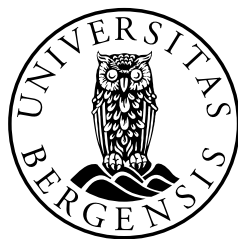


Å henge teorien på praksisknaggen

En kvalitativ undersøkelse av barnehagelærerstudentens
opplevelse av praksis som en del av studiet



UNIVERSITETET I BERGEN
Det psykologiske fakultet

Masteroppgave i pedagogikk, IKT

PED 396

Institutt for pedagogikk

Mathias Arnestad

Vår 2018

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter fokuset mot studenter på barnehagelærerstudiet, og deres opplevelse av praksis som en del av studiet. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, hvor ni studenter som går sitt siste år på barnehagelærerstudiet har blitt intervjuet.

Ett av målene for reformen på studiet i 2013, var å gjøre studiet mer profesjonsrettet, og praksis skulle være med som en integrert del av undervisningen.

Studentene i denne oppgaven opplever at praksis er en særlig viktig del av studiet. I praksisperiodene får de erfaring fra det virkelige livet i barnehagen, og det er her helheten på studiet kobles sammen. Samtidig som at studentene beskriver viktigheten av praksisperiodene, forteller de om opplevelsen av hvordan teori hjelper på forståelsen av praksis. De er ikke kritiske til at teorien «ikke passer» i praksis, de opplever at teorien er med på å gi et nytt blikk på praksis. Teorien blir som en «brille for praksis». Men i møtet med praksislærer opplever de at han eller hun ikke virker opptatt av å knytte handlinger til teori. Praksislærers kunnskap kommer i stor grad til syne gjennom handling.

Studien viser også at det varierer hvordan praksis blir integrert i undervisningen på Høgskolen. Når ikke praksiserfaringer blir integrert i undervisningen, opplever studentene det som problematisk, i den forstand at de merker at det er lettere å forstå det teoretiske innholdet, dersom lærerne hjelper til med å knytte undervisningen til praktiske eksempler. Når det kommer til å dele og reflektere over egne erfaringer fra praksis i klasserommet, opplever studentene, etter hvert som de nærmet seg fullført studie, at dette var noe som ble gjort sjeldnere. Funnene i denne studien kan tyde på at det å reflektere i fellesskap er noe som ikke blir brukt i stor nok grad. Om en ser dette i lys av hvordan studentene opplever undervisningen på Høgskolen, kan det se ut som at fraværet av det å «tenke høyt», både på Høgskolen og i praksisbarnehagen, forsterker hverandre. Og kanskje kan både studiet og profesjonen ha nytte av å bli bevisst på dette.

Abstract

This master thesis focuses on students at the kindergarten teacher program, and their experience of practice as part of the study. I have completed a qualitative study, where nine students in their final year at the kindergarten teacher study have been interviewed.

One of the goals for the reform of the study in 2013 was to make the study more oriented towards the profession, and practice should be included as an integral part of the teaching.

The students in this master thesis find that practice is a particularly important part of the study. During the practical periods, they get real life experience in kindergarten, and this is where the whole of the study is linked together. While the students describe the importance of the practical periods, they tell about the experience of how theory helps in understanding the practice. They are not critical that the theory does not "fit" in practice, they find that the theory helps to give a new look at practice. The theory becomes like a "spectacle for practice". However, in the encounter with practice teachers, they experience that he or she does not seem keen to associate actions with theory. Practice teachers' knowledge is largely evident through action.

The study also shows that it varies how practice is integrated into teaching at the university college. When practice is not integrated into the teaching, the students experience it as problematic, in the sense that they find it easier to understand the theoretical content if the teachers help to link the teaching to practical examples. When it comes to sharing and reflecting on their own experiences in the classroom, the students, as they approached the completed study, find that this was something that was done less often. The findings in this study may indicate that reflecting in common is something that is not used to a large extent. If one sees this in light of how the students experience the teaching at the university college, it may seem that the absence of "thinking loudly", both at the university college and at the kindergarten, reinforces each other. And maybe both the study and the profession can benefit from being aware of this.

Forord

Å kunne endelig levere oppgaven, har vært noe jeg har sett frem til lenge. Å være student ved siden av jobb, har vært mer anstrengende enn jeg hadde sett for meg, og det skal bli godt å ikke måtte studere i alle lunsjpauser. Men tiden som masterstudent har også vært ubeskrivelig lærerikt for meg. Det har, alt i alt, vært en fin tid, men tiden etter oppgaven skal også bli fin.

Tusen takk til studentene som villig lot seg intervju. Uten deres deltakelse hadde jeg ikke hatt noe datagrunnlag.

En stor takk til veileder, førsteamanuensis Hanne Riese ved UiB. Du har kommet med veldig gode og konstruktive tilbakemeldinger til arbeidet mitt.

Jeg setter veldig pris på ditt kritiske blikk for rettskriving og korrekt språk, Sveinung.

Min kjære kone, Ellisiv. Du har vært kjempegod støtte i tiden min som student. Du har hatt tro på meg, selv når min egen tro har vært fraværende.

Like før innspurten på masteroppgaven kom lille Torbjørn til verden. Og du viste, med hele ditt vesen, hvor verdifullt det er å fokusere på de viktige tingene. En stor takk til deg for at du hjalp meg å sette ting i perspektiv.

Mathias Arnestad

Mai 2018

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| Forord | 4 |
| Innholdsfortegnelse | 5 |
| 1. Innledning | 8 |
| <i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i> | 8 |
| <i>1.1.1 Den nye barnehagelærerutdanningen</i> | 9 |
| <i>1.2 Problemstilling</i> | 10 |
| <i>1.3 Oppgavens disposisjon</i> | 11 |
| <i>1.4 Avgrensninger og presiseringer</i> | 11 |
| <i>1.5 Praksisopplæringen på barnehagelærerstudiet</i> | 12 |
| 2. Tidligere forskning og teoretisk perspektiv | 13 |
| <i>2.1 Tidligere forskning knyttet til barnehagelærer- og andre profesjonsstudier</i> | 13 |
| <i>2.1.1 Følgegruppe for barnehagelærerutdanning</i> | 14 |
| <i>2.1.2 Studenterfaringer fra studiereformen</i> | 15 |
| <i>2.1.3 Andre aktuelle studier og forskningsartikler</i> | 16 |
| <i>2.2 Teoretiske perspektiv</i> | 18 |
| <i>2.2.1 Profesjonsutdanning</i> | 18 |
| <i>2.2.1.1 Kunnskapsbase og praktiske synteser</i> | 19 |
| <i>2.2.1.2 Koherens</i> | 21 |
| <i>2.2.2 Teoriens funksjon</i> | 22 |
| <i>2.2.2.1 Reflektere</i> | 22 |
| <i>2.2.2.2 Informere</i> | 23 |
| <i>2.2.2.3 En brille for praksis</i> | 24 |
| <i>2.2.3 Praksis som del av utdanningen</i> | 26 |
| <i>2.2.3.1 Praksisfelleskap</i> | 28 |
| <i>2.2.3.2 Den tause kunnskapen i handling</i> | 29 |
| <i>2.2.3.3 Refleksjon knyttet til handling</i> | 31 |
| 3. Metode | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1 Hovedtilnærming | 34 |
| 3.2 Datainnsamling | 35 |
| 3.2.1 Semistrukturert intervju..... | 35 |
| 3.3 Intervjuguide | 36 |
| 3.4 Forskningsetiske vurderinger | 37 |
| 3.4.1 Informert samtykke..... | 38 |
| 3.4.2 Konfidensialitet..... | 39 |
| 3.4.3 Konsekvenser av deltakelse..... | 40 |
| 3.4.4 Forskerens rolle..... | 40 |
| 3.5 Utvalg | 41 |
| 3.5.1 Norsk senter for forskningsdata..... | 42 |
| 3.5.2 Kontakt og rekruttering..... | 42 |
| 3.5.3 Utvalg av intervjupersoner..... | 43 |
| 3.6 Gjennomføring av intervju | 44 |
| 3.7 Analyse | 46 |
| 3.7.1 Transkribering..... | 47 |
| 3.7.2 Koding..... | 49 |
| 3.7.3 Kategorisering..... | 50 |
| 3.8 Kvalitetssikring i forskningsprosjektet | 51 |
| 3.8.1 Gyldighet..... | 51 |
| 3.8.2 Pålitelighet..... | 52 |
| 4. Funn | 54 |
| 4.1 Presentasjon av funn | 54 |
| 4.2 Studentens erfaringer fra praksisperioden | 54 |
| 4.2.1 Opplevelse av praksis..... | 56 |
| 4.2.2 Studenten og praksislærer..... | 57 |
| 4.2.3 Studentens praksisoppgaver..... | 58 |
| 4.3 Arbeid med praksis på Høgskolens campus | 59 |
| 4.3.1 Praksis som en del av undervisningen..... | 59 |
| 4.3.2 Høgskolelærers kunnskap om hverdagen i barnehagen..... | 61 |
| 4.3.3 Studenten mellom undervisning og barnehage..... | 62 |
| 4.4 Studentens opplevelse av teori og praksis | 64 |

| | |
|--|-----------|
| 4.4.1 Teori for praksis..... | 64 |
| 4.4.2 Praksis for teori..... | 66 |
| 5. Diskusjon..... | 69 |
| 5.1 Praksis i barnehagen - hva erfarer studenten?..... | 69 |
| 5.1.1 Praksis for teori..... | 69 |
| 5.1.2 Teori for praksis..... | 70 |
| 5.1.3 Møtet med praksislærer..... | 72 |
| 5.2 Fragmentert utdanning - men en opplevelse av sammenheng?..... | 73 |
| 5.2.1 Praksis i undervisningen..... | 73 |
| 5.2.2 Høgskolelærers kunnskap om barnehagen..... | 74 |
| 5.2.3 Refleksjon i praksisfellesskap..... | 75 |
| 6. Avslutning..... | 78 |
| 6.1 Barnehagelærerutdanningen - profesjonsrettet?..... | 78 |
| 6.2 Hvilke erfaringer får studenten i praksisbarnehagen?..... | 78 |
| 6.3 Hvordan blir det arbeidet med praksis på campus?..... | 79 |
| 6.4 Hvordan opplever studenten forholdet mellom erfaringene fra praksis og erfaringene fra undervisningen?..... | 80 |
| 6.5 Implikasjoner for praksis..... | 81 |
| 6.6 Studiens begrensning..... | 82 |
| Litteraturliste..... | 83 |
| Vedlegg 1 - Tilbakemelding fra NSD..... | 89 |
| Vedlegg 2 - Prosjektvurdering..... | 90 |
| Vedlegg 3 - Forespørsel til programansvarlig for barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen..... | 91 |
| Vedlegg 4 - Forespørsel til faglærere ved Høgskolen..... | 92 |
| Vedlegg 5 - Presentasjon av masterprosjektet for studentene..... | 93 |
| Vedlegg 6 - Samtykkeerklæring..... | 94 |
| Vedlegg 7 - Intervjuguide..... | 95 |

1. Innledning

Denne masteroppgaven setter fokus på hvordan praksisopplæringen oppleves på barnehagelærerstudiet. For å undersøke dette har jeg intervjuet ni studenter som var i gang med sitt siste semester før fullført utdanning.

I oppgavens innledning vil jeg si litt om hvilke tanker som lå bak valg av tema. Jeg vil vise oppgavens problemstilling, disposisjon og avgrensninger, i tillegg til en kort redegjørelse om barnehagelærerutdanningen og praksisopplæringen der.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) fikk i 2008 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å evaluere hele førskolelærerutdanningen (NOKUT 2010, s. 3). NOKUT (2010, s. 69) slo fast at det burde være et mål for utdanningen å arbeide mot en sterkere forbindelse mellom teori og praksis. I førskolelærerutdanningen hadde det «[...] utviklet seg en distinksjon mellom teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap» blant underviserne på studiet. Utenom undervisere knyttet til faget pedagogikk, hadde de fleste av utdanningsinstitusjonene utfordringer i rekrutteringen av faglærere som hadde relevant erfaring fra barnehagen (2010, s. 69-70). NOKUT sa videre at det ikke var sikkert om mer praksisopplæring ville gi store utslag, «[...] men det kunne være positivt om undervisningen var mer profesjonsrettet» (2010, s. 106-107).

Førskolelærerutdanningen ble i 2013 endret til barnehagelærerutdanning (BLU) gjennom en reform. Ved siden av en enkel navneendring, ble selve strukturen på utdanningen endret. Tidligere ble det undervist i enkeltfag, mens det etter reformen nå skal undervises i kunnskapsområder (Kunnskapsdepartementet 2012a, § 3). Resultatet av strukturendringen er at undervisningen nå er tverrfaglig. Sjøvoll og Valle (2015, s. 9) sier at målet med å endre strukturen på utdanningen er at den nå skal være mer profesjonsrettet enn tidligere.

I 2010 var jeg selv ferdig utdannet førskolelærer. Jeg husker det kunne virke som at de som foreleste på Høgskolen ikke alltid hadde et realistisk syn på hvordan det var å arbeide i barnehagen. Men det var det heller ikke så tydelig at praksislæreren, som er den ansatte i barnehagen med førskole- eller barnehagelærerutdanning som har vurdering- og veiledningsansvar for studenten i praksisperioden, var tydelig eller bevisst i bruken av teoretisk kunnskap i arbeidet sitt i barnehagen.

1.1.1 Den nye barnehagelærerutdanningen

Kunnskapsdepartementet oppnevnte i 2011 et utvalg som skulle utarbeide et forslag til ny rammeplan for utdanningen, og i 2012 ble *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012a) fastsatt. Forskriften skal «[...] sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt» (§ 1). Videre sier den at «alle kunnskapsområdene skal være profesjonsrettede [...]» (§ 3). Rammeplanen sier også at «praksisopplæringen skal [...] inngå som en integrert del i alle kunnskapsområder [...]» (§ 3).

Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet 2012b) sier at «med begrepet ”integrert, profesjonsrettet”, menes at både pedagogikk og fagdidaktikk skal inngå i alle kunnskapsområder og at praksis skal forankres i kunnskapsområdene».

Det samme utvalget som sto bak rammeplanen, utformet også *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012c), som skal utfylle rammeplanen og være veiledende for utdanningsinstitusjonene som tilbyr utdanningen. I den står det blant annet:

Gjennom barnehagelærerutdanninga utviklar studentane identitet som barnehagelærer. Alle kunnskapsområda er profesjonsretta gjennom integrering av teori og praksis. [...] Undervisninga er praksisnær og set teoretisk undervisning i eit anvendt og profesjonsretta perspektiv. Undervisninga utviklar

studenten si evne til kritisk refleksjon over praksis og evne til å utnytte ny kunnskap i eiga profesjonsutøving.

Kunnskapsdepartementet 2012c, s. 11.

I følge retningslinjene, skal praksis ha stor innvirkning på undervisningen. Den teoretiske undervisningen skal hele tiden være knyttet mot barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Studentene skal også reflektere over egen og andres erfaringer fra praksisperiodene i arbeidet på studiet.

1.2 Problemstilling

De tre faktorene som jeg har beskrevet over, NOKUTs rapport (2010), endringen fra fagbasert undervisning til en integrert og profesjonsrettet utdanning, og min egen erfaring som student, er bakgrunnen for valg av tema i denne masteroppgaven. Jeg er nysgjerrig på å få studentene i tale, og få innblikk deres opplevelser på barnehagelærerstudiet.

Problemstillingen i denne oppgaven er som følger:

Hvordan opplever barnehagelærerstudenten praksisopplæringen som en del av studiet?

Jeg har også tre underspørsmål som kan være med på å svare på problemstillingen:

Hvilke erfaringer får studenten i praksisbarnehagen?

Hvordan blir det arbeidet med praksis på campus?

Hvordan opplever studenten forholdet mellom erfaringene fra praksis og erfaringene fra undervisningen?

Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet 2012c, s. 8) sier at «praksis skal sikre heilskap og sammenheng mellom studia til studenten på utdanningsinstitusjonen, i praksisfeltet og i vekslinga mellom dei ulike læringsarenaene». Hvordan studentene opplever helhet og sammenheng på studiet kan derfor være en sentral brikke for å finne svaret på problemstillingen.

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler, hvor alle kapitlene har egne underkapittel.

Kapittel 1 er oppgavens innledning. Her gjør jeg rede for bakgrunn for valg av tema, og presenterer masterprosjektets problemstilling. I tillegg sier jeg litt om avgrensninger for oppgaven og gi en kort presentasjon av praksisopplæringen på barnehagestudiet.

Kapittel 2 gir et innblikk i tidligere forskning som kan knyttes til mitt eget prosjekt. I tillegg presenterer jeg teoretiske perspektiv som er sentrale for arbeidet mitt.

Den metodiske framgangsmåten jeg har benyttet meg av, blir presentert i kapittel 3. Jeg viser hvilken tilnærming og metode jeg har brukt, og hvordan jeg konkret har gått frem for å samle inn et datagrunnlag. I dette kapittelet kommer det også fram hvordan datagrunnlaget er blitt bearbeidet for å kunne brukes i oppgaven.

I kapittel 4 viser jeg hvilke funn som har kommet frem etter arbeidet med datagrunnlaget. Jeg skiller mellom funn-kapittelet og diskusjons-kapittelet for å skille mellom intervjupersonenes stemme og min egen.

Kapittel 5 er diskusjonskapittelet i denne oppgaven. Her blir oppgavens funn diskutert i lys av aktuell teori og tidligere forskning.

Avslutningen kommer i kapittel 6. Her presenterer jeg hvilke konklusjoner en kan trekke i oppgaven, og dermed vise hvordan jeg kan svare på problemstillingen min. Jeg beskriver også hvilke implikasjoner for praksis konklusjonene mine kan ha, og viser hvilke begrensninger oppgaven min har.

1.4 Avgrensninger og presiseringer

Når det i oppgaven blir snakket om praksis, så er det snakk om praksisperiodene studentene har i barnehagen gjennom studiet sitt. Studentarbeid og undervisning som er knyttet til praksisperioden, men som foregår på campus, er også relevant for dette.

Gjennom funnene mine vil jeg vise hva studentene gir uttrykk for etter å ha vært deltaker i ulike praksisperioder og undervisning på Høgskolen.

