

Masteroppgåve

Profesjonsutvikling i praksis

Ein studie om praksisplasseringa sin innverknad på
barnehagelærarstudentar si profesjonsutvikling

Marte Jelle

Samfunnsplanlegging og leiing

2021

Tal ord: 26 908



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Det overordna tema for denne masteroppgåva er barnehagelærarstudentar si profesjonsutvikling i møte med praksisopplæringa og korleis praksisplasseringa kan være med å påverke studentens profesjonsutvikling. Profesjonsutvikling er eit komplekst og samansett omgrep, som trekkjer med seg ei mengde andre store og tvitydige omgrep, deriblant evidensbasert kunnskap, ferdigheiter, haldningar og handlingar. Studien ber preg av ei sosiokulturell forståingsramme på kunnskap og læring, der konteksten påverkar og påverkast av den situasjonen vi står i. Kunnskap kan tileignast på ulike måtar, gjennom utdanning og erfaring, og den kan være både spesifikk og generell. Kunnskapen filtrerast gjennom sjølvrefleksjon, forståing av kontekst og gjennom det moralske i den praktiske situasjonen.

Studien tek utgangspunkt i studentperspektivet og studentane sine egne erfaringar knytt til praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga. Mitt mål har vore å rette søkelys mot ein del av utdanninga som ikkje har vore forska på tidlegare, nemleg praksisplasseringa.

I oppgåva har eg arbeidd utifrå problemstillinga: *«På kva måte påverkar praksisplasseringa barnehagelærarstudentar si profesjonsutvikling?»*

Oppgåva byggjer på både ei kvantitativ og ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga. Metodane er meint å utfylle kvarandre, sett i lys av forskingsspørsmåla mine. Data er henta inn gjennom eigen spørjeundersøking blant tredje års barnehagelærarstudentar ved åtte av landets utdanningsinstitusjonar. Som teorigrunnlag er særleg sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring vektlagt. Også rammeverk og barnehagen sin framvekst er trekt fram i oppgåva.

Funn i denne studien tydar på at praksisopplæringa opplevast som meiningsdannande for studentens profesjonsutvikling og bidreg i stor grad til studentens utvikling av ferdigheiter, haldningar og handlingskompetanse. For studentane er det relasjonen dei har hatt til praksislærer, praksislærer sin rettleiingskompetanse og praksisbarnehagens arbeidsmiljø som har hatt størst betydning for eigen utvikling som barnehagelærer.

Slik eg ser det er det naturleg nok viktig å imøtekome den variasjonen som retningslinjene tilseier bør være til stades i praksisopplæringa. Men kanskje viktigare enn den strukturelle variasjonen studentane møter, er kvaliteten og kompetansen hjå praksisarenaen.

Abstract

The overarching theme for this master's theses is early childhood education students' practical placement and their impact on students' professional development. Professional development is a complex and composite concept that involves several other broad and ambiguous concepts, including evidence-based knowledge, skills, moral choices, and action. This thesis is characterized by a socio-cultural understanding of knowledge and learning, where the context influences and is influenced by the situation we are in. Knowledge can be acquired in different ways, through education and experience, and it can be specific or general. Knowledge is filtered through self-reflection and understanding of context and morality in practical situation.

This thesis is focused on student perspective and experience of practical placements. The practical placement component of early childhood education has not been researched previously.

This thesis addressed the research question: *“How do practical placements impact on early childhood education students' professional development?”*

Complementary quantitative and qualitative approaches were used to address this question. Data were obtained through a purpose-made survey of third-year early childhood education students at eight Norwegian educational institutions. Particular socio-cultural perspective on knowledge and learning is emphasized as a theoretical basis. The theoretical framework and the emergence of early childhood education were also highlighted in the thesis.

Findings in this thesis indicate that students perceive practical training as formative for their professional development, in particular to the development of skills, moral choice and action. The students reported that the relationship they had with their placement supervisor, the placement supervisor's competence and the placement work environment had the greatest impact on their professional development.

It is naturally important to meet the variation that the guidelines state should be in the practical placement. But more important than the structural variation the students encounter is the quality and competence of the placement supervisor and placement work environment.

Forord

Det er med blanda kjensler eg no leverer inn masteroppgåva mi. Å være deltidsstudent og å samstundes være i full jobb som styrar i barnehagen midt i ein pandemi, har vore utfordrande. Vegen fram mot innleveringa har vore både krevjande og vemodig. Ved å levere inn masteroppgåva, sett eg no punktum på ei spanande og lærerik epoke. Samstundes ser eg at nye moglegheiter ventar allereie på den andre sida.

Eg ønskjer å rette ei stor takk til utdanningsinstitusjonane som ønska i bidra inn i denne studien ved å distribuere spørjeundersøkinga mi til studentane. Eg blei møtt med positive tilbakemeldingar knytt til tematikken og fleire uttalte ei nysgjerrigheit til problemstillinga. Vidare er det naturleg å takke kvar einskind student, som tok seg tid til å svare på undersøkinga.

Takk til rettleiar Elisabeth Busengdal for konstruktive tilbakemeldingar og gode spørsmål, dette har hjelpt meg å skrive ut dei tankane som for meg har vore sjølvsgde. Tusen takk til storebror, Dr. Reidar Lystad for rettleiing knytt til strukturen i metodekapittelet og kvalitetssikring av samandraget på engelsk. Ønskjer også å rette ei takk til kollega og forfattar, Kari Pape, som tok seg tid til å lese gjennom oppgåva like før ferdigstilling og gav meg den siste motivasjonen eg trengde for å levere.

Størst takk vil eg gi til dei tre borna mine; Madelene Veddegjerde, Melissa Veddegjerde og Matheo Veddegjerde. Utan tolmodigheita dykkar, dei gode klemmane og ein sjokoladebit levert på skrivebordet, hadde eg aldri kome i mål.

Eidsnes 10.12.2021

Marte Jelle

Innhold

Samandrag	1
Abstract	2
Forord	3
1.0 Innleiing	7
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet	7
1.1.1 Barnehagelærerutdanninga	8
1.1.2 Profesjonsutdanning	9
1.1.3 Praksisopplæringa	9
1.2 Tidlegare forskning på feltet	10
1.2.1 Samanheng og samarbeid	11
1.3 Vegen til studiens forskingsspørsmål	12
1.3.1 Problemstilling og forskingsspørsmål	12
1.4 Oppgåva sin struktur	13
2.0 Teori	14
2.1 Organisasjonskultur	14
2.2 Sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring	15
2.2.1 Kontekst	15
2.2.2 Sirkulære prosessar	16
2.2.3 Språket som kulturelt reiskap for refleksjon	17
2.3 Kunnskap	17
2.3.1 Kunnskap som sjølvstendig kategori?	18
2.3.2 Taus og eksplisitt kunnskap	22
2.3.3 Tileigning av ny kunnskap	23
2.3.4 Læring på ulike nivå	23
2.4 Profesjon	24
2.4.1 Barnehagelærarens profesjonsutvikling gjennom aktiv deltaking	25
3.0 Forskingsdesign og metode	27
3.1 Metodisk tilnærming og val	27
3.2 Retrospektiv tversnittstudie	28
3.2.1 Populasjon og utval	29
3.2.2 Utforming av spørjeskjema	29
3.2.3 Datainnsamling	31

3.3	Kvantitativ databehandling og analyse	32
3.3.1	Konstruksjon av variasjonsvariablar	32
3.3.2	Analyseprosessen	33
3.4	Kvalitativ databehandling og analyse	34
3.4.1	Systematisk tekstkondensering	35
3.5	Forskingsetiske omsyn i studien	36
3.6	Studiens kvalitet	37
3.6.1	Reliabilitet	39
3.6.2	Validitet	40
4.0	Empiri – Beskriving av funn	42
4.1	Kva variasjon av praksisarenaen møter barnehagelærarstudentar gjennom praksisopplæringa?	43
4.1.1	Variasjon av praksisbarnehagar	44
4.1.2	Variasjon av praksislærarar	50
4.2	Kva erfaringar har barnehagelærarstudentar knytt til praksisplasseringa i studiet?	52
4.2.1	Barnehagane sin ulikskap	53
4.2.2	Praksis aleine eller saman med medstudent	55
4.2.3	Ei kjensle av å bli samanlikna	56
4.3	Korleis opplever barnehagelærarstudentar eigen profesjonsutvikling gjennom praksisopplæringa?	58
4.3.1	Fragmentert og kunstig	59
4.3.2	Heilskap og samanheng	61
4.3.3	Frå student til profesjonsutøvar	62
4.3.4	Profesjonsutvikling i praksis	64
5.0	Drøfting	66
5.1	Praksisopplæringa i barnehagelærarutdanninga	67
5.1.1	Strukturen i praksisopplæringa	68
5.1.2	Praksis aleine eller saman med medstudent?	69
5.1.3	Innhaldet i praksisopplæringa	70
5.2	Praksisbarnehagen som praksisarena	72
5.2.1	Praksisbarnehagens kultur	72
5.2.2	Språket som dørøpnar eller dørstoppar?	73
5.2.3	Praksisbarnehagens relasjonelle kompetanse	74
5.3	Praksislæraren	76

5.3.1 Tildeling av praksislærer	76
5.3.2 Praksislærers kompetanse	77
5.3.3 Praksislærer si dobbeltrolle	78
5.4 Barnehagelærerstudenten si profesjonsutvikling	78
5.4.1 Profesjonsutvikling i eit spenningsfelt	79
5.4.2 Profesjonelt skjønn	80
6.0 Avslutning	82
6.1 Kva variasjon av praksisarenaen møter barnehagelærerstudentar gjennom praksisopplæringa?	82
6.2. Kva erfaringar har barnehagelærerstudentar knytt til praksisplasseringa i studiet?	83
6.3 Korleis opplever barnehagelærerstudentar eigen profesjonsutvikling gjennom praksisopplæringa?	84
6.4 På kva måte påverkar praksisplasseringa barnehagelærerstudentar si profesjonsutvikling?	85
6.5 Implikasjonar for praksis og forslag til vidare forskning	86
Litteraturliste	87
Vedlegg	92

1.0 Innleiing

Det overordna tema for denne masteroppgåva er barnehagelærarstudentar si profesjonsutvikling. Studien tek utgangspunkt i studentperspektivet og studentane sine egne erfaringar knytt til praksisopplæringa i barnehagelærarutdanninga. Min bakgrunn for val av tema er eigen erfaring som styrar i praksisbarnehage gjennom fleire år. Etter lause samtalar med studentar mot slutten av sitt studie, er mi oppleving at dei har veldig ulike erfaringar knytt til kva utbytte dei sit igjen med frå praksisopplæringa. Mangfaldet av barnehagar er stort, både når det kjem til eigarform, størrelse, organisering og pedagogisk profil. Det same gjeld kulturen i den einstilte barnehage, relasjonen aktørane mellom og kompetansen til dei tilsette. Formålet med studien er å bidra med forskingsbasert kunnskap om samanhengen mellom kva mangfald av barnehagar barnehagelærarstudentar møter gjennom praksisopplæringa, og betydninga praksisplasseringa har for den enkelte student si profesjonsutvikling.

Dette kapittelet innleiest med ein kort presentasjon av studiens tema og formål, før studiens bakgrunn og aktualitet belysast. Innleiinga fortset med ei framstilling av vegen fram til studiens forskingsspørsmål. Avslutningsvis blir oppgåva sin struktur presentert.

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Det er kanskje vanskeleg å tenkje seg dei omfattande endringane barnehagesektoren har vore igjennom, når vi ser på barnehagen slik vi kjenner han i dag; Ein barnehage for alle, med tydelege fagområde og føringar for pedagogisk innhald, og som ein del av utdanningsløpet. Men slik har det ikkje alltid vore. Medan skulen er ein tung og rigid institusjon med lange tradisjonar, er barnehagen ein «ung» institusjon, som kan seiast å være i sin spede pubertet.

Fram til 1959 hadde Sosialdepartementet ansvaret for barnehagane, og frå 1959 til 2006 var sektoren underlagt departementet med ansvar for barne- og familiesaker (Moen, Gotvassli & Granrusten, 2006, s. 68-72). Først i 1975 vart den første barnehagelova vedteken i Stortinget, og for første gong vart det etablert eit eige lovverk spesielt for barnehagesektoren, som fram til 1975 var underlagt barnevernslovgjevinga. Med ei vedteken barnehagelov, kom også eit minstekrav av utdanning, for styrar og pedagogiske leiarar. For begge stillingstypane vart det kravd utdanning som førskulelærer (Moen, Gotvassli & Granrusten, 2006, s. 68-72). I 1996 kom den første rammeplanen for barnehagen, planen fekk status som forskrift til barnehagelova, og vart dermed ein formell standard for arbeidet og innhaldet i barnehagen.

Først i 2006 vart barnehagane underlagt Kunnskapsdepartementet og definert som ein del av utdanningsløpet. Som eit resultat av dette har barnehagesektoren vore gjennom omfattande endringar dei siste 15 åra. 1. januar 2009 trådde kravet om full barnehagedekning i kraft (Barnehagelova § 12a), noko som i forkant forutsette ei rask utbygging av barnehagar, både private og kommunale, og med ein stor variasjon i pedagogiske profilar. Fram til 2009 var dei fleste barnehagar to til fire avdelingar, men i oppblomstringa av barnehagar i denne perioden bar det med seg etablering av større barnehagar, og også ei framvekst av barnehagekjedar.

Gode barnehagar vert i internasjonal forskning framheva som avgjerande for at barn skal få eit tilbod med høg kvalitet, og dermed vert utdanna personale ein viktig faktor for barns utvikling og læring (Christoffersen mfl, 2014; Sylva mfl, 2010). Stortingsmelding nr. 41 definerer kompetanse som ein del av kvalitetsarbeidet i barnehagen, og kompetansen til den enkelte medarbeidar blir dermed ein viktig faktor å styrke i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 6). Gjeldande rammeplan for barnehage er tydeleg på personalet sine forpliktingar for å kunne gi barn eit kvalitativt godt barnehagetilbod, og stiller høge krav til barnehagepersonalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Ein konsekvens av den raske utviklinga av barnehagar vi har hatt, er at personal- og kompetansebehovet har auka betrakteleg i takt med utbygginga av sektoren. Skjerpa pedagognorm trådde i kraft 1. august 2018 (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagar § 1), men sektoren oppfyller ikkje kravet i forhold til antall barn per pedagog, og dispensasjonar nyttast. Nok kvalifiserte barnehagelærarar i norske barnehagar difor er ei mangelvare.

1.1.1 Barnehagelærerutdanninga

I tillegg til dei omfattande endringane barnehagesektoren har vore igjennom, har også barnehagelærerutdanninga vore reformert. Barnehagelærerutdanninga, når den blei planlagt, skulle være ei modernisert førskulelærerutdanning, og tanken var å skape ei mest mogleg heilskapleg nasjonal oppbygging av utdanninga. Det var tidleg i arbeidet med utviklinga av den nye lærerutdanninga vedteke å endre tittelen til *barnehagelærerutdanning* og profesjonstittelen til *barnehagelærer*.

Barnehagelærerutdanninga, som blei innført i 2012, er ei treårig profesjonsretta og forskningsbasert utdanning. Innhaldet i utdanninga er strukturert i seks kunnskapsområde, i tillegg til fordjuping og bacheloroppgåve. Simonsen refererer til Rammeplanutvalet når ho

skriv at «*Organisering i kunnskapsområde skal fornye utdanninga og svare på oppgåvene barnehagelæraren møter i dagens og morgondagens barnehage*» (Simonsen, 2017, s. 20).

Barnehagelærerutdanninga er regulert i ei relativt kort forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2012). Parallelt med forskrifta er det utvikla nasjonale retningslinjer som institusjonane blir anbefalt å følgje (Simonsen, 2017, s.19). I dei to førre rammeplanane/fagplanane, som regulerte norsk førskulelærerutdanning (2009 og 1995), finn eg ikkje omgrepet «profesjonsretta» brukt nokon stad. Det er nokre snevre omgrep, som til dømes «profesjonsdannande kompetanse» og «profesjonelt ansvar». Derimot i forskrifta til den «nye» barnehagelærerutdanninga er omgrepet «profesjonsretta» nytta allereie i framstillinga av formålet med utdanninga: «*Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy kvalitet*». Vidare seier dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga at studenten skal utvikle seg frå å være student til å bli ein profesjonsutøvar med barnehagefagleg handlingskompetanse (UHR-Lærerutdanning, 2018).

1.1.2 Profesjonsutdanning

Barnehagelærerstudentane har ulike forutsetningar og erfaringar med seg inn i utdanninga, noko som vil påverke korleis dei evnar å møte krava og innhaldet i utdanninga.

Barnehagelærerutdanninga er ei profesjonsutdanning og beveger seg i eit spenningsfelt mellom krava til praksisnærleik, krava til ei forskningsbasert utdanning og krav som spring ut frå barnehagens kultur og tradisjonar (NOKUT, 2010). Utdanninga skal kvalifisere studentane til å utøve barnehagelæreryrket i eit samfunn prega av mangfald og endring. Samstundes skal undervisninga skal være praksisnær, noko som inneber at teori blir sett i eit profesjonsretta perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2012).

1.1.3 Praksisopplæringa

Praksisopplæringa har som hensikt å sikre heilskap og samanheng mellom innhaldet i studiet og praksisfeltet. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanninga slår fast at praksisopplæringa skal omfatte minst 100 dagar praksis fordelt på dei tre studieåra (Kunnskapsdepartementet, 2012). Så langt det er mogleg skal studentane gis moglegheit til å ha kontakt med praksisfeltet utover det obligatoriske, samt ha ein praksislærer av same kjønn i løpet av studiet (UHR-Lærerutdanning, 2018). Dei nasjonale retningslinjene for

barnehagelærerutdanninga seier at praksisopplæringa skal være rettleia, variert, vurdert og med krav til progresjon (UHR-Lærerutdanning, 2018). Rettleia og vurdert praksisopplæring er integrert i alle kunnskapsområda i utdanninga, og det skal være eit samarbeid mellom faglærar på studiestaden og praksislæraren i praksisbarnehagen. Praksislærar skal ha formell rettleiarutdanning tilsvarande minimum 30 studiepoeng, for å kunne ta imot studentar frå barnehagelærerutdanninga. Likevel er det slik at praksislærarar utan denne rettleiingskompetansen, også tek imot studentar frå utdanningsinstitusjonane.

Det er praksisopplæring alle tre studieåra, med praksis tidleg i første semester. Utover dette har utdanningsinstitusjonane eigne retningslinjer for kva kriterier som skal ligge til grunne når praksisperiodane skal planleggast, og kva omsyn som skal, eller bør, ivaretakast.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2012) seier vidare at det skal leggjast til rette for eit forpliktande samspel mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga presiserer at utdanningsinstitusjon og barnehage er likeverdige læringsarenaer med eit felles ansvar for innhald, kvalitet, progresjon og vurdering i praksis (UHR-Lærerutdanning 2018).

Følgjegruppa for barnehagelærerutdanninga la i 2017 fram sin sluttrapport. Her kjem det fram at når det gjeld utvikling av program-, emneplanar og nye fordjupingstilbod, er det framleis lite samarbeid mellom utdanningsinstitusjonane og praksisapparatet. Utfordringa er at forholdet lett kan bli asymmetrisk, ved at det er utdanningsinstitusjonane som sit i førarsetet og sender med arbeidskrav som skal løysast i praksis. Det same gjeld planlegging av praksisperiodar, utarbeiding av praksisoppgåver og val av pensum i dei ulike kunnskapsområda (Følgjegruppa for førskulelærerutdanninga, 2017).

1.2 Tidlegare forskning på feltet

I denne studien er fokuset på praksisplasseringa i barnehagelærerutdanninga, på profesjonsutviklinga til barnehagelærarstudenten og på koplinga mellom desse. Ekspertgruppa om barnehagelærarrolla (Kunnskapsdepartementet, 2018) fastslår i sin rapport at det er relativt lite forskning på barnehagelærerutdanninga, og den forskinga som finnast er spreidd på mange ulike tema knytt mot enkeltfag eller kunnskapsområde. Studiar av forholdet mellom akademisk og praktisk kunnskap er dermed knytt til enkeltemne, og ikkje barnehagelærarkompetansen samla. Korleis praksisopplæring i barnehagelærarstudiet er organisert og kva påverknad praksisbarnehagane har for den einskilde student finnast det sær

lite forskning knyta til. I det følgjande vil eg dermed kort presentere forskning som har bidratt som eit grunnlag, og som kan gi eit bilete over det som er sentralt og relevant for min studie.

I internasjonal forskning vert gode barnehagelærarar framheva som avgjerande for at barna skal få eit tilbod av høg kvalitet, og dermed vert utdanna personale ein viktig faktor for barns læring og utvikling (Christoffersen mfl., 2014; Sylvia mfl., 2010). Barnehagelærerutdanninga er som tidlegare nemnt ei profesjonsutdanning og omgrepet profesjonalitet står sentralt. Ekspertgruppa om barnehagelærarrolla legg stor vekt på den normative sida av omgrepet profesjonalitet i sin rapport (Kunnskapsdepartementet, 2018), og vektlegg dette som ei viktig drivkraft i utviklinga av barnehagelærarrolla. Omgrepet profesjonell er omtala heile 254 gongar i rapporten i tillegg til profesjonalitet som er omtala 23 gongar.

Steinnes har i si doktoravhandling «*Profesjonalitet under press?*», studert meistring av yrkesrolla i lys av kvalifiseringa til yrket, og samarbeidet med assistentane. Hensikta med studien var å utvikle kunnskap om førskulelærarens, no barnehagelærarens, profesjonelle utvikling og setje søkelys på utfordringar i profesjonaliseringsprosessen (Steinnes, 2014). I denne studien ser ho på kva førskulelærarprofesjonen sitt kunnskapsgrunnlag spelar for utøvinga av yrket. Det ho blant anna finn i sin studie er at personlege evner, verdiar og haldningar vert vurdere som viktigare enn fagkunnskap av både assistentar og førskulelærarar. Ho skriv at kunnskapsbasen til ein førskulelærar er under press. I dette legg ho at kjernekompetansen er diffus og lite synleggjort i praksis. Utdanninga bør dermed støtte barnehagelærarstudentar i utvikling av omgrep som gjer dei i stand til å reflektere over, analysere og drøfte eigen praksis.

1.2.1 Samanheng og samarbeid

I Heggen og Thorsen sin artikkel «*Praksisopplæring – ett felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole*» understrekar dei betydninga av praksisopplæringa som ein viktig læringsarena i lærarutdanninga. Dei skriv vidare at kvaliteten i studentane si praksisopplæring føresett at det er eit godt samarbeid mellom praksisarena og utdanningsinstitusjon. (Heggen & Thorsen, 2015, s. 362).

Steinnes og Haug har i sin studie fått stadfesta resultata frå fleire tidlegare undersøkingar om manglande samanheng og framleis mykje fragmentering i lærarutdanninga, både mellom faga og særleg mellom faga og praksisen (Steinnes & Haug, 2019). Dei skriv også at praksislærarane har ei oppfatning om at relasjonen mellom teori og praksis er avgjerande for

profesjonsrettinga av studiet, og at dette kan være ei utfordring i utdanninga (Steinnes & Haug, 2019, s. 467).

1.3 Veggen til studiens forskings spørsmål

Det vil være i utdanninga si interesse at forskning rettar seg mot praksisopplæringa i studiet. Det er gjennom praksisopplæringa heilskap og samanheng mellom innhaldet i studiane og praksisfeltet kan sikrast. Utdanninga skal skape dei beste vilkåra for framtidens barnehagelærarar. Profesjonsrolla til ein barnehagelærer utøvast i spenningsfeltet mellom det generelle og det spesielle, mellom dei etiske omsyna til grupper og/eller enkeltindivid og ikkje minst mellom teori og praksis. På denne måten blir praksisopplæringa ein viktig læringsarena i barnehagelærerutdanninga.

Eg håpar at mitt arbeid kan være med å auke forståinga av kva studentane møter i praksisopplæringa, og praksisplasseringa sin relevans for profesjonsutviklinga hjå studenten. Ved å rette fokus på ulike forhold ved praksisopplæringa og studere betydninga av disse sett opp imot studentens profesjonsutvikling, vil dermed være både relevant og samfunnsaktuelt.

1.3.1 Problemstilling og forskings spørsmål

Med dette som bakteppe har eg formulert problemstillinga: *«På kva måte påverkar praksisplasseringa barnehagelærerstudentar si profesjonsutvikling?»*

For å best kunne svare på problemstillinga tek eg utgangspunkt i tre forskings spørsmål:

1. Kva variasjon av praksisarenaen møter barnehagelærerstudentar gjennom praksisopplæringa?
2. Kva erfaringar har barnehagelærerstudentar knytt til praksisplasseringa i studiet?
3. Korleis opplever barnehagelærerstudentar eigen profesjonsutvikling gjennom praksisopplæringa?

1.4 Oppgåva sin struktur

Eg vil her gjere kort greie for innhaldet i dei ulike kapitla i oppgåva. Oppgåva er delt inn i seks kapittel, som alle har egne underkapittel.

Kapittel 1 er innleiing til oppgåva og studien generelt. Her presenterast studiens tema og formål, før studiens bakgrunn og aktualitet belyst. Innleiinga fortset med ei framstilling av vegen fram til studiens forskingsspørsmål.

I kapittel 2 blir teoretiske perspektiv som eg finn relevant i høve tema for oppgåva presentert. I dette kapittelet vil eg også utdjupe sentrale omgrep for lesaren.

Kapittel 3 er metodekapittel, her presenterer eg egne val knytt til forskingsdesign og metode. Vidare vil eg gjere greie for utvalet og tilgang til feltet. I kapittelet vil lesaren også få ei tydeleg framstilling av dei framgangsmåtane eg har nytta i arbeidet med innsamling, analyse og tolking av data. Kapittelet blir avrunda med å sette lys på etiske aspekt ved studien.

I Kapittel 4 presenterer eg data frå undersøkinga mi. Her legg eg fram sentrale funn i lys av forskingsspørsmåla, og saman med teori, dannar dette grunnlaget for drøfting.

Kapittel 5 er drøftingskapittel i denne oppgåva. Her blir funna frå undersøkinga drøfta i lys av presentert teori. Av omsyn til omfanget på oppgåva, er det ikkje mogleg å drøfte alle funna, og avgrensingar er gjort ut ifrå kva som best kan kaste lys på problemstillinga og forskingsspørsmåla.

Kapittel 6 er avslutning av oppgåva. Her presenterer eg for lesaren kva slutningar ein kan trekkje i oppgåva, og dermed vise korleis eg kan svare på problemstillinga mi.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil eg gjere greie for dei teoretiske perspektiva som dannar grunnlaget for denne oppgåva. Oppgåva byggjer hovudsakleg på eit sosiokulturelt perspektiv der kunnskap og læring sjåast på som eit sosialt fenomen. Med bakgrunn i dette innleiast difor kapitlet med å sjå på dei uformelle sidene ved barnehagen som organisasjon og det sosiale samspelet som vi er ein del av - organisasjonskulturen.

Vidare blir dei sentrale omgrepa kunnskap og profesjon presentert for lesaren med sosiokulturell læringsteori som eit bakteppe.

