42).

Munnleg eksamen

Læringsutbyttebeskrivingane i LSU er knytt til ulike posisjonar i leiing som alle handlar om å påverke medarbeidarar til å løyse felles oppgåver for ein god måloppnåing, dvs. god kvalitet i pedagogiske prosessar. Her er samarbeid ein kritisk suksessfaktor og krev kompetanse i munnleg presentasjon, ofte av eit skrifteleg grunnlag, og dialogkompetanse. Derfor har LSU i alle år hatt munnleg eksamen som er todelt. I del 1 skal studenten presenter eit innlegg som handlar om utvikling av eigen leiaridentitet og får ta med inntil 7 stikkord som støtte. Del 2 handlar om presentasjon og refleksjon over eit fagleg tema som blir trekt av studenten. Studenten har blitt kjent med dei aktuelle tema før eksamen og er oppmoda å førebu seg på ein presentasjon (og dialog med sensor) rundt støtteorda kva, korfor og korleis. Det betyr at undervisning i form av arbeidskrav og vurdering må førebu studenten på dette: Munnleg formidling strukturert rundt kva, korfor og korleis.

Eksamen er individuell, men når samarbeid er sterkt vektlagt i emnet, bør gruppeeksamen vurderast. Det er ikkje gjort til no. I staden oppmodar vi studentane til å førebu seg gjennom samarbeid, mellom anna ved å organisere dialogkafe rundt tema som kan trekkast i del 2. I tillegg endrast arbeidskrava frå å vere reint skriftelege til å legge meir vekt på munnlege formidling av fagstoff og erfaringslæring.

Arbeidskrav: Munnleg formidling

For å førebu studenten på munnleg formidling av m.a. eit skrifteleg grunnlag, endrast arbeidskrav og arbeid rundt desse. I tillegg blir det lagt vekt på samarbeidslæring gjennom dialog. Fokus flyttast frå individuelt skrifteleg arbeid til munnleg presentasjon og dialog, i samsvar med at emnet har munnleg eksamen.

Arbeidskrav: Undervegsvurdering gjennom medstudentrespons

Sidan rettleiing er eit fagleg tema i LSU, organiserer vi undervegsvurdering som rettleiing i form av medstudentrespons i grupper, med lærar som moderator og prosessrettleiar. Dette kan gi ein tydelegare samanheng mellom arbeidskrav og eksamensform. Samtidig kjem det sosialkonstruktivistiske læringssynet betre fram. Det er eit læringssyn som både utdanninga, emnet og arbeid i barnehagen skal bygge på – slik at studenten blir budd på ein arbeidskvardag der det å

etablere og koordinere utvida og felles forståingsrammer gjennom dialog er ein kritisk suksessfaktor for å utvikle kvalitet (FuN, 2017, s. 20).

Å involvere studentar i rettleiing og vurdering av arbeidskrav, kan aktivisere og myndiggjere dei meir. Dei kan rettleie kvarandre på tekstskisser og/eller gi tilbakemelding på kvarandre sitt antatt ferdige arbeid. For at dette skal fungere godt, er det viktig at dei forstår målet med oppgåva, dvs. kva som blir forventa av dei. Det kan gjerast ved å knyte oppgåvetekstar til læringsutbyttebeskrivingar som studenten forstår. Først då kan tilbakemeldingar bli konstruktive, dvs. at studenten i rettleiing kan identifisere kva som blir meistra og kva som må gjerast for å kome vidare (FuN, 2017, s. 38- 39). Ein slik måte å arbeide på, kan støtte læring av sjølvstende og tillit til eigen kompetanse både innan fag, rettleiing og dialog – kompetansar som er konkretisert i læringsutbyttebeskrivingar og som vil bli vurdert i praksis og på eksamen.

Bruk av medstudentrespons som arbeids- og læringsform har også støtte i studieprogramplanen for barnehagelærerutdanninga, Høgskulen i Volda (2020).

Arbeidskrav: Sluttvurdering

Tradisjonelt er sluttvurdering gjort av lærar utifrå vurderingskriteria knytt til innhald og form. Det blir lærar som har fasiten. Dette er ikkje i samsvar med ønsket om sjølvstende og myndiggjering av studenten, mellom anna om å vise medvit og eige autoritetsgrunnlag som leiar og ta ansvar for eigen og andre sine læringsprosessar (Høgskulen i Volda, 2020b). LSU har sjeldan eitt riktig svar, studentane må sjølve finne svar som er gode nok for konteksten som dei står i.