Selv om jeg nevner reformen i utdanningen, er det ikke tanken å sammenlikne den gamle utdanningen med den nye. Mitt utgangspunkt er å gi et øyeblikksbilde av hvordan studentene har det i dag.

Jeg har ikke hatt noe videre kontakt med hverken Høgskolen eller praksisbarnehager for å validere uttalelsene til intervjupersonene, ettersom oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i studentenes egne opplevelser.

I teksten er student og intervjuperson det samme. Utdanningsinstitusjonen jeg har rekruttert fra blir anonymisert, og kalt Høgskolen. Videre vil alle ansatte som underviser på Høgskolen bli beskrevet som høgskolelærer, lærer og/eller foreleser. Forelesning og undervisning er en og samme type aktivitet. Dette kan skje på campus, eller den kan foregå utenfor campus, men i regi av Høgskolen. Den personen som er ansatt i barnehagen, og som har veiledningsansvar for studenten når den er praksis, blir i denne oppgaven kalt praksislærer. Strukturen på det nye studiet innebærer inndeling i kunnskapsområder, men intervjupersonene vekslet mellom å kalle det kunnskapsområde og fag, og derfor vil jeg noen ganger bruke fag, mens andre ganger kunnskapsområde.

1.5 Praksisopplæringen på barnehagelærerstudiet

Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2012c, s. 7-9) gjør rede for hva praksisopplæringen på barnehagelærerstudiet skal inneholde og hvilken rolle den skal ha: Studentene skal i løpet av de tre studieårene ha minst hundre dager i praksis. Praksis skal være den delen av studiet som skaper helhet og opplevelse av sammenheng for studentene, i det de er deltakere i ulike kontekster, og i vekslingen mellom kontekstene. Praksis skal være en integrert del av studiet, på lik linje med det faglige innholdet studentene møter. Høgskolen har ansvar for at studentene tar i bruk sine egne erfaringer fra praksis i møtet med det teoretiske perspektivet som utdanningsinstitusjoner tradisjonelt har hatt.

2. Tidligere forskning og teoretisk perspektiv

Reformen fra førskolelærer til barnehagelærer har en sentral plass i denne oppgaven. Ikke for å sammenlikne før og etter, men for å undersøke hvordan studentene opplever sammenhengen på dette ennå nye studiet. Den var sentral i bakgrunnen for valg av oppgavetema for min del. I tilknytning til reformen har det også vært omfattende følgeforskning som har tatt for seg å se hvordan denne reformen har vært.

Jeg vil her vise til forskning knyttet til barnehagelærerstudenter spesielt og andre studentgrupper generelt. Teori som tar utgangspunkt i hva som kan gjøre at studentene føler undervisningen og praksisopplæringen blir en helhet på studiet, er også en del av kildene jeg vil vise til.

2.1 Tidligere forskning knyttet til barnehagelærer- og andre profesjonsstudier

Det har vært gjennomført noen studier om nyutdannedes opplevelse av å være ny i jobben, men det er gjort færre undersøkelser om selve studentenes opplevelse av studiet sitt. I tillegg har disse studiene hvor de nyutdannede ser tilbake på studiet sitt, hatt deltakerene som har vært ferdig utdannet førskolelærer, altså før studiet endret seg til barnehagelærer. Ødegård (2011) ser på hvordan de nyutdannede bygger videre på sin egen kompetanse det første året etter studiet, mens Bergsvik, Grimsæth og Nordvik (2005) ser på hvordan de nyutdannede opplever at de er forberedt til yrkeslivet.

I forbindelse med den nye barnehagelærerutdanningen, er den største studien foreløpig den som er gjort av Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2014; 2015; 2016; 2017a og 2017b). Denne gruppens arbeid vil bli gjennomgått litt senere i kapittelet.

En annen studie som er gjort i forbindelse med barnehagelærerutdanningen, er Birkeland, Skarre Aasebø, Nome og Wergeland-Yates (2016) som har sett på hvordan bacheloroppgaven kan være med å binde sammen det praktiske og det teoretiske innholdet av profesjonskunnskapen hos barnehagelærerstudenter. De har brukt bacheloroppgaver fra studenter på studiet som datagrunnlag, og de har hatt en

kvantitativ tilnærming til materialet. Målet deres var i studien å undersøke hvorvidt oppgavene var praksisorientert eller teoriorientert, for på den måten finne ut om arbeid med bacheloroppgaven bidrar til profesjonsforståelse hos studentene. Forfatterne hadde en tese om at studentenes profesjonsforståelse kom klarere frem i oppgaver som var praksisorientert, men de konkluderte med at det var utfordrende å argumentere for én av måtene å orientere oppgaven på. De fant ut at utdanningsinstitusjonen så ut til å vurdere oppgavene som var praksisrettet som mindre gode enn oppgaver som var orientert mot akademien. En svakhet ved studien, påpekte forfatterne, var at deltakerne kommer fra ett årskull ved ett studiested.

2.1.1 Følgegruppe for barnehagelærerutdanning

Som nevnt i innledningen, ble utdanningen som tidligere het *førskolelærer* endret til *barnehagelærer* gjennom reformen i 2013. I den forbindelse ga Kunnskapsdepartementet *Følgegruppe for barnehagelærerutdanning* i oppdrag å blant annet «[...] følge og vurdere utviklingen i barnehagelærerutdanningen i lys av NOKUTs evaluering [...]» og «følge opp målet i ny rammeplan om en styrket og forbedret utdanning som svarer på barnehagens behov for gode barnehagelærere [...]» (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning 2014, s. 7-8). Følgegruppen skulle følge og evaluere utdanningen frem til det første kullet på studiet var uteksaminert i løpet av våren 2017.

Når det gjelder uttrykket *å følge*, sier gruppen selv i rapporten at:

følgjeomgrepet fortel at siktemålet er å følgje opp noko, ved at forskaren over tid følgjer ein prosess og samlar løpande resultat [...]. Følgjeforskinga kan sjåast på som eit forsøk på å finne ein mellomposisjon mellom å vere nøytral observatør til det som føregår og vere ein endringsagent som aktivt tek del i reformaktivitetane som finn stad ute i institusjonane.

Følgegruppe for barnehagelærerutdanning 2014, s. 9

Følgegruppen har dermed vært inne i rollen som noe mellom en nøytral forsker som skal se på hva som skjer i arbeidet etter reformen, men også som en aktør som er med

på å forme det videre arbeidet i reformen. Til sammen har følgegruppen produsert fire årsrapporter (2014, 2015, 2016, 2017a), i tillegg til én sluttrapport (2017b) som bygger på de fire rapportene.

Følgegruppen har innhentet data både ved hjelp av kvantitative og kvalitative metoder (2014, s. 10). Det har blant annet blitt gjennomført samtaler med representanter fra alle studieinstitusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanning, spørreundersøkelser med studenter, og gjennomgang av programplaner. Gruppen har også gjennomført spørreundersøkelser med et utvalg av praksislærere (2015, s. 12).

I sluttrapporten sin (2017b) er de positive til mange sider av reformen, men de konkluderer blant annet med at de gjennom følgearbeidet har fått opplevd at studentene «[...] i varierende grad opplever heilskap, integrering og sammenheng [...] mellom utdanninga og praksisopplæringa [...]» (s. 54). Mine egne funn viser også dette, spesielt når det gjelder hvorvidt erfaringer fra praksis blir tatt med i undervisningen på campus.

I *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012a § 1) blir det slått fast at utdanningen skal være «profesjonsrettet». Følgegruppen (2017b, s. 37) finner at det ser ut til at begrepet «profesjonesrettet» blir oppfattet av institusjonene som at en profesjonsrettet utdanning skal rette blikket på innholdet i praksisperioden. I tillegg til at institusjonene skal ha tettere kontakt med praksisbarnehagene. Følgegruppen finner det vanskelig å vurdere om selve undervisningen som skjer på campus har blitt mer profesjonsrettet. Men Følgegruppen (2017b, s. 55-56) mener institusjonene må ha som mål å finne ut hvordan det å være praksisrettet kan være med å gjennomsyre hele utdanningen. Dette inkluderer «[...] innhold, arbeidsformer og vurderingsformer ...» for hele studieløpet.

2.1.2 Studenterfaringer fra studiereformen

I tilknytning til Følgegruppens arbeid og rapporter, har Skauge, Kvitastein og Sjøvold Hansen (2017) laget en samlerapport fra tre studentundersøkelser som inneholdt svar fra studenter i både den gamle studiemodellen *Førskolelærer* og den nye studiemodellen

Barnehagelærer i 2014, 2015 og 2016. Undersøkelsene deres er gjennomført ved hjelp av kvantitative spørreskjema, hvor studentene har krysset av på en skala fra én til fem.

Konklusjoner fra undersøkelsene som kan relateres til mine egne funn, viser at studentene er positive til at praksiserfaringene de har gjort seg i løpet av studiet, er relevante for deres egen framtidige arbeidssituasjon (Skauge et al. 2017, s. 19). Men samtidig er ikke studentene like positiv til spørsmålet om hvordan de opplever balansen mellom praksis og refleksjon (s. 20). Skauge et al. (2017, s. 21) stiller spørsmål om det kan være at studentene ikke føler at undervisningen har fått et merkbart, positivt løft etter reformen i 2013. Men samtidig føler forfatterene at det kan være for tidlig å konkludere hvordan studiet har blitt med på grunn av nærheten i tid til reformen.

2.1.3 Andre aktuelle studier og forskningsartikler

I doktoravhandlingen sin, undersøker Riksaasen Hatlevik (2014) hvordan studenter på flere ulike profesjonsstudier opplever sammenheng mellom læring på de forskjellige arenaene på studiet sitt. Som datagrunnlag har hun brukt kvantitative data fra ulike surveyundersøkelser. Riksaasen Hatlevik har ikke hatt førskole- eller barnehagelærere med som deltakere, men jeg finner likevel studien hennes relevant for oppgaven min, ettersom hun inkluderer profesjonsstudier som har praksisopplæring som en sentral del. Noen av hovedfunnene hennes viser verdien av å knytte teoretisk kunnskap til studentenes egne erfaringer og andre problemstillinger fra praksis, da dette gjør at studentene opplever teoretisk kunnskap som en viktig del av profesjonsutøvelsen. Hun sier at det ser ut til at «å legge til rette for opplevelse av forståelse, mening og sammenheng innebærer for det første å få tydelig frem for studentene relevansen av de ulike innholdskomponentene i utdanningen. Dette kan gjøres [...] ved å koble teoretisk kunnskap til studentenes praksiserfaringer» (sammendrag). Andre funn som Riksaasen Hatlevik peker på, er refleksjonens sentrale posisjon på profesjonsstudier. Hun sier blant annet at «[...] refleksjonsferdigheter er av direkte betydning for opplevelse av sammenheng mellom læring på ulike arenaer» (s. 68).

Heggen og Smeby (2012) tar utgangspunkt i både egne og internasjonale studier, og drøfter i artikkelen sin hvordan ulike profesjonsutdanninger vektlegger å ha en faglig

sammenheng i innholdet sitt. De viser til begrepet *koherens*, og stiller spørsmål om det er i det hele tatt er mulig, til en hver tid, å få studentene til å oppleve en sammenheng mellom det som skjer i undervisningen og det som skjer i praksis? Økte utdanningskrav til dem som arbeider med å utdanne studentene, er med på å øke kvaliteten på innholdet på campus. Men det kan også ha økt avstanden mellom studiet og yrket, ettersom underviserne da har mindre kunnskap om hverdagen som profesjonsutøver. Heggen og Smeby konkluderer med at det er nødvendig å styrke forholdet mellom det faglige innholdet studentene møter på campus, og utfordringer i praksisfeltet. Praksisfeltet gjelder både praksisopplæringen og fremtidig arbeid. For å få dette til, peker de på viktigheten av at de ansatte på utdanningsinstitusjonene som møter studentene, innehar nok kunnskap om praksisfeltet til å kunne koble det faglige med praktiske.

Anne Grete Solstad (2010) undersøkte hvordan ett kull med allmennlærerstudenter opplevde forholdet mellom teori og praksis. Solstad samlet inn data ved hjelp av spørreundersøkelser med alle studentene etter hver endte praksisperiode (fire totalt). I tillegg intervjuet hun et lite utvalg av studenter. Svarene viste en positiv utvikling knyttet til studentenes erfaring fra flere praksisperioder. Etter første praksisperiode svarte ca 30 % av studentene at teorien ikke hadde noe betydning for opplevelsen av praksis, mens etter den fjerde praksisperioden svarte 26 av 30 studenter at teorien var sentral for opplevelsen av praksis. Solstad viser i undersøkelsen sin at studentene opplevde at det ble enklere å forstå det teoretiske når en hadde erfaring fra praksis, og at teori var sentral for å utvikle forståelsen sin av praksis. Solstad (s. 215) sier at «[...] praksis gir knagger til å henge teorien på». Om selve praksisperioden, skriver Solstad (2010, s. 213) at «flere uttalelser (fra studentene) demonstrerer at fokus på teoretiske perspektiv i praksisopplæringen, hjelper studentene til å se sammenhengen mellom teori og praksis». Men flere av studentene i denne undersøkelsen opplevde faktisk i mindre grad at praksislærer koblet det teoretiske med sin egen praktiske yrkesutførelse. Solstad (s. 216) konkluderer med at selv om studentene uttrykker at teori og praksis er viktig for profesjonsforståelsen, tyder det på at studentene på denne allmennlærerutdanningen, opplever «[...] at teorien er for lite praksisnær, men også ... at praksis er for teorifjern».

2.2 Teoretiske perspektiv

Den andre delen av dette kapittelet handler om tre termer som er sentrale for denne oppgaven; kunnskap, teori og praksis. Jeg vil først si noe om kunnskap, og da om hva som ligger i uttrykket profesjonskunnskap og kunnskapsbase. Deretter vil jeg si litt om teoriens funksjon. Med det mener jeg hva som kan være teoriens oppgave i en profesjonsutdanning. Til slutt i denne delen fokuserer jeg på praksisdelen av studiet, og kommer innom temaene praksisfellesskap og refleksjon.

2.2.1 Profesjonsutdanning

To uttrykk som er relevant for dette masterprosjektet er *profesjon* og *profesjonskunnskap*. Molander og Terum (2008, s. 13) sier det har vært vanlig å se på en profesjon som en type yrke hvor en yrkesaktiv utfører tjenestene sine på grunnlag av teoretisk kunnskap som en har fått tilgang til etter å ha gjennomført «[...] en spesialisert utdanning». Men de sier også at uttrykket profesjon er et omstridt begrep (s. 16) ettersom det henger sammen med kunnskap «[...] og dermed til epistemiske verdier som «sann», «gyldig», «holdbar» osv., og til «ferdigheter» som kan være mer eller mindre godt utviklet (s. 17). Hvis en ser på disse to beskrivelsene, ser man at både teoretisk kunnskap og ulike ferdigheter er nødvendig for å kunne utøve et profesjonsyrke. Dette kan en knytte til hvordan Ryle (1949, s. 27) beskrev ulike typer kunnskap, som å vite hva, og å vite hvordan.

Harald Grimen (2008, s. 71) sier at kunnskapen som en profesjonsutdannelse inneholder, «[...] er teoretisk og vitenskapelig kunnskap, samt noen elementer av praksis [...]». Skillet mellom vitenskapelige kunnskap og praktisk kunnskap mener Grimen at er det som kan skille en profesjonsutdanning og en yrkesutdanning. Men han stiller også spørsmål om hvorvidt de praktiske kunnskapene i en profesjonsutøvelse egentlig har en større rolle enn det som har vært vanlig å tenke.

Forholdet mellom det teoretiske og det praktiske, er noe som stadig dukker opp som utfordringer i forbindelse med profesjonsutdanninger. I *Mind the gap* argumenterer høgskolelektor Anne Karin Rudfjord Unneland (2009, s. 324) for at dersom en ser på lærerutdanningens innhold i lys av Aristoteles, så må ikke målet være «[...] å gjøre

teorien mer praktisk». I artikkelen sin skriver hun om spenningen mellom undervisningen av lærerstudenter og praksiserfaringene de gjør seg på studiet. Hun skriver at det studenten trenger er «[...] begreper til å forstå med og et kritisk og skjerpet blikk å se med». Og dette kan studentene utvikle gjennom teoretisk undervisning. Som svar til Rudjord Unneland (2009), kommenterer adjunkt Leif-André Trøhaugen (2010). Også han (s. 431) viser til Aristoteles, og sier at «[...] teorien bør være tilpasset sitt formål». Det vil si, at teoriundervisningen bør være mer praksisrettet. Trøhaugen skriver i hovedsak om pedagogikkens rolle i lærerutdanningen, men det kan jo også være slik at dette kan være gjeldende for all teoretisk kunnskap som barnehagelærerstudenter gjennomgår på studiet sitt. Om det er tilfeldig at det nettopp er en høyskoleansatt og en adjunkt som har sitt daglige virke ute i praksis som har to så forskjellige måter å se samme sak på, vites ikke, men det illustrerer kanskje hvor vanskelige det er når en prøver å finne ut om og hvordan teori og praksis hører sammen. Dette trenger heller ikke være lett å finne ut av, selv om man, som i dette eksempelet, henviser til den samme kilden.

2.2.1.1 Kunnskapsbase og praktiske synteser

Summen av kunnskap som trengs for å utøve et profesjonsyrke, kaller Grimen (2008, s. 71) for en kunnskapsbase. Og han mener at en slik kunnskapsbase «[...] må forstås som mangfoldige, og at de viktigste sammenhengene i dem er praktiske».

Grimen (2008, s. 72) bruker tre dimensjoner for å forklare en profesjons kunnskapsbase. Den første dimensjonen kaller han «[...] kunnskapens grad av *homogenitet*». Han viser at en kunnskapsbase kan være homogen eller heterogen. Den er homogen om «[...] alle dens elementer stammer fra en og samme vitenskapelige disiplin, eller ett og samme kunnskapsfelt, for eksempel fysikk, kjemi eller biologi». Men om kunnskapsbasen består av deler fra ulike «[...] disipliner eller kunnskapsfelter», kan den kalles heterogen. I følge Grimen (s. 72) er en profesjons kunnskapsbase heterogen. Dette blir tydelig når en ser på barnehagelærerstudiet, ettersom den inneholder elementer fra mange ulike disipliner, som blant annet pedagogikk, matematikk, estetikk, og flere områder innen naturfag (Kunnskapsdepartementet 2012a, § 3).