2.1 Organisasjonskultur

Når vi høyrer omgrepet organisasjon, tenkjer vi gjerne klare strukturar og formål. Men bak dei synlege handlingane i ein organisasjon, finn vi organisasjonens medlemmar sine haldningar og kunnskap. Ein organisasjon er eit fellesskap, men samtidig ei samling av enkeltpersonar (Irgens, 2021, s. 225). Og det er dette aspektet eg vil gå nærare inn på.

Omgrepet organisasjonskultur er relativt nytt og vaks fram i løpet av 1980-åra. Som for så mange omgrep i samfunnsvitskapen, er det mange som har definert omgrepet organisasjonskultur, og det synast vanskeleg å einast om ein enkelt definisjon. Edgar Schein er ein av dei mest refererte i organisasjonslitteraturen. Han definerer organisasjonskultur som eit mønster av felles grunnleggjande meiningar, som lærast av gruppa etter kvart som den lærer å meistre sine eksterne tilpassings- og interne integrasjonsproblem, som har fungert bra nok til å bli betrakta som gyldige, og som derfor lærast vidare til nye medlemmar som den rette måten å oppfatte, tenkje og føle på i relasjon til desse problema (Schein, 1998, s. 3-23).

Eg vil i denne oppgåva støtte meg på Bang si tolking av omgrepet når han definerer organisasjonskultur som: «De sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatningar som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben.» (Bang, 2017, s. 407). Pettersen beskriv det som at kulturens samla kunnskap og kompetanse føreligg uavhengig av den enkelte, og at kvar ny generasjon ervervar kunnskapen gjennom aktiv deltaking i sosial samhandling og praksis (Pettersen, 2017, s. 34).

Organisasjonskultur veks med andre ord fram frå grunnleggjande verdier, desse verdiane er det enkeltmenneska som tek med seg inn i organisasjonen og etter kvart utviklar det seg fellesskapsverdier. Verdiane uttrykkjer kva som oppfattast som viktig og verdifullt i organisasjonen. Kulturen inneheld også normer. Normer kan seiast å være ei form for reglar for korleis ein bør oppføre seg, og påverkar dermed våre handlingar direkte. Bang legg til verkelegheitsoppfatningar, det er desse som definerer kva som reknast som sant og usant, forklarar korleis ting heng saman, og korleis medlemmane skal fortolke det som skjer (Bang, 2017, s. 408). Organisasjonskulturen blir då eit resultat av dei erfaringane ein har gjort saman, etter kvart som gruppa har løyst problem eller oppgåver, og blir dermed ein felles kunnskap om korleis vi skal forstå og handtere arbeidsoppgåver og utfordringar. Vidare indikerer definisjonen at kulturen kjem til uttrykk gjennom korleis medlemmane faktisk oppfører seg gjennom sine handlingar.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring

Korleis vi til ulike tider har definert kunnskap og læring heng saman med kva syn på mennesket som har vore rådande i samtida. I sosiokulturell teori er budskapet at individets læring og kunnskap må sjåast i samanheng med kulturen, språket og fellesskapet (Moen, Gotvassli & Granrusten, 2016, s. 34). Læring og kunnskap sjåast på som eit sosialt fenomen og er på denne måten situert. Verken læring eller kunnskap kan eksistere i eit tomrom. I eit sosiokulturelt syn er kunnskap situasjonsavhengig og provisorisk. Individet er alltid ein del av ein kontekst, og kan ikkje forståast utan å sjå på samanhengen. Kunnskap og læring blir med andre ord avhengige av kulturen og historia den er ein del av.

2.2.1 Kontekst

Det er naturleg å trekkje fram Bateson når omgrepet *kontekst* blir framstilt. Hornstrup med fleire (Hornstrup, Loehr-Petersen, Johansen, Madsen & Specht, 2018, s. 39) refererer til Batesons som uttrykkjer at ei kvar handling berre kan forståast og dermed tolkast ved å sjå på konteksten der handlinga finn stad. Bateson nyttar omgrepet som ei forståingsramme. Ved hjelp av denne forståingsramma kan vi gi mening til handlingar og kommunikasjon. Vi menneske mottok informasjon frå omgivnadane gjennom syn, høyrsel, lukt eller berøring, og all denne informasjon kommuniserer til oss. Konteksten er likevel ikkje statisk og objektiv, men påverkast av aktørane. Det blir dermed vanskeleg å lage allmenne og generelle reglar og

råd for god læring utan å relatere råda til den spesifikke konteksten læringa er ein del av. Bateson meinte at alle inntrykk vi mottek frå omverda blir fortolka ved at vi tek i mot inntrykka, sansar dei og tolkar den informasjonen dei formidlar gjennom vår forståingsramme. Bateson framhevar tid, stad og relasjon som viktige faktorar. Hornstrup legg vekt på i si tolking, at det dermed er avgjerande på *kva* tidspunkt noko seiast eller gjerast, *kvar* handlinga fin stad og *kven* det er som seier noko og handlar i relasjon til kven (Hornstrup, 2018, s. 39).

Ut frå eit sosiokulturelt perspektiv blir både aktør og kontekst sett på som samanvevde einingar som skapar føresetnadar for kvarande. Omgrepet kontekst kan relaterast til fysisk kontekst og dermed vise til rammene for ein situasjon, den staden handlinga finn stad. Men omgrepet kontekst kan også dreie seg om kognitiv kontekst, som dreiar seg om aktørane si fortolking og forståing av verksemda som føregjeng. Kontekst er dermed ikkje berre ei ytre ramme, men ein integrert del av relasjonane mellom aktørane, korleis aktørane oppfattar og handlar i den konkrete situasjonen (Eik, 2013, s. 173).

2.2.2 Sirkulære prosessar

Healey byggjar mykje av sitt arbeid på Habermas sitt omgrep *kommunikative handlingar* og Giddens sitt omgrep *strukturering*. Strukturering refererer her til ein prosess der aktørane blir påverka av strukturar, men også at aktørane sine handlingar etter kvart blir strukturerande krefter. I sin artikkel *Collaborative planning in perspective*, skriv Healey at desse strukturerande kreftene kan sjåast på som maktforhold (Healey, 2003). Sosiale strukturar er reglar og moglegheiter produsert og reprodusert av handlande individ. Dermed har strukturane ein dobbel karakter: Dei er både føresetnadar for og konsekvensar av samhandling. Dei gir både moglegheiter og sett avgrensingar for individa.

Sosiokulturell tankegang handlar dermed om sirkulære prosessar. Sirkulære prosessar er eit grunnleggjande prinsipp som inneber at alle hendingar i et sosialt system påverkar kvarandre i et uavbrote mønster (Gjems, 2012, s. 128). Praxisopplæringa kan difor ikkje sjåast isolert, men gjenspeilar både det som skjer før og etter sjølve praksisperioden. Ifølge Gjems legg vi premisser for kvarandre sine handlingar og veremåte ved å gi kvarandre tilbakemeldingar og framovermeldingar (Gjems, 2012, s. 130).

2.2.3 Språket som kulturelt reiskap for refleksjon

I eit sosiokulturelt læringssyn vektleggjast det at mennesket ikkje lærer i eit vakuum, men at læring er grunnleggjande sosial. Læring skjer i hovudsak når ein inngår som del av eit fellesskap og i samspel med omgivnadane. Vi beveger oss innafor og mellom til dels fluktuerande fellesskap gjennom hele kvardagen. Kunnskap kan ikkje overførast frå ein person til ein annan, men oppstår i sjølve kommunikasjonen. Vygotskijs tanke om at læring skjer i samhandling med andre, står sentralt i dette perspektivet. Han meinte at mennesket har ei biologisk utrustning for læring, men at indre refleksjon ikkje er nok. I følgje Vygotskij skjer læring i to omgangar. Først på det interpsykologiske nivået, som læring «mellom menneske» og dernest som læring «i menneske». Det sentrale omgrepet til Vygotskij er *næraste utviklingssone*, som viser til avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivå, der ein klarer å løyse problemet aleine, og det potensielle utviklingsnivå, som ein kan nå gjennom rettleiing eller samhandling (Skagen, 2011, s. 133).

Språket blir i denne prosessen eit viktig kulturelt reiskap for refleksjon. Språket nyttast til å kommentere og reflektere over eigne og andre sine handlingar, men også for å identifisere bakanforliggende grunnkvadadar og underliggende strukturar (Røys, 2017, s. 125). Gjennom orda som blir høyrd og sagt, tolkast bodskapen ut frå eigne føresetnadar og kunnskap. På denne måten forstår vi omgivnadane våre via dei indre bileta vi sjølv dannar av den verda vi er ein del av, og dei menneska vi omgåst (Hornstrup, 2018, s. 23).

Kjernen er at læring og utvikling av ny kunnskap, er mogleg når aktørane reflekterer over eigen praksis. På denne måten kan handlingskapasitet og meistringsevne hjå den enkelte styrkast. Innes og Booher argumenterer for at den mest kraftfulle kunnskapen kombinerer både den lokale og den vitskapelege kunnskapen, men at dette føresett ein meiningsdannande prosess med samskaping og felles læring. Vi har mykje å lære både av å prøve å forstå andre sitt perspektiv, samtidig som vi prøver å klargjere våre egne perspektiv (Innes & Booher, 2014, s. 13).

2.3 Kunnskap

Kunnskap har tradisjonelt blitt sett på som bokleg lærdom eller viten og har vore eit omdiskutert omgrep tilbake til antikkens filosofar. Det finnst ingen konsensusdefinisjon på omgrepet sjølv om fleire har prøvd seg på ein definisjon. Eg ønskjer dermed å innleie med ei inndeling av kunnskapsformar som går strekkjer seg langt tilbake i tid og kan tilskrivast

Aristoteles (384-322 f.Kr). Aristoteles brukte omgrepa *episteme*, *techne* og *fronesis*, om ulike kunnskapsformer. *Episteme* er nemninga på teoretisk og vitenskapelig kunnskap, uavhengig av kontekst. Kunnskapen er allmenn og lenge blitt sett på som den overordna kunnskapsforma i den vestlege kulturen (Tholin & Moser, 2017, s.34). Omgrepet *techne* brukte Aristoteles om ferdigheiter og skapande aktivitet. *Techne* omtalast som praktisk og produktiv kyndigheit, og kan knytast til metodisk eller praktisk kunnskap. Denne kunnskapsforma er kroppslig og handlingsorientert (Tholin & Moser, 2017, s.34). Irgens skriv at det å ha metodisk kunnskap inneber ikkje nødvendigvis at ein handlar klokt (Irgens, 2021, s.57).

Metodisk kunnskap, eller *techne*, er nyttig når situasjonar er nokolunde eintydige, føreseielege og kjente. Men når konteksten er meir kompleks og mindre føreseieleg, kan det å berre meiste «metodar» være ei avgrensing. Det er ikkje lenger eintydig korleis situasjonen skal forståast, og vidare handterast (Irgens, 2021, s. 57). Ein må då også forstå den einskilde situasjonen, og vi treng det Aristoteles kallar *fronesis*. Praktisk klokskap, eller *fronesis* er den tredje kunnskapsforma i følge Aristoteles. *Fronesis* omhandlar blant anna evna til å reflektere, til å forstå samanhengar, til å kontekstualisere kunnskap og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlingar i konkrete situasjonar (Irgens, 2021, s. 58). *Fronesis* representerer den komplekse kunnskapen som krevjast for å vurdere korleis ein bør handle for å fremje det som er moralsk riktig i konkrete situasjonar (Tholin & Moser, 2017, s.35).

2.3.1 Kunnskap som sjølvstendig kategori?

Fleire har, som nemnt, prøvd seg på ulike inndelingar av omgrepet kunnskap. Isaksen skriv at vi kan dele kunnskap i tre kategoriar: Informasjon, som vi stort sett kan få tak i overalt. Vitenskapelig kunnskap, som er utvikla gjennom systematisk forskning og handlar om vitenskapelige prinsipp om korleis ting heng saman i naturen eller samfunnet. Og til slutt erfaringsbasert kunnskap, som utviklast når personar arbeider med bestemte aktivitetar over tid (Isaksen i Abelsen, Isaksen & Jakobsen, 2013, s. 131). Han påpeikar vidare at dei tre typene kunnskap overlappar kvarandre, og dei er komplementære heller enn at dei kan erstatte kvarandre. Erfaring er ein viktig del av profesjonsutviklinga, då det sjeldan er standardiserte svar på ulike problemstillingar i barnehagekvardagen, og barnehagelæraren må difor utøve skjønn. Det er gjennom praksisopplæringa studenten skal knyte erfaringsbasert kunnskap og ferdigheiter saman med teori og relevant forskning for å styrke eigen handlingskompetanse og profesjonelt skjønn. Sjølv om at profesjonsutviklinga rettar seg mot studenten (eller barnehagelæraren) si utvikling, kan ikkje læring reduserast til ein individuell og kognitiv

prosess, og kan heller ikkje oppfattast uavhengig av konteksten den skjer i. Tileigning av erfaring kan både være førstehandserfaringar, men også forskning og studiar. Molander og Terum argumenterer for at det ikkje nødvendigvis alltid er erfaringar som er kjelda til å utøve skjønn på ein god måte (Molander & Terum, 2008). Det er også viktig å reflektere over om erfaringar alltid vil gå i positiv retning. Det er fult mogleg å gjere seg erfaringar med dårleg praksis, og utan refleksjon kring dette vil ein ikkje oppnå god profesjonsutvikling.

Ei anna framstilling av kunnskapsomgrepet kjem frå Davoudi og det er denne forståinga av kunnskapsomgrepet eg vil ta med meg vidare i oppgåva. Davoudi skriv at kunnskap ikkje er ein sjølvstendig kategori, men gjennomsyrrar våre sosiale relasjonar (Davoudi, 2015, s. 323). Vidare skriv ho at kunnskap er ei sosial konstruert forståing, som kjem fram frå praktisk samhandling. Kunnskap må difor sjåast i samheng med konteksten kunnskapen eksisterer i. I dette legg eg at det er knyta eit fortolkingsarbeid til nyttiggjering av all kunnskap. Bruk av kunnskap inneber at den filtrerast gjennom sjølvrefleksjon, forståing av kontekst og gjennom det moralske i den praktiske situasjonen. For å forstå ein tekst, ein artikkel eller eit forskingsresultat vil vi relatere innhaldet til vår eigen forkunnskap for i det heile tatt kunne forstå det. Vi vil med andre ord forstå det ut frå egne føresetnadar. Dette er i tråd med Gadamer, som seier at den teorien (kunnskapen) vi les og tileignar oss, ikkje automatisk let seg anvende berre fordi vi har tilgang til den. Også teoretisk lært kunnskap må nyttast gjennom ferdigheiter, kyndigheit, erfaring og moralsk dømmekraft (Gadamer, 2004, s. 297-308).

I barnehagekvardagen møter barnehagelæraren ulike situasjonar som vanskeleg let seg standardisere og krev bruk av skjønn. Kunnskap og handling må forståast som gjensidig knytt saman, framfor eit lineært årsaks-verknadsforhold (Davoudi, 2015, s. 322). Det er nettopp på denne måten Davoudi kombinerer den evidensbaserte kunnskapen med ferdigheiter, moralske val og handling, ho brukar omgrepa *knowing what*, *knowing how*, *knowing to what end* og *doing*, men ho påpeikar samtidig at desse ikkje kan sjåast isolert sett. Dette inneber i praksis at barnehagelæraren nyttar seg av sine egne praktiske erfaringar saman med evidensbasert kunnskap, samtidig som han eller ho tek omsyn til barnets og barnegruppa sine føresetnadar, verdiar og normer.

Evidensbasert kunnskap

Davoudi argumenterer for at debatten mellom det instrumentale og kommunikative bør skifte fokus bort frå evidensbasert kunnskap, fordi evidens har avgrensa nytte i forståinga av kunnskap. Ho nyttar omgrepet *Knowing what*, som refererer til det vi i kvardagen omtalar som teoretisk eller kognitiv kunnskap, nettopp det å vite noko, i tråd med Isaksens tredeling (Isaksen i Abelsen, Isaksen & Jakobsen, 2013, s. 131). Eksempel på evidensbasert kunnskap kan være teoriar, omgrep og modellar. Vidare skriv ho at det ikkje er den evidensbaserte kunnskapen i seg sjølv som er viktig, men korleis denne kunnskapen kan nyttast saman med anna kunnskap (Davoudi, 2015, s. 318).

Ferdigheiter

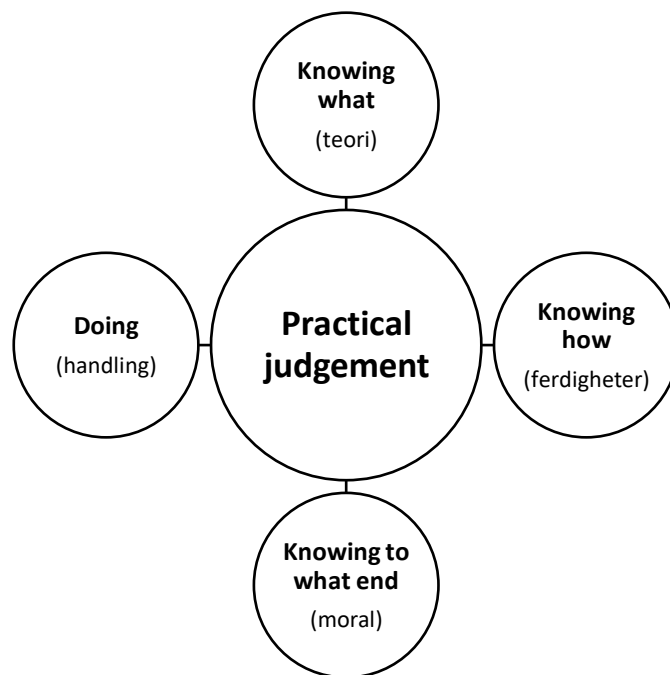
Knowing how, eller å vite korleis, beskriv Davoudi som ferdigheiter eller evner til å gjere eller å utøve (Davoudi, 2015, s. 320). Dette handlar ikkje berre om evnene i seg sjølv, men om å klare å bruke dei evnene ein har på ein god måte. Ferdigheiter kan omtalast som ein lært kapasitet til å utføre ein spesifikk aktivitet. Dette kan handle om teknikkar og metodar. Det er den kunnskapen som gjer ein person i stand til å utføre praktiske handlingar eller gjere praktiske val. Som barnehagelærer må ein ha kunnskap innanfor dei ulike kunnskapsområda, samstundes som barnehagelæraren må vite korleis desse kunnskapane skal nyttast i samspel med barn på ein god måte. Ferdigheiter handlar dermed om vi er i stand til å utføre oppgåver på ein adekvat og sjølvstendig måte.

Haldningar og handlingar

Kompleksiteten aukar når vi legg til moralske val og verdiar. Her brukar Davoudi omgrepa *knowing to what end* og *doing*. Verdiar er det som styrar våre vurderingar og val (både bevisst og ubevisst). Våre verdiar dannar til saman eit system av trosoppfatingar om kva vi meiner er viktigare og rettare enn nok anna. Vi må forstå kva verdiar som ligg til grunn for handlingane og reaksjonane våre. Sentralt her er haldningar til kva som er god og dårleg praksis. Haldningar er ikkje medfødde eller instinktive, men tileignast og forandrast gjennom allmenne livserfaringar, men påverkast også gjennom utdanning.

Handlingane vi utøver spelar ut frå haldningane vi har. Argyris og Schön skil i sin handlingsteori mellom forklaringsmodellar som ein person brukar for eigen og andre sin åtfærd (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 334) Dei hevdar at handlingane vi utøver gjerne er

automatiske, utan at vi er særleg bevisst dei. Handlingsteorien inneheld to teoriar: uttrykt teori (espoused theory) og bruksteori (theory-in-use). Uttrykt teori seier noko om korleis vi oppfattar verda. Ved hjelp av uttrykt teori forklarar vi våre handlingar eller slik vi trur vi kjem til å handle i ein gitt situasjon. Eit døme på dette kan være korleis vi trur vi kjem til å handle dersom det oppstår ei alvorleg ulykke i barnehagen. Vi har rutinar, handlingsplanar, risikovurderingar, førstehjelpskurs og kanskje til og med gjennomført beredskapsøvingar. Bruksteori er derimot ukjent for dei fleste. Det er denne som ligg til grunne for den handlinga vi faktisk utfører i ein bestemt situasjon. Det kan oppstå mangel på samsvar mellom uttrykt teori og bruksteori, mellom argumenta og forklaringane våre (kvifor) og handlingane (korleis).



Figur 1: Fritt etter Davoudi, 2015

Praktisk klokskap

Skjønnsutøving skjer i spenningsfeltet mellom det generelle og det spesielle, mellom det etiske omsynet til gruppa eller enkeltindividet, og ikkje minst mellom teori, praksis og tradisjon. Davoudi omtalar denne kunnskapen som *practical judgement* (Davoudi, 2015, s. 321). Praktisk klokskap, eller profesjonelt skjønn, er ein intellektuell kompetanse, som ervervast gjennom erfaring, samt refleksjon over erfaringane. Dei personlege evnene relaterast til at ein gjennom livet har gjort erfaringar som bidreg til å forme den vi er som yrkesutøvarar. Praktisk klokskap inneber både subjektive vurderingar og kjenslene våre.

Mange handlingar skjer spontant og intuitivt i barnehagen med bakgrunn i profesjonelt skjønn eller taus kunnskap. Eik, Steinnes og Ødegård refererer til Grimen, som seier at profesjonelt

skjønn krev argumentasjon bygd på teoretiske og etiske vurderingar (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s.48). Profesjonelt skjønn kan seiast å være evna til å handle på ein klok måte, til å sjå kva som er fornuftig og til å treffe riktige avgjersle i konkrete samanhengar. Det kan seiast at kyndig dømmekraft, eller skjønn, handlar om å være forplikta, ikkje berre av nedskrivne lovar og retningslinjer, men av moralske og etiske normer i både eigen yrkesrolle og i samfunnet elles. Nyutdanna og erfarne barnehagelærarar si skjønnsutøving og skjønnsbaserte avgjersle kan være ulike, men det betyr ikkje at den eine parts profesjonelle skjønn er dårlegare enn den andre (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s.108).

2.3.2 Taus og eksplisitt kunnskap

Nonaka har sett på organisasjonar si evne til systematisk å skape prosessar for å utvikle ny kunnskap og til å spreie denne kunnskapen i organisasjonen. Nonaka sett eit skilje mellom eksplisitt kunnskap og taus kunnskap (Nonaka, 1995). Han beskriv eksplisitt kunnskap som den forma for kunnskap vi kan beskrive klart og tydeleg, både for oss sjølv og andre. Kunnskapen kan lagrast i system, på papir eller kan presenterast for andre, og er gjerne objektiv (Irgens, 2007, s. 60). Eksplisitt kunnskap kan vi verbalt kommunisere til oss sjølve og andre.

Nonaka legg vekt på den skjulte eller tause kunnskapen og innsikta alle individa i ein organisasjon har erverva seg gjennom eigne erfaringar, denne er personleg og subjektiv. Den tause kunnskapen er primært vanskelegare å artikulere. Det kan også være tilfelle at den enkelte ikkje er klar over at ein innehar denne kunnskapen. Ting blir gjort slik man alltid har gjort, fordi det fungerer. Det kan også være kunnskap som har vore eksplisitt, men som no er blitt så automatisert at vi ikkje lenger klarar å beskrive den. Diskusjonar rundt taus kunnskap fokuserer på korleis vi tenkjer, erfarer og handlar med bakgrunn i viten som anten ikkje er verbalt artikulert eller ikkje kan artikulert verbalt (Grimen, 2008, s. 79).

Kunnskap spreia mellom individ gjennom samhandling utan at dei nødvendigvis snakkar med kvarandre eller bevisst forsøker å overføre kunnskap, dette er det Nonaka omtalar som sosialisering (Nonaka, 1995). To kollegaer som jobbar saman, vil observere kvarandre, og lære av det den andre parten gjer, bevisst eller ubevisst. Eksplisitt kunnskap som knytast til anna eksplisitt kunnskap, kallast kombineringskunnskap. Det dreier seg i hovudsak om å systematisere kunnskap som allereie er tilgjengeleg for barnehagelæraren. Når eksplisitte kunnskap tilpassast til den allereie tause kunnskapen den tilsette har, og dette visast igjen i utføringa av

arbeidet kallar vi det internalisering. Det er ikkje noko poeng i seg sjølv at kunnskapen skal bli taus, men å overføre det eksplisitte til praktiske, effektive og riktige handlingar. Når taus kunnskap gjerast eksplisitt, kallar Nonaka det eksternalisering. Eksternalisering handlar om å gjere den tause kunnskapen tilgjengeleg og meningsfull for oss sjølv og andre. Den implisitte kunnskapen den einskilde i organisasjonen innehar, må gjerast tilgjengeleg for fleire, slik at den kan kome til nytte for hele organisasjonen.

2.3.3 Tileigning av ny kunnskap

Læring forklarast som tileigning av ny kunnskap eller utvikling av nye ferdigheiter som er relativt permanente og som har sitt utgangspunkt i erfaring (Kaufmann & Kaufmann, 2006, s. 178). Læring har tradisjonelt blitt sett på som ein individuell kognitiv prosess. Men læring kan likevel ikkje sjåast som eit mekanisk resultat av erfaring. Korleis vi lærer, kan ikkje reduserast til eit spørsmål om ein individuell, indre mental, biologisk og kognitiv prosess, men er ein aktiv prosess. Veggen frå erfaring til læring kan være lang og ha mange hindringar. Årsaka til dette kan være at vi i kvardagen ofte beveger oss i komplekse og tvitydige situasjonar. Det er problematisk å identifisere kva som fører oss frå eit punkt A til eit punkt B. I eit heilskapleg syn på læring anerkjenner vi fysiske, biologiske, sanslege, kjenslemessige, sosiale og kulturelle faktorar som verdifulle for læring (Fredriksen, 2017, s. 109).

2.3.4 Læring på ulike nivå

Argyris og Schön er ein mykje brukt referanse når det kjem til læring på ulike nivå. Dei påpeikar at læring skjer på to ulike nivå, og skil mellom enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Kaufmann & Kaufmann, 2006, s. 194). Enkelkretslæring dreiar seg om å justere eksisterande rutinar og handlingsmønster ved å rette opp feil og avvik. Mykje av den organisatoriske læringa i barnehagen ligg på dette nivået. Dobbeltkretslæring inneber at aktørane stiller spørsmål med grunnprinsippa og føremålet med arbeidet, samt kvifor feil oppstår eller utvikling eller resultat ute blir. Det vi kan ta med oss frå teorien til Argyris og Schön er bevisstgjeringa om *å lære å lære*. Å lære å lære heng saman med organisasjonskulturen og dei grunnleggjande verdiane som ligg i organisasjonen. Ein organisasjon, legg både føringar og avgrensingar for den enkelte si læring.

2.4 Profesjon

Barnehagelærerutdanninga er ei profesjonsutdanning og omgrepet profesjon blir dermed viktig å sjå nærare på. Omgrepet profesjon har ulike tydingar. Tradisjonelt har profesjon blitt definert som ei yrkesgruppe som innehar spesialistkunnskap, ein form for abstrakt kunnskap, for å handtere spesifikke oppgåver (Abbott, 1988, s. 8). Men omgrepet har utvikla seg og brukast i dag også om yrker som krev kvalifisering gjennom utdanning, og som er organisert slik at profesjonsutøvarane får kontroll over yrkets arbeidsoppgåver (Molander & Terum, 2008, s. 8). Som profesjonsutdanna har ein eit ansvar for oppgåver, som andre utan same utdanning vanlegvis ikkje kvalifiserer til, samstundes som ein har eit handlingsrom for å kunne ta skjønsmessige avgjersler (Irgens, 2021, s. 226). Utdanninga til ein profesjon har i oppgåve å overføre kunnskap til den enkelte, samtidig som den skal sertifisere yrkesutøvarar.