Sluttvurdering av lærar?

Derfor forsøker vi med at lærar sin sluttvurdering skjer som vurdering av at studenten har gjort arbeidet som skal gjerast: Presentasjon og undervegsvurdering. Etter 1ste forsøk, som vart gjort i mars og april, dvs. under den 1ste delen av nedstenginga pga. Covid-19, står ein att med delvis suksess. Nokre studentar har opplevd at kvaliteten på levert grunnlag og på respons varierer og har ytra ønskje om også lærar vurderer innhald og form på arbeid som er levert. Dette er ei utfordring: Viss studentar framleis ser på lærar som «han med fasit», er det usikkert i kva grad dei opplever myndiggjering og tar ansvar for «eigen og andre profesjonsutøving og læring», jamfør læringsutbyttebeskrivinga i emneplanen (Høgskulen i Volda, 2020b). Det er derfor ønskjeleg at vi finn andre løysingar om utfordringa oppstår igjen. Fleire studentane fortel også at dei opplevde medstudentrespons som meir «nyttige» enn vurdering av lærar: At det å sjå andre sine studentar sine erfaringar, perspektiv og bruk av fag for gjorde det lettare å sjå løysingar på eigne utfordringar. Vidare at å gi respons og rettleiing ga ei kjensle av meistring, av å kunne noko. Slik førebear arbeidskravet dei til å ta medansvar for eigen og andre sin profesjonsutvikling, jf. læringsutbyttebeskrivingar i emneplanen.

Sluttvurdering som eigenvurdering?

Det er i tillegg ønskeleg at auke studenten sitt medvit om eigen læring og det er planlagt gjort som ein avsluttande del av alle arbeidskrav: Studenten må dele og/eller levere ein kort tekst som viser vurdering av eige (felles) arbeid i form av: Kva vart gjort, kva er lært og kva er lurt å gjere vidare(Tiller, u.d.; FuN, 2017, s. 39). I tillegg vil studenten her få høve til å gi si vurdering av oppgåvetekst og prosess, som ei tilbakemelding som kan støtte Høgskulen sin utviklinga av emnet LSU, jf. studieprogramplanen for barnehagelærarutdanninga (Høgskulen i Volda, 2020).

3. Læringsaktivitetar som kan fylle kompetansegap

Denne delen av teksten handlar mest om læringsaktiviteten «studentdriven fagprat» og noko om IGP-metoden (Individ – Gruppe – Plenum) og logg ved hjelp av GLL-metoden.

Studentdriven fagsamtale

Studentdriven fagsamtale (fagprat) vart tatt i bruk i haustsemesteret 2020 med ønske om å auke studentaktivitet i undervisning. Det uttalte målet overfor studentane er å styrke læring, individuelt og i samarbeid med andre, å trene på å leie og bidra i kollektive læringsprosessar bygd på dialog og fokusert kommunikasjon og å førebu studenten til andre læringsaktivitetar: arbeidskrav, praksis og ikkje minst til sluttvurdering i form av munnleg eksamen. Bestillinga til studentane har vore:

1. Før undervisning: Les: Sjå i semesterplanen kva som er tilrådd å lese til undervisninga. Vel teksten som du er mest nysgjerrig på, minst ein artikkel eller eitt kapittel og les.
2. Før undervisning: Skriv eit notat, ca. 300 ord. Notat skal svare på: Kva er dei sentrale perspektiva, omgrepa eller modellane i det som du har lest? Kva er kjent? Kva er nytt? Korfor er det viktig at ein barnehagelærer meistarar dette? Korleis kan perspektiva, omgrepa eller modellane brukast i leiing av eit utviklingsarbeid i barnehagen? Ta med utskrift av notatet til undervisninga.
3. 1ste time: Studentdriven fagsamtale i læringsgrupper etter fast modell (som studenten har beskrivinga av).
4. Ver aktiv i undervisning resten av dagen. Bruk gjerne det som de har samtala om i 1ste timen. Del, spør og lær meir.

Studenten blir bedd om å bygge opp sin presentasjon rundt strukturen kva, korfor og korleis; den same strukturen som dei blir invitert til å følgje i munnleg eksamen.