Hvordan de ulike elementene henger sammen, beskriver Grimen (2008, s. 72) i den andre dimensjonen. I følge ham kan kunnskapsbasen være integrert eller fragmentert, i sterkere og svakere grad. Hvorvidt kunnskapsbasen er integrert eller fragmentert, ser en når en vurderer om delene «[...] henger logisk sammen i et system». Om delene viser seg å ha «[...] få eller ingen logiske forbindelser med hverandre», kan en si at kunnskapsbasen er fragmentert (Grimen 2008, s. 72). Han sier videre at «når kunnskapsbasen er heterogen, vil den også normalt være teoretisk fragmentert» (Grimen 2008, s. 73). Det praktiske yrkesutøvelsesmålet for barnehagelæreren er også med på gjøre kunnskapsbasen teoretisk fragmentert (Grimen 2008, s. 73). Det er ikke sentralt for en barnehagelærer å finne teoretiske sammenhenger mellom alle delene av kunnskapsbasen sin. Profesjonsutøvelsen til en barnehagelærer består i å ha både kunnskaper og ferdigheter som kan sies å ikke alltid ha en logisk sammenheng. Eksempler på dette er at barnehagelæreren skal, blant mange andre ting, ha kunnskap om pedagogikk, barns språkutvikling og personalledelse, og ferdighet til å kunne «bruke sin faglighet til improvisasjon i lek, læring og formidling» (Kunnskapsdepartementet 2012a, § 2). Disse kunnskapene skal barnehagelæreren ha for å utøve yrket sitt for barn og foreldre, sammen med resten av personalet, på en best mulig måte. Dermed kan en si at kunnskapsbasen til barnehagelæreren er teoretisk fragmentert.

I den tredje dimensjonen bruker Grimen uttrykkene «[...] *teoretiske og praktiske synteser*[...]» for å forklare hva som kan være med på å skape integrasjon mellom de ulike delene i en kunnskapsbase (2008, s. 72). Grimen forklarer at det er snakk om en teoretisk syntese om det som binder sammen kunnskapsdelene er en stor, overordnet teori. Om det derimot er de kravene som en profesjonsutøver møter i yrket sitt som integrerer delene, har vi en praktisk syntese. Det er da, i følge Grimen (2008, s. 72), ikke nødvendig med en klar, teoretisk sammenheng mellom de ulike delene i kunnskapsbasen.

Grimen (2008, s. 73-74) sier at de praktiske syntesene kan bli som meningsfulle sammenhenger for yrkesutøveren. I praksis har barnehagelæreren mulighet til å oppleve at kunnskapen og ferdighetene fra de ulike delene av kunnskapsbasen en har ervervet gjennom studiet, gjør at han eller hun kan utføre yrket sitt på en tilfredstillende måte.

2.2.1.2 Koherens

De meningsfulle sammenhengene til Grimen (2008) kan knyttes til *koherens*. Selve uttrykket stammer fra latin, og betyr «å henge sammen» (Riksaasen Hatlevik 2014, s. 39). Heggen og Raaen (2014, s. 4) beskriver koherens i en utdanning som arbeidet med å integrere de ulike delene den er bygget opp av. De tar utgangspunkt i læreryrket, men argumentene deres om kompleksiteten i denne utdanningen mener jeg også passer inn for barnehagelærerne. I begge yrkene er hovedfokuset barn og deres utvikling, og det er i barnehagelæreryrket, som i læreryrket, mange ulike kunnskapsområder en må ha innsikt i. Det sentrale, i utdanningen eller kvalifiseringen til profesjonene, sier Heggen og Raaen,

... handlar om å skape ein meningsfull samanheng gjennom integrasjon av teoretisk og praktisk kunnskap, ferdigheiter og haldningar som i sum utviklar og formar den profesjonelle identiteten og det handlar i praksis om å kunne sjå problem vekselvis frå eit situasjonsbestemt og teoretisk perspektiv»

Heggen og Raaen 2014, s. 5

Aaron Antonovsky skrev i *Helsens mysterium* (2012, s. 17) om «sense of coherence» (opplevelse av sammenheng). Han forsket på hva det er som skaper god helse, og hvordan noen personer virker som om de har bedre motstandsdyktighet mot dårlig helse. Boken hans mente han selv var primært tenkt for et publikum innen helsearbeid, men jeg velger å ta sentrale begrep fra arbeidet hans med i denne oppgaven. Antonovsky (2012, s. 39) beskriver opplevelsen av sammenheng som tredelt. Han kaller de tre delene *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. Disse begrepene er sentrale også i profesjonsutdanning, ettersom de «[...] peker på viktige motiverende faktorer ...» for nåværende studenter og fremtidige profesjonsutøvere (Riksaasen Hatlevik 2014, s. 42). I følge Antonovsky (2012, s. 39-41) handler begripelighet om «[...] at stimuli man utsettes for [...] er kognitivt forståelige, som velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon». Håndterbarhet knytter seg til «[...] i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å takle kravene [...]» en møter. Meningsfullhet beskriver i hvor stor grad «[...] disse

kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i». Dersom en ser på barnehagelærerstudentene i lys av begrepene til Antonovsky, og dermed deres opplevelse av sammenheng på studiet, knytter begripelighet seg til i hvilken grad studentene opplever innholdet på studiet som forståelig. For eksempel vil situasjoner studentene møter i praksis kunne oppleves som kaotisk, eller de kan oppleves som forståelig. Dette henger sammen med hvorvidt studentene opplever at undervisningen er med på å kunne gjøre praksis forståelig. Håndterbarhet henger sammen med at studentene opplever at de etter hvert har utviklet kunnskaper og ferdigheter til å mestre kravene en møter i løpet av studiet sitt. Eksempler på dette er om studenten føler den har nok kunnskaper om de yngste barna, når den skal gjennomføre en praksisoppgave med dem i barnehagen. Meningsfullhet går ut på at studentene opplever innholdet på studiet som meningsfylt og relevant for deres egen fremtidige yrkesutøvelse. Dette vil si at innholdet en møter i undervisningen gir mening, og hvorvidt innholdet en går gjennom der, oppleves som viktig for at en selv skal gjøre en god jobb i barnehagen. Det siste uttrykket, meningsfullhet, knytter Riksaasen Hatlevik (2014) til Grimens (2008) praktiske synteser.

2.2.2 Teoriens funksjon

Som nevnt tidligere i kapittelet, argumenterer Grimen (2008, s. 71) for at delene i kunnskapen til en profesjon har grunnlaget sitt både fra teori og fra praksis. I denne delen av kapittelet skal jeg vise ulike roller teorien kan inneha i innholdet til en profesjonsutdanning. Ved å vise til disse rollene, blir det naturlig å komme litt innpå forholdet mellom teori og praksis, men det er i hovedsak teoriens funksjon jeg prøver å forklare.

2.2.2.1 Reflektere

En meget viktig faktor for aktører i en profesjonsutdanning, er i følge Rønnestad (2008, s. 281), «å opprettholde en *kontinuerlig refleksjon* [...]». Men refleksjon kan være et utydelig begrep. Knyttet til det å tenke, er uttrykket *å reflektere* et upresist begrep (Klemp 2013, s. 43). Klemp viser til det latinske opphavet *reflectere*, hvor *re* betyr *tilbake* og *flectere* betyr *bøye*. Hun sier videre at om en ser på fysikken, snakker en om refleksjon når «[...] en lys- eller lydbølge møter et annet stoff eller en grenseflate. Noen

av bølgene går gjennom stoffet, andre blir kastet tilbake eller bøyes av». I artikkelen sin, stiller Klemp (2013, s. 43-44) spørsmål om det kunne være fordelaktig for profesjonsutdanningene å se på begrepet nettopp slik det er definert i fysikkens verden. Da blir refleksjon noe som kommer tilbake eller noe en kan vende tilbake til, og at det er noe man kan «[...] bøye og bende på, plukke fra hverandre». Det at en trenger «[...] noe å speile eller bryne tankene mot», mener Klemp (2013, s. 44) er viktig å fokusere på når en snakker om teoriens rolle i utdanningen.

Den pedagogiske tradisjonen har en sentral rolle i barnehagelærerutdanningen, ettersom pedagogikken skal være det som knytter sammen alle kunnskapsområdene (Kunnskapsdepartementet 2012a, § 3). Når det er snakk om begrepene i pedagogikken, sier Kvernbekk (2011, s. 25) at de fleste «[...] er teoretiske i sitt vesen, fordi de refererer til fenomener som ikke er direkte tilgjengelige for sansene. Vi kan ikke direkte observere verken læring, motivasjon, tenkning, hensikter eller personlighet. Disse er teoretiske begreper». De teoretiske begrepene i pedagogikken, og ellers i profesjonsutdanningen, kan være dette en bruker for å samle og utfordre tankene sine. Studentene kan ikke direkte observere begrepene, men de kan snakke om dem, tenke på dem og reflektere rundt dem. I *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga* (2004, s. 22-27) skiller Søndena mellom to typer refleksjon. Hun beskriver refleksjon som knytter seg til handling som «dyptenkning», mens «kraftfull refleksjon» er noe en kan gjøre når en prøver å reflektere rundt selve defineringen av situasjonen. Ved det siste, prøver en å se situasjonen fra forskjellige perspektiv og ut fra forskjellige definerings eller situasjonsbeskrivelser. Dette kan også, i følge henne, være med å gi et metaperspektiv for refleksjon, og dermed avdekke verdien av refleksjon som metode. Den kraftfulle refleksjonen til Søndena, knytter seg til måten Klemp (2013) argumenterer for teoriens rolle i profesjonsutdanningen.

Det å reflektere over praksis vil bli gjennomgått mot slutten av kapittelet når oppgaven retter blikket mot praksis som en del av studiet.

2.2.2.2 Informere

At teorien skal foreskrive praksis, det vil si at en i praksis lar teorien styre helt hva en skal gjøre, går under det som Grimen (2008, s. 75) forklarer som én av to «[...]»

klassiske modeller [...]» når en skal se på forholdet mellom teori og praksis. Han sier at vi da ser på «[...] praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori. Teoretisk kunnskap blir da primær. Praksis er omsatt teori». Men Grimen forklarer at en slik måte å se på forholdet blir problemfylt, ettersom det ikke er alt i praksis som kan forklares ut fra teori. En annen side av dette problemet, sier Grimen, er at dersom en mener en kan se på teori som noe en kan bruke direkte i praksis, ser en også bort fra kompleksiteten som en praksis bestående av menneskelige relasjoner har, og de «skjønnsbaserte beslutninger» en trenger å ta.

Kvernbekk (2011, s. 22) siterer filosofen Paul Hirst, som sa at teorien skal «[...] determine precisely what shall and what shall not be done». Kvernbekk er tydelig motstander av denne måten å se teori og praksis på, og hun argumenterer på lik linje som Grimen (2008) at konteksten bestående av menneskelige relasjoner har så store variasjoner at det blir umulig at teorien skal foreskrive hva som skal gjøres;

Hvis man bruker samme oppskrift, og oppskriften selv bestemmer hvordan den skal brukes, behandler man alle likt og overser dermed en mengde relevante forskjeller mellom dem. Ingen teori kan derfor være noen nøyaktig oppskrift. Praktikerne må til syvende og sist selv bestemme hva de skal gjøre, og ta ansvaret for det. De kan la seg informere av teori, men ikke diktere.

Kvernbekk 2011, s. 22

Wenger (1998, s. 9) er også klar på dette. Han sier at det er forskjell på et perspektiv og en oppskrift, og at teorien kan være med som en guide i praksis. Kvernbekk (2011, s. 22) beskriver det som å støtte seg på teorien. Ved å se på teori som noe en kan støtte seg på, kan studentene bruke teorien til å bli informert om og i praksis, i stedet for at teorien dikterer praksis.

2.2.2.3 En brille for praksis

Säljö (2001, s. 92-93) beskriver to venner som har gått på fotballkamp sammen. Den ene av de to er veldig interessert i fotball. Hun har sesongkort på stadion, bruker mye av fritiden sin til å lese om fotball, og har mye innsikt i forskjellige taktikker som blir brukt

av ulike fotballag. Den andre av de to er blitt overtalt til å bli med på kamp. Hun har ikke for vane å se fotballkamper, men sitter likeså på tribunen og følger med på denne kampen. «De to vennene betrakter samme fotballkamp, de ser den samme banen og de samme spillerne. Men kan vi påstå at de «ser» de samme tingene?» Säljö var opptatt av læring i et sosiokulturelt perspektiv, og i et sånt perspektiv, sier han, blir det klart at de to vennene ser forskjellige ting ved å se på den samme fotballkampen. «Det som for en uvant betrakter framstår mest som monoton og stereotyp sparking og springing [...]» er for ekspertene «[...] kjente mønstre og spennende momenter som definerer fotball som virksomhet».

Det Säljö illustrerer med vennene på fotballkamp, knytter seg til det som Kvernbekk (2011, s. 24) sier er en av teoriens viktigste funksjoner. Hun sier at teorien er det vi ser med. Jeg tolker det som at teorien kan brukes som en brille i praksis. En kan kjenne igjen handlinger, væremåter, problemer, fordeler, oppførsel og mønstre ved å se ved hjelp av teori. Teorien kan hjelpe oppmerksomheten og forståelsen til en aktør med å bli mer rettet mot det som skjer i praksis. Teori er ikke fasit eller en oppskrift, det kan være «[...] en måte å forstå hva som foregår ...» (Kvernbekk 2011, s. 24). Hun sier også at dersom en kan se tydeligere hva som skjer i praksis, kan det også være lettere å se, forstå og beskrive hvordan de små handlingene henger sammen i et større perspektiv. Det vil si at teorien som praksisbrille gjør både at den konkrete situasjonen kan bli beskrevet mer detaljert, både for seg selv som en enkelthendelse, men også i et større, mer sammensatt perspektiv. Brillen en bruker i praksis kan være med å skape forståelse i kaoset.

Kvernbekk (2011, s. 25) mener at også praksis inneholder teori. Hun forklarer det med at teori kan finnes i sterk og svak forstand, og det er den svake teorien som finnes i praksis. Denne type teori springer ikke ut fra forskning, og den kan være litt kaotisk og utfordrende å uttrykke eksplisitt. Den svake teorien omhandler «[...] begreper, antakelser, tolkningsmønstre [...]», i følge Kvernbekk. Hun hevder det er slike typer teori en kan bruke «[...] til å se med» i praksis. Den sterke teorien «... er forskningsbasert teori, systematisk, generell [...]». Det er blant annet denne teorien studentene møter i pensumlitteraturen. Kvernbekk argumenterer for at «det er mellom

denne slags teori og praksis at det kan finnes et gap». Dette synes hun er positivt. Hun forklarer dette med at hun mener det er bra at denne teorien ikke trenger å forholde seg til direkte til praksis, men at den får et «frirom».

Samtidig som teorien kan være med på å oppdage innholdet i praksis, er det nok ikke slik at bare en har lest teori om sosialt samspill mellom de yngste barna, så kan en komme ut i praksis og forstå alt som skjer. Kvernbekk skrev i 1995 *Om erfaringstyranni og teorityranni*, hvor hun mener at for å få en forståelse av hvordan en kan bruke teori og avgjøre hva som er relevant for en situasjon, må en utvikle skjønn. «Dette skjønnnet erverves i praksis», skriver hun, samtidig som hun påpeker at det stadig er diskusjon om dette er eneste måten å gjøre det på (Kvernbekk 1995, s. 94). Hun skriver videre at dersom det er slik at en må ha erfaring for å utvikle skjønnnet, så kan en også konkludere at «[...] erfaring (er) en vesentlig forutsetning for god bruk av teori. Men erfaring forstått på denne måten krever at en har et teoretisk grunnlag som gjør en i stand til å se at det partikulære er et tilfelle av noe mer generelt». For å ta stilling til hva som er relevant eller ikke, må en altså ut i praksis for å gjøre seg erfaringer. Men en må samtidig ta med seg et grunnlag av teoretisk kunnskap, for å forstå hva som skjer. Dette illustrerer gjensidigheten mellom teori og praksis. Teorien kan gjøre praksis mer forståelig, men erfaring fra praksis kan gjøre at en forstår mer om hvordan teorien passer inn.

2.2.3 Praksis som del av utdanningen

Praksis i barnehage er en del av studiet til studentene. Uttrykket *praksis* kan være lik praksisperioden, som er de ukene studentene er på plass i barnehagene. Men Raaen (2017, s. 106) argumenterer for at praksis ikke bare gjelder for det som skjer ute i praksisbarnehagen i løpet av praksisperioden. Han sier en også må ta med seg det som skjer på utdanningsinstitusjonen, som praksisforberedelser eller annet arbeid en kan knytte til praksis. Raaen (s. 108) skiller også «[...] mellom *intern praksis* på høgskolen og *den eksterne og mer autentiske praksisen* som finner sted i yrkesfeltet». Knyttet til den interne praksisen, er i følge Raaen, refleksjon en sentral faktor.

Med tanke på kunnskap knyttet til praksis, viser Raaen (2017, s. 110-112) til Cochran-Smith & Lytle, og forklarer skillet mellom «kunnskap *for* praksis», «kunnskap *i* praksis» og «kunnskap *om* praksis». Kunnskap for praksis vil si den kunnskapen som gjerne er lagt til rette for å lære på på campus. Dette er den «[...] akademiske, faglige og pedagogiske kunnskapen [...]» (s. 110) som kan være med på å «[...] gi studentene perspektiver på hvordan praksis kan håndteres, ved at den kan åpne for alternative måter å beskrive og forklare sammenhenger på [...]». Kunnskap i praksis knytter seg til erfaringer med ulike arbeidsmetoder i praksisbarnehagene. Erfaringene får studentene både gjennom å prøve selv, men også gjennom observasjon av andre. Denne kunnskapen kaller Raaen for «[...] en praktisk, personlig kunnskap». Han sier videre at denne type kunnskap ikke alltid blir gjort eksplisitt. Dette skjer gjerne fordi «[...] praksisveiledere ikke helt evner å sette ord på det som pedagogisk skjer i praksis» (s. 112). Kunnskap om praksis handler, i følge Raaen (s. 112), om å utvikle et nært, innenfra-perspektiv. Dette perspektivet kan variere fra barnehage til barnehage. Denne type kunnskap kan en ikke oppnå ved å bare bli fortalt hva som er rett, eller å trene på ulike øvelser. Slik kunnskap henger sammen med kompleksiteten i profesjonsyrket, og en viktig del av innholdet er den etiske dimensjonen.