Teoretisk kunnskap er ein viktig føresetnad for profesjonell praksis. Barnehagen kan synast å ha svak arbeidsdeling og utydeleg fagspråk, noko vi finn igjen i blant anna studien til Steinnes der ho stiller spørsmålet: «*Profesjonalitet under press?*» (Steinnes, 2014). Det er kanskje også ei oppfatning som delast av mange at «alle kan jobbe i barnehage». I eit slikt perspektiv blir det teoretiske grunnlaget ved utdanninga særleg viktig å framheve. I dette ligg det at barnehagelæreryrket krev teoretisk kunnskap og evne til å oppdatere og utvikle sin kunnskap om feltet. Det er det teoretiske aspektet ved utdanninga som i hovudsak gjer barnehagelærerutdanninga til ei profesjonsutdanning. Utan denne forskings- og vitkapsorienteringa ville barnehagelærerutdanninga heller vore ei rein praksisorientert yrkesførebuing (Engesæter, 2017, s. 49).

Simonsen skriv at det typiske for profesjonsutdanningar er at dei ber med seg i utfordringa om å knyte saman det teoretiske grunnlaget med det praksisfeltet utdanninga sikta mot (Simonsen, 2017, s. 21). Praksis viser til at barnehagelæreren behersker å utføre og handle på bakgrunn av øvelse, teori og erfaring. Ein profesjonsutdanna har minimum tre års yrkesretta utdanning, den profesjonsutdanna har stort ansvar og autonomi for å kunne arbeide med skiftande oppgåver i situasjonar som kan være uklare, tvitydige og fleirtydige (Irgens, 2021, s. 73). Ei profesjonsutdanning er med andre ord ei praktisk og teoretisk førebuing til å arbeide med menneske. I følge Grimen er eit kjenneteikn ved profesjonsutdanninga at studentar skal oppleve og forstå samspelet mellom dei ulike fagområda i utdanninga når dei øver seg i kjerneoppgåvene dei skal utføre (Grimen, 2008).

2.4.1 Barnehagelærarens profesjonsutvikling gjennom aktiv deltaking

Barnehagelærarstudenten skal gjennom studiet utvikle seg frå å være student til å bli ein profesjonsutøvar med barnehagefagleg handlingskompetanse (UHR-Lærerutdanning, 2018). Utdanninga skal kvalifisere kandidatane til å utøve barnehagelæreryrket i eit samfunn prega av mangfald og endring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Studentane har ulike føresetnadar og erfaringar med seg inn i utdanninga, noko som vil påverke korleis dei vil møte krava og innhaldet i utdanninga. I profesjonssamanheng skal arbeidsoppgåver løysast i ein sosial kontekst, og krev dermed relasjonell kompetanse. Ein kan då stille seg utforskande til om å være profesjonell er ei relasjonell oppgåve?

Irgens refererer til Andreassen når han skriv at det er gjennom relasjonstenking vi kan skape utvikling og læring i eit arbeidsfellesskap (Irgens, 2021, s. 135). Relasjonar kan i si enklaste grad forklarast som det som ligg mellom oss sjølve, dei andre og strukturane. Relasjonar kan seiast å være symbiotiske samhandlingsbindingar, i dette ligg det at ein relasjon er eit avhengigheits forhold mellom eller fleire aktørar, der forholdet gagnar alle partar. Relasjonar byggjast gjennom dialog. Dialog er ein likeverdig og balansert samtale der begge partar er likeverdige.

Skjervheim filosoferte om «vitskapen om mennesket» og freista å tenkje gjennom korleis arbeid med mennesket må forståast, og kva slags etiske spørsmål dette førar inn i. Skjervheim var oppteken av mennesket som sjølvfortolkande vesen. For Skjervheim som filosof var det ikkje avgjerande *kva* eit menneske tenkjer om seg sjølv, men at ein er medviten om at ein gjer det. Han arbeidde med dette resonnementet gjennom fleire tekstar og tiår. I essayet «*Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*» skriv han:

Føresetnaden for teknikken er eit subjekt-objekt-forhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet. I den pedagogiske situasjonen er det derimot tale om eit subjekt-subjekt-forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læraren kan forma elevane på ein måte som i det heile kan vera analog med den måten teknikaren formar til materiale på. (Skjervheim, 1996, s. 219 - 220)

Skjervheim legg til eit tredje element i forholdet – *saksforholdet*. Saksforholdet inneheld både *doxa* (den einiskilde sine meiningar) og *episteme* (vitskap). Gjennom saksforholdet kan både praksislærar og student utvikle seg gjennom felles deltaking om «eit tredje». Dette finn eg igjen i Engesæter sitt arbeid. Engesæter skriv at den profesjonelle må handtere relasjonen både til den andre og til saken (Engesæter, 2017, s. 48). Eit eksempel som kan knytast til Skjervheim sitt spørsmål «Deltakar eller tilskodar?», finn vi i praksisopplæringa. I ein treledda relasjon kan vi sjå to aktive deltakarar (praksislærar og student), som begge bidreg inn i studenten si utvikling med idear, innspel, vurderingar, rettleiing, spørsmål og liknande. Samstundes er begge lyttande til den andre sine ytringar og på denne måten kan dei saman utvikle ny kunnskap, kompetanse og lærdom.

Skjervheim dreg også inn omgrepet makt i subjekt-subjekt-forholdet. Og at makta i ein slik relasjon ikkje ligg eintydig på den eine sida. Makt opplevast ofte som eit negativt ladd ord. I daglegtale blir maktomgrepet ofte brukt om å utøve sterk innflytelse. Makt i seg sjølv er ikkje noko negativt, det som er avgjerande er korleis makta brukast og kjem til uttrykk. Foucault beskriver forholdet mellom kunnskap og makt slik; «Ingen maktforhold utan at det dannast kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikkje på same tid forutsett og dannar eit maktforhold» (Ulvestad, 2012, s. 151).

Healey omtalar makt som ein relasjon, framfor noko vi har (Healey, 2003, s. 113). Vi forstår omgivnadane våre via dei indre bileta vi sjølv dannar av den verda vi er ein del av, og dei menneska vi omgåst (Hornstrup, 2018, s. 23). Makt er ikkje gitt ein gong for alle, men vekslar mellom aktørane. I staden for å snakke om kven som har makt, og kor mykje makt ein har, tenker eg at det er meir vesentleg å fokusere på korleis makta i sine ulike former kan bidra til læring og utvikling for både enkeltindividet og samfunnet. Dette er i tråd med Skjervheim si oppfatning.

Ettersom kunnskap har eit ibuande maktaspekt, medfører dette at det i praksisopplæringa vil finnast maktutøving. Mening og kunnskap skapast gjennom språket, i omgrep, og gjennomsyrrar vår oppfatning av verda. Makt vil dermed kome til syne gjennom språk, teikn, metaforar og symbol. Davoudi lenar seg til Foucault, når ho skriv at makt og kunnskap føresetts kvarandre gjensidig (Davoudi, 2015, s. 325). Som praksisbarnehage er det dermed viktig å være bevisst på maktperspektivet som alltid vil være tilstedes.

3.0 Forskingsdesign og metode

Eit forskingsdesign kan forståast som ein plan for korleis ein skal leggje opp eit forskingsprosjekt for å komme seg frå spørsmål til svar. Ein forskar vil, avhengig av kva han eller ho ønskjer meir kunnskap om, problemstilling og kontekst for prosjektet, samt kva teori han eller ho ønskjer å belyse, ta eit val knytt til forskingsdesign og metode. Forsking skil seg ut frå kvardagsleg synsing og generalisering ved at dokumentasjon, som samlast inn og brukast, må gjenspeile verkelegheita godt og være mogleg å etterprøve. Likevel er det ikkje slik at vitenskapleg kunnskap åleine er objektiv og sikker, medan annan kunnskap er subjektiv og usikker, skriv Bukve (Bukve, 2016, s. 21). Omgrepet *metode* stammar frå det greske ordet *methodos*, som betyr å følge ein bestemt veg mot eit mål.

I følgjande kapittel gjer eg greie for eigne val av metode og etiske omsyn som er gjort i utforminga av forskingsdesignet. Eg vil gi ei beskriving av korleis eg har arbeidd, og kva val eg har stått ovanfor undervegs i studien. Kapittelet vil omfatte studiens populasjon, utval og tilgang til feltet, samt tilnærminga mi til datainnsamling. Gjennom kapittelet vil lesaren få ei tydeleg framstilling av dei framgangsmåtane eg har nytta i arbeidet med analyse og tolking av data. Kapittelet blir avrunda med å sette lys på ulike etiske aspekt ved studien, samt vurdering av studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Metodisk tilnærming og val

Med utgangspunkt i problemstillinga og hjelp frå forskningsspørsmåla mine har eg valt å tilnærma meg problemstillinga mi med både kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Eg har vore interessert i kva ulikheiter av praksisarenaen barnehagelærarstudentar møter gjennom praksisopplæringa og kva erfaringar studentane sit igjen med knytt til praksisplasseringa i studiet. For å kunne danne eit godt grunnlag rundt dette blei det for meg viktig å innhente data frå flest mogleg einingar. Føremålet med ei kvantitativ tilnærming er gjerne å teste ei hypotese, med andre ord å finne ut at det vi antar er verkelegheita, stemmer overeins med innsamla data. Kvantitative metodar brukast for å trekkje deskriptive, eller beskrivande slutningar, og som belegg for kausale slutningar, altså slutningar om årsaksforhold. Metoden som nyttast for innsamling av primærdata i kvantitative undersøkingar er dominert av eit strukturert opplegg i form av spørjeskjema med lukka svaralternativ.

Det er mogleg å innhente informasjon i form av kvalitative data som eit tillegg i spørjeundersøkinga i form av opne spørsmål. Opne spørsmål kan bidra til å innhente

informasjon om nyansar frå respondentens svar. Ved å stille opne spørsmål i undersøkinga stilte eg meg open for å byggje oppunder funna mine ved hjelp av kvalitative data med hovudvekt på to av forskingsspørsmåla mine som dreiar seg om studenten sine erfaringar og opplevingar knytt til praksisplassering og profesjonsutvikling, med det føremålet at metodane skal utfylle kvarandre. Om dette kunne nyttast ville sjølvsagt avhenge av kvaliteten på svara, då svar på slike spørsmål gjerne kan bli korte tilbakemeldingar. Ei kvalitativ tilnærming genererer gjerne kunnskap om kva meiningar, erfaringar og påverknad, hendingar har på dei som opplever dem, og korleis dette kan fortolkast eller forståast av andre.

Eg har valt å bruke ulike tilnærmingar for å få eit betre grunnlag for å trekke konklusjonar, eller sjå samanhengar. Samstundes ønskjer eg å setje søkelys på praksisopplæringa sin posisjon i barnehagelærerutdanninga. Kvantitativ og kvalitativ metode utfyller kvarandre, sett i lys av mine forskingsspørsmål, og kombinerast i form av eit blanda design. Triangulering ved å analysere data med ulike metodar samtidig, handlar om å auke intern og ekstern validitet, om å kunne trekke slutningar om samanhengar i materialet og å kunne generalisere på meir forsvarleg vis (Bukve, 2016, s. 148). Målet med å nytte to ulike innfallsvinklar, er dermed å få fram både variasjonen studentane møter gjennom praksisopplæringa, og korleis praksisplasseringa verkar inn på utviklinga av studentens profesjonelle skjønn. Den kvantitative tilnærminga gir eit bilete av kva slags variasjonar den enkelte student har møtt i praksisopplæringa, medan kvalitativ tilnærming gir eit innblikk i kva påverking denne variasjonen, eller mangel på variasjon, har på studenten si profesjonslæring. Samt om det er andre faktorar som spelar inn.

3.2 Retrospektiv tversnittstudie

Denne studien er ein tversnittstudie, med ei retrospektiv tilnærming. Ein tversnittstudie er ein studie gjennomført på eit bestemt tidspunkt og gir eit augeblikksbilete på dei faktorane eg ønskjer å studere nærare. At studien har ei retrospektiv tilnærming, består i at eg stiller spørsmål knytt til tre ulike tidsperiodar – dei tre ulike praksisplasseringane i løpet av barnehagelærerutdanninga. Studien tek utgangspunkt i eit spørjeskjema, som er distribuert ved hjelp av Nettskjema. Spørjeskjema som metode er nyttig for å nå mange informantar og få ei relativt brei kartlegging av eit tema eller område. Kvantitativ tilnærming blei i utgangspunktet valt som hovudretning i denne studien. Bakgrunnen er at denne metoden gir ei større oversikt og vil vise det som er representativt og gjennomsnittleg for den gruppa av

menneske det fokuserast på, i dette tilfelle barnehagelærerstudentar. Likevel har den kvalitative tilnærminga blitt via større plass enn først planlagt, med bakgrunn i informasjonen frå studentane gjennom dei opne spørsmåla.

3.2.1 Populasjon og utval

Populasjonen i min studie er barnehagelærerstudentar som går tredje året på heiltidsutdanninga. Årsaka til at eg vel meg ut tredje års studentar i heiltidsutdanning er på bakgrunn av at dei har gjennomført alle tre praksisperiodane, i tre ulike barnehagar. Utgangspunktet var å gå breidt ut ved å distribuere spørjeskjema til studentar ved alle utdanningsinstitusjonar som tilbyr barnehagelærerutdanning som heiltidsstudium. På denne måten la eg til rette for å få eit representativt materiale. Populasjonen utgjorde studentar ved 12 utdanningsinstitusjonar, fordelt på 19 ulike studiestadar. Konkret kor stor populasjonen er, veit eg ikkje eksakt (men ser eg på data frå tidlegare kull ligg dette talet på omlag 2000 studentar). Ved å inkludere heile populasjonen i mitt utval, vil eg prøve å redusere bias. Eg har tatt høgde for avslag frå utdanningsinstitusjonane til å delta i studien, men også for at mange av studentane ikkje ønska å svare på eit slik spørjeskjema.

3.2.2 Utforming av spørjeskjema

Ved å nytte spørjeskjema, har intensjonen vore å fange opp den variasjonen, eller det mangfaldet, barnehagelærerstudentar møter gjennom dei tre praksisperiodane i barnehagelærerutdanninga. Spørsmåla i spørjeskjemaet er knytt til kvar av dei tre praksisperiodane studentane har vore gjennom, og om praksisopplæringa sett under eitt. Spørjeskjemaet har eg valt å halde kort og konsist, med ei ramme på i underkant av 10 minutt å gjennomføre. Dette i håp om at respondentane ikkje forlèt spørjeskjemaet før det var fullstendig utfyllt.

Haraldsen skriv i boka *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*: «Den aller vanligste feilen i spørreskjemakonstruksjonen er at en begynner å lage spørsmål før formålet er tilstrekkelig spesifisert, ...» (Haraldsen, 1999, s. 24). Eg ser for min eigen del at eit grundig arbeid med operasjonalisering av problemstillinga mi, har bidratt til utarbeiding av eit godt og tydeleg spørjeskjema.

Språk og ordval er viktig å tenke over i et spørjeskjema. Som forskar, profesjonsutøvar, eller i mitt tilfelle masterstudent, har ein gjerne eit avansert og komplekst fagspråk ein fargast av. Språket og ordvala eg har nytta i spørjeskjemaet er difor nøye utarbeida med tanke på kven som skal svare på spørsmåla. Sjølv daglegdagse ord kan fort tolkast ulikt av dei som skal svare på skjemaet. Omgrep og formuleringar frå barnehagelærarutdanninga har blitt nytta, slik at dei skulle være kjende og forståelege for respondentane. Gode og enkle spørsmålsformuleringar, som gir lite rom for tolking har vore viktig for meg i utarbeidinga av spørjeskjema. Eg har i utforminga av spørsmål vore bevist på at eg stiller berre eitt spørsmål i gongen, og at spørsmåla ikkje skal være leiande. Gode spørsmålsformuleringar saman med ein god struktur i oppsettet er faktorar som kan påverke responsraten.

Haraldsen skriv at «Å gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse innebærer en kommunikasjonsform som ligner på formidling via massemedier. Massekommunikasjon skiller seg fra samtaler og andre former for direkte kontakt ved at budskapet som formidles, er standardisert og vanligvis foreligger i én versjon» (Haraldsen, G. 1999, s.88). Med andre ord blir eit spørjeskjema utarbeida i sin heilskap, for så og sendast ut til alle informantar. I den augeblinken spørjeskjemaet er sendt ut, har eg, som forskar, ingen moglegheit til å gjere endringar. Eg valte difor å gjere ein liten pilotstudie i forkant av undersøkinga. Piloten blei sendt til fire tredjeårs studentar på deltidsutdanninga og ein styrarkollega. På denne måten fekk eg tilbakemeldingar som førte til nokre justeringar av det ferdige spørjeskjemaet.

Gjennom utforminga av spørjeskjema er det viktig å konkretisere kva eg lurar på, og sikre meg at spørsmåla i skjemaet dekkjer forskingsspørsmåla. Løvås peikar på at det er to typar variablar som bør dekkast i eit spørjeskjema: Forklaringsvariablar og responsvariablar (Løvås, 1999, s. 139). Forklaringsvariablar er bakgrunnsdata som gir fakta om respondenten (kjønn, alder, inntekt, bustad, osv.). Responsvariablar er knytt til dei spørsmåla ein primært er ute etter å studere.

Spørjeskjemaet i denne studien innleiast med spørsmål knytt til bakgrunnsinformasjonen til studenten, som kjønn, alder og utdanningsinstitusjon. Før eg vidare presenterer ei rekkje spørsmål knytt til karakteristikkar knytt til dei ulike barnehagane studenten har hatt praksis i, dei tre praksisperiodane gjennom studiet. Aktuelle kategoriske variablar er eigarform, størrelse på barnehage, alder på barnegruppe, og barnehagens pedagogisk profil. I tillegg stiller eg spørsmål om praksislærer (kjønn og rettleiingskompetanse). Dette er alle variablar på nominalnivå, og har gitt meg deskriptiv informasjon om variasjonen studentane har møtt gjennom praksisopplæringa.

Vidare i spørjeskjema kjem spørsmål som omfamnar studentens erfaringar knytt til praksisplasseringa og praksisopplæringa. Her nytta eg formuleringar som: «I kva grad er du...» og «I kva grad opplevde du...», dette gir meg variablar på ordinalnivå, som gir meg ein annan type informasjon enn variablane på nominalnivå, og gir meg dermed andre moglegheiter vidare i analysen. Respondentane svarar på ein sjupunkts skala, der 1 = svært misfornøgd eller svært ueinig og 7 = svært fornøgd eller svært einig, ut ifrå egne erfaringar. Dette kallast også ein Likert-skala, utarbeida av den amerikanske sosialpsykologen Rensis Likert (1903-1981). Likert-skala gjer at respondentane kan velje frå eit lineært sett av reaksjonar som aukar eller minskar i intensitet eller styrke.

Eg stiller også spørsmål ved om studenten har vore i praksis aleine, eller saman med ein eller fleire medstudentar. Etterfølgt av eit opent spørsmål om korleis dette har påverka praksisopplæringa. Opne spørsmål krev ei anna tilnærming i analysen, då det her kan framkomme svar ein ikkje er førebudd på. Opne spørsmål er verdifulle når ein ønskjer å vite kva respondentane tenkjer eller vi ser på samanhengar.

Når det kjem til spørsmål knytt til korleis studentane opplever at praksisopplæringa har kvalifisert dei til yrket og bidratt til eigen profesjonsutvikling, er også spørsmåla utforma på ein slik måte at dei er på ordinalnivå. Også her har eg nytta ein sjupunkts skala som går frå 1 = Svært liten grad til 7 = Svært stor grad. Vidare kjem nok eit opent spørsmål knytt til kva erfaringar studenten sit igjen med knytt til praksisplasseringa, der respondenten kan svare med egne ord.

Avslutningsvis kjem ei rekkje spørsmål som til saman omfattar profesjonelt skjønns og profesjonsutvikling. Eg har operasjonalisert spørsmåla ut frå Davoudi si framstilling av kunnskap og praktisk klokskap. Undersøkinga avsluttast med to opne spørsmål om studentens oppleving av eigen profesjonslæring og om praksisplasseringa har hatt betydning for eigen utvikling av profesjonelt skjønns.

Spørjeundersøkinga mi inneheldt totalt 14 lukka spørsmål som genererte 90 variablar, i tillegg til fire opne spørsmål.

3.2.3 Datainnsamling

Eg har vore i kontakt med kvar enkelt av dei 12 utdanningsinstitusjonane, med førespurnad om å distribuere undersøkinga mi til sine tredjeårs heiltidsstudentar på

barnehagelærerutdanninga. Eg fekk positiv respons frå åtte utdanningsinstitusjonar, avslag frå tre og ingen tilbakemelding frå ein. Hjø ein av utdanningsinstitusjonane fekk eg e-post liste og kunne distribuere undersøkinga sjølv til studentane. Denne gruppa kunne eg dermed følgje opp med puring. Resterande utdanningsinstitusjonar ønskja ikkje dele e-post adresse, med omsyn til Personvernforordningen (General Data Protection Regulation, GDPR). Lenka til undersøkinga blei då i hovudsak lagt på utdanningsinstitusjonens læringsplattform (t.d. Canvas og ItsLearning). Lenka til undersøking blei distribuert til totalt 1166 studentar ved åtte utdanningsinstitusjonar.

Lenka til spørjeskjema blei distribuert frå og med 9. april 2021 (noko ulik dato hjå dei ulike utdanningsinstitusjonane). Det var viktig for meg at studentane i størst mogleg grad skulle ha fullført den siste praksisperioden sin, før dei svara på undersøkinga. Studentane eg hadde e-post adresse til blei purra to gongar, med om lag ei veker intervall. Resterande respondentar blei purra i varierende grad frå utdanningsinstitusjonane. Spørjeskjema var tilgjengeleg i 3 – 4 veker ved dei fleste utdanningsinstitusjonane, men i underkant av ei veke hjå ei studentgruppe. Undersøkinga blei stengt 6. mai 2021 for alle studentane.

Eg fekk svar frå totalt 98 av 1166 studentar (8,4%), og frå alle dei åtte utdanningsinstitusjonane som takka ja til å delta i studien.

3.3 Kvantitativ databehandling og analyse

Kvantitativ analyse inneber analyse av mange einingar og omfattar bruk av tal, det som er målbart. Data i ein kvantitativ analyse er registrerte observasjonar eller svara frå respondentane i spørjeskjema, som representerer og beskriv fenomenet ein undersøker. Data som genererast må vidare analyserast ved hjelp av statistiske metodar. Statistikkprogrammet SPSS er tilgjengeleg for studentar ved Høgskulen og var planlagt nytta til analysearbeidet. I ei lengre periode (to og ein halv månad) denne hausten har serveren til Høgskulen i Volda vore utilgjengeleg og Excel har vore nytta som alternativ i analysearbeidet. Dette har dessverre lagt avgrensingar for utnytting av innsamla data.

3.3.1 Konstruksjon av variasjonsvariablar

Det første steget i databehandlinga var å konstruere nye variablar, der det var behov for det. Dette blei primært gjort i SPSS inntil tilgangen blei broten. Ny konstruksjon blei utført i

Excel. Dette vil eg seie var ein prosess kor eg som forskar blei kjend med datamaterialet mitt og med programvara SPSS, som eg ikkje hadde nytta meg av tidlegare.

Nokre av desse variablane er sett i samanheng, for å sjå den totale variasjonen kvar enkelt student har knytt erfaring med (supervariasjonsvariabel). Ved å sjå variablane *eigarform*, *storleik*, *pedagogisk profil*, *alder på barnegruppe* og *om studenten har vore plassert i praksis aleine eller saman med ein medstudent* i samanheng, kan ein få eit innblikk i om variasjonen av praksisarenaen nyttast godt når utdanningsinstitusjonane gjennomfører praksisplasseringa.

I tabellen under viser moglege variasjonar av kva studentane kan møte gjennom praksisopplæringa. Kvar einskild student kan maksimalt ha en variasjons-score på 12 og ein minimum-score på fem, for dei tre studieåra samla.

Variasjon av barnehagar				
Eigarform	Kommunal	Privat		2
Storleik på barnehagen	Ein storleik	To storleikar	Tre storleikar	3
Pedagogisk profil	Ein variant	To variantar	Tre variantar	3
I praksis med	Berre aleine eller berre saman	Kombinasjon		2
Alder på barnegruppe	Ei aldersgruppe	Kombinasjon		2
Total variasjon				12

Tabell 1: Konstruksjon av supervariasjonsvariabel

3.3.2 Analyseprosessen

Eg starta med å gjennomføre deskriptive analysar, kor eg har sett på dei ulike kategoriske variablane kvar for seg. I ein slik deskriptiv analyse er formålet å beskrive fordelinga av ulike variablar, for eksempel pedagogisk profil, eigarform, eller formell rettleiingskompetanse hjå praksislærar, utan å identifisere årsak, dette blir i hovudsak presentert ved å synleggjere frekvens og prosent.

Univariabel analyse, er ei enkel form for analyse og vil være grunnlaget for vidare analyse av dei kvantitative data. Univariabel analyse viser til ein forklarande variabel om gangen og gir ei oversikt. Eg tek utgangspunkt i funna i den deskriptive analysen i høve til vegen vidare. Om eg skal kunne seie noko om korleis praksisplasseringa kan ha betydning for studentens profesjonsutvikling, må eg kunne seie noko om kva variablar som verkar inn.

3.4 Kvalitativ databehandling og analyse

Kvalitativ metode kjenneteiknast gjerne ved bruk av ei induktiv tilnærming. Dette inneber at ein observerer eit antall tilfelle, for så å kunne seie noko generelt om ei gitt gruppe. Dei kvalitative metodane sikter mot å forstå, ikkje forklare, og målet er å beskrive, ikkje predikere. Den kvalitative tilnærminga mi kan dermed bidra til å beskrive eller forstå kva betydning den variasjonen, eller mangel på variasjon, barnehagelærarstudentane møter, har for studenten si profesjonslæring. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann uttrykkjer, nettopp at føremålet med kvalitative tilnærmingar er å forstå sider ved intervjupersonens daglegliv, frå hans eller hennar eige perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Når ein høyrer omgrepet kvalitativ metode tenkjer dei fleste nok på det kvalitative forskingsintervjuet, der forskaren stiller spørsmål ut frå ein meir eller mindre strukturert intervjuguide. Eg har ikkje gjennomført intervju for å innhente mitt materiale, men har analysert svara frå dei opne spørsmåla i undersøkinga, med ei kvalitativ tilnærming. Opne spørsmål i eit spørjeskjema kan til dels sjåast i samanheng med eit strukturert intervju med ei standardisert liste med spørsmål og ei klar rekkjefølge som nyttast likt til alle informantane. Haraldsen skriv at når vi kommuniserer direkte med folk, vil det gå føre seg ei form for forhandling. I denne forhandlinga tek vi omsyn til kven vi vender oss til, og justerer måten vi uttrykkjer oss på ut frå reaksjonar hjå mottakaren (Haraldsen, 1999, s. 88). Med andre ord vil ein intervjusituasjon alltid bere med seg ein form for relasjon mellom forskar og informant. Samtidig vil konteksten prege situasjonen. I intervjusituasjonen, fordi den er intersubjektiv, kan vi også justere spørsmåla vi stiller, spørje om igjen dersom det er noko vi ikkje har fått taket i, og på denne måten få bekrefta at vi har forstått svaret til informanten. Dette blir i motsetnad til spørjeskjema, som på si side er eit statisk dokument der respondenten kryssar av i boksar, som er definert på førehand for å passe inn i forskarens føreseielege forventningar. Likevel kan tidlegare spørsmål og spørsmålsformuleringar være med å prege svara i dei opne spørsmåla i nokon grad.