Då vi tok i bruk metoden, opplevde vi usikkerheit frå nokre studentar: «Dette har vi ikkje tid til.» Etter kvart fortalde fleire at dei har opplevd arbeidet som lærerikt (og krevjande). Dei fortalde i tillegg om endring av læringsstrategi: Til å lese før undervisning i staden for etter. I tillegg vart det fortald om usikkerheit i val av kva dei burde lese og det vart ytra ønske om at lærar fortel kva som er viktigast å lese. Andre fortalde om usikkerheit om kva som skal skrivast i notatet og ønska å vite meir om

lærarane sine forventingar. Dette har fått nei til svar - med ei grunngeving knytt til viktigheita av å utvikle myndiggjering og å våge å stole på egne vurderingar. Grunngevinga kan også knytast til læringsutbyttebeskrivingane: «Studenten kan formidle sentralt fagstoff som omgrep, teoriar og moglege løysingar både munnleg og skrifteleg» og «Studenten tar ansvar for eigen og andre sin profesjonsutøving og -utvikling» (Høgskulen i Volda, 2020b)

Ei anna erfaring var at studentane ofte hadde tette undervisningsplanar som gjorde at det utfordrande levere fleire notat i same veke. For komande semester har det ført til endringar i studierute og semesterplan slik at det skal bli meir tid til å lese og skrive. I tillegg har det ført til ein meir variert form for fagsamtale, for eksempel dialog rundt gitte oppgåver for å repetere tema frå tidlegare undervisning. I andre tilfelle vart ikkje studentdriven fagprat gjennomført, på siste møte i kvalitetsutvalet (heiltidsstudentar) formidla dei at dei ønske at all undervisning startar med fagsamtalen.

Individ-gruppe-plenum

Studentdriven fagsamtale følger IGP-metodikken (Individ – Gruppe – Plenum) og støttar både individuell og kollektiv læring (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 184ff; Tiller, u.d.). Det er ein metodikk som vi ønskjer og har erfart at mange studentane bruker i praksis og som dei no får høve til å trene på i undervisning. Metoden bygg mellom anna på tanken om at aktivitet, som for eksempel å ta ordet, i store grupper føreset ei oppleving av trygghet. Trygghet som kan byggast med først å vere aktiv med egne tankar, så å presentere og få tilbakemelding i små grupper for til slutt å dele i den store gruppa.

Logg ved hjelp av GLL-metoden

Munnleg eksamen handlar mykje om studenten sin leiaridentitet og utvikling av denne, dvs. kva erfaringar dei har gjort, kva dei har lært av erfaringane og kva som kan vere lurt å gjere vidare (Tiller, u.d.). Metoden skal også brukast som sluttvurdering av alle arbeidskrav og i praksis. Det betyr at det bør leggjast til rette for trening i metoden. Korleis det kan gjerast, er kort presentert i kapitel 2: Sluttvurdering som eigenvurdering. Målet er å utvikle medvit om eige autoritetsgrunnlag, å dokumentere og reflektere over eige læringsarbeid og slik gjere studenten rusta til å ta ansvar for eigen og andre si profesjonsutvikling, jf. læringsutbyttebeskrivingar i emneplanen (Høgskulen i Volda, 2020b).

Avslutning

Resultat av dette arbeidet er til no ein kortare og meir fokusert beskriving av emneinnhald, færre læringsutbyttebeskrivingar som også samsvarer betre med emneinnhald. Læringsutbytte er laga med utgangspunkt i forventingar til generell kompetanse der haldningar er løfta fram som ein viktig

komponent. Etterpå er desse brotne opp i forventingar til kunnskap og ferdigheiter slik at det også er bygd tettare samanhengar mellom læringsutbytta. Beskrivingane er bygt på taksonomiar for kognitive kvalifikasjonar, i samsvar med forskrift om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Med ein relasjonell posisjon knytt til læring, er kjensler ein viktig dimensjon og eit vidare arbeid med emneplanen bør sjå på korleis taksonomiar for affektive kvalifikasjonar betre kan byggast inn i emneplanen (FuN, 2017, s. 66).

Målet har vore å lage ein emne- og undervisningsplan med læring som førebur studenten til eit arbeidsliv prega av dialogbasert samarbeidslæring. I tillegg er målet å førebu studenten til å meistre å vise denne kompetansen på munnleg eksamen. I dette bildet blir myndiggjering av studenten viktig, dei må erfare å støtte seg på eigne og på medstudentar sin kompetanse. Derfor er det planlagt arbeidskrav og undervisningsaktivitetar som set deira kompetanse i fokus meir enn læraren sin antatt fasit.