I dette delkapittelet vil jeg presentere teori som kan være relevant for den delen av studiet som kan knyttes til praksisopplæringen. Det vil bli gjort rede for taus kunnskap og kunnskap i handling, praksisfellesskap og refleksjon.

Årsaken til at jeg plasserer teori om praksisfellesskap under dette delkapittelet, er at praksisfellesskap vil senere i oppgaven bli knyttet til arbeidet relatert til praksisopplæringen som blir gjort på Høgskolen. Praksis-delen av selve uttrykket betyr ikke at det kun kan knyttes til praksisperioden i praksisbarnehagene. Praksisfellesskap er i denne oppgaven ment å dekke situasjoner hvor studentene samhandler med andre og hverandre, regelmessig over tid. Eksempler på slike situasjoner kan være praksisopplæringen i praksisbarnehagen, men det vil i denne oppgaven fokuseres på klasserommet og undervisningen som foregår på Høgskolen. Det å delta i et praksisfellesskap, legger, i følge Dysthe (2001, s. 47), til rette for å oppleve andre typer kunnskaper og ferdigheter enn det en selv har. I stedet for at studentene sitter for seg

selv, med hvert sitt smale erfaringsgrunnlag, får de i klassens praksisfellesskap, mulighet til å berike sin egen erfaring fra praksis og forståelse av teori, med andres erfaringer og forståelse. En kan da få innblikk i opplevelser og meninger som ligner sine egne, eller en kan møte noe som ikke ligner det en selv har erfart eller mener. Slik «[...] erfaringsutveksling ... åpner opp for ny læring» (Sunde Mæhre og Vestly 2012, s. 69). Sunde Mæhre og Vestly sier videre at studentenes refleksjon henger sammen med det å bli bevisst sin egen og andres kunnskap. Og i et praksisfellesskap kan en legge til rette for slik felles refleksjon.

2.2.3.1 Praksisfellesskap

Illeris (2012, s. 139) sier at det siden 90-tallet har foregått en kraftig utvikling knyttet til fokuset på læringens samspilldimensjon. Ett av begrepene som har vært flittig brukt i denne sammenhengen, er Wengers «communities of practice» (1998, s. 6). På norsk snakker en om «praksisfellesskaper» (Illeris 2012, s. 141). Gjennom å være en del av et samfunn, og interagere med andre mennesker, er vi alle, i følge Wenger (1998 s. 6), medlemmer av ulike praksisfellesskap. Wenger sier at slike praksisfellesskap ikke er statiske, men at de er i stadig utvikling. Hjemmet kan være ett praksisfellesskap, jobben et annet, mens sykkelklubben en er medlem i kan være et tredje.

I sin beskrivelse av praksisfellesskap og verdien av dem, sier Wenger (1998, s. 48); «we all have our own theories and ways of understanding the world, and our communities of practice are places where we develop, negotiate, and share them». Slike praksisfellesskap gir medlemmene mulighet til å utvikle, forhandle og dele kunnskap med hverandre. Dette henger sterkt sammen med Dysthes (2001, s. 33) beskrivelse av læring i et sosiokulturelt perspektiv. I et slikt perspektiv er det sentrale i læringen deltaking, samspill og kommunikasjon. Dysthe sier videre (s. 40) at det både det å være deltaker og bli sett på som deltaker i et fellesskap, kan være motiverende for videre læring.

Et praksisfellesskap er et konteksavhengig fellesskap som over tid utvikler seg til å bli en praksis (Wenger 1998, s. 45). Knud Illeris (2012, s. 142) sier at i praksisfellesskapet til Wenger, «[...] forutsetter læring aktivitet og deltagelse, og den omsettes i erfaring og

utvikling». For at en skal legge til rette for læring i et fellesskap, må en ha deltakere. I en undervisningskontekst i klasserommet er deltakerne studenter og lærere. I praksisbarnehagen kan deltakerne være studenter, ansatte, barn og foreldre.

I følge Dysthe (2001, s. 42) blir «[...] kunnskap ... konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar». Ser en dette opp mot studentenes praksisfellesskap, er det sammen, og ikke i første rekke hver for seg, studentene utvikler kunnskapen og ferdighetene som Kunnskapsdepartementet (2012a, § 2) kaller for «læringsutbytte», det vil si målet med utdanningen.

I modellen sin om læring, plasserer Wenger (1998, s. 5) fire hovedkomponenter; mening, praksis, fellesskap og identitet. *Mening* går ut på hvordan vi, både individuelt og kollektivt, erfarer at livet vårt og resten av verden gir mening. *Praksis* viser til det som er kan være de felles historiske og sosiale ressursene, og hvordan det kan være med på å ramme inn og gi perspektiv som kan opprettholde gjensidig engasjement. *Fellesskap* beskriver de sosiale sammensetningene hvor handlingene våre ses på som verdifulle og deltakelsen vår blir sett på som kompetanse. Til slutt blir *identitet* sett på hvordan læringen endrer den vi er, og skaper historier om utvikling knyttet til konteksten av fellesskapet vårt. Komponentene er plassert rundt *læring*, men i følge Wenger gir modellen mening selv om en velger å erstatte læring i midten med en av de andre komponentene.

2.2.3.2 Den tause kunnskapen i handling

Én av måtene en kan diskutere forholdet mellom teori og praksis er, i følge Fuglestad (1997, s. 45), å anta at en ikke kan skille kunnskap fra handling. Molander (1996, s. 241) kaller denne måten å se forholdet på som «kunnskap i handling». «Kunnskapen viser seg og kjem til uttrykk i handlingane, ikkje i forklaringa av dei eller grunngevinga for dei, men i sjølve handlinga» (Fuglestad 1997, s. 50).

Knyttet til kunnskap i handling, er det i følge Fuglestad (1997, s. 51-52) relevant å snakke om lese situasjonen. Han beskriver det som at alle situasjoner har et ansikt. «Og for å kunna lesa desse andleta, må ein vera aktsam, lydhør og vør». Men Fuglestad sier

også at det er viktig å ta med seg at en også kan gi en situasjon et ansikt ved måten en handler på. Situasjoner hvor menneskelige relasjoner er sentrale, er ofte innviklet, og kan tolkes og defineres på forskjellige måter. «Ein bestemt måte å handla på inneber då å definere situasjonen på ein bestemt måte», sier Fuglestad (1997, s. 52). Å definere en situasjon, kan knyttes til måten Schön (1983, s. 276) beskriver gode profesjonsutøvere. I følge ham bruker praktiskere intuitive vurderinger eller intuitiv kompetanse i yrkesutøvelsen sin. Molander (1996, s. 164) forklarer det som å ha en «følelse for vesentligheter» (min oversettelse). Profesjonsutøveren har en intuitiv følelse for hva som bør gjøres i situasjonen.

Empirien i dette prosjektet tyder på at studentene møter en tradisjon i praksisbarnehagen hvor kunnskap i handling og taus kunnskap står sterkt. Uttrykket taus kunnskap blir ofte knyttet til Michael Polanyi, som i 1983 kom ut med *The tacit dimension*. Der er det spesielt én setning som er mye sitert i arbeid knyttet til kunnskap og utdanning; «[...] *we can know more than we can tell* (Polanyi 1983, s. 4). Kunnskapen til Polanyi er taus, fordi den ikke lar seg artikulere. Han illustrerer dette med et eksempel som handler om hvordan en kan kjenne igjen en persons ansikt blant mange andre ukjente ansikt. Vi klarer å kjenne igjen ansiktet, men det er ikke like lett å forklare akkurat hvordan vi klarer å plukke det ut blant tusenvis av andre ansikt (Polanyi 1983, s. 4). Når en ser et gjenkjennelig ansikt, ser en et ansikt satt sammen av ulike trekk. Det er ikke sikkert en kjenner igjen hvert enkelttrekk, men den tause kunnskapen «... establishes a meaningful relation between two terms», og vi kan «[...] identify it with the *understanding* of the comprehensive entity which these two terms jointly constitute» (Polanyi 1983, s. 13). Det vil si at den tause kunnskapen skaper mening for oss. Vi setter sammen deler på en mer eller mindre ubevisst måte for å se helheten. Helheten gir mening for oss. Den sier til oss at dette ansiktet er et kjent ansikt.

Jarle Sjøvoll (2010, s. 153) sier at utviklingen av kunnskap for deltakere i organisasjoner, er sterkt knyttet til hvordan bevisstheten er rettet mot utførelsen av handlingene til individene. Profesjonsutøvere retter bevisstheten mot det som er sentralt; «[...] innsikt, forståelse, kunnskaper og ikke minst ferdigheter som trengs for å utøve yrket. Det er denne kompetansen som ofte ikke er formulert verbalt, men som vises i

handlinger og er avgjørende for utøvelsen av yrket» (Sjøvoll 2010, s. 160). Den tause kunnskapen hos profesjonsutøveren, sier Sjøvoll (2010, s.161) og viser til Nonaka, blir synliggjort av og i handlingen.

Säljö (2001, s. 128-129) skiller mellom informasjon og kunnskap, der informasjon for eksempel er det som en kan lese i bøker. Selv om en har lest bøker, er det ikke sikkert en har kunnskap. «Kunnskaper er noe en *anvender* når en handler i hverdagen, og en ressurs en kan ta i bruk for å løse problemer og ... situasjoner på en formålstjenlig måte». På samme måte som Polanyi (1983) og Fuglestad (1997), mener Säljö (2001, s. 129-130) at kunnskap ikke bare er noe en bruker for å løse et problem, det kan også være med på å analysere og identifisere situasjoner som aktuelle for en spesifikk løsning.

2.2.3.3 Refleksjon knyttet til praksis

I *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012a, § 1) heter det at «utdanningen skal [...] bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse». Knyttet opp mot problemstillingen til denne oppgaven, blir det se på hvordan refleksjon kan være med på å gjøre praksis til en del av utdanningen, som igjen kan være med på å utvikle profesjonsforståelse.

Tidligere i kapittelet viste jeg til teoriens funksjon som grunnlag for refleksjon. Da viste jeg til Klemp (2013, s. 44) som sa at en kunne bruke teori som grunnlag for refleksjon, ved å bruke den til å speile tankene sine mot, eller til å gå inn i teorien, kjenne på den og plukke og bøye på den. Illeris (2012, s. 90) fokuserer på refleksjon som en tanke som kommer etter erfaring, en «ettertanke». «Det karakteristiske for en slik refleksjon synes å være at det ikke direkte er snakk om nye impulser fra samspillet med omgivelsene - i ordene *etter-tanke* og *re-fleksjon* inngår det nettopp et element av tidsforskyvning». Illeris (2012, s. 90-91) ser ikke bort fra at den erfaringen handlingen har gjort, har inneholdt læring, men han presiserer at det gjerne er slik at «[...] impulsene er ikke blitt ferdigbehandlet, [...] og når det oppstår en egnet situasjon, en fredelig stund, kanskje, trenger ettertanken seg på».

Det trenger ikke bare å være refleksjon som ettertanke som er sentralt i utdanningen. En meget viktig faktor for aktører i en profesjonsutdanning er i følge Rønnestad (2008, s. 281) «å opprettholde en *kontinuerlig refleksjon* [...]». Det vil si at studentene ikke må stanse refleksjonen når konteksten endres, men at de kan bruke refleksjon som metode for å skape sammenheng i konteksten og mellom kontekstene. Illeris (2012, s. 91) viser til at det er blitt stadig mer aktuelt å se på hvordan innholdet i utdanningen kan brukes i fremtidig arbeidsliv. For å se sammenhengen mellom utdanning og praksis, er det tydelig at refleksjon som metode har en sentral plass. Illeris (2012, s. 91) sier at det teoretiske innholdet på studiet, kan ved hjelp av refleksjon, knyttes til relevante erfaringer som studenten kjenner til fra praksis. Slike relevante erfaringer, er, i følge Moxnes (2016, s. 3), som bygger på Beauchamp, grunnleggende for at studentene skal føle at refleksjon som metode er viktig. Dette henger sammen med Antonovskys (2012, s. 41) *meningsfullhet*.

Donald Schöns (1983, s. 49-69) begrep «reflection-in-action» (refleksjon-i-handling) er et mye omtalt begrep knyttet til det å handle eller å være i praksis. Schön (s. 54) sier at «phrases like “thinking on your feet,” [...] and “learning by doing” suggest not only that we can think about doing but that we can think about doing something while doing it». Vi kan utføre et arbeid samtidig som en tenker over hva man gjør. Men refleksjon-i-handling er ikke refleksjoner som kommer og går i løpet av små øyeblikk. Schön (s. 62) er tydelig på at selve handlingen både kan være kortvarig og den kan vare over tid. Schön viser til en advokat som i rettsalen har betydelig kortere tid til refleksjon-i-handling enn den samme advokaten som arbeider med forberedelsene til en sak som går over flere måneder. Det er som Schön vil frem til, er at denne refleksjonen i alle tilfeller er bundet til handlingen, den kommer ikke før og den kommer ikke etter. Den kommer mens den fremdeles er påvirket av situasjonen, og mens den igjen kan påvirke handlingen.

I følge Schön (1983, s. 62) har refleksjon-i-handling en sentral rolle for praktikerens når den skal håndtere og løse situasjoner i praksis som ikke likner på tidligere situasjoner. Säljö (2001, s. 129) er opptatt av at alle situasjoner som inneholder menneskelige relasjoner er ulike, det er aldri noe som er helt lik. Han mener en heller må arbeide mot

å finne «en relevant løsning», men at en relevant løsning kan være utfordrende å finne, «[...] fordi problemet kan ses og forstås på ulike måter [...]» der hvor mennesker møtes.

3. Metode

Begrepet *metode* stammer opprinnelig fra det greske ordet *methodos*, som betyr *veien til målet* (Befring, 2015, s. 36). I dette kapittelet skal jeg vise veien jeg har tatt i dette masterprosjektet. Jeg skal i dette kapitelet beskrive hvordan jeg har arbeidet, og hvilke valg jeg har tatt når jeg har kommet frem til forskjellige veikryss.

3.1 Hovedtilnærming

Denne masteroppgaven er bygget på en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming. I et forskningsprosjekt er det metodedelen som må tilpasse seg problemstillingen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 54; Krumsvik 2013, s. 60). Det vil si at hvordan problemstillingen lyder, vil videre ha en konsekvens for hvordan resten av oppgaven blir. Jeg vil i mitt prosjekt beskrive hvordan studentene opplever deler av studiet, og da vil en kvalitativ tilnærming kunne være riktig å bruke, ettersom en kvalitativ metode gjerne vil skape data bygget opp av rike, verbale beskrivelser av ulike opplevelser (Befring 207, s. 180). Det er ikke tall på en skala jeg er ute etter, men å få et innblikk i studentenes erfaringer, fortalt med deres egne ord (Hatch 2002, s. 9).

En fenomenologisk tilnærming vil si at en er ute etter å få innsyn i andre personers «[...] erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al. 2016, s. 78). Dette fenomenet som studentene beskriver, er i dette prosjektet praksisopplæringen til studentene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) forklarer det som intervjupersonenes perspektiv på sin egen verden, og sier at med en fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning, har forskeren en motivasjon for å beskrive verden ved hjelp av et slikt perspektiv. Det er studentene som selv erfarer hvordan studiet er lagt opp, og i hvilken grad praksisopplæringen er en viktig del av utdanningen. *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012a) sier i § 3 at praksisopplæringen skal være en viktig del av studiet, slik at innholdet studentene møter oppleves som profesjonsrettet (§ 1). I Furu, Granholt, Holte Haug og Spurkland (2011, s. 43-44) påpeker forfatterne, som alle arbeider med utdanning av førskolelærere/ barnehagelærere, at selv om det kan virke naturlig at en profesjonsutdanning skal være rettet mot et fremtidig yrke, så er det ikke sikkert at studentene opplever det på samme

måte som andre aktører på studiet. Det er studentene som i størst grad er medlem av begge kontekstene, campus og barnehage, og det er derfor viktig å høre deres stemme og deres beskrivelse i hvordan de opplever at praksisopplæringen er en del av studiet.

3.2 Datainnsamling

Hva som er data i et kvalitativt prosjekt, er ikke alltid like enkelt å definere. Nilssen (2012, s. 157) beskriver data som den teksten en sitter igjen med i det en er ferdig med analysen. Befring (2015, s. 39) derimot, skildrer data i forbindelse med et intervju, som lydopptaket en sitter igjen med etter intervjuet er gjennomført. Uansett hvordan en definerer data, så vil en forskningskontekst kunne kalle data for informasjon. «Vilkåret for at ei empirisk forskning skal ha verdi, er at den har eit relevant og truverdig informasjonsgrunnlag» (Befring 2007, s. 119). I dette prosjektet var dette informasjonsgrunnlaget det studentene ville fortelle om i intervjuene.

Ettersom jeg som forsker selv gikk ut og intervjuet studentene, i det øyemed å samle inn data som skulle analyseres i prosjektet mitt, kan en si at jeg samlet inn «primærdata» (Befring 2007, s. 119).

Når en beskriver det som *datainnsamling*, blir det i dette tilfellet den informasjonen som studentene kom med, og som jeg tok vare på og videre utviklet, i form av lydopptak, transkribering og analysering. Hatch (2002, s. 9) skildrer kvalitative data som detaljerte beskrivelser som ikke uten videre kan endres til tall uten å ødelegge den konteksten de representerer. En kan oversette data fra ett format til et annet, men en må passe på at en ikke endrer dataene til et format som ikke passer problemstillingen. Det er viktig å ta vare på dataenes egenart.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Med utgangspunkt i problemstillingen, var jeg i denne oppgaven interessert i å få vite mer om erfaringene og meninger som studentene hadde, nå når de nærmet seg slutten av studiet. Når en vil få et innblikk i andres liv og tanker, er et intervju en aktuell metode å bruke (Thagaard 2013, s. 95). Hatch (2002, s. 97) påpeker at nettopp det å få vite mer om erfaringene til andre, fra deres eget perspektiv, er styrken til intervjuet.