I denne studien er det dei fire opne spørsmåla som leggjast til grunne for den kvalitative analysen. Det skal seiast at dette er eit lite datamateriale, noko eg sjølv er bevisst på. Men med bakgrunn i innhaldet i svara og responsraten på desse spørsmåla, samstundes med utfordringar med tilgang til SPSS, har nett desse spørsmåla blitt viktige for oppgåva.

I kvalitativ analyse vil ein gjerne nytte seg av meir eller mindre strukturerte teknikkar. Malterud skriv at kvalitativ analyse handlar om å stille spørsmål til det innhenta

datamaterialet, samt organisere og gjenfortelje svara på ein relevant og systematisk måte (Malterud, 2017) I mitt datamateriale er det som nemnt fire opne spørsmål frå eit spørjeskjema, som eg har valt å analysere kvalitativt. Svara på desse spørsmåla er alt frå korte setningar med stikkord, til lengre utgreiingar. For meg har det vore viktig å ha ei open og utforskande tilnærming til svara. Desse spørsmåla har vore viktige for å forstå kva erfaringar og opplevingar studentane sit inne med. Eg har vore interessert i kva mekanismar studentane sjølve er opptatt av når dei svarar desse spørsmåla i undersøkinga. Ved bruk av dei opne spørsmåla har eg fått innblikk i studentane sine indre følelsar og motiv. Noko som ikkje kjem fram i den kvantitative analysen. På denne måten utfyller dei to metodane kvarandre på ein god måte. Ei kvalitativ analyse av svara frå dei opne spørsmåla handlar for meg om å finne meining i funna i den kvantitative analysen. Når eg skulle velje analysemetode av desse spørsmåla var eg lenge usikker på korleis dette kunne gjerast på ein god måte som supplement til dei kvantitative analysane av dei lukka spørsmåla.

3.4.1 Systematisk tekstkondensering

Eg ser at systematisk tekstkondensering er ein analysemetode som eignar seg som analyseverktøy i dette datamaterialet. Metoden krev ikkje særleg forkunnskap då den er nøye beskrive og delt inn i fire trinn (Malterud, 2017, s. 97). I følgje Kvale og Brinkmann er kvaliteten av analysen avhengig av ulike eigenskapar hjå forskaren. Forskarens handverksmessige dugleik, hans eller hennar kunnskap om forskingstema, sensitivitet overfor det mediet han eller ho arbeider med, samt at forskaren beherskar analyserverktøyet, vil være sentralt for kvaliteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Eg har tatt utgangspunkt i denne analysemetoden, men eigen forforståing og kjennskap til praksisfeltet har truleg påverka prosessen på ein slik måte at den ikkje har vore lineær, slik Malterud omtalar den. Svara frå kvar av dei fire spørsmåla er tilarbeida i ei samla analyse. Eg har valt å kode og analysere alle svara under eitt.

Første trinn i systematisk tekstkondensering er å danne eit overordna inntrykk av datamaterialet. Eg las dermed først gjennom alle svara på kvart enkelt spørsmål i si heilheit, dette bidrog til eit heilskapleg inntrykk av datamaterialet eg har samla inn. Nokre overordna tema kom tydeleg fram ved første gjennomlesing og blei notert ned.

Kvale og Brinkmann skriv at å analysere tyder å dele noko opp i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Dette kan samanliknast med trinn to i denne metoden, som er å

finne meiningsberande einingar i utsegna frå informantane. Eg valte å identifisere utsegn i teksten ved å nytte ulike fargar. For meg blei fargekodar ein ryddig og strukturert måte å tilnærma meg datamaterialet på.

Det tredje trinnet i denne analysemetoden er å abstrahere innhaldet i dei meiningsberande einingane. Kodane sorterte eg i ulike kategoriar. Nokre utsegner omtala ulike nyansar av same fenomen (til dømes i positiv eller negativ retning). Kodane og tema blei finsortert, omorganisert og tilarbeida for å tydeleggjere og synleggjere innhaldet i materialet.

Avslutningsvis skal dette samanfattast ved å setje materialet saman til tekst, som eit fjerde og siste trinn. Thagaard skriv at i kvalitativ analyse er det heilt sentralt å reflektere omkring korleis ein kan forstå datamaterialet, og kva slags omgrep ein vurderer som best eigna til å uttrykkje meiningsinnhaldet (Thagaard, 2018, s. 152-153). Beskrivingane mine frå trinn fire blir presentert i empirikapittelet, og består av ei oppsummering av funn frå kvar kategori.

3.5 Forskingsetiske omsyn i studien

Ein av forelesarane eg har hatt på dette studiet sa ettertrykkeleg at «Dårleg forskning er ei uetisk handling», dette har eg tatt med meg gjennom heile prosessen med denne oppgåva. Gjennom det arbeidet eg har gjort som masterstudent har eg gått inn i folks private sfære på eitt eller anna nivå, både gjennom datainnsamling, men også gjennom det materialet eg vidare vil presentere i denne oppgåva. Eg har forska på eigen profesjon og sett på utdanninga til eigen profesjon. Dette ikkje er problemfritt. I ein forskingsstudie, som eg no presenterer, har eg forplikta meg til å rapportere om funna mine, også dei som kanskje ikkje er positive eller allment gyldige.

Å drive forskning (sjølv i ein liten skala som ei masteroppgåve er), har eg gjort med stor respekt for både profesjonen, utdanningsinstitusjonane og informantane mine, med den informasjonen dei har kome med. Eg har halde meg innanfor *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016). Dette gjennom å være transparent i det arbeidet eg har lagt ned, samt å argumentere for dei vala eg har tatt, eller ikkje tatt undervegs. Det har vore frivillig å delta i undersøkinga mi og denne har vore anonym. Det har vore stor geografisk spreining på respondentane, noko som også har bidratt positivt i å halde respondentane anonyme.

I forkant av studien har eg søkt godkjenning for studien hjå Norsk senter for forskingsdata (NSD), med hjelp frå rettleiar. I og med at eg ikkje har samla inn sensitive data, eller data om helseopplysningar, har eg ikkje sett det ikkje nødvendig å sende søknad til REK (Regionale komitear for medisinsk og helsefagleg forskingsetikk). Søknad frå NSD er godkjend før eg tok til med vidare arbeid. Data frå undersøkinga er behandla konfidensielt og berre undertekna har hatt tilgang til innsamla data. Data vil bli sletta når studien er ferdig.

Eit anna viktig moment i det etiske ansvaret, som forskar, er at innhenta og analysert data blir framstilt korrekt. Som del av den etiske vurderinga tenkjer eg at det i ei masteroppgåve vil være naturleg at eg vurderer kvaliteten på arbeidet som er utført.

3.6 Studiens kvalitet

Å sjå seg sjølv og sitt eige arbeid med eit utanfråblikk, tykkjer eg er krevjande. For å kunne vurdere kvaliteten på eigen studie må eg ta på nokre andre briller enn mine egne, for å sjå kva eg då får auge på. Å studere eit fagfelt som eg kjenner svært godt, har vore utfordrande i form av å klare å skrive ut dei tankane som for meg har vore sjølvsgde. Her har eg fått hjelp frå rettleiar til å finne dei hola eg har måtta tetta, i form av spørsmål ho har stilt seg undrande til. Eg har vore transparent og grundig i framstillinga i metodekapittelet. På denne måten har eg lagt til rette for at lesaren kan ta del i framgangsmåten og vurderingane mine undervegs.

Å bruke heile populasjonen som utval har bidratt til å styrke studiens reliabilitet, sjølv om svarprosenten er lav (8,4 %). Det kan være ulike årsaker til at svarprosenten er lav. (1) Undersøkinga var sendt ut våren siste semester i studiet, dei fleste av studentane skriv eigen bacheloroppgåve på dette tidspunktet, (2) Undersøkinga blei lagt på utdanningsinstitusjonens læringsplattform, og eg hadde på denne måten ikkje nokon moglegheit til å følgje opp respondentane sjølv og (3) dette blei ein av mange spørjeundersøkingar for studentane i perioden og dermed ikkje prioritert. Ein utdanningsinstitusjon valte å ikkje distribuere spørjeskjema med bakgrunn det tredje alternativet her.

Ei utfordring ved å nytte spørjeskjema som metode, er usvarte spørsmål i undersøkinga. Det kan være ulike grunnar til at ein respondent vel å hoppe over eller ikkje svare på spørsmåla i ei undersøking. Dei fleste spørsmåla i undersøkinga mi måtte svarast på for å kunne gå vidare i skjemaet, med unntak av dei opne spørsmåla. Dette er ein risikofaktor i seg sjølv. Ved at eg tvingar respondenten til å svare for å gå vidare, kan respondenten forlate undersøkinga om ho ikkje er av interesse. I denne studien fullførte alle respondentane heile undersøkinga (N = 98).

I tillegg svare godt over halvparten på alle dei fire opne spørsmåla. Dette tolkar eg som at spørsmåla var relevante, og møtte eit interessepunkt hjå respondentane. Gjennom desse spørsmåla opplevde eg at studentane hadde mykje å uttykke kring praksisplasseringa og erfaringane knytt til denne. Desse svare har difor også blitt viktige i analysen og drøftinga.

Eg ser likevel ei avgrensing på studiens kvalitet. I ei lengre periode denne hausten har serveren til Høgskulen i Volda vore utilgjengeleg via fjerntilgang. Og for meg som er deltidsstudent og ikkje busett i Volda, har eg dermed ikkje hatt tilgang til programvara SPSS som var planlagd nytta i analysearbeidet. Mykje tid vart nytta til å få avklara kvifor denne tilgangen var kutta og om serveren i det heile ville verte tilgjengeleg før innlevering av masteroppgåva. Eit spørsmål som blei hengande i lufta i to og ein halv månad. Like over ein månad før innlevering av oppgåva blei tilgangen opna for dei som melde behov.

Eg valte difor undervegs å endre strategi i studien og finne løysingar eg kunne forhalda meg til. Eg tok eit val om å tone ned den kvantitative tilnærminga ved å gjere ein stor grad av databehandlinga og enkle analysar i Excel. Dette har dessverre lagt avgrensingar for utnytting av innsamla data. Eg hadde i utgangspunktet planlagd å konstruere ein avhengig variabel ut frå Davoudi si samanstilling av omgrepet *praktisk klokskap*, eller profesjonelt skjønn. Denne var tenkt undersøkt gjennom bivariante analysar og regresjonsanalysar med barnehagens eigarform, storleik og pedagogisk profil, samt alder på barnegruppe som uavhengige variablar. Bakgrunn for dette var å undersøke i kva grad dei uavhengige variablane har ein påverknad på profesjonelt skjønn, og i så fall kva typar samanhengar som artar seg.

Eg fekk etter kvart tips om å laste ned og nytte meg av Jamovi til enkle analysearbeid, og har nytta dette i nokon grad. Eg valde dermed undervegs å legge meir vekt på dei opne spørsmåla enn først planlagt og ser at dei to innfallsvinklane har utfylt kvarandre på ein god måte i høve forskingsspørsmåla mine.

Eg har ikkje hatt som mål i denne studien å gjere statistiske generaliseringar, til det er området for komplekst og ressursane (i form av at dette er ei masteroppgåve) for små. Mitt mål har vore å rette søkelys mot ein del av utdanninga som ikkje har vore forska på tidlegare. Og i samtalar med dei ulike utdanningsinstitusjonane då eg skulle innhente respondentar, var det stor interesse for feltet og tematikken eg skulle studere, nemleg praksisplasseringa.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet angår truverdigeita og handlar om kor vidt ei undersøking er påliteleg, og om metoden ein har valt er relevant for å få svar på det ein spør om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er altså dei empiriske målingane og samanhengane som står i fokus, ikkje relasjonen mellom teori og empiri. Reliabiliteten er eit spørsmål om nøyaktigheit og ein kvalitetskontroll av sjølve studien, frå utforming av spørjeskjema til presentasjon og tolking av data. Undersøkinga er påliteleg når vi eller andre som gjennomfører den same undersøkinga på ny, kjem fram til dei same resultat (Bukve, 2016, s.101). Med andre ord kan ein seie at undersøkinga er reliabel dersom ho gir konsistente og stabile resultat, som ikkje varierer ved gjentatte målingar. Reliabilitet handlar derimot ikkje om at målingane er riktige og seier ikkje noko om sanningsverdien.

I denne studien handlar reliabilitet først og fremst om å utarbeide eit spørjeskjema som held seg til gjeldande tema og problemstilling i studien. Når det gjeld utarbeiding av spørjeskjema har eg tatt utgangspunkt i egne erfaringar, lov- og rammeverk knytt til praksisopplæringa og aktuell teori, som bakteppe for utforming. Eg har vore kritisk til egne spørsmålsformuleringar og rekkjefølge på spørsmåla, slik at dei ikkje skal være leiande for respondenten. På same måte har eg prøvd meg fram med ulike omgrep og spørsmålsformuleringar, slik at respondenten skal forstå kva han eller ho skal svare på. Om det er rom for tolking av omgrep, eller respondenten ikkje har nok kunnskap om det han eller ho skal svare på, kan dette medføre at resultatata blir ukorrekte. I forkant av sjølve undersøkinga gjennomførte eg ein liten pilotstudie blant fire studentar på barnehagelærarutdanninga og ein barnehagestyrar. Tilbakemeldingane frå denne gruppa var at spørjeskjema var tydeleg og hadde eit ryddig og brukarvennleg oppsett. Dette førte til berre nokre små justeringar av det ferdige spørjeskjemaet og dermed bidratt til å styrke reliabiliteten på studien.

Vidare vil eg seie at prosessen med å omforme svara frå spørjeskjema til tal også kan være med på å svekke eller styrke reliabiliteten i ein studie. I framstillinga av empirien presenterer eg både frekvens og prosent i tabellane. Og eg viser dei deskriptive funna, før nye variablar blir konstruert og analysert.

På same måten kan sjølve analysen av data, eller utnyttinga av innhenta data, påverke studiens pålitelegheit. Som masterstudent er eg framleis i ein læringsprosess, der både kunnskapsnivå om statistikk og metode kan påverke pålitelegheita i studien min. Samstundes ser eg avgrensingar knytt til at informasjonen som ligg i datamaterialet ikkje er nytta fullt ut i min

studie. Ved å være transparent i kva analyser eg gjer, og ikkje gjer, vil eg seie at dette likevel styrkar studiens reliabilitet.

3.6.2 Validitet

I følge Kvale og Brinkmann handlar validitet, eller gyldigheit, om metoden ein har valt, og om metoden eignar seg til å undersøke det ein spør om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Validitet handlar dermed om kor godt innsamla data representerer verkelegheita.

Undersøkinga må utformast slik at vi kan bruke data til å trekke slutningar om tilsvarande fenomen, eller om meir generelle høve (Bukve, 2016, s. 99). Eit viktig spørsmål å stille seg for å kunne seie noko om studiens validitet blir dermed i kor stor grad undersøkinga evner å kaste lys over forskingsspørsmåla og problemstillinga?

For å kunne argumentere for studiens validitet vil eg bryte dette ned i *omgrepsvaliditet*, *intern validitet* og *ekstern validitet*.

Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet handlar om kor vidt data måler det teoretiske omgrepet ein har tenkt å måle. Det blir viktig å sjå på operasjonaliseringa av problemstillinga og forskingsspørsmåla og om desse står i samanheng med dei spørsmåla som er utarbeida i spørjeskjema.

Spørjeskjemaet i min studie blei distribuert til tredjeårs studentar i barnehagelærerutdanninga, som har gjennomført tre praksisperiodar. Språket og ordvala eg har nytta i spørjeskjemaet er nøye utarbeida med tanke på kven respondentane er. Gode og enkle spørsmålsformuleringar, som gir lite rom for tolking har vore viktig for meg i utarbeidinga av spørjeskjema, samstundes som at omgrep og formuleringar frå barnehagelærerutdanninga har blitt nytta. På denne måten kan eg være trygg på at respondentane har innsikt og erfaring med konteksten og omgrepa som er nytta i spørjeundersøkinga.

Bukve skriv blant anna at ved å nytte ulike strategiar for å vurdere eit omgrep eller ein teori, kan vi sjå som ein framgangsmåte for å auke konstruksjonsvaliditeten i ein design (Bukve, 2016, s. 152). Teori og omgrep kan tolkast ulikt, av dei som nyttar dei. Ved at eg synleggjer for lesaren mi tolking av innhaldet i dei omgrepa eller teorien som er nytta i oppgåva, bidreg det til styrka felles forståing og dermed styrka omgrepsvaliditet.

Intern validitet

Bukve refererer til Campbell & Stanley og Yin, når han skriv at intern validitet handlar om kor vidt ein har trekt dei rette slutningane om årsakssamanhengar i datamaterialet (Bukve, 2016, s. 100). Dette utdjupar han vidare med at indre validitet er eit spørsmål om kor gode argument vi har for å seie om det er samsvar mellom den teoretiske modellen vår på den eine sida, og mønstera i observasjonar og data på den andre. Spørsmålet blir då om eg har dekning for dei slutningane eg trekkjer i denne oppgåva.

Ved å studere eigen profesjon er det lett å få eit nærsyn som gjer meg mindre open for nyansane i datamaterialet mitt. Eg har vore kritisk til min eigen tolking av data og vore bevisst min eigen forforståing. Dette har både ført til at eg nokre gongar har lest mellom linjene med bakgrunn av egne erfaringar, men også at eg har haldt tilbake eigen kunnskap for å klare å halde fokus og ikkje bruke egne haldningar. Balansegangen her tykkjer eg har vore krevjande. Eg har likevel halde meg innanfor egne forskingsspørsmål, presentert teori og ei fagleg forståingsramme, noko som eg meiner har bidratt i ein sterk intern validitet.

Ekstern validitet

Om ikkje studien støttar kravet om pålitelegheit, omgrepsvaliditet og intern validitet, vil det i mine auge være lita hensikt å prøve å generalisere funna i undersøkinga. Ekstern validitet handlar om kor vidt eg kan drage slutningar om årsakssamanhengar i materialet og om desse kan generaliserast frå den aktuelle undersøkinga til andre situasjonar. Eg kjenner ikkje til andre liknande studiar, som tek føre seg praksisplasseringa si betydning i for studentens profesjonsutvikling i barnehagelærerutdanninga og dermed kan bidra inn i ein diskusjon om funna i denne studien kan generaliserast

Når det gjelder denne studien vil eg seie at den er styrka ved at funna vert drøfta opp mot teoretiske omgrep som er nytta i barnehagelærerutdanninga. Eg har ikkje hatt som mål i denne studien å gjere statistiske generaliseringar, men å sette søkjelys på praksisplasseringa, og den einskilde praksisbarnehage, si betydning i barnehagelærerutdanninga. Eg tenkjer at å drage slutningar og svare på om resultatata vil være gyldige for alle studentar, er denne studien for liten til. Men kanskje vil denne studien kunne bidra til å rette eit blick mot praksisplasseringa i barnehagelærerutdanninga og korleis denne påverkar eller kan påverke studentens profesjonsutvikling.

4.0 Empiri – Beskriving av funn

Som beskrive innleiingsvis, søker denne oppgåva å auke kunnskapen om praksisplasseringa i barnehagelærerutdanninga og korleis denne kan ha innverknad på barnehagelærerstudentar si profesjonsutvikling.

Presentasjon av funn frå spørjeundersøkinga har eg valt å systematisere og framstille i form av forskningsspørsmåla presentert i kapittel 1.3.1. Funna dreiar seg i hovudsak om den variasjonen av praksisarenaen barnehagelærerstudentar møter gjennom praksisopplæringa og korleis studentane sjølve erfarer at praksis har hatt betydning for eigen profesjonsutvikling. Kapittelet innleiest kort med ei framstilling av kven respondentane i denne undersøkinga har vore.

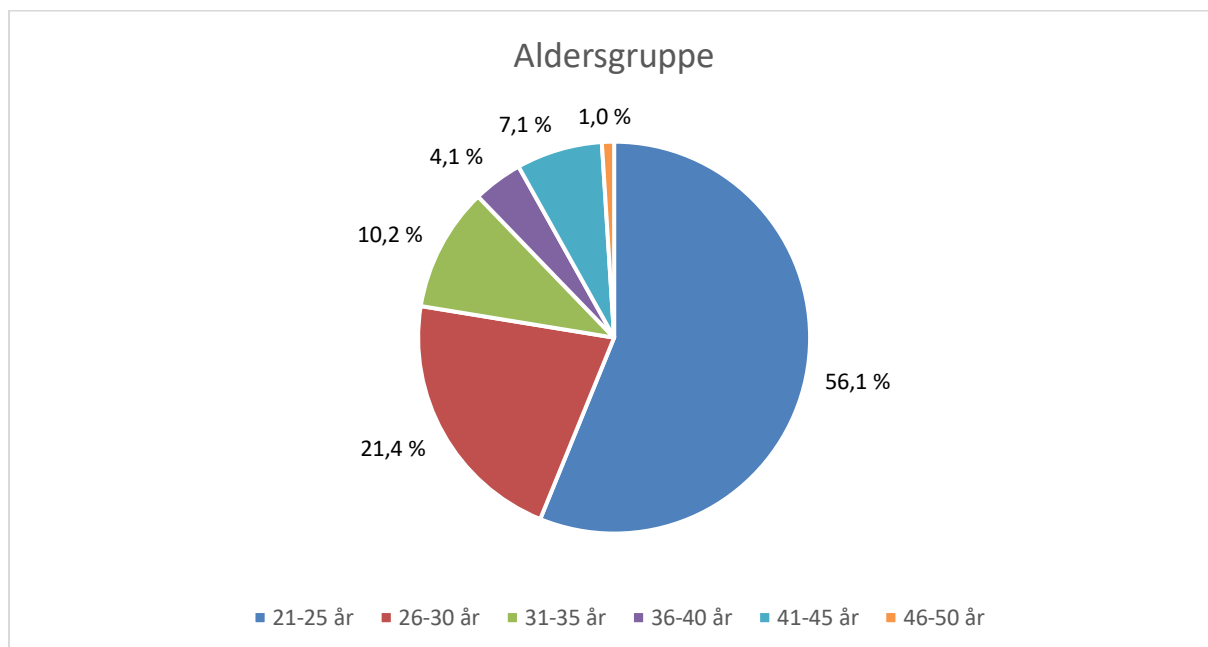
Av dei 12 utdanningsinstitusjonane som tilbyr barnehagelærerutdanning på heiltid, var det åtte som sa seg villige til å samarbeide med meg, og distribuerte undersøkinga ut til sine tredjeårs heiltidsstudentar på barnehagelærerutdanninga. Undersøkinga var tilgjengeleg for 1166 studentar, fordelt på dei åtte utdanningsinstitusjonane. Totalt 98 studentar gjennomførte undersøkinga (8,4 %).

Utdanningsinstitusjon			
	Studentar som mottok undersøkinga	Frekvens	Prosent
Universitetet i Tromsø	117	6	5,1
Universitetet i Stavanger	90	9	10,0
Universitetet i sørøst-Norge	181	20	11,0
Nord universitet	125	13	10,4
DMMH	220	28	12,7
Høgskulen i Volda	58	5	8,6
NLA Høgskolen	68	7	10,3
Høgskulen på Vestlandet	307	10	3,3
Total	1166	98	8,4

Tabell 2: Svarprosent hjå dei ulike utdanningsinstitusjonane

Svarprosenten hjå dei ulike utdanningsinstitusjonane varierer mellom 3,3 % og 12,7 %. Ved Høgskulen på Vestlandet låg undersøkinga tilgjengeleg for studentane berre nokre få dagar, noko som kan være med å forklare den låge svarprosenten her.

Totalt 98 studentar svarte på undersøkinga i denne studien. Av desse var fordelinga 80 kvinner (81,6 %) og 18 menn (18,4 %). Barnehagelærerutdanninga har ei skeivfordeling av kjønn i utdanninga, noko som også speglar seg i fordelinga av kjønn i mi undersøking.



Figur 2: Fordeling av alder hjå respondentane i undersøkinga

Som sektordiagrammet over viser er hovudvekta av studentane som har gjennomført undersøkinga i alderen 21-25 år (56,1 %). Dette tyder på at vel halvparten av studentane har starta på barnehagelærarstudiet utan nokon eller i liten grad av arbeidserfaring frå barnehagefeltet på førehand.

4.1 Kva variasjon av praksisarenaen møter barnehagelærarstudentar gjennom praksisopplæringa?

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanninga seier at praksisopplæringa skal være rettleia, *variert*, vurdert og med krav til progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2012). Sidan min studie omfamnar variasjonen studentane møter, er det nett data knytt til variasjonen eg ønskjer å presentere først. Eg har valt å splitte funna i underkapittel. Først vil eg sjå på variasjon av ulike barnehagar, før variasjon knytt til praksislærer blir presentert.

4.1.1 Variasjon av praksisbarnehagar

Det finnast mange ulike type barnehagar når det kjem til faktorar som eigarform, storleik og pedagogisk profil. Dette er variablar eg har sett nærare på i min studie, saman med alder på barnegruppa studenten har fått erfaring med og om dei har vore i praksis aleine eller saman med ein medstudent. Først presenterast kvar variabel for seg for kvart av studieåra, dernest heile praksisopplæringa kombinert for kvar einskild student og til slutt den samla variasjonen studentane har knytt kjennskap med gjennom si praksisopplæring.

Barnehagens eigarform N (%)			
	Privat	Kommunal	Total
1. studieår	42 (42,9)	56 (57,1)	98 (100,0)
2. studieår	49 (50,0)	49 (50,0)	98 (100,0)
3. studieår	49 (50,0)	49 (50,0)	98 (100,0)

Tabell 3: Barnehagens eigarform

Utdanningsinstitusjonane samarbeider både med kommunale og private barnehagar når studentane skal plasserast i praksis. Undersøkinga viser at fordelinga mellom kommunal og privat barnehageeigar er jamt fordelt i studentgruppa, med høvesvis. 42,9 % (private barnehageeigarar) og 57,1 % (kommunale barnehageeigarar) første studieår og lik fordeling (50 %) av private og kommunale barnehageeigarar andre og tredje studieår.

Barnehagens eigarform gjennom alle tre praksisperiodane			
	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Berre kommunal	20	20,4	20,4
Berre privat	16	16,3	36,7
Både kommunal og privat	62	63,3	100,0
Total	98	100,0	

Tabell 4: Barnehagens eigarform gjennom alle tre praksisperiodane

Ved å sjå heile praksisopplæringa under eitt, og kva eigarform barnehagane den einskilde student har møtt gjennom barnehagelærarstudiet, kjem det fram at 36,7 % har vore utplassert anten i kommunale (20,4 %) eller private (16,3 %) barnehagar i alle tre praksisperiodane. Medan 63,3 % har vore utplassert i ein kombinasjon av både privat og kommunal barnehage.