Eit viktig delmål har vore å lage ein plan som motiverer emneansvarleg og lærarar til undervisning. Som ansvarleg for den aller første emneplanen og dette nye forslaget til emneplan, opplever eg at delmålet er nådd for meg og er klar for å eit nytt undervisningsår. Då må også utfordringar som ikkje er tatt opp i notatet løysast: Korleis studenten kan motiverast til å endre læringsstrategi? Kva er gode kursdesign i Canvas? Korleis skal vurdere arbeidskrava – utan å bli opplevd som «ho med fasiten»? I tillegg: Kan munnleg eksamen gjennomførast som ein gruppeeksamen?

Referansar

- Davoudi, S. (2015). Planning as practice of knowing. *Planning theory (London, England)*, 14(3), 316-331. <https://doi.org/10.1177/1473095215575919>
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- FuN. (2017). *Kvalitet i nettundervisning : en veileder*. Oslo: Fleksibel utdanning Norge.
- Hornstrup, C., Johansen, T., Specht, T., Madsen, J. G. & Loehr-Petersen, J. (2018). *Systemisk ledelse* (2. utg.). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Høgskulen i Volda. (2019). *HPE204 Digital didaktikk i mitt fag og mine emne*. Henta frå <https://www.hivolda.no/emne/HPE204/6169>
- Høgskulen i Volda. (2020). *Barnehagelærerutdanninga*. Henta frå <https://www.hivolda.no/studieplaner/2020/BLUBV/Haust>
- Høgskulen i Volda. (2020b). *Emneplan LSU* (upublisert). Sjå vedlegg.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Tiller, T. (u.d.). *Verktøy for læring*. Henta frå <http://kurs.helsekompetanse.no/hverdagsrehabilitering/51497>

Vedlegg

Upublisert emneplan BLULSU, utkast

Om emnet

Det overordna målet for emnet er å styrke kvaliteten i barnehagen gjennom auka kompetanse i leiing knytt til ulike posisjonar i leiing: den relasjonelle, den organisatoriske, den faglege og den utviklingsorienterte. Det blir lagt vekt på korleis leiaråtferd kan påverke og støtte barnehagen som lærande organisasjon for å utvikle kvaliteten i den pedagogiske verksemda.

Praksis er ein integrert del av kunnskapsområdet. Erfaringane frå praksis skal saman med teoretisk kunnskap danne grunnlag for kraftfulle og kritiske refleksjonar knytt til leiingsomgrepet. Saman skal kunnskap og erfaring støtte utviklinga av eit medvete autoritetsgrunnlag som leiar og profesjonell yrkesutøvar.

Innhaldet bygg på kompetansen som studenten har opparbeidd tidlegare i studiet.

Kunnskapar

- Studenten har brei kunnskap om leiing, om ulike posisjonar innan leiing: relasjonar, organisasjonen, utvikling og fagkunne.
- Studenten har kunnskap om korleis autoritetsgrunnlag og leiaråtferd påverkar menneske og prosessar i planlagt utviklingsarbeid.
- Studenten kjenner til og kan oppdatere seg om relevant forskning, metodar og verktøy som grunnlag for leiing, samarbeid og utviklingsarbeid.

Ferdigheiter

- Studenten kan i samarbeid med andre leie planlegging, gjennomføring og vurdering av eit mindre utviklingsarbeid i barnehagen. Det inkluderer å kartlegge og analysere pedagogisk praksis, organisatoriske rammer, lovverk og styringsdokument som grunnlag for å vurdere og utvikle kvalitet i pedagogisk arbeid. Det inkluderer også å kunne støtte utvikling av indremotivasjon og meistring gjennom demokratiske leiarprosessar, menalisering, metakommunikasjon og rettleiing med vekt på kritisk refleksjon.
- Studenten kan formidle sentralt fagstoff som omgrep, teoriar og moglege løysingar både munnleg og skrifteleg. Dette inkluderer også bruk av digitale løysingar.

Generell kompetanse

- Studenten viser medvit om og tar ansvar for å leie prosessar som styrker barnehagen som lærande organisasjon og som bidrar til å utvikle kvalitet i pedagogiske prosessar i barnehagen.
- Studenten viser medvit om eige autoritetsgrunnlag som leiar og profesjonell yrkesutøvar. Han bygg dette på kollektive, kritiske refleksjonar rundt barnehagen sitt verdigrunnlag og oppdatert teoretisk og praktisk kunnskap.
- Studenten tar ansvar for eigen og andre sin profesjonsutøving og -utvikling.