Intervjuene jeg gjennomførte kan defineres som semistrukturert (Hatch 2002, s. 94). Jeg som intervjuer, møtte intervjupersonen med en liste med spørsmål, også kalt en intervjuguide. Spørsmålene var med på å holde samtalen innenfor forhåndsvalgte tema som jeg var interessert i å få intervjupersonen til å snakke om. Men ettersom intervjuene var semistrukturert, var jeg ikke helt bundet av hverken ordlyd eller rekkefølge på spørsmålene. Et kjennetegn ved en kvalitativ tilnærming er nettopp at forskeren, det vil si meg i dette tilfellet, står mer fritt til å improvisere i situasjonen (Thagaard 2013, s. 15). Jeg kunne følge opp svar som intervjupersonen kom med, og mens alle intervjuene var innom de samme temaene, var det ikke slik at alle intervjupersonene fikk akkurat de samme spørsmålene.

Om en ser på formen på intervjuene i dette prosjektet kan de kalles formelle, semistrukturerte intervju. De er formelle ettersom de ikke er en hverdagslig samtale med likeverdige parter, men en profesjonell samtale, hvor jeg som intervjuer, og studenten som intervjuperson møtes for å gjennomføre intervjuet (Kvale og Brinkmann 2015, s. 46). Det er ikke andre årsaker til at vi skulle møtes.

Ser en på hvor gjennomføringen av intervjuene ble gjort, kan en se på intervjuene som «[...] oppsøkande intervju ...» (Befring 2007, s. 124). Intervjuene ble gjennomført på Høgskolens campus, hvor studentene har sin hverdag på studiet.

3.3 Intervjuguide

Som nevnt over, hadde jeg med meg en intervjuguide (Vedlegg 7) i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene. Johannessen et al. (2016, s. 149) påpeker at en ikke må se på intervjuguiden som et spørreskjema. Når det er snakk om semistrukturerte intervju, utarbeides ikke intervjuguiden i det øyemed at alle intervjupersonene skal få alle spørsmålene i den samme rekkefølgen.

Da jeg skulle utforme intervjuguiden, måtte jeg ta utgangspunkt i hvordan problemstillingen lød, hva jeg visste om studiet studentene var en del av, og hva jeg trodde jeg kunne finne ut (Hatch 2002, s. 102). I tillegg til bakgrunns- og

avslutningsspørsmål, inneholdt intervjuguiden fem ulike tema som jeg ville at intervjusamtalen skulle handle om. Temaene kalte jeg «opplevelse av studiet», «undervisning», «praksis», «veiledning» og «litteratur». Spørsmålene til hvert tema var som nevnt over veiledende, og ikke noe jeg måtte følge helt konkret.

Intervjuguiden var til hjelp for at jeg skulle være bevisst på hva jeg intervjuet studentene om, «[...] samt hvorfor og hvordan» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 193). Dette henger sammen med kvaliteten på intervjuet, som igjen henger sammen med kvaliteten på det videre arbeidet med masterprosjektet.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

I flere masteroppgaver jeg har sett på, har gjerne delen om etiske refleksjoner kommet mot slutten av metodekapittelet. Men jeg velger å ha det før jeg beskriver hvordan rekruttering, intervju og analyse gikk for seg. Selv om det er viktig å reflektere etisk gjennom hele forskningsprosjektet, føler jeg det kommer veldig konkret og tydelig frem akkurat i denne fasen, og da kan det være positivt å ha vist til ulike etiske temaer i forkant.

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen et al. 2016, s. 83). Når en skal gjennomføre en studie, vil en som forsker møte på forskningsetiske utfordringer som en må ta hensyn til. I mitt arbeid med masteroppgaven, var det noen etiske refleksjoner jeg måtte gjøre som følge av forskning og den kvalitative tilnærmingen generelt, og noen andre som kan følge forskningsintervju spesielt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) viser til «[...] fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle». I stedet for å bruke uttrykket fortrolighet, bruker jeg i denne oppgaven konfidensialitet, ettersom fortrolighet kan defineres som tillit (Kirkeby 2014, s. 483), og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sier at deltakernes tillit til forskningsprosjektet «[...] er nært knyttet til konfidensialitet» (2016, s. 16).

3.4.1 Informert samtykke

NESH skriver at «kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse» (2016, s. 14). De sier videre (s. 14-15) at samtykket skal være *fritt, informert* og *uttrykkelig*. Dette betyr at studentene som ble forsøkt rekruttert, sa seg villig til å være med som intervjuperson i prosjektet mitt uten at de har følt seg presset på noe som helst måte. Videre skal jeg som forsker ha gitt dem «[...] tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet» (NESH 2016, s. 15). Studentene skal også ha mulighet til å trekke seg som deltaker, og jeg må være sikker på at de har forstått at de kan gjøre det hvor som helst i prosessen, uten at det får noen konsekvenser for dem.

I det første møtet mitt med studentene, hadde jeg et etisk dilemma som var knyttet til det å gi nok informasjon om prosjektet, men samtidig ikke røpe for mye av hvilke spesifikke tema jeg kom til å spørre om. Prosjektet mitt handler om hvordan studentene opplever praksisperioden som en del av studiet, og jeg visste jeg i intervjuene kom til å spørre om hvordan de opplevde at praksis ble inkludert i undervisningen. Flere lærere satt å hørte på mens jeg informerte og inviterte studentene til å delta, og jeg tenkte at dersom jeg var veldig detaljert i beskrivelsen av intervjutema, kunne kanskje noen av lærerne prøvd å påvirke studentenes holdning til undervisning og praksis før intervjudagen. Å påvirke intervjupersoner eller konteksten rundt dem før eventuelle intervju er noe Thagaard (2013, s. 26) også viser til som en aktuell utfordring. Jeg løste det ved å informere om at hovedtema for prosjektet var studentenes opplevelse av studiet, og jeg kom til å spørre om opplevelsene deres på Høgskolen og i praksisbarnehagen.

For å dokumentere at studentene ga et fritt, informert og uttrykkelig samtykke til å være med som intervjupersoner i prosjektet mitt, skrev de under på en samtykkeerklæring før intervjuene ble gjennomført (Vedlegg 6). Dette ble gjort for å «[...] tydeliggjøre forskerens ansvar og for å sikre forskningsdeltakernes rettigheter» (NESH 2016, s. 15). På denne erklæringen stod det blant annet at intervjuet skulle bli tatt opp med diktafon, og at lydopptakene skulle bli destruert når den ferdige masteroppgaven ble levert inn. Dette er også i samsvar med NESH (2016, s. 18).

3.4.2 Konfidensialitet

De opplysningene studentene ga til meg i forbindelse med masterprosjektet, skal i følge NESH (2016, s. 16) bli behandlet «[...] konfidensielt og fortrolig». Dette gjelder ikke bare de opplysningene studentene gir i forbindelse med en eventuell intervjukontekst, men hele forskningsprosessen. Det vil si at alle som melder seg som interesserte deltakere har for eksempel krav på at kontaktinformasjonen deres ikke blir delt med utenforstående. Videre sier de at «når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten» (NESH 2016, s. 16). De av studentene jeg intervjuet, lovet jeg skulle få bli anonyme i masteroppgaven min. Det ville blant annet ikke bli brukt reelle navn på dem, eller gitt andre opplysninger som kunne være med på å identifisere dem som deltakere, utenom det at de var studenter på tredje året på en barnehagelærerutdanning. Thagaard (2013, s. 29) beskriver det som et potensielt dilemma mellom metodisk riktig å presentere deltakeren, men etisk viktig å skjule identiteten. Jeg valgte å anonymisere intervjupersonene, men jeg skjulte ikke at de var studenter som gikk tredje året på utdanningen, ettersom det var ett av utvalgskriteriene og begrunnelse for at de var relevante intervjupersoner.

I de situasjonene jeg var inne i klasserommene og forsøkte å rekruttere studenter til å delta som intervjupersoner, var ikke påmeldingen anonym. Alle som var tilstede i klasserommet, studenter og forelesere, kunne observere hvem som skrev seg på listen, og hvem som ikke skrev seg på. Men jeg vurderer det som konfidensialiteten ble ivarettatt ettersom jeg ikke hadde noe videre kontakt med klassen om hvem som hadde deltatt i intervjuene. Dersom studentene selv valgte å dele dette med hverandre, hadde de forhåpentligvis gjort dette av egen vilje.

3.4.3 Konsekvenser av deltakelse

Når det kommer til konsekvenser som følge av studentenes deltakelse i prosjektet som intervjupersoner, sier Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) at man må forholde seg både til positive og til negative konsekvenser for deltakerene. I et forskningsprosjekt som dette, med et tema som går på opplevelsen av et studie, har jeg ikke identifisert noen

store, negative konsekvenser som kan være aktuelle. Men i rekrutteringsfasen var det litt utfordrende å konkludere helt, som følge av kompleksiteten som gjerne kjennetegner den kvalitative metoden. NESH (2016, s. 19) skriver om «belastninger» for forskningsdeltakerene. Men jeg ser heller ikke at det skal være aktuelt for alvorlige belastninger. I intervjuene jeg gjennomførte, var jeg ikke ute etter å innhente sensitiv informasjon fra studentene, men heller deres opplevelse av studiet. Det personlige som kan kjennetegne et intervju, kan i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) gjøre at intervjupersonene deler informasjon de senere kanskje vil angre på. Informasjonen de delte var selvsagt personlige, men etter å ha lest transkriberingen flere ganger, har jeg ikke opplevd å finne noe som jeg tolker sensitivt. På den annen side informerte jeg studentene at ved å delta som intervjuperson, kunne de være med på å gi et bilde om hvordan studentene opplevde studiet, og at det kanskje kunne være med på å påvirke hvordan studiet ble lagt opp. En annen potensiell fordel ved å være med, var at studentene selv skulle i dette aktuelle semesteret i gang med å skrive bacheloroppgaven sin. Ved å være med som deltaker, kunne de få erfaring med hvordan en kan gå frem når en må innhente relevant informasjon til en oppgave.

3.4.4 Forskerens rolle

I forbindelse med forskerens rolle og etiske refleksjoner rundt dette, deler NESH (2016, s. 6) dette i to grupper med etiske normer, «[...] *interne*, knyttet til forskersamfunnets selvregulering [...] (og) *eksterne*, knyttet til forholdet mellom forskning og samfunn».

De interne normene innebærer blant annet at jeg som forsker «[...] er forpliktet til å gi nøyaktige henvisninger til den litteraturen som brukes [...]» (s. 27), slik at en ikke mistenker at det har forekommet plagiering (s. 28), og alt i alt vise «vitenskapelig redelighet» (s. 29), det vil si at jeg ikke skal drive med løgn eller «[...] *fabrikkering* og *forfalskning* av datamateriale ...».

De eksterne normene er gjerne knyttet til deltakerne i forskningsprosjekt. I mitt tilfelle betyr det blant annet studentene som er med som intervjupersoner. Jeg har allerede vært innom ulike tema som er aktuell å reflektere rundt; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse. Men alt i alt handler det om å behandle deltakerene med

respekt (NESH 2016, s. 12). Dette er ikke bare begrenset til de situasjonene en treffer deltakerne, men noe som er aktuelt gjennom hele forskningsprosjektet.

Det er særdeles viktig at jeg reflekterer rundt min rolle som forsker. Ettersom jeg i mitt kvalitative prosjekt har møtt deltakere én til én, har det vært positivt for meg å reflektere rundt hvordan intervjupersonene har oppfattet meg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) sier at «forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for [...] de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning». Videre sier de at integriteten «[...] øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap». I den konkrete intervjusituasjonen, er gjerne de etiske utfordringene relatert til hvor intime, personlige eller sensitive spørsmål som blir stilt til intervjupersonen (Thagaard 2013, s. 119). I møtet mitt med studentene var det viktig for meg å være bevisst på at «intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon» (Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) mellom meg som forsker og studentene som intervjupersoner. Intervjuene var på ingen måte en tilfeldig samtale med likeverdige parter, men heller et møte hvor jeg hadde styringen over tema og spørsmål, og hvor intervjupersonens rolle var å svare.

3.5 Utvalg

I denne delen vil jeg vise til prosessen jeg gikk gjennom da jeg søkte etter deltakere til prosjektet. Jeg vil vise hvordan jeg gikk frem da jeg først kontaktet en utdanningsinstitusjon for tillatelse, og senere hvordan jeg forsøkte å rekruttere aktuelle intervjupersoner.

I følge Thagaard (2013, s. 61) var det relevant for meg å basere meg på et «tilgjengelighetsutvalg». Hun beskriver videre denne type utvalg som «[...] strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante [...]» for prosjektet mitt, «[...] og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelig for [...]» meg. Johannessen et al. (2016, s. 120) kaller utvalgsmetoden min for «kriteriebasert utvelgelse». I problemstillingen min er jeg interessert i å få mer kunnskap om barnehagelærerstudentens erfaringer, og et naturlig utvalgs-kriterie for intervjupersonene ble da at de var studenter som studerte til å bli barnehagelærere.

Videre, satt jeg som kriterie nummer to at studentene gikk på det siste året i utdanningen sin. Jeg valgte å ha et slikt andre kriterie, ettersom studentene da hadde mer erfaring med praksisperiodene på studiet. For å få kontakt med barnehagelærerstudenter, henvendte jeg meg til en utdanningsinstitusjon som har barnehagelærerutdanning som en del av studietilbudet sitt.

3.5.1 Norsk senter for forskningsdata

Første ledd i hele rekrutteringsprosessen, var å sende inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Senteret gjør en vurdering omkring personopplysninger i forskningsprosjekt. Jeg fikk godkjent kort tid etter innsending, og kunne dermed starte prosessen med å rekruttere intervjupersoner.

3.5.2 Kontakt og rekruttering

Av praktiske og geografiske årsaker, tok jeg kontakt med en høgskole i nærheten av der jeg bor. Denne er én av mange høgskoler i landet som tilbyr barnehagelærerutdanning. For å opprettholde anonymiteten til intervjupersonene, vil den i resten av oppgaven refereres som «Høgskolen».

Jeg kontaktet en tidligere bekjent som arbeider på Høgskolen om hun visste hvem jeg burde ta kontakt med for å få tillatelse til rekruttere studenter. Hun henviste meg videre til programansvarlig for barnehagelærerutdanningen (BLU), som igjen var behjelpelig med å sette meg i kontakt med ulike forelesere som tilhørte BLU. Jeg kontaktet tre ulike forelesere på høgskolen, og alle var positive til at jeg kunne få rekruttere blant studentene deres. Men nå var eksamenstiden for studentene begynt å nærme seg, så jeg valgte å vente med rekrutteringen til over nyttår, med en tanke om at det nok var lettere å få studentene til å stille opp på intervju når eksamen var overstått for deres del.

På nyåret 2017 kontaktet jeg igjen foreleserne, og avtalte med dem hvilke dag jeg kunne komme innom for å snakke med studentene. Jeg brukte tre dager på å besøke de tre forskjellige klassene. Foreleserne hadde informert studentene på forhånd om at jeg skulle komme innom, og på rekrutteringsdagen fikk jeg ti minutter hvor jeg presenterte meg selv for studentene og informerte dem om prosjektet og inviterte dem til å være

med. I møtet mitt med studentene, var det viktig at jeg opptrådte med respekt, slik jeg har vist til tidligere i kapittelet. Dette gjaldt ikke minst de av studentene som ikke var interessert å være med som deltaker. Den måten jeg rekrutterte på, ved at jeg selv som forsker oppsøkte studentene, kaller Johannessen et al. (2016, s. 123) for «personlig rekruttering [...]».

De av studentene som var interessert, skrev seg opp på kontaktlisten min. Jeg presiserte for alle at dette ikke var en bindende påmelding, men at de som skrev seg opp, kunne bli invitert til å være med på intervju, men også at de når som helst i prosessen kunne trekke seg fra deltakelsen. Jeg var også nøye med å presisere at de som ble med på intervju, ville forbli anonyme i oppgaven. Alle som var interessert i å være med, fikk utdelt informasjon om prosjektet skriftlig. De studentene som senere ble valgt ut til å være med i prosjektet, skrev under på en samtykkeerklæring på intervjudagen. I rekrutteringssituasjonen, prøvde jeg å være nøye med å informere rundt de tema som jeg har gjort rede for i delen om de forskningsetiske vurderingene (del 4.3)

3.5.3 Utvalg av intervjupersoner

Etter å ha besøkt de tre klassene (tre forskjellige kunnskapsområder på BLU), hadde jeg fått tjueto interesserte. Jeg bestemte meg da for å prøve å få til intervjuavtaler med tre studenter fra hver klasse, slik at antall intervjupersoner ble ni. Dette var innenfor de seks til ti intervjupersonene jeg hadde forestilt meg i prosjektplanen. Som følge av at jeg har vært i full jobb ved siden av arbeidet med masteroppgaven, vurderte jeg det slik at ni intervjuer var tett opp mot maksimale tidsbruken jeg hadde til rådighet. Jeg valgte å bruke studenter fra alle de tre klassene jeg hadde vært innom, ettersom de har litt forskjellig innhold eller fokus i undervisningen sin, og jeg vurderte det slik at de kanskje hadde litt forskjellige erfaringer. Jeg måtte invitere tolv studenter, før jeg hadde fått ni positive tilbakemeldinger.

Etter hvert som jeg fikk konkrete avtaler om intervju med studentene, noterte jeg meg en tosifret kode for studentene som hjalp meg med å skille dem fra hverandre. På intervjudagen sendte jeg dem en påminnelsemelding for å klargjøre at vi hadde planlagt riktig tid og sted.

Jeg har intervjuet både kvinner og menn, men det er en stor overrepresentasjon av kvinner på dette studiet, og i intervjurunden var det heller ikke lik kjønnsfordeling. Til sammen intervjuet jeg syv kvinner og to menn.

3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to-ukers-periode i januar 2017, og alle intervjuene fant sted på Høgskolen sin campus. På Høgskolen er det anledning for studenter å reservere og bruke grupperom til ulike typer skolearbeid, og jeg spurte dem om å reservere et slikt rom til intervjuene. Da fikk vi ro til å samtale, i tillegg vi var på et kjent sted for studentene, og det kunne kanskje, ifølge Postholm (2010, s. 82), gjøre det lettere for dem å være komfortabel med hele intervjusituasjonen. Rommene var helt lukket, men de hadde glassvegger, så samtidig som vi fikk det rolig rundt oss, følte kanskje ikke rommet helt stengt, hverken for både dem og meg.