Storleik på barnehagen N (%)				
	Liten	Mellomstor	Stor	Total
1. studieår	31 (31,6)	62 (63,3)	5 (5,1)	98 (100,0)
2. studieår	27 (27,6)	66 (67,3)	5 (5,1)	98 (100,0)
3. studieår	32 (32,7)	59 (60,2)	7 (7,1)	98 (100,0)

Tabell 5: Barnehagens storleik

Kategoriene *liten*, *mellomstor* og *stor* i tabellen over, viser til antall avdelingar eller basar praksisbarnehagen har. *Liten* refererer til barnehagar med ein til tre avdelingar, *mellomstor* til barnehagar med fire til seks avdelingar og *stor* til barnehagar med meir enn sju avdelingar. Dette gir ein indikasjon på barnehagens storleik, men ei avdeling er ikkje ein statistisk storleik og gir dermed ikkje eit eksakt bilete på faktisk antall barn i barnehagen. Likt for alle tre studieåra er at hovudvekta av studentane (mellom 60,2 % til 67,3 %) har hatt sin praksis i ein mellomstor barnehage.

Storleik på barnehagen gjennom alle tre praksisperiodane		
	Frekvens	Prosent
Ein storleik	30	30,6
To ulike storleikar	60	61,2
Tre ulike storleikar	8	8,2
Total	98	100,0

Tabell 6: Barnehagens storleik gjennom alle tre praksisperiodane

Ved å sjå heile praksisopplæringa under eitt, og kva storleik barnehagane den einkilde student har møtt gjennom barnehagelærarstudiet, kjem det fram at 30,6 % har vore utplassert i tre barnehagar av tilnærma lik storleik, 61,2 % har vore utplassert i to ulike storleik, medan 8,2 % har knytt erfaring med heile tre ulike storleikar på barnehagane.

Alder på barnegruppe N (%)					
	Småbarn	Storbarn	Aldersblanda	Skulestartarar	Total
1. studieår	36 (36,7)	51 (52,0)	9 (9,2)	2 (2,0)	98 (100,0)
2. studieår	40 (40,8)	43 (43,9)	7 (7,1)	8 (8,2)	98 (100,0)
3. studieår	41 (41,8)	37 (37,8)	13 (13,3)	7 (7,1)	98 (100,0)

Tabell 7: Alder på barnegruppe

Studentane fekk spørsmål om kva alder det har vore på barnegruppa i dei ulike praksisperiodane. Her svarar svara dei fleste at dei anten har vore i ei barnegruppe med berre småbarn eller berre storbarn (86,7 % - 92,9 %), medan om lag ein tiandedel har vore i ei aldersblanda gruppe (7,1 % - 13,3 %).

Alder på barnegruppene gjennom alle tre praksisperiodane			
	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Berre småbarn	5	5,1	5,1
Berre storbarn	9	9,2	14,3
Kombinasjon	84	85,7	100,0
Total	98	100,0	

Tabell 8: Alder på barnegruppe gjennom alle tre praksisperiodane

Når ein ser på kva aldersgruppe den ein skilde student har knytt erfaring med gjennom heile praksisopplæringa snut bilete seg og det kjem det fram at 85,7 % har erfaring med ein kombinasjon av både småbarns avdeling og storbarnsavdeling. 5,1 % har hatt praksis på småbarnsavdeling alle tre periodane og 9,2 % av studentane i undersøkinga har berre hatt praksis på storbarnsavdeling.

Kven har studenten vore i praksis saman med N (%)			
	Aleine	Med ein medstudent	Total
1. studieår	42 (43,2)	55 (56,7)	97 (100,0)
2. studieår	52 (53,0)	46 (46,9)	98 (100,0)
3. studieår	52 (54,1)	44 (45,8)	96 (100,0)

Tabell 9: Kven studenten har vore i praksis saman med (N= 96-98)

På spørsmål om studenten har vore i praksis aleine eller saman med ein medstudent svarar om lag halvparten (43,2 % – 54,1 %) at dei har vore aleine og halvparten (45,8 % - 56,7 %) at dei har vore saman med ein medstudent, for kvar av dei tre praksisperiodane. Når ein ser vidare på praksisopplæringa under eitt ser biletet noko annleis ut.

Kven har studenten vore i praksis saman med gjennom alle tre praksisperiodane			
	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Berre aleine	17	17,3	17,3
Berre saman med ein medstudent	18	18,4	35,7
Kombinasjon	63	64,3	100,0
Total	98	100,0	

Tabell 10: Kven studenten har vore i praksis med gjennom alle tre praksisperiodane

Av dei 98 studentane som har gjennomført undersøkinga har 17 studentar (17,3 %) gjennomført alle tre praksisperiodane aleine. 18 studentar (18,4 %) har gjennomført alle sine tre praksisbolkar saman med ein medstudent. Hovudvekta, heile 64,3 % har i løpet av praksisopplæringa knytt erfaring med å gjennomføre praksis aleine og saman med ein medstudent.

Barnehagens pedagogiske profil			
	1. studieår	2. studieår	3. studieår
Ingen spesiell pedagogisk profil	61 (62,2)	60 (61,2)	65 (66,3)
Tros- eller livssynsbarnehage	4 (4,1)	4 (4,1)	1 (1,0)
Friluftsliv-, natur-, miljø- eller gårdsbarnehage	15 (15,3)	18 (18,4)	16 (16,3)
Kultur-, musikk- eller idrettsbarnehage	8 (8,2)	3 (3,1)	6 (6,1)
Anna pedagogisk profil	10 (10,2)	13 (13,3)	10 (10,2)
Total	98 (100,0)	98 (100,0)	98 (100,0)

Tabell 11: Barnehagens pedagogiske profil

I overkant av 60 % av respondentane (61,2 % – 66,3 %), opplyser at dei har for kvart av studieåra vore utplassert i ein barnehage utan spesiell pedagogisk profil. Resterande fordelar seg jamt på dei ulike kategoriane. At ein barnehagen har ein pedagogisk profil inneber eit utvida fokus på eitt enkelt område, som til dømes idrett, natur, musikk eller kristne verdier. Den pedagogiske profilen til barnehagen vil dermed prege barnehagens innhald og val av arbeidsmetodar.

Barnehagens pedagogiske profil gjennom alle tre praksisperiodane			
	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Same pedagogisk profil	34	34,7	34,7
To ulike pedagogisk profil	54	55,1	89,8
Tre ulike pedagogisk profil	10	10,2	100,0
Total	98	100,0	

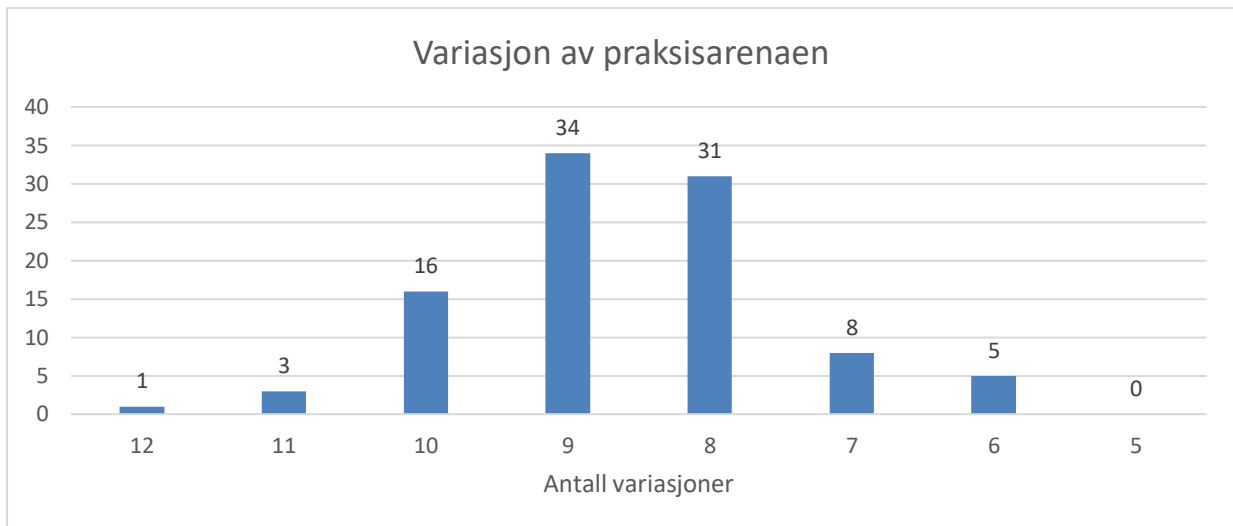
Tabell 12: Barnehagens pedagogiske profil gjennom alle tre praksisperiodane

Når eg ser på praksisopplæringa under eitt, endrar bilete seg også her. 34,7 % har erfaring frå berre ein type barnehage, når det kjem til pedagogisk profil. Litt over halvparten av studentane (55,1 %) svarar at dei har knytt kjennskap med to ulike pedagogiske profilar gjennom praksisopplæringa. Medan berre 10,2 % av respondentane i undersøkinga har svara at dei har vore i tre barnehagar med ulik pedagogisk profil i løpet av praksisopplæringa.

Variasjon i praksisplassering

Ser eg vidare på kategoriane barnehagens storleik og eigarforhold kvar for seg, kjem det fram at om lag ein tredjedel av barnehagelærarstudentane berre har erfaringar frå ein variant, i løpet av alle tre praksisperiodane. Ein sjuandedel av respondentane har anten knytt erfaringar med barnegruppe i alderen 0 – 2 år, eller i alderen 3 – 6 år, medan resterande respondentar har erfaringar med barn i alle aldrar i barnehagen. Dette viser til at plassering i ulike aldersgrupper er eit viktigare kriterium i praksisplasseringa enn til dømes barnehagens storleik og eigarform. Eg vil også legge på dei to siste kategoriane eg har sett på i forbindelse med variasjon i praksisplasseringa; barnehagens pedagogiske profil og om studenten har vore i praksis aleine eller saman med ein medstudent. Her svarar også om lag ein tredjedel at dei berre har erfaring frå ein pedagogisk profil, eller at dei berre har vore i praksis aleine eller berre i praksis saman med ein medstudent, gjennom heile praksisopplæringa.

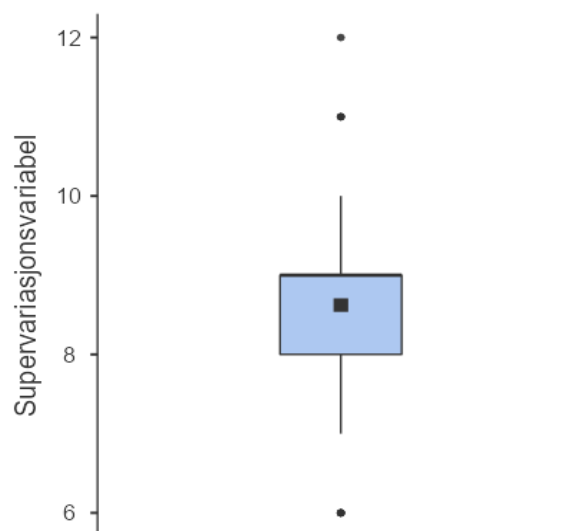
Det eg tykkjer er interessant her, er å sjå alle desse variablane i samanheng, for å sjå den totale variasjonen kvar einskild student har knytt erfaring med gjennom heile praksisopplæringa, her kalla supervariasjonsvariabel (presentert i kapittel 3.3.1). I følgjande diagram er variasjons-scoren presentert for kvar einskild student. Kvar einskild student kan maksimalt ha ein variasjons-score på 12 og ein minimum-score på fem.



Figur 3: Variasjon av praksisarenaen

Som tabellen over viser er det svært få som møter variasjon i alle (1), eller nesten alle (3), kategoriane som rammeplan for barnehagelærerutdanninga tilseier. På same måten viser studien at det er svært få (5), som ikkje møter nokon eller liten variasjon. Hovudvekta ligg mellom sju og ti variasjonar.

For å studere data nærare har eg sett på tal for sentraltendens, særleg gjennomsnitt og median. Gjennomsnittet for denne supervariasjonsvariabelen er 8,62, medan medianen er 9. Som ein raskt kan sjå av diagrammet over, ser eg ikkje ei normalfordeling i dette datasettet. Same data er vist ved hjelp av bloxplot-diagram under. At det ikkje føreligg ei normalfordeling bekreftast også ved ein Shapiro-Wilk normality test som gir $p < 0.0001$.



Figur 4: Variasjon av praksisarenaen

4.1.2 Variasjon av praksislærarar

Dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga slår fast at studentane skal ha ein praksislærar av same kjønn i løpet av studiet (UHR-Lærerutdanning, 2018). Praksislærar skal ha formell rettleiarutdanning tilsvarende minimum 30 studiepoeng, for å kunne ta i mot studentar frå barnehagelærerutdanninga. Utdanningsdirektoratet har gitt støtte til denne vidareutdanninga for barnehagelærarar over fleire år, for å sikre kompetanse blant praksislærarar. Sidan dette står spesifikt i retningslinjene vil eg vie eit eige underkapittel til nett dette.

Praksislærars kjønn N (%)			
	Mann	Kvinne	Total
1. studieår	10 (10,2)	88 (89,8)	98 (100,0)
2. studieår	10 (10,2)	88 (89,8)	98 (100,0)
3. studieår	9 (9,2)	89 (90,8)	98 (100,0)

Tabell 13: Praksislærars kjønn

Det er ei skeivfordeling i kjønn blant barnehagelærarar i norske barnehagar, noko som også speglar seg i fordelinga av praksislærars kjønn i mi undersøking. Blant dei 98 som svarta på undersøkinga mi kunne 10,2 % svare at dei hadde hatt manneleg praksislærar første studieår, 10,2 % at dei hadde hatt mannleg praksislærar andre studieår og 9,2 % i tredje studieår.

Sidan dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga viser til at studentane skal ha ein praksislærar av same kjønn i løpet av studiet (UHR-Lærerutdanning, 2018), og det blir dermed viktig å sjå om dette er kravet er oppfylt for respondentane i mi undersøking.

Praksislærars kjønn N (%)			
	Mann (n=18)	Kvinne (n=80)	Total (n=98)
Praksislærar av same kjønn	13 (72,2)	80 (100,0)	93 (94,9)
Praksislærar av begge kjønn	13 (72,2)	17 (21,3)	30 (30,6)

Tabell 14: Praksislærars kjønn gjennom alle tre praksisperiodane

Tabellen viser at 13 av dei 18 mannlege studentane som deltok i undersøkinga mi, har hatt mannleg praksislærar i løpet av studiet. Fem mannlege respondentar (5,1 %) har derimot ikkje har hatt praksislærar av same kjønn i løpet av utdanninga si, slik retningslinjene tilseier. For

dei kvinnelege studentane har alle (100 %) hatt praksislærer av same kjønn gjennom praksisopplæringa, medan 17 av 80 kvinnelege studentar har i tillegg hatt praksislærer av motsett kjønn.

Praksislærars formelle rettleiarkompetanse N (%)			
	1. studieår	2. studieår	3. studieår
30 stp. Rettleiarutdanning	59 (60,2)	57 (58,2)	56 (57,1)
15 stp. Mentorutdanning	2 (2,0)	2 (2,0)	1 (1,0)
Ingen formell kompetanse	11 (11,2)	7 (7,1)	9 (9,2)
Veit ikkje	26 (26,6)	32 (32,7)	32 (32,7)
Total	98 (100,0)	98 (100,0)	98 (100,0)

Tabell 15: Praksislærars formelle rettleiingskompetanse

I underkant av 60 respondentar i undersøkinga mi (57,1 % - 60,2 %), svara at dei har hatt ein praksislærer med 30 studiepoeng rettleiarutdanning for kvar av dei tre praksisperiodane. Det overraskande er kanskje at mellom ein fjerdedel og ein tredjedel av studentane som ikkje veit om praksislærer innehar den formelle kompetansen.

Praksislærer har oppfylt krav om 30. stp rettleiarutdanning		
	Frekvens	Prosent
I tre av tre praksisar	45	45,9
I to av tre praksisar	12	12,2
I ein av tre praksisar	13	13,3
Ingen rettleiarutdanning	8	8,2
Veit ikkje	20	20,4
Total	98	100,0

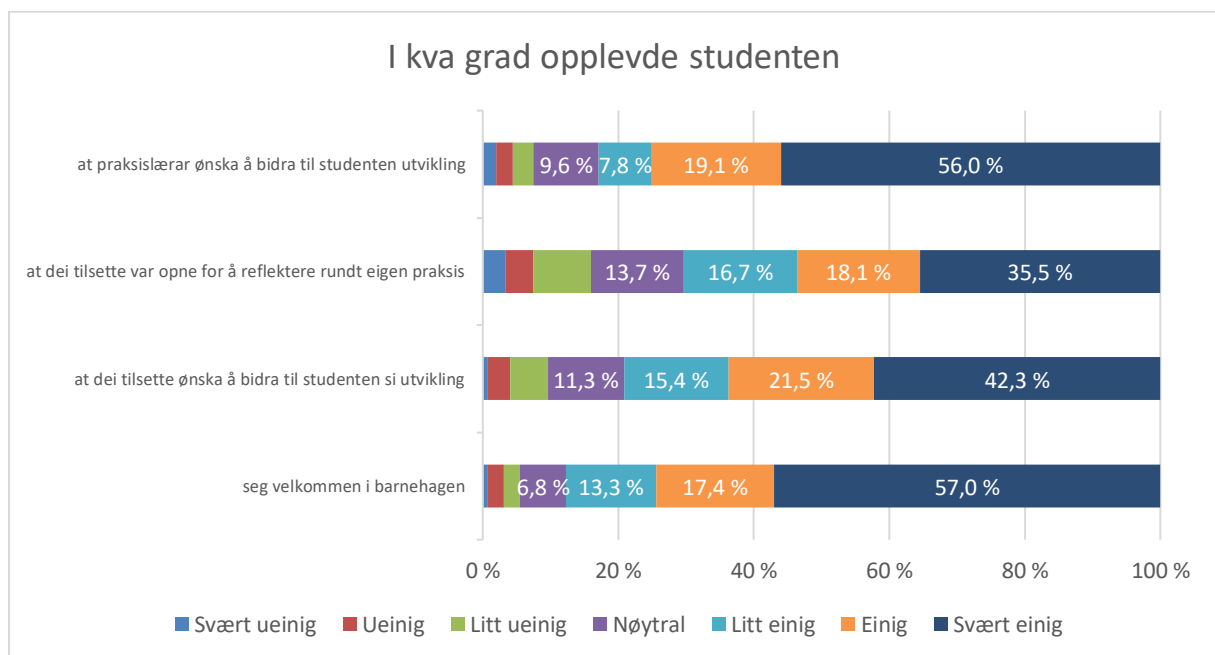
Tabell 16: Praksislærars formelle rettleiingskompetanse gjennom alle tre praksisperiodane

Ved å sjå heile praksisopplæringa under eitt, og kompetansen hjå praksislærarane til den enskilde student kjem det fram at 45,9 % har hatt praksislærer med formell rettleiarkompetanse alle tre praksisperiodane. 12,2 % har hatt praksislærer med formell kompetanse i to av tre praksisperiodar og 13,3 % har hatt ein av tre praksislærarar med 30 studiepoeng rettleiarutdanning. 8,2 % har gjennom heile praksisopplæringa ikkje hatt nokon praksislærer som oppfyller kriteriet om 30 studiepoeng vidareutdanning i rettleiing, og 20,4 % veit ikkje om nokon av praksislærarane sine har hatt vidareutdanning innan rettleiing.

4.2 Kva erfaringar har barnehagelærarstudentar knytt til praksisplasseringa i studiet?

Forskrift om rammeplan for barnehagelærarutdanninga seier at praksisopplæringa skal omfatte minst 100 dagar praksis fordelt på dei tre studieåra. Praksisruta er det i hovudsak utdanningsinstitusjonane som utarbeidar og er knytt til kunnskapsområda i studiet. Praksisperioden som skal gjennomførast kvart studieår kan være oppstykkta i kortare eller lengre bolkar, og studentane kan være ute i praksisbarnehagen alt frå to dagar til 30 dagar samanhengande.

Her vil eg først presentere kvantitative funn som omhandlar studentens egne erfaringar, før analyse frå dei opne spørsmåla blir via plass til. Av dei 98 studentane som tok seg tid til å svare på undersøkinga, var det ein svarprosent på (57,1 % - 68,3 %) på desse fire spørsmåla. Svare var i stor grad utdjupande og fyldige. Korte utdrag er nytta i framstillinga av den empiriske analysen, for å synleggjere direkte tilbakemeldingar som omhandlar tema i denne oppgåva.



Figur 5: Barnehagens kultur for læring og utvikling

Diagrammet over viser svar på fire spørsmål knytt til erfaringane til studentane frå praksisopplæringa. Spørsmåla er stilt slik at studenten kan svare på ein skala frå ein til sju, der

ein er svært ueinig og sju er svært einig. Studenten har svara på spørsmål knytt kvar einskild praksisperiode, her er svara samanstilt for heile praksisopplæringa. 75,1 % svarar at dei er einige eller svært einige i at praksislærar ønska å bidra i studenten i utvikling og 74,4 % svarar at dei er einige eller svært einige i at dei kjende seg velkommen i praksisbarnehagen.

Når vi ser på dei to øvrige spørsmåla som omhandlar dei tilsette i barnehagen, fell prosentandelen betrakteleg. 63,8 % er einig eller svært einig i at dei tilsette ønska å bidra til studenten si utvikling, medan berre 53,6 % er einig eller svært einig i at dei tilsette var opne for å reflektere rundt eigen praksis.

4.2.1 Barnehagane sin ulikskap

Alle barnehagar skal oppfylle det same samfunnsmandatet, forhalda seg til det same lovverket og den same rammeplanen. Barnehagen består av barnehagelærarar, fagarbeidarar og ufaglærte. Antall tilsette er regulert av bemanningsnorm og pedagognorm. Dagsrytmen i ein barnehage er ofte tilnærma lik nabobarnehagen, med ei fordeling av måltid, inne- og uteleik, samlingsstunder og andre aktivitetar. Det er mange likskapar mellom barnehagar, om vi ser på struktur og rammeverk. Likevel kan vi seie at kvar einskild barnehage unik og heilt ulik den andre.

Eit moment som nettopp trekkjast fram i denne studien er ulikskapen mellom praksisbarnehagane. At det finnast ulike typar barnehagar er eit faktum. Sjølv om barnehagar har til dels like rammer og føresetnadar, artar barnehagane seg som særst ulike, noko studentane i denne studien også påpeikar. Barnehagens kultur og evne til å være praksisbarnehage handlar i stor grad om dei menneska som er i barnehagen. Denne ulikskapen trekkjast og fram frå fleire av informantane i studien. Ein student omtalar det slik:

«At innholdet og utøvelsen av pedagogikk gjøres veldig forskjellig fra barnehage til barnehage. I en barnehage er alt gjennomtenkt, men i en annen blir ting gjort litt mer på autopilot, fordi «sånn har vi alltid gjort det».

Praksislærarar og andre tilsette i barnehagen blir gjerne rollemodellar for studentane. Det kan opplevast som trygt å lene seg på praksislærar og kanskje herme etter måtar å tilnærma seg barn, aktivitetar eller planar. På sikt vil ikkje det være nok å berre kopiere handlingar og

metodar, men ein må sjølv aktivt skaffe seg ei djupare innsikt i kvifor ein gjer ting som ein gjer. Den tause kunnskapen, som sitt i kvar og ein av dei tilsette i barnehagen må løftast fram og reflekterast over. Her fortel ein informant om opplevinga av kulturen og relasjonane i barnehagane han eller ho hadde praksis i, og korleis vedkommande har reflektert over om dette samsvarar med egne verdier og haldningar:

«Jeg sitter igjen med erfaring fra ulike barnehager med ulike arbeidsmåter. Jeg har møtt mange forskjellige barnehageansatte med sine holdninger og verdier og måter å møte barn på. Disse erfaringene tar jeg med meg videre på den måten at jeg i større grad vet hvordan jeg vil være som barnehagelærer og hvordan jeg absolutt ikke ønsker å være.»

Ein annan informant omtalar store forskjellar mellom barnehagane både pedagogisk og relasjonelt. Opplevinga ved å føle seg ivaretatt og inkludert av sin praksislærer beskriv informantens slik:

«Jeg sitter med den erfaring at det er svært STOR forskjell på de ulike barnehagene – både pedagogisk sett og hvor inkluderende praksislærere er. Som student er det nesten bingo om man får en god eller dårlig praksislærer.»

Kulturen og menneska i den enkelte praksisbarnehagen vil prege læringsmiljøet studentane møter. Personalet i ein barnehage er forskjellige når det gjeld alder, yrkeserfaring, utdanning og ikkje minst haldningar. Motivasjonsnivået hjå den einskilde tilsette kan strekkje seg ganske langt, frå dei som er der som ein mellomstasjon i påvente av noko anna, til dei som har barnehagelærerutdanning og/eller eit brennande ønskje om å jobbe med barn og barns utvikling gjennom leik og læring. At praksisplasseringa har betydning for studenten sitt utbytte er det fleire av informantane som omtalar. Ein informant trekkjer fram den einskilde barnehages organisasjonskultur og erfaringar frå møte med praksislærarar som sjølv ønskja å utvikle seg, slik:

«Alt etter hva man opplever, ser og lærer. Alle barnehager har sin egen organisasjonskultur, og alt etter hvordan denne kulturen i barnehagen er, vil man lære av. For eksempel lærte jeg mye av de praksislærerne som også ønsker å utvikle seg selv, reflekterte rundt egen praksis, slik at jeg lærte av dette.»

4.2.2 Praksis aleine eller saman med medstudent

Utsegna som utprega seg mest når det gjeld studentane sine erfaringar knytt til praksisplasseringa i studiet var kjensla av tryggleik når ein var to eller fleire saman i praksis. Det å være i praksis saman med ein eller fleire medstudentar bidrog til ei kjensle av tryggleik, både i form av ein kjent relasjon, men også nokon som var i same situasjon som ein sjølv. Ein av informantane omtalar det slik:

«Ved å ha med en trygg relasjon i «ukjent» situasjon/sted, gjorde at jeg kunne åpne meg mer og gi mer av meg selv til barna fordi jeg var trygg på at det var noen som også kom fra samme utgangspunkt og hadde samme forutsetningene.»

Behovet for å kjenne seg trygg for å tørre å by på seg sjølv i både i aktivitetar saman med barna, men også for gode refleksjonar gjennom rettleiing, er eit element som kan være spanande å følgje vidare. Det er ikkje alltid ein vågar å snakke høgt om uferdige tankar, og det kan då være godt å ha nokon å støtte seg på. Ein student understrekar betydninga av å være to i ein ukjent situasjon, og korleis dette bidreg til tryggleik:

«Å ha praksis sammen med en medstudent ga mer trygghet for meg som student enn det gjorde å være alene. Da har man noen å diskutere/tenke/reflektere sammen med, som er i samme båt som en selv. Godt å kunne støtte hverandre, bygge hverandre opp og hjelpe med både oppgaver og teori i praksis.»