Da vi hadde funnet plassene våre, fikk studentene utdelt en samtykkeerklæring for gjennomlesning og signering mens jeg fant frem lydopptaker, intervjuguide og notatark. Denne erklæringen bestod av den samme informasjonen de tidligere hadde fått da jeg var på besøk i klassen. Men jeg ville likevel at de leste gjennom den, slik at de var bevisste på hva de skrev under på.

I det jeg plasserte stolen min ved bordet, prøvde jeg alltid å plassere den slik at jeg ikke satt direkte overfor studenten, men heller litt på skrå. Slik kunne jeg ha naturlig øyekontakt, samtidig som studenten ikke skulle føle vi trengte å stirre på hverandre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 126) sier at kroppsspråket til den som intervjuer er særlig viktig for at intervjupersonen skal føle seg vel i situasjonen. Jeg prøvde å ha et rolig og åpent kroppsspråk. Jeg satt for eksempel aldri med armene i kors under intervjuene.

Før lydopptakeren ble slått på, noe som Kvale og Brinkmann (2015, s. 117) beskriver som en mulig «kontekstmarkør» for intervjuet, gikk jeg kort gjennom prosessen med intervjuet, og hvordan svarene deres ville bli brukt på en anonymisert måte, slik at ingen skulle kunne kjenne dem igjen i den ferdige oppgaven. Jeg gikk også tematisk gjennom

intervjuet, og beskrev litt hva jeg kom til å spørre om, og opplyste om at de kunne bruke erfaringer fra hele studiet, og ikke bare det siste året. Lydopptaker ble brukt i alle intervjuene slik at jeg ikke trengte å bruke tid på å notere ned det intervjupersonen sa.

Etter hvert som jeg hadde gjennomført noen av de planlagte intervjuene, merket jeg at intervjuguiden kanskje hemmet meg litt. Jeg fikk en følelse av at jeg nok var litt for mye knyttet til den, og jeg var ikke flink nok til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette var momenter som jeg noterte meg etter hvert intervju. Som følge av dette, prøvde jeg å bli mer bevisst på dette i selve intervjusituasjonen, og i alle fall forsøke å lytte på en slik måte at jeg kunne stille spørsmål til det intervjupersonen sa, og ikke ha all fokus på det som var skrevet på intervjuguiden min. Men samtidig kunne jeg ikke stille oppfølgingsspørsmål til alt de sa heller. Postholm (2010, s. 80) sier at «knepet er å følge opp de forhold som vil gi mer innsikt i den saken eller det fenomenet som står i fokus for forskningsarbeidet». Kunnskapen min om hva jeg burde følge opp og stille flere spørsmål om, merket jeg utviklet seg litt etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene. Jeg hadde aldri gjennomført slike forskningsintervju tidligere, og jeg merket det var utfordrene å balansere mellom å bruke intervjuguiden og stille oppfølgingsspørsmål basert på det intervjupersonen fortalte.

Senere, da jeg transkriberte alle intervjuene, så jeg små tegn på at jeg noen ganger kanskje var litt for ivrig til å stille oppfølgingsspørsmål, eller å avbryte intervjupersonen med et nytt spørsmål. Dette gjaldt særlig de intervjuene som var gjennomført etter at jeg prøvde å løsrive meg litt fra intervjuguiden. Noen ganger stoppet studentent midt i beskrivelsen sin av en situasjon eller hendelse fordi jeg spurte om noe relatert til det den fortalte om. I etterkant tenker jeg at jeg kanskje hadde fått mer utfyllende svar om jeg hadde vært, kanskje ikke avventende, men litt roligere i spørsmålsstillingen min.

Da det formelle intervjuet var ferdig, og vi pakket sammen sakene våre, snakket vi litt om intervjuet og hvordan planen for mitt videre arbeid med prosjektet så ut, for eksempel hvordan jeg skulle bruke svarene deres. Studentene jeg intervjuet skulle selv i gang med bachelor-oppgaven sin, og en del av dem jeg intervjuet ga uttrykk for at de

syntes det var lærerikt å få være med på et intervju, og at de kunne ta med seg noen av de erfaringene de hadde gjort i arbeidet med sin egen oppgave.

Jeg informerte alle studentene om at dersom det var noe de lurte på eller ville kommentere i etterkant av intervjuet, så kunne de ta kontakt med meg ved hjelp av kontaktinformasjonen de hadde fått utdelt.

Intervjuene hadde en varighet fra trettifem til femtifem minutter. Noen av intervjupersonene opplevde jeg som veldig pratevillig, mens andre svarte kortere. Jeg hadde som mål at intervjuene ikke skulle vare mer enn én time, og det klarte jeg med god margin. Jeg hadde dette målet for lengde både av hensyn til studentene og for at transkriberingsjobben i etterkant ikke skulle bli alt for stor. Ettersom jeg har en arbeidssituasjon hvor de ansatte er veldig avhengig av hverandre, var det også greit å kunne være litt forutsigbar med tanke på varigheten jeg skulle være fraværende fra arbeidsstedet.

Jeg var gjennom rekrutterings- og intervjuprosessen tydelig overfor studentene at jeg selv var pedagogisk leder i en barnehage, og at jeg har gjennomgått en liknende utdanning som det de selv gikk på i denne perioden. Da jeg tok utdanningen min, het studiet *førskolelærer*. Overgangen fra gammel til ny utdanning har jeg vist til i innledningen på denne oppgaven (1.1). Jeg forklarte også at jeg ikke var praksislærer, og ikke hadde vært det de siste fire årene. I intervjuene virket det ikke som at måten studentene svarte på, var påvirket av yrket mitt. En kan selvfølgelig aldri være helt sikker, men jeg prøvde uansett å være bevisst på det.

3.7 Analyse

Thagaard (2013, s. 120) sier at en ikke helt klart kan skille mellom datainnsamling og dataanalyse når en benytter seg av en kvalitativ metode. Grunnen er at alle valg, for eksempel hvilke svar en velger å stille oppfølgingsspørsmål til under intervjuet, kan knyttes til analysearbeidet, ved at det er jeg som forsker som tolker både svarene intervjupersonen gir, og mine oppfølgingsspørsmål som relevante for hvordan problemstillingen lyder. Selv om det kan være en slik udefinerbar grense mellom

innsamling og analyse, velger jeg å presentere en egen analysedel, hvor jeg skal beskrive hvilke valg jeg foretok meg etter at intervjusituasjonen var overstått.

Analysedelen vil vise hvordan jeg arbeidet med den informasjonen intervjupersonene hadde delt med meg. Denne delen starter med lydopptakene, hvor jeg oversatte informasjonen fra lyd til skriftlig form, slik at jeg lettere kunne arbeide med å finne mønstre og sammenhenger i datamaterialet mitt (Kvale og Brinkmann 2015, s. 206).

I analysearbeidet med datamaterialet, benyttet jeg en hermeneutisk metode, hvor jeg vekslet mellom min egen forforståelse og gjennomgang av datagrunnlaget mitt.

Hvordan jeg opplever uttalelsene til intervjupersonene, vil være påvirket av hvordan min egen forståelse er rundt de tema som det ble snakket om i intervjuene (Gadamer 2010, s. 333). Kvale og Brinkmann (2015, s. 238) beskriver det som at «det kan stilles mange spørsmål til en tekst, og ulike spørsmål fører til ulike meninger i teksten». Med min egen bakgrunn som student på studiet, og min yrkeserfaring i barnehage, har jeg opparbeidet meg en forståelse for hva studentene fortalte om, og som jeg tok med meg inn i analysearbeidet.

3.7.1 Transkribering

For å lettere kunne analysere informasjonen som kom frem i intervjuene, måtte jeg transkribere lydopptakene. Selv om en kanskje kan se for seg at transkripsjonen er en nøyaktig gjengivelse av intervjuet, er det viktig å være bevisst på at en transkripsjon er en tekst som er produsert av forskeren (Nilssen 2012, s. 46). Den har sin rot i lydopptaket fra intervjusituasjonen, men ettersom det er jeg selv som hørte gjennom lydopptaket og transkriberte dette, har det blitt min tolkning av det som ble sagt.

Thagaard (2013, s. 121) sier at «forskerens innflytelse over forskningsprosessen er mer fremtredende i analysefasen enn under innsamlingen av materialet». I selve intervjusituasjonen var det meg og en intervjuperson som påvirket det vi snakket om, mens nå i transkriberingen var det kun jeg alene som arbeidet med lydopptakene. Jeg prøvde selvfølgelig å være så nøyaktig jeg kunne i transkriberingsprosessen, men i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) er transkripsjonene er «[...] svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av» intervjuene. En velger likevel å transkribere

lydopptakene, fordi gjennom transkriberingen «[...] blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 206).

Etter at alle intervjuene var gjennomført, startet jeg transkriberingen. I etterkant tenker jeg at det optimale for meg hadde vært å transkribere hvert intervju før det neste ble gjennomført. Da kunne jeg merket meg hvordan intervjupersonen responderte på ulike spørsmål og hvordan jeg var som intervjuer, men i en travel hverdag med full jobb var det ikke tid til det. Jeg laget i stedet et notat etter hvert intervju, hvor jeg noterte tanker om intervjuet, intervjupersonen, meg som intervjuer eller spørsmålene.

Jeg transkriberte i første omgang ordrett. Den eneste endringen jeg gjorde var å endre uttrykksmåten fra dialektuttrykk til bokmålstil. Da hadde jeg intervjuene transkribert akkurat slik de forgikk seg, med alle bekreftelsesuttrykk og alle avbrytelser. Men da jeg skulle begynne med analysedelen, opplevde jeg transkriberingen som hakkete og litt uoversiklig, nettopp på grunn av oppstykingen av teksten. Da jeg leste transkriberingen på dette stadiet, merket jeg at det var vanskelig å lese. «Intervjuer er ofte mer en dialog enn rene spørsmål og svar» (Johannessen et al. 2016, s. 145). Og på papiret er det mer utfordrende å lese en dialog med talespråk, enn en dialog med skriftspråk. Jeg fikk et dilemma som Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) sier handler om valget mellom «[...] ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil». Etter en test med en liten del av transkriberingen, hvor jeg tok vekk alle avbrytelsene og bekreftelsene som ikke så ut til å ha en innvirkning på innholdet, erfarte jeg at teksten ble mye lettere å lese. Jeg valgte da å redigere en ny utgave av hele transkriberingen, hvor jeg tok vekk alle bekreftelsene som for eksempel «mm», «ja», og «ok», og gjentakelser av ord. Ettersom det ikke var tanken om at intervjuene skulle brukes til en analyse med fokus på språket til intervjupersonene, vurderte jeg det å redigere transkripsjonen som positivt. Resultatet var en tekst med bedre struktur, som bestod av spørsmål og mer utfyllende svar. Teksten oppfattet jeg nå som enklere å lese, og jeg fikk mer oversikt over hva den fortalte. Men samtidig beholdt jeg originaltranskriberingen, slik at jeg alltid kunne gå tilbake og se på den dersom det var noe jeg lurte på. Jeg nummererte alle utsagnene til intervjupersonene i stigende rekkefølge pluss intervjupersonens egen kode, slik at jeg lettere kunne holde orden på alle utsagnene i mitt videre analysearbeid.

Transkriberingen tok lang tid, mye mer enn jeg hadde forestilt meg. Spesielt var det utfordrende de gangene intervjupersonen snakket utydelig eller fort. Men resultatet av å bruke mye tid på denne delen, er at en som forsker får godt innblikk i eget datamateriale (Nilssen 2012, s. 47).

De gangene intervjupersonen brukte navn, enten på personer eller praksisbarnehager, unnlot jeg å notere det, slik at anonymiteten til alle involverte skulle opprettholdes.

Da transkriberingen var ferdig, sto jeg igjen med 182 sider. Jeg laget meg en betydelig marg, for lettere å kunne notere koder på utskriften i mitt videre arbeid med analysen.

3.7.2 Koding

Det neste målet mitt i analysearbeidet, etter transkriberingen, var å finne de delene av datamaterialet som var relevant med utgangspunkt i problemstillingen. Før jeg kunne avgjøre hva som var relevant og ikke, måtte jeg redusere omfanget av data, både i mengde og kompleksitet. En måte å gjøre det på, er å kode. Nilssen (2012, s. 82) sier at koding er et steg på veien mot å få tak i det mest sentrale i den store mengden med datamaterialet. Jeg leste først gjennom hele transkriberingen, for å få en begynnende følelse for materialet. Ved gjennomlesning nummer to, noterte jeg i marginen «[...] et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse [...]» (Kvale og Brinkman 2015, s. 226).

Kodene ble konstruert ut fra mønstre og inntrykk jeg oppdaget etter gjennomlesning av transkriberingen. Metoden jeg brukte da jeg kodet, kan kalles induktiv koding (Hatch 2002, s. 161), og målet her var at jeg som forsker måtte være åpen for hva datamaterialet ville fortelle. Dette uttrykket er knyttet til «grounded theory» (Glaser og Strauss 1967, s. 1), men jeg har ikke grounded theory som tilnærming på analysearbeidet.

Jeg valgte å kode materialet to ganger. Slik kunne jeg se om inntrykkene mine forandret seg etter å lest transkriberingene om igjen. Noen av kodene ble de samme, mens andre

forsvant og nye kom til. Når kodingen var unnagjort, sorterte jeg utsagnene, slik at utsagn med samme kode ble samlet på samme sted.

3.7.3 Kategorisering

Etter at intervjuene var kodet ferdig, hadde jeg generert sekstiseks forskjellige koder. For å skape oversikt og orden over kodene, måtte jeg arbeide med å kategorisere dem (Hjerm og Lindgren 2011, s. 117). Målet var å oppdage «[...] sammenhegner mellom kodene og begynne å utvikle kategoriene» (Nilssen 2012, s. 85). Den induktive måten å arbeide på, viser seg ved å gå fra det spesielle til det generelle (Hatch 2002, s. 161), og det gjorde jeg ved å kategorisere kodene.

Jeg laget meg et tankekart hvor jeg plasserte kodene jeg følte hadde tilknytning til hverandre, på samme sted. Neste steg var å undersøke hva som kunne være en fellesnevner, eller forbindelseslinje mellom de ulike kodene. Det jeg kom frem til her, var ulike kategorier som jeg kunne bruke i arbeidet med datatolkning. En slik koding av kodene, gjør at en beveger seg opp på et mer abstrakt nivå enn etter de originale kodene, som gjerne er mer deskriptiv. Målet er hele tiden å redusere dataomfanget, ved «[...] å koke materialet ned [...]» (Hjerm og Lindgren 2012, s. 92). Eksempler på koder som kom fra datamaterialet, og som ble videre samlet i kategorien «praksis på Høgskolen», er «praksisforberedelse», «undervisning» og «forelesers kunnskap om barnehagen». Eksempler på koder som ble samlet i kategorien «erfaringer fra praksis», er «knagger for teori», «praksislærer» og «praksiserfaringer».

De delene fra transkriberingen jeg ville ha med meg videre, skrev jeg inn i et dokument som en tidlig kladd på funn-delen. Å gjøre det på denne måten, var litt for å finne relevant data, og litt for å øve på å skrive ut funnene. Resultatet ble en punktliste, hvor uttalelser fra intervjupersonene var samlet under relevante kategorier. I punktene brukte jeg noen direkte sitat fra studentene, andre ganger parafrasert jeg. Jeg lot ikke sitat stå alene, men sa alltid litt om kontekst, spørsmål eller tema vi snakket om. Hvert punkt var ikke alltid knyttet til det forrige eller neste punktet, skriftlig sett, men punktene som var samlet, var alle relevant for det tema som var overskriften, følte jeg. Dette var en måte å kladde tidlige funn, og tanken videre var å bruke disse punktene til å skrive funn-delen.

3.8 Kvalitetssikring i forskningsprosjektet

Å forsikre seg at forskningen en gjennomfører har god nok kvalitet er i seg selv en særlig viktig del av forskningen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) bruker «[...] begrepene pålitelighet og gyldighet [...]» for å vise hvordan en kan rette fokuset på kvaliteten på arbeidet en gjør som forsker.

3.8.1 Gyldighet

Gyldigheten i masterprosjektet mitt er knyttet til om den metoden jeg bruker er egnet til å undersøke det jeg ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann 2015, s. 276). I metodedelen har jeg argumentert for hvordan det kvalitative forskningsintervjuet kan være med å produsere data som er relevant for den problemstillingen jeg undersøker.

Når en skal vurdere kvalitet i kvalitative studier, kan en snakke om ulike former for gyldighet, eller validitet som Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) forteller om. I følge dem (s. 277-289) kan en vurdere validiteten gjennom å se på kvaliteten på selve håndverket, metoden, intervjuet og rapporten forskeren konstruerer. En kan også se på hvordan like eller «motstridende påstander blir diskutert i en dialog». Ulike ytringer kan en alltid tolke på ulike måter, og hvordan en argumenterer for eller i mot vil ha innvirkning for hvordan gyldigheten på fortolkningen kan forstås. Til sist viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 286) til hvordan en kan vurdere prosjektets «pragmatiske validitet». Her handler det om å undersøke hvordan ytringene til intervjupersonene kan være med på å «endre selvforståelsen» deres, og en kan teste validiteten ved å «[...] undersøke kvaliteten på de former for praksis som de preger og fremmer».

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) er det ikke bare i arbeidet knyttet til datainnsamlingen at en må fokusere på kvaliteten. En kan heller ikke vente til prosjektets slutt ved å vurdere om det en har gjort har god nok kvalitet. De sier at prosjektets gyldighet er noe en må arbeide med gjennom alle stadiene av forskningen. En må starte allerede i planleggingsfasen, og fortsette gjennom alle trinnene til rapporten er ferdigskrevet.

Det at jeg selv arbeider i en barnehage til vanlig, og har gått på nesten tilnærmet studie som intervjupersonene mine, kan både være en styrke for gyldigheten til prosjektet, samtidig som det kan være en ulempe. Thagaard (2013, s. 206) sier at når jeg som forsker er en del av det samme miljøet som det jeg studerer, kan jeg «[...] få et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres». Samtidig sier hun at nærheten forskeren har «[...] til miljøet (kan) føre til at forskeren overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres». Dette siste betyr at jeg må prøve å være bevisst på å ikke må ta for raske slutninger rundt det som dukker opp av informasjon, selv om jeg kan ha en forforståelse som gjør at jeg kan føle at jeg vet hva noe betyr. Krumsvik (2013, s. 80) sier at jeg som forsker må ha «[...] ei kritisk haldning til eige arbeid [...]».

«Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning», sier Tjora (2017, s. 234). Jeg må søke støtte i teorien, i tidligere forskning på området, og i datagrunnlaget som de forskjellige intervjupersonene har bidratt med, og presentere det for leseren slik at den selv kan vurdere om den føler bidraget mitt er gyldig.

3.8.2 Pålitelighet

Påliteligheten til et forskningsprosjekt går ut på om det ser ut til at forskningen er utført på en måte som skaper tillit og som er til å stole på (Thagaard 2013, s. 201). I en kvalitativ studie er gjerne forskeren mye av tiden alene i arbeidet med å samle inn data, analysere transkripsjonen og presentere funnene i forskningsrapporten, og da er det viktig at den som leser den ferdige rapporten kan få anledning til å ta del i de ulike delene av arbeidet, og dermed få et innblikk i hvordan forskeren har tenkt gjennom prosessen.

For å være bevisst på påliteligheten til innholdet i masteroppgaven, har jeg gitt en detaljert beskrivelse av hele metoddelen av prosjektet. Thagaard (2013, s. 202) viser til Silverman, og mener at en studies pålitelighet kan styrkes nettopp ved å gjøre hele metoddelen «transparent». Ved å gjøre prosessen gjennomsiktig, legger jeg til rette for at

leseren kan kunne ta del i fremgangsmåten jeg har brukt og kanskje bli overbevist om at arbeidet mitt er pålitelig. Det blir min argumentasjon for at arbeidet er pålitelig.

Gjennom å presentere datagrunnlaget og mine egne tolkninger i to forskjellige kapitler, kan jeg også styrke påliteligheten til datagrunnlaget (Thagaard 2013, s. 194). Det kan da komme tydeligere frem hva som er stemmen til intervjupersonene og hva som er stemmen min som tolkende forsker.

4. Funn

I beskrivelsen av arbeidet mitt, har jeg valgt å skille mellom analyse og tolkning, hvor beskrivelsen av analysen kommer i metode-kapittelet (kap. 3), mens tolkningen kommer senere i sitt eget kapittel (kap. 5). Mellom dem vil jeg presentere datafunnene. Thagaard (2013, s. 161) skriver at det er vanskelig å skille helt mellom dem, ettersom arbeidet med analysen alltid vil være påvirket av forskerens forståelse av dataene. Men det er mulig å dele arbeidet inn «[...] i en deskriptiv og en tolkende fase». Det vil si at i dette kapittelet skal jeg forsøke å klassifisere og presentere opplevelsen til intervjupersonene, uten å prøve å forklare eller tolke utsagnene deres på et høyere nivå i lys av aktuell teori og forskning. Jeg velger å gjøre det på denne måten, slik at det kan bli tydeligere for leseren å skille mellom hva som er studentenes stemme, og hva som er min stemme.

4.1 Presentasjon av funn

Jeg har laget tre hovedkategorier for funnene. De forskjellige hovedkategoriene tar utgangspunkt i at studiet er delt opp i ulike kontekster. Studiet består av en undervisningsdel og en praksisdel. Undervisningsdelen foregår på Høgskolen, eller i tilknytning til Høgskolen, mens praksisdelen foregår ute i praksisbarnehagene, i en kontekst hvor Høgskolens ansatte ikke har sin arbeidshverdag. Hver hovedkategori har underkategorier. Underkategoriene er nærmere de originale kodene av transkriberingen enn hovedkategoriene er, i den forstand at hovedkategoriene er konstruert for å være samlende for underkategoriene.

Navnene til studentene er fiktive.

4.2 Studentens erfaringer fra praksisperioden

Den første kategorien heter *Studentens erfaringer fra praksisperioden*. Denne kategorien sier i sin første del noe om hvordan studenten opplevde å være ute i praksisbarnehagen. Kategoriens andre del beskriver hvordan studenten opplevde samarbeidet med praksislærer, det vil si den barnehageansatte som hadde ansvar for å veilede og vurdere studenten i praksisperioden. I siste del av denne kategorien handler

det om studentens arbeid med praksisoppgaver, det vil si obligatoriske oppgaver gitt av Høgskolen som studenten skulle gjennomføre i løpet av praksisperioden.

4.2.1 Opplevelse av praksis

Det er ikke alle studentene som har erfaring med arbeid i barnehage før de starter på studiet. Slik arbeidserfaring er ikke et krav, og for noen kan det da være en veldig ny opplevelse å møte opp i praksis. Jonas, som ikke hadde noe erfaring fra barnehage før han startet på barnehagelærerutdanningen, fortalte at det var skummelt å komme ut i praksis. Han beskrev det som at hele barnehagekonteksten var en helt ny erfaring for ham;

... det var hele situasjonen, [...] hadde jo lært litt fra skolen, men alt fra garderobesituasjon, alle situasjoner, strukturene, det var jo helt ukjent for meg, så jeg måtte jo lære det, jeg måtte spørre mye.

Selv om det kunne være nytt og skummelt å møte barnehagen for første gang, fortalte også Jonas at han syntes praksis var en veldig viktig del av studiet. Dette synet delte han med de fleste andre studentene jeg intervjuet. Det var ingen av studentene som uttrykte seg om at praksis ikke var viktig, men halvparten av dem sa rett ut at de mente praksis var veldig viktig, og flere skulle ønske praksisperiodene var lengre, og at praksis var en større del av studiet. Dette begrunnet de med at i praksis fikk de en forsmak på hvordan det kan være å arbeide i barnehagen etter gjennomført studier. Lisa merket en utvikling hos seg selv, etter hvert som hun hadde mer praksiserfaring;

det har jeg merket, sånn etter hvert, desto mer jeg har vært i praksis, desto bedre har jeg klart å knytte praksis og teori sammen.

Hedda var også én av dem som uttrykte seg veldig positivt til praksisperiodene, og hun fortalte at det også var bra at hun som student fikk erfaring fra forskjellige barnehager i løpet av studiet;

Det er på en måte der du får koblet kunnskapen din [...]. Det er der du får erfaringer, og så er det jo veldig kjekt når du har vært på forskjellige steder, å kunne sammenlikne; hva passer for deg? og hva passer ikke? [...]

Noe som flere studenter fortalte om, og som kunne være både positivt og utfordrende, var det å få erfaring med å være i samspill med barn. Studentene erfarte at en fikk litt, men ikke mye tid til å bli kjent med barna i det praksisperioden startet, før en måtte i gang med å utføre formelle praksisoppgaver med de samme barna. Og det merket studentene kunne være utfordrende, for når en ikke hadde dype relasjoner med barna, var det ikke alltid like lett å vite hvordan de ville reagere på det opplegget studenten skulle gjennomføre. Men det var samtidig lærerikt å treffe barna i sin egen hverdag, slik som Andrea forteller om, når hun ser tilbake på møtet med et barn som viste mye sinne;

Jeg hadde en jente i barnehagen, litt sånn eksplosivt sinne, mye kloring og biting på de andre barna [...]. Det å få henne til å forstå hvorfor man ikke skal gjøre sånn, det synes jeg var veldig lærerikt. [...] Så har jo vi hatt om det i pedagogikken her, det med sinne og barn og hvordan en skal møte de der, men det var vel noe annerledes å møte det i praksis [...].

En annen erfaring som halvparten av studentene fortalte om, var at de noen ganger opplevde å bli sett på som vikarer og assistenter, i stedet for studenter, når de var ute i praksisbarnehagene. Dette var noe de delte med meg uten at jeg spurte om det. De følte seg som oftest som vikar dersom det var sykdom blant det faste personalet i barnehagen. Det som kunne det skje da, var at en lot være å ta inn vikar, siden barnehagen allerede hadde en ekstra person i studenten. Selv om en fikk mer ansvar da, følte ikke studentene det var positivt at barnehagene gjorde det slik. De fortalte da at det ble vanskeligere å få gjennomført praksisoppgavene sine, siden en fikk mye annet å gjøre i tillegg.

4.2.2 Studenten og praksislærer

Praksislæreren er den personen i barnehagen som har veiledningsansvar for studenten i praksisperioden. For å få rolle som praksislærer, skal en være utdannet førskole- eller barnehagelærer.

Oppgavens tydeligste funn knyttet til studentens møte med praksislærer, var at studentene beskrev praksislærer som ikke spesielt opptatt av teoretisk kunnskap. Det var ikke det teoretiske som styrte arbeidsdagen til praksislærer. I stedet kunne studenten oppleve praksislærers kunnskap om barn og barnehagen, gjennom å observere handlingene deres. Flere av studentene jeg intervjuet ga uttrykk for at praksislærers profesjonskunnskap forble taus, det vil si, i dette tilfellet, ikke eksplisitt. Praksislærerne viste god handlingskompetanse, men de var ikke god på å dele tankene sine bak handlingene. Petter var en av dem som erfarte at praksislærerne ikke var flinke til å uttrykke verbalt hva eller hvordan de gjorde ting;

[...] jeg opplever jo at mye av det vi lærer på skolen, det sitter veldig i huden på de førskolelærerne og barnehagelærerne som jobber i praksisfeltet, selv om de kanskje i varierende grad artikulerer hva de faktisk tenker med dette. Men du ser at det er helt naturlig for de, måten de går inn i ulike situasjoner med barn på, og så kan du da se det opp mot ting vi har lest her på skolen, men om jeg hadde spurt den barnehagelæreren, så er det ikke sikkert den kunne sagt nøyaktig hvor han har det fra. Men det ligger der på en måte da, litt sånn under huden.

Det kan også virke som om studentene opplever at jo mer erfaring praksislærer har med å arbeide i barnehage, og avstanden til studiet øker, desto mer kommer kunnskapen deres frem gjennom handling, og i mindre grad gjennom verbal kommunikasjon. En av praksislærerne Hedda hadde vært hos, hadde studert ved siden av jobben sin i barnehagen, og Hedda merket at denne praksislæreren var mer bevisst i bruken av teoretiske begrep, og henviste ofte til teori for å støtte seg i uttalelser om innholdet i barnehagen. Andre praksislærere som hadde jobbet en stund i barnehagen, brukte ikke teoretiske begrep i den verbale kommunikasjonen med kollegaer i like stor grad, selv om de kunne vise at de hadde kunnskap om det, i måten de utførte arbeidet på.

Da de videre fortalte om møtet med praksislærer, kom det fram at flere studenter syntes det gjerne kunne vært litt mer kvalitet på de formelle veiledningene. Før hver veiledning skulle studenten levere inn et veiledningsgrunnlag som skulle utgjøre grunnlaget for tema i veiledningen, men flere av studentene følte at praksislærer var lite forberedt til veiledningen, og at samtalen ofte skled vekk fra det studenten ville at veiledningen

skulle handle om. Men det var også slik at noen av studentene var fornøyd med veiledningen de hadde med praksislærer. Studentene opplevde forskjellige praksislærere hvert år, og Ane fortalte om både gode og dårlige erfaringer med veiledningene. Den gode erfaringen beskrev hun slik;

Når vi hadde veiledninger, så var hun veldig flink på måten å spørre meg om ting, som gjorde at jeg selv kom frem til løsning, i hvert fall ble (jeg) veiledet til å finne ut av ting.

Andre som også var positive til veiledningene beskrev det som positivt at praksislærer hadde et helt annet perspektiv på livet i barnehagen enn de som arbeidet på Høgskolen. Det ble ofte tydelig at praksislærer hadde mer realistisk syn på hva som var gjennomførbart eller ikke, ved at de hadde et mer utviklet blikk for praksisfeltet, ettersom de var til stedet i barnehagen hver dag.

4.2.3 Studentens praksisoppgaver

Praksislærer opplevdes å ha et mer realistisk syn på gjennomføringen av praksisoppgavene. Dette kom frem når studentene fortalte om deres erfaring med slike oppgaver de har fått med seg fra Høgskolen, og som de skal gjennomføre i praksisbarnehagen. Oppgavene varierer fra år til år, og tar utgangspunkt i de kunnskapsområder som er aktuelle de forskjellige studieårene.

Spesielt observasjonsoppgavene var det positive erfaringer med. Slike oppgaver hvor en måtte observere barn, situasjoner eller noe annet, gjorde at en kunne bli mer bevisst på at én situasjon kunne tolkes på mange forskjellige måter, og at ens første reaksjon ikke alltid stemmer med reaksjonen etter en har reflektert over observasjonen.

Observasjonsoppgavene var en type oppgave som kunne være åpen. Det vil si at det var litt opp til studentene hva de valgte å observere. I motsetning til andre, mer konkrete praksisoppgaver, som noen ganger var mer utfordrende å få til å passe inn i barnehagen.

At praksisoppgavene, som gikk ut på mer konkrete oppgaver for studentene, var utformet av ansatte på Høgskolen, viste seg å være litt utfordrende. Det var ikke alltid

oppgavene var relevant for barnegruppen studentene hadde tilgang til i praksisbarnehagen. Andrea beskrev en oppgave som omhandlet vennskap mellom barn i barnehagen, hvor et arbeidskrav var å intervju noen av barna. Dette erfarte hun å være utfordrende, da hun var på en avdeling med de yngste barna, hvor barna var mellom ett og tre år. Dette var noe Petter også var inne på, ved å fortelle at oppgavene de fikk på Høgskolen var stort sett rettet mot de eldre barna, og i mindre grad rettet mot de yngste. Studentene hadde fått beskjed om at dersom de var på en småbarnsavdeling, kunne de gjøre oppgaven litt enklere. Men Petter mente at det hadde vært bedre for kvaliteten om en hadde to forskjellige oppgaver, én for de yngste barna, og én for de eldste. Hedda opplevde det som litt stressende å ha med seg oppgaver fra Høgskolen, og som en skal få til å passe inn i den praksisbarnehagen en har tilgang til. Hun følte det ville kunne oppleves som mer naturlig om studentene fikk oppgaver utformet av praksislæreren, og ikke Høgskolelæreren.

4.3 Arbeid med praksis på Høgskolens campus

Denne hovedkategorien inneholder beskrivelser om hvordan praksisopplæringen blir en del av arbeidet på campus. Den første underkategorien viser hvordan praksiserfaringer, praksisforberedelser og andre eksempler fra praksis blir brukt i undervisningen på Høgskolen. Når jeg sier *på* Høgskolen, mener jeg også når undervisningen skjer utenfor Høgskolens område, men i regi av Høgskolen. Den andre underkategorien beskriver hvordan studentene opplever barnehagekunnskapen blant dem som foreleser på Høgskolen, det vil si hvordan kunnskapen til foreleserne er om det som skjer i barnehagen. *Arbeid med praksis på Høgskolens campus* har tre underkategorier, og den siste underkategorien forteller om hvordan studenten opplever forholdet mellom undervisningen på Høgskolen og de praksiserfaringene studenten har gjort seg i barnehagen.

4.3.1 Praksis som en del av undervisningen

Før praksisperioden starter, har studentene en forelesning hvor informasjon om den kommende praksisperioden blir gjennomgått. Denne informasjonen er i stor grad aktuelle krav, rettigheter og formelle retningslinjer for studenten i praksis. Ane beskrev det slik;

...da snakket de egentlig mest om hva det vil si å ha taushetsplikt, og dette med veiledning og fraværet, og sånne generelle ting.

Det var ikke alle intervjupersonene som mente en slik gjennomgang av regler og rettigheter var det de trengte mest rett før praksis. Det kunne kanskje vært bedre om Høgskolen hadde lagt enda mer til rette for å snakke om forventninger, utfordringer og muligheter som kunne bli aktuelt for studenten i praksisbarnehagen.

En annen del av praksisforberedelsene var gjennomgang av praksisoppgaver. Her gikk Høgskolelærer gjennom oppgaven i fellesskap med studentene i klasserommet. Da ble det blant annet fortalt hva som var oppgavens krav, hvordan oppgaven skulle utføres, og andre ting som kunne være relevant for praksisoppgaven. Her kunne studentene stille spørsmål om det var noe de var usikre på.

Etter praksisperioden var over, og studentene var tilbake på Høgskolen, varierte det ut fra hvilket fag eller kunnskapsområde det var snakk om, hvor mye felles oppsummering og refleksjon fra praksis som ble gjennomført. Noen ganger var det lagt til rette for at studentene skulle vise hvordan de hadde gjennomført praksisoppgavene, ved å presentere det for resten av klassen. Andrea fortalte at hun opplevde det som at høgskolelærerene, nå på studiets tredje år, ikke satt av tid nok eller oppfordret studentene nok til å dele praksiserfaringene sine i fellesskap. Kristine så for seg at det hadde vært bedre for alle om lærerne var litt mer pågående mot studentene, og oppfordret dem i enda større grad til å dele erfaringer fra praksisperiodene og de ulike barnehagene.

Når det kom til å inkludere praksiserfaringer i den generelle undervisningen, det vil si, den undervisningen som i tid ikke var direkte knyttet til den nær forestående eller fullførte praksisperioden, kan det set ut som at dette varierer ut fra hvilken lærer som foreleste. Det er vanlig at noen lærere prøver å bruke praksiserfaringer i undervisningen, og det gjør de gjerne ved å beskrive situasjoner fra barnehagen ut fra egne erfaringer, for så invitere studentene til å dele egne erfaringer rundt det aktuelle temaet. Lærerne

kan også lage oppgaver til studentene som en del av undervisningen, hvor studentene skal løse en case, eller svare på en problemstilling, slik som Andrea beskriver det;

De lager noen opplegg der du for eksempel skal besvare en påstand da, om du har opplevd i praksis eller ikke, eller hvordan du stiller deg til den påstanden, og da går det jo gjerne ofte på det du har erfart, i stedet for teori.

Kristine fortalte at hun skulle ønske slike caser i enda større grad ble brukt som en del av undervisningen på studiet.

Undervisningen på Høgskolen består gjerne av tema som lærerne prøver å relatere opp mot barnehagen. Men hvor mye som blir knyttet opp, kan variere som følge av lærernes erfaringer fra barnehagen, eller hva det blir undervist i. Hedda fortalte at det noen ganger kan være veldig teoretisk undervisning, og da blir det i mindre grad knyttet opp mot barnehagen;

[...] det beste er jo at de jobber tett opp, og spesielt hvis de har erfaring fra barnehagen selv, for da får du veldig godt knyttet eksemplene med en gang, det er kanskje lettere å forstå det [...].