Særleg blei det å være fleire saman i første praksisperiode trekt fram frå fleire av respondentane. Å føle seg trygg i praksis blir beskrive som grunnleggjande for å tørre å utfordre seg sjølv og tre ut av komfortsona, både i aktivitetar med barna og i møte med

føresette. Praksisopplæringa er ei relasjonell utdanningsmetode, og relasjonen mellom den einskilde student og praksisarenaen vil difor påverke kvaliteten i praksisopplæringa. Praksisarenaen omfattar ikkje berre praksislærar, men også øvrige tilsette i praksisbarnehagen, barna og eventuelt ein eller fleire medstudentar. Følgjande utsegn frå ein informant underbyggjer dette:

«De jeg har vært i praksis med har påvirket på en god måte. Første året kjente jeg godt studenten jeg var på samme avdeling med, og vi bidro til å gi hverandre en trygghet som bidro til at vi begge turte å utfordre oss mer i selve praksisen.»

Å være saman med ein medstudent i praksisopplæringa betyr ikkje automatisk tryggleik i praksis, og heller ikkje alle opplever det som positivt for eigen utvikling å være saman med ein medstudent i praksis. Då blir relasjonen mellom praksislærar og studenten ein viktig reiskap for å skape ei trygg base for studenten, slik at han eller ho kan nytte sitt potensiale. Eigen motivasjon eller forventningar for utbytte i praksis er eit anna element som blir dradd fram. Er målet til den einskilde studenten å bestå praksis, eller er studenten oppteken av å lære mest mogleg av barnehagekvardagen og dei ressurspersonane ein omgir seg med i praksisopplæringa. Ein informant ordlegg seg slik:

«Første året i praksis havnet jeg med en student som ikke oppfylte krav som forventes av deg som student, noe som påvirket meg fordi praksisoppgavene krevde at studentene skulle samarbeide om oppgaven.»

4.2.3 Ei kjensle av å bli samanlikna

Ønske om å bli plassert aleine i praksis blei også trekt fram av fleire av studentane i undersøkinga. Som ein motpol til å føle tryggleik ved å ha ein medstudent saman med seg i praksis, ser fleire av studentane nettopp det å være fleire, som ei utfordring. Nokre dreg fram at dei har fått være med å påverke kven dei er i praksis med, men for dei fleste er dette eit val praksiskoordinator gjer. Nokre av utdanningsinstitusjonane har også i sine retningslinjer for praksisopplæringa at nære venar ikkje skal være praksis saman. Studentane kjem ut i praksisbarnehagen med ulike personlege erfaringar og forventningar til læringsutbytte,

praksisbarnehagen og til ein eventuelt medstudent. Fleire av studentane omtalar også ei form for frykt for å bli samanlikna med medstudenten sin eller å bli sett på som ein duo versus to einiskilde studentar. Ein informant seier det slik:

«Første året påvirket det praksisen min ved at vi ble vurdert som samme person.»

Denne oppfatninga, eller kjensla av å bli samanlikna blir delt av fleire informantar, og ein informant delar følgjande erfaring frå sin første praksis:

«I første års praksis var jeg på samme avdeling som en medstudent i klassen. Hen hadde jobbet i barnehage før og var mer vant til «barnehagelivet» og ble derfor den som var mest frempå. Jeg som aldri har jobbet i barnehage før, ble litt i skyggen for henne. I ettertid har jeg ønsket at jeg var alene i praksis, fikk fort følelsen av at vi ble sammenlignet på ulike områder, selv om dette selvfølgelig ikke var praksislærers intensjon.»

Ønsket om å være i praksis aleine, eller ikkje på same avdeling som medstudentar, blir av av nokre direkte omtala som positivt eller ønskjeleg. Ein av informantane er tydeleg i si framstilling og seier:

«Jeg synes det var bedre å være alene. Siden jeg da slapp å føle. Jeg ble sammenlignet med medstudenten.»

Ein kan då undre seg over innsikta praksislærer har til innhaldet i eigen rolle som lærarutdannar. Til liks med at kvaliteten på arbeidet i barnehagen er avhengig av barnehagelæraren og dei andre tilsette, er kvaliteten på barnehagelærarutdanninga avhengig av lærarutdannarane, både på utdanningsinstitusjonen og i praksisopplæringa. Kjønn blir her trekt fram som eit aspekt når det kjem til kjensla av praksislærars forventningar til studenten

og samanlikning mellom studentar. Ein informant uttalar seg på følgjande måte om ulike forventningar i praksis:

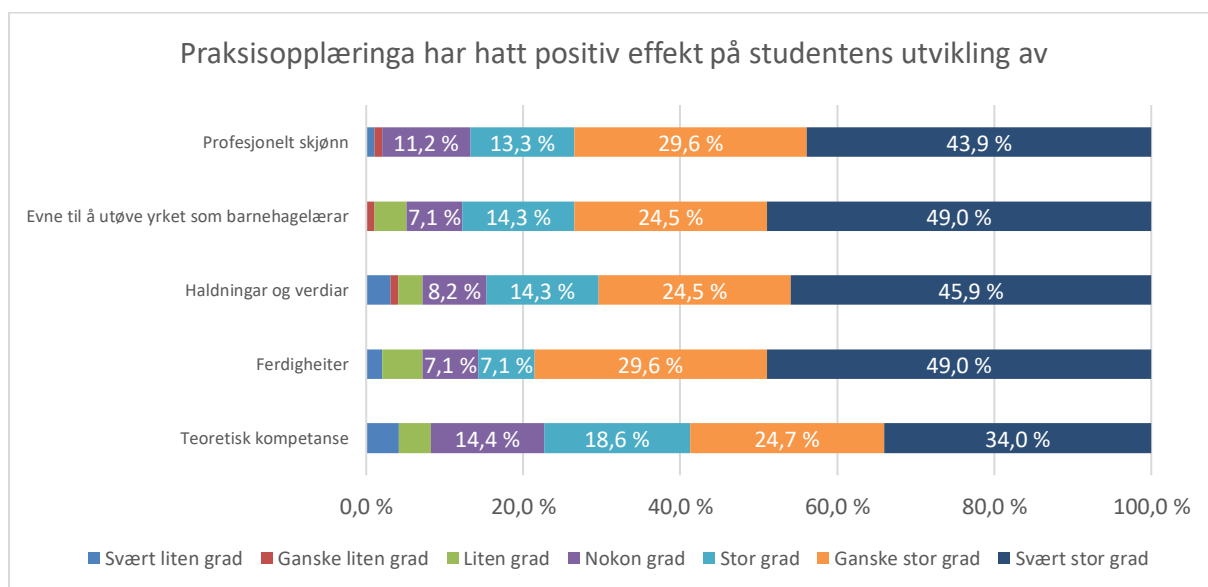
«Var i praksis med mannlig medstudent de to første årene. Opplevde stor forskjellsbehandling, ble stilt mindre krav til medstudent, både til kravene om å samarbeide, praksisoppgaver.»

Barnehagesektoren er prega av ei stor overvekt av kvinnelege tilsette. Og behovet for mannlige barnehagelærarar er gjeldande. Er det då slik at fordi dei er menn, har dei andre kvalitetar enn kvinner? Og har vi andre forventningar til menn i barnehagen enn kvinner? Kan vi tenkje oss at fordi vi ønskjer at mannlige barnehagelærarar, set mindre krav til dei i praksisopplæringa? Dette fell ikkje inn under denne studien, men opplevinga av å føle seg forskjellsbehandla med bakgrunn i kjønn gjer seg gjeldande allereie i utdanninga.

4.3 Korleis opplever barnehagelærarstudentar eigen profesjonsutvikling gjennom praksisopplæringa?

Profesjonsutvikling handlar i stor grad om å kunne analysere og reflektere rundt eigen praksis og er ein kontinuerleg læringsprosess. Profesjonsutvikling treng ikkje å samsvare med antall studiepoeng eller kor lenge ein har vore i yrket, men heller korleis ein har tatt lærdom av dei erfaringar ein har gjort seg i arbeidet. Erfaring vil naturleg være ein viktig del av profesjonsutviklinga, då det sjeldan er standardiserte svar barnehagelæraren møter i utøvinga av yrket, og ein må difor utøve skjønn i barnehagekvardagen.

Eg har nytta meg av Davoudi si framstilling av omgrepet kunnskap i utforminga i neste tabell. Her har studentane svara på dei ulike komponentane i omgrepet, slik Davoudi beskriv kunnskap. Det ein raskt kan sjå ut av tabellen under er at praksisopplæring har stor positiv effekt på studenten si profesjonsutvikling, i følgje studentane sjølve. 84,7 % - 87,8 % meiner at praksisopplæringa i stor, ganske stor eller svært stor grad har hatt positiv effekt på eigen utvikling av profesjonelt skjønn, haldningar og verdiar, ferdigheiter og evne til å utføre yrket som barnehagelærar. Det som skil seg ut er at det er betrakteleg færre som erfarer at praksisopplæringa har hatt positiv effekt på eigen utvikling av teoretisk kompetanse (77,3 %).



Figur 6: Barnehagelærarstudenten si profesjonsutvikling i praksis

4.3.1 Fragmentert og kunstig

Alle delar av utdanninga skal bidra til å førebu studenten på barnehagelæraren sine oppgåver. Praksisopplæringa har til hensikt å sikre heilskap og samanheng mellom innhaldet i studiane og praksisfeltet og den skal være ein integrert del av alle kunnskapsområda og fordjupingseiningane i studiet. Likevel opplevast ikkje praksisopplæringa tett knytt til barnehagekvardagen. Fleire av studentane i denne studien opplevde praksisopplæringa som kunstig og at den ikkje harmonerer med den faktiske kvardagen i barnehagen. Arbeidskrava frå utdanningsinstitusjonen blir trekt fram som overveldande og store i den korte perioden dei er ute i praksisbarnehagen. Ein informant ordlegg seg på denne måten:

«Jeg har klart fått erfaring med barnehager, men jeg opplever ikke praksisopplæringen veldig nært hvordan den faktiske hverdagen i bhg er. Jeg tror jeg hadde hatt mer utbytte av praksis hvis oppgavene fra skolen ikke føltes så overveldende og store.»

I praksis er studentane i «middagsselskap», dei kjem til dekkja bord og når middagen er over kan dei gå utan å ta oppvasken. Når dei kjem ut i jobb som barnehagelærer eller pedagogisk

leiar, må dei sjølve forberede «middagsselskapet», være kelner og hovmeister, samtidig som dei må ta oppvasken på eiga hand. Dette kan bidra til eit praksissjokk dersom studenten ikkje har fått innsikta i kompleksiteten yrket faktisk består av. Dette er sjølv sagt ein metafor, men også ein realitet. Mykje ligg allereie klart når studenten møter i praksisbarnehagen første dag. Struktur, planar og vaktlister er gjerne utarbeida i praksisbarnehagen og det er satt av tid til rettleiing og gjennomføring av arbeidskrava studenten kjem med. Sjølv om studenten skal planlegge og leie aktivitetar, eller leie heile avdelinga gjennom ein heil dag, ligg strukturane der ferdige. Ein informant uttrykkjer seg kort, men med same budskap:

«Har lært mye om hverdagen i barnehagen, men praksis kan overhodet ikke sammenlignes med en arbeidsdag i barnehagen.»

For kvar praksisperiode skal studentane gjennomføre arbeidskrav gitt av utdanningsinstitusjonen. Dette kan til dømes være pedagogisk planlegging og gjennomføring av aktivitetar med barnegruppa, leiardagar der studenten skal leie heile avdelinga eller å drive utviklingsarbeid. Praksisopplæringa skal heile tida ta omsyn til barna i barnehagen. Det er difor viktig at studentane klarer å knyte samanheng mellom barnehagens årsplan og innhaldet i det arbeidet dei skal gjennomføre i praksis. Ein informant uttalar seg slik om arbeidskrav i praksis:

«Mye arbeid fra skolen som tar bort fokuset av å være sammen med barna.»

Arbeidskrava i praksis opplevast av fleire i min studie som fragmentert frå praksis, på den måten at arbeidskrava tek bort fokuset av å være saman med barna. Praksisperiodane kan dermed fort opplevast å være oppstykkja og som ein arena for å gjennomføre krav satt frå utdanningsinstitusjonen. Dei ulike arbeidskrava må bli vurdert til bestått av praksislærer, for at praksisperioden skal verte godkjent. Mengde arbeidskrav og omfang av dette kan variere.

Når studentane svarar på kva erfaringar dei sit igjen med frå praksisplasseringa blir moglegheita til å samarbeide om arbeidskrava omtala av fleire. Denne moglegheita til å samarbeide blir i hovudsak omtala i negativ retning, i form av at samarbeidet tek mykje tid og

at ein kan ha ulike prioriteringar og forventningar av utbyttet i praksis. Ein informant ordlegg seg slik:

«...det ble brukt så mye tid på samarbeidet at jeg synes jeg mistet litt av det pedagogiske noen ganger.»

Medan ein annan informant uttalar seg på følgjande måte om samarbeid av arbeidskrav i praksis:

«Er viktig at oppgaver i praksis ikke nødvendigvis blir satt at studentene skal gjøre sammen, fordi det er ikke alltid medstudent er like arbeidsvillig som en selv, dette opplevde jeg de to siste årene.»

Dette kan tyde i retning av at studentane har både ulike forventningar til seg sjølv, og til ein eventuell medstudent i praksis. Samtidig som ein skal samarbeide, skal ein også utvikle seg sjølv i praksisopplæringa. Nokre arbeidskrav skal også eksplisitt gjerast individuelt, og krev kanskje at heile dagar blir satt av til arbeidskravet, dette gjeld i særskilt grad leiardagar, men også prosjekt- eller utviklingsarbeid. Med fleire studentar på ei avdeling, vil dette krevje god planlegging og tilrettelegging for at kabalen skal gå opp. Ein informant uttrykker:

«Kan oppleves tryggere å være flere som kan samarbeide, men også hemmende da man også kan ende opp med å måtte planlegge rundt hverandre.»

4.3.2 Heilskap og samanheng

Ein barnehagelærer må ha kunnskap innanfor dei ulike kunnskapsområda i barnehagelærarstudiet, samstundes som han eller ho må vite korleis desse kunnskapane skal nyttast i samspel med barn. Praksisopplæringa har til hensikt å sikre heilskap og samanheng mellom innhaldet i studiane og praksisfeltet. Ein informant ordlegg seg slik om praksisplasseringa si betydning for han eller henne:

«Praksisplasseringene har hatt stor betydning. Dette i form av at jeg har sett hvordan mange ulike mennesker utfører samme jobb. At det er mange måter å gjøre riktig på – og mange måter å gjøre feil på. Det har gjort meg bevisst på hvordan jeg ønsker å utføre mine oppgaver på – ut fra mitt pedagogiske grunnsyn.»

Faglege refleksjonar kom fram hjå fleire av informantane som noko positivt i praksisopplæringa. Innes og Booher argumenterer for at den mest kraftfulle kunnskapen kombinerer både den lokale og den vitskapelege kunnskapen, men at dette føresett ein meningsdannande prosess med samskaping og felles læring. Vi har mykje å lære både av å prøve å forstå andre sine perspektiv, samtidig som vi prøvar å klargjere våre egne perspektiv (Innes & Booher, 2014, s. 13). Innsikt i eigen forståing og forforståing blir dermed ein føresetnad for best mogleg å kunne forstå den andre og å møte den andre der den er. For å klare dette må vi være både emosjonelt og intellektuelt tilgjengeleg for omgivnadane våre. Gjennom refleksjonar kan dermed kunnskapen delast og dermed være ein bidragsytar i profesjonsutviklinga. Ein informant deler følgjande erfaring med å kunne knyte teori og erfaring saman gjennom felles refleksjon når ein er to, slik:

«For meg hadde det ikkje noko å seie kven eg var i praksis med. Det viktigaste har vore at den personen eg har vore saman med, har kunne reflektert med meg over hendingar i barnehagen.»

På denne måten vektleggast det at det er ikkje nødvendigvis *kven* ein er i praksis saman med, men at medstudenten har tilnærma like forventningar til læringsutbytte og dermed kan bidra i gode refleksjonar, som er viktig.

4.3.3 Frå student til profesjonsutøvar

Studenten skal gjennom studiet utvikle seg frå å være student til å bli ein profesjonsutøvar med barnehagefagleg kompetanse. Profesjonsutviklinga startar i utdanningsperioda, men må

likevel forståast som ein langvarig prosess som fortsett gjennom yrkeslivet. Ein av informantane i denne studien beskriv eigen profesjonslæring i løpet av praksisopplæringa slik:

«Jeg har hatt en sky høy og bratt læringskurve. Det er noe jeg ikke på forhånd hadde klart å forestille meg hvordan skulle bli. dette har måtte erfares på nært hold. Har fått kjenne på hvem jeg er i gruppe, som leder, i møte med foreldre, barna og ansatte i barnehagen. Har lært masse, men forstår også at dette er kun startskuddet til min læring. Erfaringen kommer først når jeg er i jobb etter endt studie.»

Som han eller ho uttrykker er ikkje kompetansen ein barnehagelærer tileignar seg gjennom studiet statisk og komplett. Gjennom praksisopplæringa får studenten begynnande kjennskap til eigen profesjonelle identitet. I dette ligg det at gjennom å utvikle profesjonelle identitet, vil studenten identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon. Praksis handlar på denne måten både om å tileigne seg kunnskap og ferdigheiter, men også om å finne ut kven ein er og ønskjer å være som barnehagelærer og profesjonsutøvar. Ein informant ordlegg seg på følgjande måte:

«Praksisopplæringen har gjort at jeg har fått større innsikt i en barnehagelærers arbeidshverdag og hva det innebærer å ha denne profesjonen. Jeg har også blitt mer selvsikker i rollen og mer bevisst på mine verdier og hvordan jeg ønsker å møte barn, foreldre og kollegaer.»

Teoretisk kunnskap er ein viktig føresetnad for profesjonell praksis. Det typiske for profesjonsutdanningar er at dei ber med seg i utfordringa om å knyte saman det teoretiske grunnlaget med det praksisfeltet utdanninga siktar mot (Simonsen, 2017, s. 21). Noko som også blir trekt fram av studentane i denne studien:

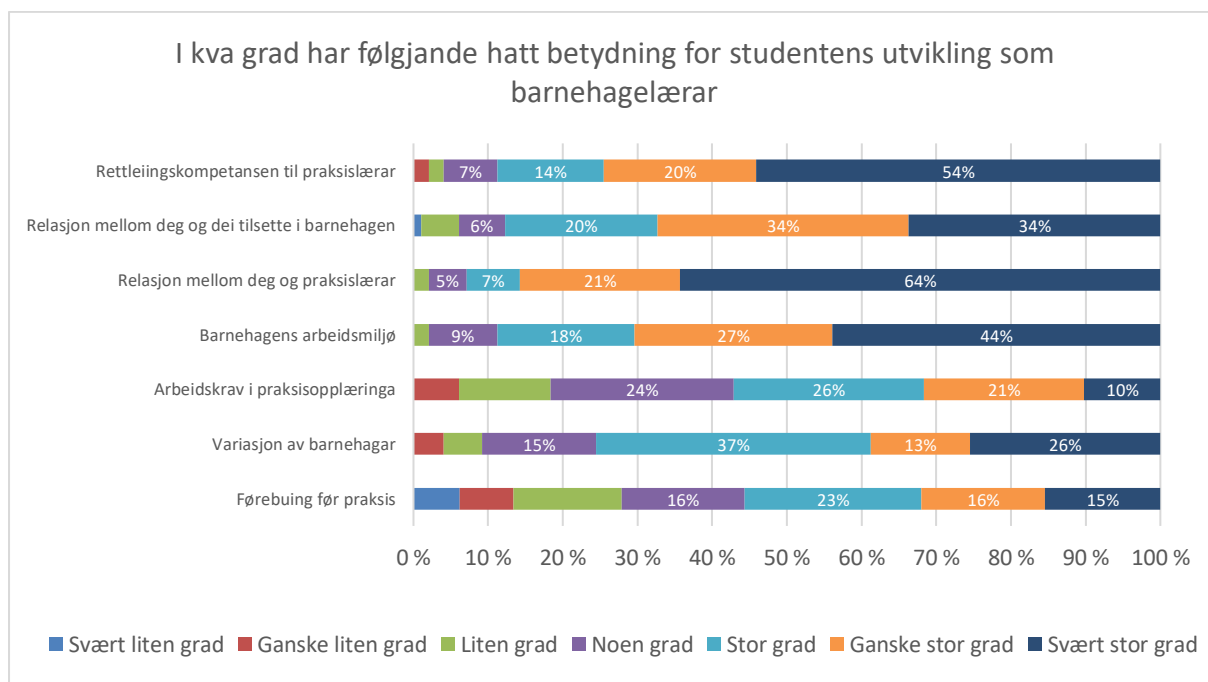
«Praksis har vært en av de største faktorene i egen profesjonslæring. Da får man muligheten til å sette teori til praksis.»

At praksisopplæringa har vore bidragsytar til å sjå samanhengar mellom teori og praksisfelt kjem kanskje ikkje overraskande og er eit kjenneteikn ved profesjonsutdanninga. Ein av studentane tek vrir dette om når vedkommende fortel at praksis også har gitt han eller henne nytt syn på teorien.

«Har fått mange gode erfaringer som har hjulpet meg med å anvende den teorien jeg har lest, og som har gitt meg nye syn på teorien. Jeg har utviklet meg mye gjennom praksisperiodene, både personlig og faglig.»

4.3.4 Profesjonsutvikling i praksis

Avslutningsvis i dette kapittelet vil eg vie plass til kva studentane sjølv uttrykkjer har hatt betydning for eigen utvikling som barnehagelærer. Sju spørsmål er stilt og studentane har svara på ein sjupunkts skala frå «i svært liten grad» til «i svært stor grad». Resultata er presentert i tabellen under.



Figur 7: Kva har hatt betydning for studenten si profesjonsutvikling

Det som utmerkar seg her er at relasjonen mellom praksislærer og student har størst betydning for studenten si utvikling som barnehagelærer, i følge studentane sjølv. Heile 85 % uttrykkjer at denne relasjonen har ganske stor, eller svært stor betydning for eigen profesjonsutvikling. Vidare er det rettleiingskompetansen til praksislærer og barnehagens arbeidsmiljø, studentane sjølv opplever som viktig for eigen utvikling. I den andre enden av skalaen ligg arbeidskrava som skal gjennomførast i praksis, samt praksisførebuing på utdanningsinstitusjonen før praksis. Berre 31 % av studentane opplever at arbeidskrava og praksisførebuinga har hatt ganske stor eller svært stor betydning for profesjonsutviklinga. Heller ikkje variasjon av barnehagar blir sett på, av studentane sjølv, som særleg av betydning for profesjonsutviklinga.

Eit siste utsegn frå undersøkinga mi eg gjerne vil presentere for lesaren, knytast til mellommenneskelege relasjonar. Informanten legg vekt på at det er ikkje praksisbarnehagen som er viktig, men at det er menneska i praksisbarnehagen, som påverkar studenten sin utviklingsmoglegheit.

«Hvor man havner i praksis har mye å si for hvordan praksis blir. Men det er ikke nødvendigvis på grunn av praksisplassen. Vi er alle mennesker og noen går bedre overens enn andre, det er et faktum. Så der jeg har vært i praksis har formet meg i mitt profesjonelle liv.»

Her belyst det at alle aspekt med praksis kan ein ta lærdom av, dersom ein er open for det. Studenten ber med seg i ryggsekken sin alle dei erfaringane ein gjer seg. Så blir det opptil kvar einskild korleis ein vel å forhalda seg til eigne erfaringar og dra nytte av nett desse.

5.0 Drøfting

Å skulle studere eit komplekst felt, slik som praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga er, har krevja ulike tilnærmingar og eg har vore både moldvarp og rev. Ein moldvarp er ein dyktig gravar og held seg gjerne innan sitt eige kjende område. Medan reven er tilpassingsdyktig og utforskar store og varierte område. Eg går inn i materien på eigen profesjon, samstundes som eg må halde auga opne for det nye og ukjende. Det overordna tema for denne oppgåva er barnehagelærarstudentar si profesjonsutvikling og er avgrensa til praksisopplæringa og spesielt praksisplasseringa. Studien har heile vegen tatt utgangspunkt i studentperspektivet, og det er studentane si eigen erfaring knytt til praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga som ligg til grunne.

I dette kapittelet vil eg drøfte hovudfunn i denne studien ut ifrå belyst teori. Eg vil vise til korleis praksisopplæringa opplevast i praksis for studentane og korleis praksisplasseringa verkar inn på studenten si profesjonsutvikling. Det vil også bli tatt omsyn til om forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanninga følgjast, når det kjem til kva variasjon studentane møter gjennom praksisopplæringa.

Kapittelet er strukturert ut frå fire nivå: Praksisopplæringa, praksisbarnehagen, praksislæraren og studenten, for så å avslutte med refleksjon rundt praksisplasseringa si betydning av studentens profesjonsutvikling.

Et hovudintrykk av dei empiriske analysane som er gjennomført, er at praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga opplevast som meiningsfull og kunnskapsdannande for studentane. Likevel finnast det element ved praksisopplæringa, slik den er organisert i dag, som kanskje er klare for utvikling. Krav om variasjon i høve forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanninga, kan ikkje seiast å være oppnådd, ut frå funn i denne studien.

Praksisplasseringa, altså kva praksisbarnehage og praksislærer ein møter i praksisopplæringa har betydning for studenten si profesjonsutvikling. Det interessante er at det er betydninga av kvaliteten på *relasjonen* mellom praksislærer og student som blir trekt fram som ein av dei viktigaste faktorane for studentens profesjonsutvikling i praksisopplæringa. Dette er eit element som kan kanskje bør bli gitt meir plass i rettleiarutdanninga og i samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisarenaen.

5.1 Praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga

Praksisopplæringa har som hensikt å sikre heilskap og samanheng mellom teori og praksisfeltet. Kunnskapsdepartementet slår fast at utdanninga skal kvalifisere kandidatane til å utøve barnehagelæreryrket i eit samfunn prega av mangfald og endring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Praksisopplæringa skal være vurdert, dette betyr at kvar praksisperiode skal vurderast anten som bestått eller ikkje bestått. Det er praksislærer som i hovudsak skal vurdere studentens måloppnåing i samarbeid med styrar og faglærer frå utdanningsinstitusjonen.

Ein barnehagelærer utøver sin praksis i eit spenningsfelt der han eller ho til ei kvar tid må veksle mellom til dels ulike og fluktuerande tilnærmingar. Eksempel på dette er å sjonglere barnets rett til medverknad og å samstundes etterfølge innhaldet i rammeplanen. Barns rett til å medverke i eigen kvardag står sterkt, samtidig har rammeplanen klare føringar for kva barn i barnehagen skal være med på og knyte erfaring med. Barnehagekvardagen er prega av ein kompleks praksis, som vekslar mellom struktur og fleksibilitet, der det strukturerte og planlagde, dannar grunnlaget for det spontane og fleksible. Dette inneber at barnehagelæraren må pendle mellom ulike roller i arbeidskvardagen. Barnehagelæraren må gjere profesjonelle vurderingar om korleis leik, læring og omsorg kan knytast saman og skape ein god læringsarena for alle barna i barnehagen.

Ein barnehagelærer må være bevisst sitt eige læringssyn, som omfamnar både einskildbarnet og gruppefellesskapet. Det pedagogiske læringsmiljøet i barnehagen må imøtekomme aldersspennet og dei ulike utviklingsnivåa som til ei kvar tid er i barnegruppa. For å kunne klare å handtere denne kompleksiteten i praksis og oppnå god profesjonsutvikling, må barnehagelærarstudenten kunne ta i bruk forskjellige formar for kunnskap.

Alle delar av utdanninga skal bidra til å førebu studenten på barnehagelæraren sine oppgåver. Praksisopplæringa skal være ein integrert del av alle kunnskapsområda og fordjupingseiningane i studiet og den skal være rettleia, variert og vurdert. Eit mål for praksisopplæringa er at studentane skal utvikle den profesjonelle identiteten sin. Studenten skal gjennom arbeidskrava øve seg på planlegging, leiing og evaluering av leiardagar, pedagogiske aktivitetar, prosjekt og utviklingsarbeid, og på denne måten utvikle sine kunnskar og ferdigheiter. Ein framtidig arbeidsgivar må kunne regne med at studenten har tileigna seg den angjeve kompetansen for utdanninga.

5.1.1 Strukturen i praksisopplæringa

Praksisopplæringa skal omfatte minst 100 dagar praksis fordelt på dei tre studieåra. Praksis skal fordelast med minimum 75 dagar i dei to første studieåra og minimum 25 dagar det siste året (UHR-Lærerutdanning, 2018). Ut over at det skal være praksis alle studieåra, er det opp til utdanningsinstitusjonane å fordele praksisperiodane. Dette gir ein viss fleksibilitet for utdanningsinstitusjonane og moglegheit til å tilpasse praksisperiodane og undervisningsplan.

Det er praksiskoordinatorar ved dei ulike utdanningsinstitusjonane som tildeler praksisbarnehage til studentane og det er mange omsyn som skal ivaretakast i ei slik tildeling. Kva føringar den einskilde utdanningsinstitusjon legg til grunne for tildeling av praksisbarnehage kan være ulik og kvar utdanningsinstitusjon har sine egne føresetnadar og prioriteringar knytt til praksisplasseringa. Det kan handle om demografi og tilgang til praksisfeltet i form av samarbeidsavtalar med praksislærarar og praksisbarnehagar. Det kan også være føringar for studentmedverknad og reiseveg, samt å ivareta særskilte behov hjå studenten.

I merknadane til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning er det utdjupa kva som ligg i omgrepet variert praksisopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Praksis i ulike aldersgrupper, barnehagar med ulike storleikar, organisering og eigarforhold, blir trekt fram som viktige variasjonar studenten skal få kjennskap med gjennom praksisopplæringa. Med utgangspunkt i dette har eg sett nærare på variasjonskriteria barnehagens eigarform, storleik, alder på barnegruppa, om studenten er aleine eller saman med ein medstudent og barnehagens pedagogisk profil.

I denne studien er det svært få som har knytt erfaring med svært mange variasjonar, eller svært få (jf. Kapittel 4.1.1). Eg kan raskt fastslå at det er svært få studentar, i høve denne studien, som møter krava som er beskrive i forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanninga når det kjem til kva variasjon studentar skal møte i praksisopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2012). På den andre sida, viser funna at det likevel er ein viss grad av variasjon for mange av studentane.

Så, kvifor er denne variasjonen viktig å setje søkelyset på? Barnehagar er ulike både i utforming, innhald og aktivitetar som tilbydast. Studentane skal gjennom praksisopplæringa få erfaringar med ulike sider av barnehagelæreryrket og bli rusta til å arbeide som barnehagelærer eller pedagogisk leiar etter fullført studie. Gjennom ei variert praksisplassering vil studentane møte eit barnehagefelt som er prega av mangfald og

kompleksitet. Å møte barnehagar med ulik organisering, pedagogisk læringssyn og ulike aldersgrupper blant barna, vil være grunnleggjande for å førebu seg til yrket med den kompleksiteten det inneber å være barnehagelærer. Store og små barnehagar vil for eksempel bære med seg ulike utfordringar og fordelar, som vil være nyttig for studentane å få kjennskap til. På same måte vil barnehagar med ulike pedagogiske profilar, eller grunnsyn, ha ulike tankesett og syn på barns leike- og læringsmiljø. Barnehagens eigarform har også betydning for korleis den einskilde barnehage er organisert og prioriterer kvalitet og kompetanse.

Av dei fem variasjonskriteria eg har sett på i denne studien, er det eitt kriterium som utpeikar seg. Heile 85,7 % av studentane opplyser at dei har gjennom praksisopplæringa knytt erfaring med alle aldersgrupper i barnehagen. Eg stiller meg då spørsmålet om dette er ein indikasjon på at dette er det viktigaste, eller det enklaste, kriteriet når praksiskoordinator skal plassere studentane i praksis. Medan praksisbarnehagens eigarform, pedagogiske profil og størrelse, samt om studenten er aleine eller to saman, vektast i mindre grad?

At alle studentar skal møte alle variasjonar, er ein utopi i forhold til kva som vil være praktisk mogleg. Men kanskje kan eit minimum av variasjon leggjast til grunne for alle studentane. På den andre sida viser denne studien at det er ikkje dei strukturelle variasjonane studentane opplever som avgjerande, men kvaliteten i den einskilde praksisbarnehagen.

5.1.2 Praksis aleine eller saman med medstudent?

Når eg spurde studentane om deira erfaringar knytt til praksisplasseringa i studiet, var elementet aleine i praksis eller saman med ein medstudent trekt fram av mange. Dei fleste studentane (64,3 %) i denne studien har gjennom dei tre praksisperiodane knytt erfaring med både å være aleine og saman med ein medstudent, resterande har anten vore aleine eller saman med ein medstudent i alle tre praksisperiodane. Dette fordeler seg tilnærma likt.

Studentane i denne studien trekkjer fram både positive og negative sider ved å være to studentar saman i praksis. Å være to saman blir sett på som positivt når studentane beskriv at dette bidrar til ei kjensle av tryggleik, det å ha eit kjent ansikt og ein samtalepartner som står i same situasjon som ein sjølv. Som ein motsetnad til denne tryggleikskjensla ligg ei frykt for og erfaring av å bli samanlikna med medstudenten. Nokre av studentane beskriv også at dei har erfaring med å bli vurdert som ein duo, i motsetnad til to einskilde studentar. Enkelte studentar kjenner også på å være i praksis saman med ein medstudent som krev meir av

praksislærer enn ein sjølv, anten fagleg eller personleg. Mykje tid som går med til samarbeid, i motsetnad til å nytte tida saman med barna, blir også trekt fram som eit negativt aspekt.

Med bakgrunn i tilbakemeldingane i denne studien, tenkjer eg at det vil være viktig å ha eit reflektert forhold til om studentar skal være aleine i praksis, eller at ein alltid skal være to studentar saman. Alternativt, at alle studentar skal erfare både å være aleine og være i praksis saman med ein medstudent. Eg stiller spørsmål ved om dette er tilfeldig eller gjennomtenkt frå utdanningsinstitusjonen si side, når praksisplasseringa finn stad. Også kven studenten skal være i praksis saman med, er viktig å ha eit bevisst og reflektert forhold til. Dette kjem fram gjennom tilbakemeldingar i denne studien når studentane beskriv sine utfordringar knytt til medstudenten sin i praksis.

5.1.3 Innhaldet i praksisopplæringa

Studentane skal i løpet av studiet erfare variert praksis og ulike sider ved barnehagelæreryrket. Variert praksis betyr ikkje berre variasjon av barnehagar, som å være i ulike aldersgrupper, barnehagar med ulik storleik, organisering og eigarforhold. Variasjon omfattar også variasjon av innhaldet i praksisopplæringa, for å få kjennskap til ulike sider av barnehagelæreryrket. Dette inneber blant anna at studenten skal få erfaring med og kunnskap om planlegging og gjennomføring av pedagogiske læringsprosessar, pedagogisk leiing, samt vurderings- og dokumentasjonsarbeid. For kvar praksisperiode skal studentane gjennomføre arbeidskrav. Mengde arbeidskrav og omfang av disse, varierer i dei ulike praksisperiodane.

Arbeidskrava opplevast av fleire i denne studien som fragmentert frå barnehagekvardagen, og som noko som skal gjennomførast for å bestå praksisperioden. Mykje av førebuinga før og rettleiinga i praksis går med til korleis arbeidskrava skal løysast og gjennomførast. Studentane har lite eller ingen erfaring med det praktiske arbeidet i barnehagen og fokus blir dermed retta mot organisatoriske høve eller til arbeidskrava som skal være gjennomført for å bestå praksis. Læring i praksis dreier seg på denne måten om det Argyris og Schön kallar enkelkretslæring, altså å justere eksisterande rutinar og handlingsmønster (Kaufmann & Kaufmann, 2006, s. 194).

Studentane opplever at det er viktigare å prioritere arbeidskrava knytt til kunnskapsområda, heller enn å knyte til seg kunnskap om og erfaring med barnehagekvardagen. For at studenten derimot skal utvikle eigen profesjonsidentitet som barnehagelærer, må fokuset flyttast vekk frå handlingsnivået. Studenten må evne å rette blikket utover det praktiske i kvardagen.

Fokuset må rettast mot å kunne stille spørsmål med grunnprinsippa og føremålet med det arbeidet som skal gjerast. Spørsmål som *kvifor* må bli via meir fokus, enn korleis. Ein barnehagelærer bør kunne argumentere for kva som skal gjerast, og korleis det skal gjerast ut i frå eit *kvifor*. Og dette *kvifor* skal alltid være forankra i *til barnets beste*, jf. Lov om barnehagar § 3. Ved å kunne reflektere rundt *kvifor*, kan vi oppleve det Argyris og Schön omtaler som dobbelkretslæring (Kaufmann & Kaufmann, 2006, s. 194).

Sjølv om arbeidskrava av fleire av studentane opplevast som fragmentert frå praksis, er nett desse meint som eit reiskap for studenten si utvikling. Arbeidskrava er utforma for å stimulere til utvikling av kunnskap, ferdigheiter og haldningar hjå studenten. Når desse opplevast som fragmentert frå barnehagekvardagen av studentane, blir det viktig å sjå på kven som utformar desse arbeidskrava og kva innhaldet i dei er. Er arbeidskrava relatert til barnehagekvardagens kompleksitet og utfordringar?

Dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga presiserer at utdanningsinstitusjon og barnehage er likeverdige læringsarenaer med eit felles ansvar for innhald, kvalitet, progresjon og vurdering i praksis (UHR-Lærerutdanning 2018). Tradisjonelt er det utdanningsinstitusjonen som utarbeidar arbeidskrava, men stadig fleire utdanningsinstitusjonar knyt til seg utdanningsbarnehagar for eit tettare samarbeid kring praksisopplæringa. Heggen og Thorsen poengterer i sin studie, at kvaliteten på studentane si praksisopplæring føreset at det er eit godt samarbeid mellom praksisarena og utdanningsinstitusjon (Heggen & Thorsen, 2015, s. 362). I dette ligg det både samarbeid om praksisrute og om innhaldet i praksis. Likevel er det lite samarbeid og det er utdanningsinstitusjonane som sit i førarsetet og sender med arbeidskrav som skal løysast av studenten i praksis. Det same gjeld planlegging av praksisperiodar, utarbeiding av praksisoppgåver og val av pensum i dei ulike kunnskapsområda (Følgjegruppa for førskulelærerutdanninga, 2017).

Dersom orienteringa mot arbeidskrava blir for stor, kan nok arbeidskrava fort stå i vegen for å gi studentane dei utfordringane, den rettleiinga og den innsikta i barnehagekvardagen studentane faktisk treng i si profesjonsutvikling. Ein kan då stille seg spørsmål om praksisopplæringa har ei sterk orientering mot handlingsnivået, meir studenten si profesjonsutvikling. Slik eg ser det, er organiseringa av praksis i dag lagt opp på ein slik måte at det for mange er vanskeleg å sjå arbeidskrava i samanheng med kompleksiteten i barnehagekvardagen.

5.2 Praksisbarnehagen som praksisarena

Når ein som forskar skal gjennomføre ein studie vil det alltid være nokre fortolkningsrammer, som vil være med å styre studien. I min studie har eg nytta ulike perspektiv for å belyse tema. I førre delkapittel såg eg på praksisopplæringa sin struktur og innhald. Vidare vil eg presentere praksisbarnehagen frå eit kulturelt og deretter eit relasjonelt perspektiv. Dei ulike perspektiva har for meg og vil forhåpentlegvis for lesaren fungere som kognitive hjelpemiddel for å systematisere og skape ein raud tråd.

5.2.1 Praksisbarnehagens kultur

Ein barnehage, eller ein organisasjon, er eit fellesskap, men den er også ei samling enkeltpersonar. Den er ein møtestad mellom kollektive og individuelle interesser. I tillegg til dyktige barnehagelærarar, er det difor viktig at alle tilsette i barnehagen har ein kompetanse som sikrar reflektert, omsorgsfull og kompetent samhandling med barn, føresette og andre tilsette. Kvar einskild tilsett i barnehagen er ein meningsfull aktør for at barnehagen skal levere god kvalitet til alle barn i barnehagen, kvar dag. Den enkelte tilsette må difor erkjenne sin eigen arbeidsinnsats i ein større samanheng i organisasjonen.

Kulturen i den enkelte praksisbarnehage har betydning for korleis studenten opplever å bli møtt i praksis. Studentane er i praksisbarnehagen i korte periodar og i løpet av desse periodane skal relasjonar dannast, arbeidskrav gjennomførast og kunnskap tileignast. Barnehagens kultur består av felles verdiar, normer og verkelegheitsoppfatningar som utviklast i ein organisasjon når medlemmane samhandlar med kvarandre og omgivnadane, og som kjem til uttrykk i medlemmane sine handlingar og haldningar på jobben (Bang, 2017, s. 407). Kulturen studenten møter i praksisbarnehagen overfører spesifikke haldningar og verdiar, som vil påverke studenten sitt tankesett. Vidare vil kulturen påverke studenten sine egne haldningar og handlingar. Både kven studenten er i praksis saman med, og kva barnehage studenten er i praksis i, bidreg dermed til korleis han eller ho utviklar seg som barnehagelærar.

Om lag 20 % av studentane i denne studien har ei oppleving av at dei tilsette i praksisbarnehagen ikkje ønska å bidra til studenten si utvikling i praksis. Medan 6,5 % opplevde at dei ikkje var velkomne i praksisbarnehagen. Kulturen studenten møter i praksisbarnehagen vil påverke studenten si tilnærming til praksis og dermed profesjonsutviklinga til studenten, direkte eller indirekte. Studentane opplever at det er stor

variasjon i kultur og arbeidsmetodar i dei ulike praksisbarnehagane. Mykje kunnskap i barnehagen er ikkje artikulert, men kjem til uttrykk gjennom den einskilde sine handlingar. Det er ikkje kunnskapen i seg sjølv som er viktig, men korleis den blir brukt saman med anna kunnskap. Den tause kunnskapen kan gjerast eksplisitt og tilgjengeleg for fleire gjennom felles refleksjon. Refleksjon over eigen og andre sin praksis er dermed viktig for å aktivere sin eigen tause kunnskap, for seg sjølv og andre. Bodskaen er at vi må bli langt betre til å sjå og verdsette denne type kunnskap, men det må også være rom for å stille spørsmål ved denne kunnskapen og på denne måten få gode refleksjonar og utvikling kring eigen praksis.

Det kjem fram frå denne studien at praksisbarnehagane studentane møter er svært ulike. Både fagleg fokus i det pedagogiske arbeidet med barna og evna eller vilja til å være ein lærande organisasjon blir omtala. Bakgrunn for desse opplevingane kan være knytt til ulike faktorar og det blir spekulasjonar *kva* studentane i denne studien har knytt erfaringar med. Men for å teikne eit bilete, kan eg trekkje fram to ytterpunkt: På den eine sida, ein barnehage prega av flat struktur, mykje taus kunnskap og med stor grad av improvisasjon i kvardagen i høve *kva* som kjem på agendaen. I den andre enden er ein barnehage med god organisasjonsstruktur, ein kultur prega av tryggleik og tillit, eit godt uttalt og forankra syn på barns utvikling og med gode arena for faglege refleksjonar. Dei fleste barnehagar, vil eg tru, ligg mellom desse to ytterpunkta ein stad.

5.2.2 Språket som dørøpnar eller dørstoppar?

Praksisopplæringa er ei meiningsutvekslande verksemd, dette botnar ut i det sosiokulturelle perspektivet, der kunnskap blir sett på som distribuert og noko som skapast i samspelet mellom ulike aktørar. Språket er eit viktig kulturelt reiskap for refleksjon og er særdeles sentralt i læringsprosessen, både for å uttrykke oss, men også til å strukturere og fortolke verda rundt oss. Mening og kunnskap skapast gjennom språket, i omgrep, og gjennomsyrrar vår oppfatning av verda. Det er dette Røys vektlegg når han skriv at vi nyttar språket til å kommentere og reflektere over eigne og andre sine handlingar, men også for å identifisere bakanforliggende grunngevadar og underliggende strukturar (Røys, 2017, s. 125). Med andre ord forstår vi den andre sine handlingar gjennom språket.

I denne studien opplever om lag 30 % av studentane at dei tilsette i praksisbarnehagen i liten grad var opne for å reflektere rundt eigen praksis i barnehagen. Og ein kan då stille spørsmål ved om korleis læringsmiljøet i desse barnehagane er for studentane, barna og dei tilsette. Vi

brukar språket til å tolke budskapet ut frå våre eigne føresetnadar og kunnskap. Som Innes og Booher skriv har vi mykje å lære av å prøve å forstå andre sitt perspektiv, samstundes som vi prøver å klarlegge våre eigne perspektiv (Innes & Booher, 2014, s. 13). På denne måten kan vi seie at det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarande, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overflatisk kontakt (Skjervheim, 1996, s. 71). I staden for å sjå på kunnskap som noko studenten har, eller strevar etter å tileigne seg, må kunnskap sjåast som noko studenten utøver i praksis.

I denne samanheng er det viktig å sjå på korleis kommunikasjonen vår kan være både styrande og ekskluderande i praksisbarnehagen. Alt som kommuniserast er verdilada; det som blir sagt utelukka i same augneblink andre perspektiv. Språket kan dermed nyttast både som ein dørøpnar og ein dørstoppar. Ein praksisbarnehage som evnar å opne dørene på ein slik måte at den einskilde tilsette byr på seg sjølv, vil dermed være eit godt utgangspunkt for studenten. Med dette meiner eg at dei tilsette synleggjer og artikulere sine eigne svakheiter og styrker, bidreg med refleksjon over eigen praksis og stiller seg open for dei kritiske og konstruktive spørsmåla studenten har. Derimot, å møte ein praksisbarnehage, der dei tilsette ikkje byr på seg sjølv, med sine tankar, arbeidsmetodar og haldningar, gir studenten eit anna utgangspunkt og andre utfordringar i praksis. Det vil i møte med ein slik kultur være vanskelegare å stille dei viktige spørsmåla, reflektere rundt eigen praksis og å by på seg sjølv som student.

Her tenkjer eg det passar å nytte Skjervheim sitt spørsmål; Deltakar eller tilskodar? Evnar praksisbarnehagen å la studenten være ein aktiv deltakar i kvardagen, eller er han eller ho ein tilskodar? Korleis praksisbarnehagane evnar å være ein god læringsarena er ikkje ein del av denne studien. Eg skal ikkje spekulere i *kva* som ligg i å være ein god praksisbarnehage i denne samanheng. Men for å opne augene til lesaren tenkjer eg det er viktig å stille spørsmål ved om praksisbarnehagen let *heile* barnehagen være ein praksisarena, der alle tilsette er inkludert og interessert i studenten si utvikling, eller om det blir den einskilde praksislærer sitt ansvar?

5.2.3 Praksisbarnehagens relasjonelle kompetanse

Relasjonar mellom menneske inneber kommunikasjon, men kommunikasjon treng ikkje nødvendigvis å fremme relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handlar i stor grad om å bruke eigne erfaringar for å leve seg inn i den andre si opplevde verd. I relasjonar legg vi

premissar for kvarandre sine handlingar og veremåtar, gjennom vår måte å kommunisere med kvarandre på. Dette inneber at alle hendingar i eit sosialt system påverkar kvarandre. For barnehagen sin del, er den full av små barneauge som slukar dei vaksne sine handlingar og haldningar, og gjer desse til sine egne. Både barn og vaksne blir direkte påverka av dei vala den enkelte førete seg, og dei aller fleste val av handlingar skjer spontant og intuitivt i barnehagen. Slik er det også når studentar kjem til praksisbarnehagen.

Studentane som kjem inn i barnehagen blir ikkje berre påverka av, men påverkar også dynamikken i barnehagen, både personalgruppa og barnegruppa må forholde seg til at det er studentar i barnehagen i korte periodar i løpet av barnehageåret. Nye vaksne, som barna skal forhalda seg til, nye relasjonar skal etablerast og arbeidskrav skal gjennomførast. Her kan eg drage parallell til Giddens sitt omgrep *strukturering* (Healey, 2003), han vektlegg at aktør og struktur påverkar kvarandre i ein større heilskap. Barnehagen består av mange einskilde individ (barn, tilsette, føresette, studentar, m.m.) og deira handlingar. Barnehagestrukturane er på si side ikkje ein ting utanfor eller uavhengig av dei handlande menneska.

Det er viktig å bite seg i merke at strukturane ikkje berre er fysiske, men også kognitive og relasjonelle. Aktørane eller studentane sine handlingar blir etter kvart strukturerande krefter inn i praksisbarnehagen. Det blir derfor viktig både for praksisbarnehagen og studenten med ei aktiv bevisstgjerjing av korleis vi menneske påverkar og påverkast av kvarandre.

Alle menneske har mentale modellar som ligg djupt forankra i ryggmargen. Desse mentale modellane er med på å prege bakgrunnen for den einskilde sine val av handlingar. Mentale modellar kan være ubevisste og det er dermed ikkje alltid enkelt å sjå korleis dei direkte eller indirekte påverkar åtferd. Argyris og Schön omtalar dette som uttrykt teori og bruksteori (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 334). Barnehagen har nedskrivne rutinar, handlingsplanar og standardar for korleis den tilsette skal imøtekomme ulike situasjonar i kvardagen. Til dømes korleis nytilsette, vikarar og studentar skal bli tatt i mot i barnehagen. Dei tilsette har med seg egne erfaringar i ryggsekken sin og barnehagen har etablert nokre felles verdiar som kvar enkelt skal etterfølge i arbeidskvardagen (uttrykt teori). Likevel kjem det til syne gjennom handlingane at den einskilde tilsette ikkje alltid etterlever dei felles retningslinjene og verdiane (bruksteori).

Dei strukturerande kreftene kan sjåast på som maktforhold. Sosiale strukturar er reglar og moglegheiter produsert og reprodusert av handlande individ. Dermed har strukturane ein dobbel karakter: Dei er både føresetnadar for og konsekvensar av samhandling. Dei gir både

moglegheiter og sett avgrensingar for individa (Healy, 2003). Med dette som bakteppe må praksisopplæringa sjåast på som ein sirkulær prosess, der alle hendingar påverkar kvarandre i eit uavbrote mønster (Gjems, 2012, s. 128). Gjennom prosessen med å etablere gode relasjonar mellom praksisbarnehagen og studenten, er det viktig å hugse på at ein kvar relasjon berre blir så god som kvar av partane tillèt den å verte. Det vil seie at begge partar har eit gjensidig ansvar for å byggje, vedlikehalde og vidareutvikle relasjonen.

5.3 Praksislæraren

Studentar kan lett bli tilskodarar og ikkje reelle deltakarar i barnehagens fellesskap. Noko som samsvarar med funn i denne studien, der einskilde studentar opplever praksisopplæringa som noko anna enn barnehagekvardagen. Her blir praksislærer sin kompetanse eit særskilt viktig element for i kva grad studentane får moglegheit til å være deltakarar og ikkje berre tilskodarar, om dei blir sosialisert inn i profesjonen eller ikkje. Det å klare å etablere ein god relasjon til praksislærer synast dermed viktig for studentane.

Gjennom utdanninga er praksislærer den læraren som kjem tettast på studenten og som kan rettleie studenten direkte i si profesjonsutøving. Men betyr det at denne moglegheita nyttast?

5.3.1 Tildeling av praksislærer

Dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga seier at praksis skal være rettleia (UHR-Lærerutdanning, 2018). I merknadane til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, utdjupast det at studenten skal ha ein kvalifisert praksislærer i kvar praksisperiode, i den barnehagen der praksisopplæringa skjer (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er i tillegg ei føring i dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga at studentane skal ha ein praksislærer av same kjønn i løpet av studiet (UHR-Lærerutdanning, 2018).

Funn i denne studien viser at ikkje alle studentane har hatt praksislærer av same kjønn gjennom praksisopplæringa. 27,8 % av dei mannlege studentane som svarte på spørjeundersøkinga, svarar at dei ikkje har hatt mannleg praksislærer i nokon av dei tre praksisperiodane. At det er færre mannlege barnehagelærarar i barnehagen, og dermed færre mannlege praksislærarar er eit faktum. At mannlege studentar også får minimum ein praksislærer av same kjønn bør i større grad være ein prioritet. Korleis dette bilete ser ut i

praksisbarnehagane knytt til den einskilde utdanningsinstitusjon, har ikkje vore eit tema i denne studien. Kanskje er det slik at nokre utdanningsinstitusjonar må arbeide for å knyte til seg fleire mannlege praksislærarar for å klare å innfri dette kravet. Både å rekruttere og halde på mannlege barnehagelærarar er viktig for sektoren. Barn treng mannlege rollemodellar i barnehagen, på lik linje med kvinnelege rollemodellar.

5.3.2 Praksislærars kompetanse

Praksislærar skal ha formell rettleiarutdanning tilsvarande minimum 30 studiepoeng, for å kunne ta imot studentar frå barnehagelærerutdanninga (UHR Lærerutdanning, 2018). Likevel er det slik at praksislærarar utan denne rettleiingskompetansen, også tek imot studentar frå utdanningsinstitusjonane. I underkant av halvparten av respondentane (45,9 %) i denne studien har hatt kvalifiserte praksislærarar i alle tre praksisperiodane, medan 8,2 % ikkje har hatt ein einaste praksislærar med rettleiarutdanning. Eit overraskande moment i denne studien er at 20,4 % av respondentane opplyser at dei ikkje veit om nokon av dei tre praksislærarane dei har hatt i praksisopplæringa har formell rettleiarkompetanse. Min første tanke er då kvifor studentane ikkje veit dette? Har ikkje studenten sjølv hatt interesse for å fange dette opp, har ikkje praksislærar vore open om eigen kompetanse eller har ikkje utdanningsinstitusjonen klare føringar på kva informasjon som skal nå studenten?

Funna i denne studien peikar mot at det framleis er mange praksislærarar som ikkje har vidareutdanning tilsvarande 30 studiepoeng i rettleiing. Utdanningsdirektoratet har gitt støtte til vidareutdanning for praksislærarar i barnehagelærerutdanninga i fleire år, for å sikre kompetanse blant praksislærarar. Dette er ei støtteordning som skal gjere det mogleg å studere deltid ved sidan av jobb utan tapte lønnsinntekter for praksislærar og utan utgifter for praksisbarnehagen. Kva som er årsaka til at om lag 40 % av praksislærarane i denne studien likevel ikkje har denne vidareutdanninga, kan ein då stille seg undrande til. Det kan være ulike forklaringar knytt til dette, tenkjer eg. Manglande interesse for vidareutdanning hjå praksislærar eller praksisbarnehage kan være ei forklaring. Fråfall som praksislærar blant dei som har fullført denne vidareutdanninga, i form av at ein ikkje ønskjer å være praksislærar, eller ikkje arbeider som barnehagelærar lenger, kan være ei anna. Eller er det heilt andre forklaringar? Spørsmålet blir vidare kvifor denne vidareutdanninga innan rettleiing er så viktig?

5.3.3 Praksislærer si dobbeltrolle

Praksislærer sit med ei dobbeltrolle, noko som kan kjennast utfordrande både for praksislærer og student. På den eine sida skal praksislærer framstå som ein god rollemodell overfor barn, føresette og kollegaer. Praksislærer skal stimulere til gode refleksjonar og rettleie studenten gjennom praksisperioden. På denne måten fungerer praksislærer som ein brubyggjar mellom teori og praksis. På den andre sida er det like viktig at praksislærer er godt budd på rolla si som lærarutdannar. Det er praksislæraren som med mest tyngde kan seie noko om studenten kan anbefalast til yrket, og skal vurdere om studenten består praksis. Bestått praksis er nøkkelen til å bli sertifisert som barnehagelærer (Simonsen, 2017, s. 24). Praksislærer skal vurdere studenten gjennom praksisperioden og har moglegheit til å bestå eller stryke studenten i praksis ut ifrå arbeidskrav, heilskapsvurdering og skikkavurdering. Utan bestått praksis vil ikkje studenten kunne fullføre utdanninga si.

Denne dobbeltrolla kan være vanskeleg å balansere og praksislærer må til ei kvar tid være bevisst på denne balansegangen i møte med studenten. Funn i denne studien tydar på at denne balansegangen kan være utfordrande, ikkje berre for praksislærer, men også for studenten. I praksisopplæringa er relasjonen og maktfordelinga mellom praksislærer og studenten asymmetrisk, i form av kven som sitt med ressursar, formell rolle og kven som sett dagsorden. Praksislærer har ei formell makt i form av rolla si, samstundes som relasjonen til studenten skal ivaretakast.

Fleire av studentane har gjennom praksisopplæringa opplevd å bli samanlikna og vurdert på lik linje med, eller i forhold til medstudenten. Å ikkje bli møtt som det einskildindividet ein er, kan være både vanskeleg og demotiverande for studenten. To studentar på same avdeling kan ha ulike forventningar til eige læringsutbytte, praksisbarnehagen og til medstudenten. Dei same to studentane kan ha ulike framtoningar og det er blir dermed viktig at praksislærer innehar både relasjons- og rettleiingskompetanse for å møte studentane som einskilde individ. Med dette som bakteppe, blir vidareutdanninga for praksislærer viktig.

5.4 Barnehagelærerstudenten si profesjonsutvikling

Gjennom praksisopplæringa får studenten begynnande kjennskap til eigen profesjon og eigen profesjonelle identitet. I dette ligg det at gjennom praksisopplæringa vil studenten identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon. Profesjonskvalifisering må forståast som ein langvarig prosess som startar i utdanningsperioda, og fortsett vidare i yrkeslivet (Eik, 2013, s. 166).

Praksisopplæringa handlar både om å tileigne seg kunnskap og ferdigheiter, men også om å finne ut kven ein er og kven ein ønskjer å være som profesjonsutøvar. Som profesjonsutøvar blir det forventet at studenten sjølv tek ansvar for eigen utvikling, styrkar faglege resonnement og at han eller ho kan grunngi egne val og skjønnsutøving.

Studenten møter i praksis med ei individuell biologisk og kognitiv utrustning. Biologiske og kognitive ressursar er likevel aleine ikkje nok til at studenten sjølvstendig oppnår profesjonsutvikling. På den andre sida er det ikkje slik at studentar ute i praksis får formidla kunnskap frå praksislæraren og praksisbarnehagen. Studenten utviklar seg gjennom å sjølv aktivt delta i både planlagde og spontane aktivitetar, overgangs- og rutinesituasjonar i barnehagen, samt ved å reflektere rundt desse. Læring kan dermed ikkje reduserast til ein intellektuell kognitiv prosess, men pregast av dei situasjonane og konteksten studenten har deltatt og deltek i.

5.4.1 Profesjonsutvikling i eit spenningsfelt

Barnehagelæraren har eit heilskapleg ansvar for å skape eit trygt og utviklande miljø for einskildbarnet og for barnegruppa. Vidare har barnehagelæraren ansvar for planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av det pedagogiske innhaldet i barnehagen. I tillegg har barnehagelæraren rettleiingsansvar for det øvrige personalet, samt samarbeid med føresette og andre tenester.

I denne studien kjem det fram at praksisopplæringa har stor innverknad på studentane si profesjonsutvikling. Praksisopplæringa har bidratt til større innsikt i ein barnehagelærar sin komplekse arbeidskvardag. Studentane trekk fram at dei ser mange måtar å løyse ulike situasjonar på, utan at den eine er betre eller dårlegare enn den andre. Arbeidet barnehagelæraren utøver er stadig prega av dilemma som krev vurdering mellom ulike alternativ. Ei utfordring for barnehagelærarar er at barnehagen stadig er i endring, og endringa skjer fort.

Studentane skal gjennom praksis tileigne seg kunnskap og erfaringar, som kan styrke dei i eigen profesjonsutvikling. Ein barnehagelærar skal til ei kvar tid forholde seg til det einskilde barnet, og på same tid ivareta barnegruppa som heilskap. Med andre ord skal ein barnehagelærar leggje til rette for ei individorientert tilnærming av aktivitetar, samstundes som gruppeorienteringa står sentralt. I undervisninga får studentane kjennskap til teori knytt til kunnskapsområda og ferdigheiter knytt til blant anna didaktisk planlegging. Teorien nyttast

i stor grad i undervisning og i planarbeid. I barnehagekvardagen må ein heile tida balansere mellom det planlagde og det spontane. Studentane treng difor kunnskap og dømmekraft som gjer dei i stand til å lese situasjonar og forstå når dilemma kan oppstå, og som set dei i stand til å handtere slike situasjonar på ein skjønnsmessig klok måte.

Kunnskapskjeldene i praksisopplæringa er mange og kva slags kunnskap og kompetanse som trengs til ei kvar tid, vil være situasjonsavhengig. Som barnehagelærer, eller barnehagelærerstudent, må ein ha kunnskap om barn, om dei konkrete tilhøva og om oss sjølv. Som Healy skriv er kunnskap ikkje formulert på førehand, men blir spesifikt skapt gjennom vår kommunikasjon (Healy, 2003). Vi kan derfor ikkje på førehand definere eit sett med oppgåver som barnehagelæraren skal fokusere på, sidan desse må oppdagast spesifikt, bli gjenstand for læring og bli forstått gjennom refleksjon.

Kunnskap er ikkje statisk, og det er heller ikkje slik at ein barnehagelærer er ferdig utlært når den formelle kvalifiseringa gjennom utdanning er fullført (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 66). Grunnlaget for barnehagelæraren si utvikling blir skapt både gjennom utdanning, i møte med yrket og gjennom livserfaringar. Med dette synet på profesjonsutvikling, kan vi også sjå på utøving av praksislærarrolla, som ein del av den kontinuerlege profesjonsutviklinga til barnehagelæraren.

5.4.2 Profesjonelt skjønn

Profesjonelt skjønn handlar om å knyte kunnskap og handling saman. Sjølv om dette fangar essensen av omgrepet, kan det også være noko villeiande. Kompleksiteten aukar når moralske val og verdiar blir lagt til. Uavhengig av kor kunnskapsrik ein barnehagelærer er og kor gode evner eller ferdigheiter han eller ho har, er det korleis dette kjem til uttrykk gjennom handling som er essensielt. Profesjonelt skjønn krev utvikling av ferdigheiter, moralske som praktiske. Slike ferdigheiter utviklast ikkje gjennom studiar aleine.

I denne studien svarar heile 86,8 % av studentane at praksisopplæringa i stor grad har hatt positiv betydning for studenten si utvikling av profesjonelt skjønn. I tillegg til teori er studentane avhengig av innsikt og forståing av den konteksten teoriane skal nyttast i. Livet i barnehagen dreier seg mykje om praktiske handlingar og skjønnsutøving, og det kan opplevast å være avstand mellom dei teoretiske diskursane og det levde livet i barnehagen.

Barnehagelærerstudenten kan lese seg til teoretisk kunnskap, og han eller ho kan gjennom studiet bruke teoretiske perspektiv til å trene ved hjelp av ulike øvingar. Det er likevel ikkje nok. Ein må, som student, også involvere seg i, og skaffe seg erfaringar frå ulike, reelle praksissituasjonar for å ikkje berre bli kunnskapsrik, men også praktisk klok. Profesjonelt skjønn krev innsikt i korleis ein bør handle, ein varleik for situasjonen, samt ferdigheiter til å «lese» konteksten situasjonen oppstår i. I tillegg krevst ei evne til å vurdere konsekvensane av ulike val og den kompleksiteten barnehagekvardagen faktisk består av. God fagleg praksis er avhengig av at vi kan bevege oss mellom ulike situasjonar, at vi kan handtere varierende arbeidsoppgåver, og at vi evner å samarbeide med andre menneske, som til dels er svært forskjellige frå oss sjølve både fagleg og personleg. Profesjonelt skjønn krev dermed argumentasjon bygd på både teoretisk og etiske vurderingar, samtidig som erfaring og kontekst er viktige element i skjønnsutøvinga. Behovet for å sette ord på egne handlingar og å drøfte disse saman med andre aktørar blir dermed være viktig.

Det er praksisbarnehagen si oppgåve som lærarutdannar, å hjelpe studentane til å løfte rettleiinga og praksisopplæringa, slik at det blir noko meir enn diskusjon om praktiske forhold. Rettleiinga må løftast frå det lineære til det sirkulære. Studentane er ofte låst i arbeidskrava, og korleis dei skal klare å gjennomføre desse i praksis. Erfaringane i praksis er med på å utvikle ferdigheiter i å kunne nytte og nyttiggjere seg av den teorien studentane tileignar seg i studiet.

6.0 Avslutning

Denne studien har satt søkelys på barnehagelærarstudenten si profesjonsutvikling gjennom praksisopplæringa, og då spesielt praksisplasseringa. Det er gjennom praksisopplæringa heilskap og samheng mellom innhaldet i studiane og praksisfeltet kan sikrast.

Profesjonsrolla til ein barnehagelærer utøvast i spenningsfeltet mellom det generelle og det spesielle, mellom dei etiske omsyna til gruppa og det einskilde barnet, og ikkje minst mellom teori og praksis.

Funna i denne studien vil være relevante både for studentar, praksislærarar og praksiskoordinatorar ved utdanningsinstitusjonane. I tillegg kan studien skape grobottn for vidare forskning på praksisopplæringa i barnehagelærarutdanninga, så vel som i andre profesjonsutdanningar.

Eg vil avslutningsvis samanfatte dei tre forskingsspørsmåla, for så å svare på problemstillinga i studien. Oppgåva blir runda av med nokre ord om implikasjonar for praksis og forslag til vidare forskning.

6.1 Kva variasjon av praksisarenaen møter barnehagelærarstudentar gjennom praksisopplæringa?

Studentane i denne studien har ikkje møtt variasjonen av barnehagar som forskrift om rammeplan for barnehagelærarutdanninga tilseier (Kunnskapsdepartementet, 2012). Likevel har dei aller fleste studentane i denne studien møtt ein viss grad av variasjon av barnehagar. Når ein ser på variasjonskriteria i denne studien, er det variasjonen i ulike aldersgruppe som utpeikar seg som viktigast når studenten plasserast i praksis, medan dei andre variablane kan synast å ikkje prioriterast i like stor grad. Det interessante er når studentane blir spurt om variasjon av barnehagar har hatt betydning for eigen profesjonsutvikling, er det berre 75 % som svarar at dette har hatt stor betydning.

Heller ikkje krav om at studenten skal ha minst ein praksislærer av same kjønn i løpet av praksisopplæringa er innfridd. Vidare viser studien at det er mange praksislærarar utan oppfylt krav om vidareutdanning i rettleiing. Enkelte studentar i denne studien har gått gjennom alle tre praksisperiodane utan ein einaste praksislærer med denne viktige kompetansen.

I denne studien kjem det fram at dei fleste studentane har vore i praksis både aleine og saman med ein medstudent. Det interessante er at det å være to saman kan verke både hemmande og

fremmande for studenten si utvikling. Å være to saman kan, i følge studentane, bidra til tryggleik ved at ein har ein samarbeidspartnar i same situasjon som seg sjølv. På motsett side opplever fleire av studentane at ved å være to, kan ein lett bli samanlikna og også vurdert under eitt. Her vil då både kven ein er i praksis saman med og kompetansen til praksislærer ha stor betydning for kvaliteten i praksisopplæringa.

6.2. Kva erfaringar har barnehagelærerstudentar knytt til praksisplasseringa i studiet?

Praksisbarnehagens kultur og dei store forskjellane mellom praksisbarnehagar er trekt fram når studentane omtalar praksisplasseringa. Funn i denne studien viser at praksisbarnehagens kultur har stor betydning for studenten si profesjonsutvikling. Både relasjonen studenten får til praksislærer og til øvrige tilsette har stor påverknad på studentens utvikling. Heile 92 % av studentane svarar at relasjonen til praksislærer har vore viktig for eigen profesjonsutvikling, og 88 % at svarar relasjonen til dei tilsette i stor grad har bidratt i profesjonsutviklinga. Også barnehagens arbeidsmiljø blir trekt fram, 89 % meiner at arbeidsmiljøet i praksisbarnehagen har stor betydning for studenten si utvikling. Dette er kanskje ikkje overraskande i seg sjølv.

Men når funn i studien også tilseier at fleire studentar møter praksisbarnehagar der dei ikkje har følt seg velkomne, tilsette som ikkje ønskjer å bidra i studenten si utvikling og praksislærarar utan vidareutdanning i rettleiing, blir dette noko ein må ha eit reflektert forhold til. Dette er viktige tilbakemeldingar, som må lyttast til. Spesielt når nettopp relasjon og kultur blir trekt fram som noko av det som påverkar profesjonsutviklinga til studenten i størst grad.

Praksisopplæringa er ei viktig brikke i utdanninga til studenten. Det er dermed viktig at alle tilsette i praksisbarnehagen erkjenner at dei bidreg inn i studenten si profesjonsutvikling, ikkje berre praksislærer. Praksisbarnehagen må gi studenten gode opplevingar i praksis, samstundes som studenten må utfordrast og rettleiast på vegen. For å lykkast med dette ser eg det som vesentleg at alle tilsette i praksisbarnehagen er opne for å reflektere rundt sin eigen praksis og på denne måten artikulere eigen tause kunnskap og skjønnsutøving. Kjernen er at praksisopplæringa må være på ein slik måte at studentane får moglegheit til, og føler seg trygg på, å kunne reflektere over eigen praksis og delta aktivt i barnehagekvardagen. På denne måten kan både handlingskapasitet og profesjonsutvikling hjå den enkelte styrkast.

6.3 Korleis opplever barnehagelærarstudentar eigen profesjonsutvikling gjennom praksisopplæringa?

Profesjonsutøving handlar i stor grad om å kunne analysere og reflektere rundt eigen praksis og er ein kontinuerleg læringsprosess. Praksisopplæringa opplevast som meiningsdannande for studentens profesjonsutvikling og bidreg i stor grad til studentens utvikling av haldningar, verdiar og ferdigheiter. Praksisopplæring bidreg til refleksjon kring eigen profesjonsidentitet, skjønnsutøving og evne til å utøve barnehagelæreryrket. Skjønnsutøving byggjer på at det ikkje finnast ei beste løysing, som ein kan forske seg fram til, men at det kan være mange løysingar som er betre enn status quo.

Når det kjem til innhaldet i praksisopplæringa opplevast denne som kunstig og fragmentert. Arbeidskrava blir sett på som noko som ligg på sidelinja av barnehagekvardagen. Dette kjem fram både gjennom beskrivingar i dei opne spørsmåla, men også når studentane blir direkte spurt om arbeidskrava i praksisopplæringa har hatt betydning for eigen profesjonsutvikling. Berre 57 % av studentane svarar at arbeidskrava har hatt stor innverknad på eigen profesjonsutvikling.

Å være barnehagelærer kan på mange måtar samanliknast med eit tre. Ein barnehagelærer skal være godt forankra i bakken med gode og sterke røter. Røtene er metafor for teoretisk kunnskap, ferdigheiter, haldningar og handlingskompetanse. Med eit godt fundament og sterke røter har treet moglegheit til å vokse å strekkje seg, og samstudent stå stødig. Eit tre har mange greiner og nye skot kjem stadig til. Dette kan vi også kjenne igjen i barnehagelærarrolla og utøvinga av profesjonen. Stadig nye erfaringar gjer at barnehagelæraren strekkjer seg litt lenger. Nye erfaringar fører til at ny kunnskap og nye ferdigheiter ervervast. Greinene blir etter kvart tjukkare, når haldningane og handlingskompetansen styrkar seg. Men det som kanskje gjer denne samanlikninga komplett er treet si evne til å bøye seg i vinden. Som barnehagelærer er ein viktig del av skjønnsutøvinga nettopp det å kunne tilpasse all kunnskapen sin til einskildbarnet og barnehagekvardagen her og no.

6.4 På kva måte påverkar praksisplasseringa barnehagelærerstudentar si profesjonsutvikling?

Praksisopplæringa skal bidra til samanheng og progresjon i barnehagelærerutdanninga. Dette fordrar eit tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisbarnehagen. I plandokumenta beskrivast utdanningsinstitusjonen og praksisarenaen, som to likeverdige læringsarena. Dei har ulike tradisjonar og ulik kvardag, men dei er kvar på sin måte, og med kvar si kunnskapsbase, avgjerande for å utvikle gode yrkesutøvarar (Simonsen, 2017, s. 21). Samstundes finnast det ingen andre som kan skape samanheng og samtidig gi både praksis og teori meining, enn studentane sjølve. Det er vanskeleg å seie noko konkret om korleis praksisplasseringa direkte påverkar studentens profesjonsutvikling. Praksisopplæringa er stor og abstrakt og det kan være vanskeleg å skaffe seg ei heilskapleg forståing.

Funn i denne studien viser at for studentane er det relasjonen dei har hatt til praksislærer, praksislærer sin rettleiingskompetanse og barnehagens arbeidsmiljø som har hatt størst betydning for eigen utvikling som barnehagelærer i praksisopplæringa. Refleksjon vil være vesentleg for å kunne løfte læringa frå eit handlingsnivå og opp til eit utviklingsnivå. Kompetansen i praksisbarnehagen og hjå praksislærer vil dermed ha betydning for studenten sitt utbytte av praksisperioden.

Samstundes er studenten ein aktivt handlande aktør inn i praksis og påverkar også praksisbarnehagen og dei tilsette. Studenten kjem inn i praksisbarnehagen med fersk teori, nye briller og med heile seg sjølv. For studenten vil det være viktig å kunne reflektere rundt den praksisen han eller ho opplever i barnehagen for å styrke sin eigen profesjonsidentitet. Ein barnehagen som evnar å sjå dette som ein ressurs for eigne tilsette si profesjonsutvikling, har eit godt utgangspunkt som praksisbarnehage. På den andre sida vil det være viktig å styrke praksislæraren, ikkje berre i profesjonsrolla som barnehagelærer, men kanskje spesielt i rolla som lærarutdannar.

Slik eg ser det er det naturleg nok viktig å imøtekome den variasjonen som retningslinjene tilseier bør være til stades. Organiseringa av praksis i dag er lagt opp på ein slik måte at det for mange er vanskeleg å knyte teori til god refleksjon og anvendeleg kunnskap. I tillegg til teori er studentane avhengig av innsikt og forståing av den konteksten teoriane skal brukast i, og av erfaringar og ferdigheiter til å kunne nytte og nyttiggjere seg av den teorien dei tileignar seg i studiet. Kunnskapsutvikling er likevel ikkje det same som erfaringsdeling. Det er først når ein kan reflektere rundt erfaringane det kan føre til utvikling og læring.

Kanskje viktigare enn den strukturelle variasjonen studentane møter, er kvaliteten og kompetansen hjå praksisarenaen. Innhaldet, i form av arbeidskrav i praksisopplæringa, bør også kvalitetssikrast gjennom eit tettare samarbeid med praksisfeltet, for å sikre at desse er i tråd med kompleksiteten og kvardagslivet i barnehagen. Det er heile praksisarenaen si oppgåve å hjelpe den einskilde student til å løfte praksisopplæringa, slik at den blir noko meir enn erfaringar med praktiske forhold. Det å kunne løfte refleksjon og rettleiing opp eit nivå, vil avhenge av den einskilde praksisbarnehage sin organisasjonskultur og evne til å være ein lærande organisasjon. Samtidig vil praksislærar sin faglege og relasjonelle kompetanse og studenten sin motivasjon for praksis være av stor betydning.

6.5 Implikasjonar for praksis og forslag til vidare forskning

Eg håpar at ved å rette eit søkelys mot praksisplasseringa si betydning i barnehagelærerutdanninga vil vekke nysgjerrigheit blant studentar, praksislærarar og utdanningsinstitusjonane. Ved å gi studentane ei stemme gjennom denne studien, kan praksisapparatet være meir bevisst dei faktorane som påverkar studenten si profesjonsutvikling.

Ei stemme som ikkje er høyrd i denne studien er praksiskoordinatorane, noko som kunne vore eit spanande supplement til denne studien. Kva erfaringar sit dei med, kva vektlegg dei når praksisplasseringa skal gjerast og korleis samarbeider dei med praksisfeltet? Blir praksisperiodane evaluerte og blir studentane då høyrde? Fleire utdanningsinstitusjonar knyt til seg utdanningsbarnehagar for å styrkje samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisarenaen. Kanskje bør ein også sjå på korleis denne prosessen blir ivaretatt? Kven sit i førarsetet når desse samarbeidskoalisjonane dannast?

Praksislæraren er heller ikkje høyrd i denne studien. Praksislæraren er ein lærarutdannar på lik linje som faglæraren ved utdanningsinstitusjonen, dette blir dessverre ofte undervurdert og underkommunisert. Praksislæraren sit på førstehandskunnskap og praksiserfaring som gjerne ikkje faglærar har. Kva kan vi gjere for å styrke praksislærar si rolle som lærarutdannar?

Litteraturliste

- Abbot A. (1988). *The system of professions. An Essay in the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press
- Bang, H. (2017). Organisasjonskultur. I S. Einarsen, Ø. L. Martinsen og A. Skogstad (red.) *Organisasjon og leiing*, s. 405-431. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. og Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker og svakheter og gjensidige utfordringer. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Bergen. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-foljegruppa-for-barnehagelararutdanning.pdf>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A. K. og Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns utvikling: en forskningsoversigt*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd
- Davoudi, S. (2015). Planning as practice of knowing. *Planning Theory*, 14(3) 316-331. <https://doi.org/10.1177/1473095215575919>
- Eide, S., Grelland, H. H., Kristiansen, A, Sævareid, H. I. og Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engesæter, M. (2017). Utdanningsinstitusjonen: Teori og profesjon. I E. K. Høihilder og H. Lund-Kristoffersen (red.). *Praksisbarnehagen. En arena for læring*. (s. 46-57) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eik, L. T. (2013). I møtet med det spesielle og det uventede. Veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon. I: Lingås, L. og Olsen, K. R., *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Eik, L. T., Steinnes, G. S og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2018). Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (FOR-2018-06-08-829). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2017-06-22-1049>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). *Forskrift om rammeplan i barnehagelærerutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Fredriksen, B. C. (2017). Fagkompetanse i et tverrfaglig helhetsperspektiv. I E. K. Høihilder og H. Lund-Kristoffersen (red.). *Praksisbarnehagen. En arena for læring*. (s. 107-122) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gadamer H.-G. (2004). *Sandhet og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Viborg: Nørhaven Book
- Gjems, L. (2012). Snakke sammen, tenke sammen – lære sammen. I: Ulvestad, A. K. og Kärki, F. U., *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendals akademisk
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. og Terum, L. I., *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Notam Gyldendal
- Healey, P. (2003). Collaborative planning in perspective. *Planning theory*, 2(2) 101-123. <https://doi.org/10.1177/14730952030022002>
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5(99), 362-374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Hornstrup, C., Loehr-Petersen, J., Johansen, T., Madsen J. G. og Specht, T. (2018). *Systemisk ledelse. Den reflekterte praktiker*. København: Dansk psykologisk forlag
- Innes, J., E. og Booher, D., E. (2014). A turning point for planning theory? Overcoming dividing discourses. *Planning Theory*, 14(2) 195-213. <https://doi.org/10.1177/1473095213519356>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Bergen: Fagbokforlaget
- Isaksen, A. (2013). Regional innovasjon. I Abelsen, B., Isaksen, A. og Jakobsen, S. (Red.). *Innovasjon. Organisasjon, region og politikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A. (2006). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagen, forskrift om barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen, forskrift om barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://udir.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://regjeringen.no>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju, 3.utg.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løvås, G. G. (1999). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, K. H., Gotvassli, K og Granrusten, P. T. (2016). *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og leiing*. Oslo: Universitetsforlaget
- Molander, A. og Terum, L.-I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning – 2010: Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- Nonaka, I. (1995). *The Knowledge of Creating Company*. Oxford: Oxford University Press

- Pettersen R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere: introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røys, H. (2017). Veiledningssamtalen som verktøy for utvikling av kvalitet i barnehagen. I E. K. Høihilder og H. Lund-Kristoffersen (red.). *Praksisbarnehagen. En arena for læring*. (s. 46-57) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Simonsen, B. (2017). Praksis som læringsarena. I E. K. Høihilder og H. Lund-Kristoffersen (red.). *Praksisbarnehagen. En arena for læring*. (s. 46-57) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Schein, E. (1998). *Organisasjonskultur og leiing. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag AS
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1nm96df/TN_cdi_cristin_nora_10642_2921
- Steinnes, G. S., og Haug, P. (2019). Kvalifiseringa for læraryrket: internasjonale ideal i ein nasjonal og regional praksis. *Fjordantologien 2019*, 457-476. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-22>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood matters*. London: Routledge
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tholin, K. R. og Moser, T. (2017). Barnehagelæreren – en (ut-)forskende tilnærming til praksis. I E. K. Høihilder og H. Lund-Kristoffersen (red.). *Praksisbarnehagen. En arena for læring*. (s. 46-57) Oslo: Gyldendal Akademisk

UHR-Lærerutdanning (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

Ulvestad, A. K. (2012). Makt i og rundt veiledningsrommet. I Ulvestad, A. K. og Kärki, F. U. (2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg

9.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barnehagelærerstudentar si profesjonslæring i møte med praksisopplæringa

Referansenummer

708982

Registrert

12.03.2021 av Marte Jelle - jelle@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elisabeth Busingdal, elisabeth.busengdal@hivolda.no, tlf: 70075457

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Jelle, jelle@stud.hivolda.no, tlf: 47652735

Prosjektperiode

01.03.2021 - 31.12.2021

Status

31.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

31.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)