Både praksisforberedelser og praksisoppsummeringer fortalte studentene at en gjorde mest det første året på studiet. Nå, mot slutten av studiet, opplevde de at en ble litt overlatt til seg selv å både forberede og bearbeide praksiserfaringer. Siri var én av flere studenter som beskrev det som om at klassen, etter å ha levert en skriftlig oppgave til lærerne som omhandlet praksis og erfaringer derfra, gikk klassen videre i studieplanen. En begynte da på et nytt emne i undervisningen, og i følge Andrea følte det som at de fikk bearbeidet praksisperioden mer det første året på studiet.

4.3.2 Høgskolelærers kunnskap om hverdagen i barnehagen

Ett av funnene som kommer tydelig frem er at studentene opplever de av lærerne som er knyttet til pedagogikk-delen av studiet som kompetente med på kunnskap om innholdet i barnehagen. Slike lærere hadde gjerne selv en utdanning som kunne relateres til arbeid i barnehagen, og de var flink til å være om livet i barnehagen, for eksempel

med press fra ulike hold og tiden som kanskje ikke alltid strekker til. Ettersom mange av dem hadde arbeidserfaring fra barnehagen, kunne de bruke konkrete eksempler fra barnehagen i undervisningen sin. Og i hvor stor grad lærerene viser til praktiske eksempler i undervisningen sin, henger i følge studentene, sammen med det å ha kunnskap om barnehagen. I tillegg til at lærerne forklarer hvordan de praktiske eksemplene hører sammen med de temaene som de går gjennom på Høgskolen.

Studentene fortalte at lærere som overhodet ikke hadde noe erfaring fra barnehagen, ikke klarte å relatere undervisningen sin til barnehagen, og at det noen ganger kunne være utfordrende. Julie fortalte at de i klassen hadde diskutert utfordringer rundt en lærer i som ikke var en del av pedagogikk-delen av studiet. Denne læreren hadde ingen arbeidserfaring fra barnehagen;

[...] det var en lærer som ikke hadde jobbet i barnehage i det hele tatt, jobbet litt på barneskolen. Det synes jeg var litt vanskelig. Han hadde ingenting vi kunne feste praksiserfaringer på, i det hele tatt. Husker vi diskuterte i klassen, at vi skulle ønske han kunne hatt noen eksempler, for eksempel ting som er opplevd og sånn.

De av foreleserne som ikke hadde arbeidserfaring fra barnehagen, manglet ofte innsikt i hva som faktisk skjer i barnehagen. Studentene opplevde ikke lærerne som ikke var knyttet til pedagogikk-delen som mindre gode lærere, men de var helst gode i faget sitt. Eksempler på hvordan en kan arbeide med faget sitt i barnehagen, brukte de lite i undervisningen sin. I slike tilfeller ble det mer opp til hver enkelt student å relatere innholdet i undervisningen til barnehagen.

4.3.3 Studenten mellom undervisning og barnehage

Under denne overskriften vil jeg vise hvordan studenten forteller om det å være i skjæringspunktet mellom to kontekster. På den ene siden er studentene deltakere i undervisning på Høgskolen, og på den andre siden er studentene deltakere ute i praksisbarnehagen som en del av praksisperioden.

Å være deltaker både på Høgskole og i barnehage, gjør at studentene har mulighet til å få erfaring med å arbeide med samme tema i forskjellige kontekster. Men handlinger som inneholdt samspill og relasjoner med andre, var det vanskeligere å møte i klasserommet, enn det var å gjøre det i praksis. Det var for eksempel ikke enkelt å ha samtale med barn som en del av undervisningen. Da var det mer relevant å øve på dette mens en var i praksis.

Å ha forelesere som visste mer om innholdet i barnehagen, gjorde at studentene følte undervisningen i større grad ble knyttet opp mot barnehagen. Men selv når innholdet i undervisningen ble knyttet til livet i barnehagen, opplevde studentene noen ganger det som at det ble tegnet et bilde av barnehagehverdagen hvor alt var lett å gjennomføre, og at dagene er preget av spontanitet og kreativitet. Men når de selv kom ut i praksis, følte de at tiden og rutiner var de to faktorene som styrte mest. Det var ingen av studentene som fortalte om de sa i fra eller ikke til Høgskolen om hvordan de opplevde dette forholdet.

Det var ikke bare forelesere som ikke alltid klarte å ha et realistisk syn på det å være ute i praksis. Noen ganger var det studentene selv som ikke helt var bevisst på egne meninger og handlinger i de ulike kontekstene. Lisa fortalte om hvordan hun opplevde at studentene kunne diskutere i klassen hvor viktig det var å legge til rette for å gi barna i barnehagen erfaringer hvor barna kunne få bruke kroppen sin i situasjoner med ulik risiko. Studentene mente ikke at det skulle være farlig, men at barna blant annet skulle få kjenne på hva som gjør det slitent, hva den kan mestre og hva som gjør det usikkert, og hva som kan være litt skummelt, men veldig kjekt å få til. Eksempler på dette kan være klatring, hopping eller balansering. Å bidra til slike erfaringer, var veldig viktig, mente studentene da de diskuterte i klassen. Men når de, i regi av Høgskolen, var på tur sammen med barn, merket Lisa at det ikke var så lett å slippe barna fri;

[...] (vi) sitter jo her og er veldig (enig) at barn skal få kjenne på å utfordre seg, og kjenne på frykt og glede samtidig. Jeg synes det er veldig interessant å se hva vi nikker til her, og så når vi er ute i praksis, så må vi minnes på det [...].

Selv om studentene etterlyste mer inkludering av praksis i undervisningen, var det ikke slik at de var opptatt av at Høgskolen skulle kunne vise dem akkurat hvordan det var i barnehagen. Petter mente at på grunn av at han og de andre som gikk på studiet var studenter på Høgskolen, var det urealistisk å tenke at de skulle få erfaring med akkurat slik det var å arbeide i en barnehage. Men han tenkte samtidig at det kunne vært positivt om de som foreleste tok inn litt flere utfordringer som en barnehagelærer kan møte i hverdagen, som bemanning, sykdomsfravær, politisk press osv:

[...] Jeg tenker at det er vanskelig for Høgskolen å vise oss nøyaktig hvordan det er, fordi vi er studenter, og vi er i en lærings situasjon. Så det er vanskelig å gi oss en helt sånn reel smak på det, men samtidig så kunne man kanskje sagt litt mer om utfordringene i feltet [...].

4.4 Studentens opplevelse av teori og praksis

Funnkapittelets tredje og siste hovedkategori viser hvordan studentene opplever forholdet mellom teori og praksis. Denne kategorien er organisert i to underkategorier, hvor den første viser hvordan studentene opplever at teorien er til for å gjøre praksis mer oversiktlig, mens den andre delen viser hvordan studentene opplever at praksis er med på å gjøre teorien mer forståelig.

4.4.1 Teori for praksis

Her forteller studentene hvordan de mener teori kan være med på å berike praksisperioden, ved å gjøre den mer forståelig.

Når en snakket om utvikling av kunnskap, var studentene positive til teori som et grunnlag for læring. Teoretisk kunnskap var en trygghet i møtet med praksisbarnehagen. Teori kunne, i følge studentene, være med på å skape et blikk for ulike situasjoner som kan oppstå i barnehagen. I følge Siri, så hun annerledes på ting i barnehagen etter å ha fått mer innblikk i den teoretiske siden av studiet. Det var lettere for studentene å oppdage og forstå handlinger, reaksjoner og væremåter ved hjelp av teorien. Hedda var en av dem som mente dette;

Noe av det, bare danner en sånn forståelse for det som skjer i barnehagen, og for det jeg ser. Kan forstå hvorfor ting blir gjort på den måten, eller hvorfor noen reagerer på en sånn måte, det blir liksom, øynene blir litt mer åpne da, etter alt jeg har fått inn her på skolen.

Teorien kunne studentene ha i bakhodet når de gikk ut i praksisbarnehagen. Å ha teorien som noe en kunne støtte seg på, ga en trygghet for studentene. De så ikke på teorien som en oppskrift på praksis, men heller noe som kunne være med å guide dem og inspirere dem.

En annen ting funnene mine viser, er at teori kan være med på å øke refleksjonen om forskjellige tema. Det at en kan reflektere over praksis ved hjelp av teori, gjør også at en blir mer bevisst på situasjoner som oppstår i praksis, og situasjoner som potensielt kan oppstå. En kan da erfare at situasjoner i barnehagen sjelden kan defineres som én spesiell situasjon, og at alle situasjoner som oftest kan ses på fra ulike perspektiv. Dette kan videre være med på å skape holdninger om innholdet i barnehagen. Petter snakket om å reflektere rundt egne praksiserfaringer ved hjelp av teori;

...jeg tror det med observasjon hadde mye å si, fordi da var oppgavene å skrive praksisfortelling, deltakende observasjon, løpende protokoll, og å knytte det til ulike teori. Og ved å gjøre det, da skjønner man at én situasjon kan være mange ting, det er ikke nødvendigvis det du ser med en gang. Og der du gjerne da før ville gått inn i en situasjon prøvd å avverge han, så kanskje vil du gå inn og prøve å finne ut hva kan vi gjøre for å løse dette? Hva er de ulike sidene av denne saken? [...] Jeg tror det med observasjon hadde mye å si, fordi da må du reflektere mer rundt situasjonen og valgene du tar.

Studentene fortalte at de i løpet av studiet hadde merket en endring i bevisstheten deres knyttet til egen deltakelse i samspill med barn. Dette gjaldt både de av studentene som ikke hadde arbeidserfaring fra barnehage og de som hadde slik erfaring fra tidligere. Stort sett var det teorien studentene trakk fram da de skulle forklare hva de tenkte lå bak denne endringen i bevisstheten. Uansett hvilken erfaring studentene hadde, trakk de frem at teorien hjalp dem å sette ord på, og dermed synliggjøre den kunnskapen de allerede hadde, og som de utviklet på studiet.

Andrea trakk frem artikler de hadde vært gjennom og teoretiske begrep de hadde møtt, som for eksempel det å se barn som subjekt, og fortalte at dette hadde gjort henne mer bevisst med tanke på sin egen væremåte rundt barn, hvordan hun tok kontakt med barn, og hvordan hun anerkjente barn;

Jeg føler jo at jeg alltid har hatt et syn på barn, men uten at jeg egentlig har tenkt over det.

I følge henne var det undervisningen og pensumlitteraturen som var grunnlaget for denne bevisstgjøringen;

Du blir mer reflektert, rett og slett, hvorfor gjorde jeg det jeg gjorde nå? Hvorfor sa jeg det jeg sa nå?

Kristine fortalte om at det teoretiske innholdet i undervisning og pensumlitteratur, gjorde at situasjoner i praksis, som lek eller læring, hadde mye mer innhold for henne enn da hun startet på studiet. Dette gjorde at det ble lettere for henne å diskutere og reflektere rundt disse begrepene;

[...] begrepet lek og læring er jo veldig mye annerledes nå, det har mye mer innhold i seg enn det de hadde for meg i begynnelsen (av studiet).

4.4.2 Praksis for teori

Her forteller studentene om viktigheten av de praksiserfaringene de gjør seg. De beskriver det som at erfaring fra praksis er med på å gjøre undervisning og pensumlitteratur mer forståelig.

Datagrunnlaget i dette prosjektet tyder på at studentene føler den teoretiske delen av studiet er sentral. Men det ser også ut som at de opplever praksiserfaringer som særdeles viktig. For studentene opplever at det er lettere å forstå og utvikle den teoretiske delen om de har praksiserfaringer som de kan koble den sammen med.

Teori som festet seg til praksiserfaringer, var flere av studentene innom. Én av måtene å beskrive forholdet mellom det teoretiske og det praktiske, var at praksiserfaringer var knagger som en kunne henge teorien på. Den teoretiske kunnskapen var lettere å ta med seg om en kunne henge den opp på en knagg. En kunne også møte og forstå mer teoretisk innhold om en fortløpende kunne henge den fra seg på en praksisknagg. Praksisknaggene kunne studenten selv skape ved hjelp av erfaringer fra praksis, eller den kunne bli skapt i samspill med læreren, om han/hun var flink til å tegne et bilde fra praksis, hvor det teoretiske kunne henges opp. Lisa fortalte om praksisknaggene sine;

Jeg skulle ønske jeg hadde jobbet i barnehage, kanskje ett år. Bare sånn at jeg hadde hatt mulighet til å knytte teori og praksis mer sammen. Siden jeg synes det har vært litt lite praksis, så kunne jeg hatt flere knagger å henge på [...]

Andre måter studentene beskrev det som var at teorien koblet seg til praksiserfaringer, eller at de to kontekstene knyttet seg sammen. Når det var snakk om praksisknagger, beskrev Lisa det slik at praksiserfaringer måtte komme før teorien, for en kunne ikke henge opp teorien før en hadde knaggene. En annen måte å beskrive forståelsen av teori og praksis, var at det plutselig gikk et lys opp for en, når en var i praksis. Med denne måten måtte teorien komme før praksiserfaringen. Men ved alle tilfeller var det praksiserfaringen som var det sentrale for å forstå teorien. Lisa fortsatte å forklare hvorfor hun mente praksiserfaringer var viktige;

Det blir så mye lettere når du klarer å se sammenhengen, ... nå når jeg leste, da tenker jeg jo tilbake på alle praksisperiodene, og jeg er veldig glad for at vi har praksis. [...]
Jeg føler at det jeg leser er relevant, og det gir mening.

Julie fortalte om et barn i praksisbarnehagen som kunne være veldig utagerende mot noen av de andre barna. Hvordan en kunne møte dette barnet i litt utfordrende situasjoner, var noe som var veldig lærerikt, mente hun. Det å få erfare hvordan det var å selv være i slike hendelser, og kjenne på konteksten med hele kroppen, og der en prøvde å se hele situasjonen, med alle aktørers perspektiv, og kanskje ikke bare den siste bitingen fra ett av barna, var noe helt annet enn å snakke om det i undervisningen på Høgskolen;

[...] det syns jeg var veldig lærerikt. Det å håndtere hele situasjonen, og se begge i den situasjonen der, ... det hadde vi en del om i pedagogikken, men jeg tenker at det var annerledes når du først er oppe i det. Og da tenker jeg at jeg kanskje lærte det mest når jeg var ute i praksis».

5. Diskusjon

Med utgangspunkt i problemstillingen til dette masterprosjektet, har jeg vært opptatt av å finne ut hvordan studentene på barnehagelærerstudiet opplever praksis som en del av studiet sitt. Jeg vil i dette kapitlet diskutere funnene mine i lys av teori og tidligere forskning. Diskusjonskapitlet vil jeg organisere i to hovedkategorier. Disse kategoriene tar utgangspunkt i de to hovedkontekstene studentene deltar i; praksisbarnehagen og klasserommet på Høgskolen. Når jeg sier klasserommet, kan det også være undervisning/forelesning utenfor de fysiske veggene på Høgskolen.

5.1 Praksis i barnehagen - hva erfarer studenten?

Som nevnt i innledningen av denne oppgaven, sier *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012c, s. 8) at praksisopplæringens oppgave er å skape en opplevelse av sammenheng for studenten i møtet med innholdet på studiet. Praksisopplæringen skal dermed hjelpe studentene til å finne meningen med det de gjennomgår på studiet.

Jeg vil først vise hvordan studentene opplevde at praksiserfaringene de gjorde seg i barnehagen, hadde innvirkning på hvordan de forholdt seg til resten av studiet.

5.1.1 Praksis for teori

Da studentene skulle fortelle om hva de mente var positivt med å ha praksisperioder i barnehagen, brukte flere av dem metaforer for å vise hvordan praksiserfaringer og teoretisk kunnskap kunne festes sammen på ulike måter. Studentene snakket om å koble sammen de ulike kontekstene, eller at teori og praksis kunne knyttes sammen. Én av dem beskrev praksiserfaringene som knagger som en kunne henge den teoretiske kunnskapen på. Det ble, i følge flere av studentene, lettere å møte den teoretiske kunnskapen i klasserommet når en hadde praksiserfaringer en kunne feste teorien til. Praksisknagger for teori, slik det kom frem i ett av intervjuene mine, samsvarer med hvordan Solstad (2010, s. 215) beskriver forholdet i sin studie. Hun sier der at «[...] praksis gir knagger til å henge teorien på».

Funnene mine i dette prosjektet viser at studentene opplever at praksiserfaringer er de «praktiske syntesene» (Grimen 2008, s. 74) som binder sammen de ulike delene av studiet. Studentene opplever at erfaringene fra praksis bidrar til å skape «meningsfulle sammenhenger» i møte med den teoretiske siden av studiet (Grimen 2008, s. 73). De gir uttrykk for at praksiserfaringene, enten de var studentenes egne eller lærernes, gjør undervisningen og pensumlitteraturen mer meningsfull. Hedda var én av dem som mente praksiserfaringer var med på å skape «meningsfulle sammenhenger». Hun beskrev det som at den teoretiske undervisningen på Høgskolen var enklere å forstå, etter hvert som hun hadde mer erfaring med praksis i barnehagen. Hedda sa rett ut at når hun tenkte tilbake på egne praksiserfaringer, ga innholdet i i pensumlitteraturen mer mening.

Flere av studentene så for seg at praksisopplæringen hadde vært en enda større del av studiet enn det den er nå. Én av dem forklarte dette med at hun da hadde hatt enda flere praksisknagger å henge teorien på.

I det neste underkapittelet vil jeg vise hvordan den teorien studentene møtte på studiet, kunne være med på å berike og gjøre praksiserfaringene deres mer forståelig.

5.1.2 Teori for praksis

Raaen (2017, s. 110) viser til Cochran-Smith & Lytle, og beskriver den teoretiske kunnskapen studentene møter i undervisningen på Høgskolen som «kunnskap for praksis». Den er gjerne akademisk, kontekstfri og generell, i motsetning til erfaringskunnskap som gjerne er partikulær og knyttet til kontekst (Kvernbekk 2001, s. 147).

Da studentene skulle fortelle hvordan de opplevde det teoretiske innholdet på studiet, var de i stor grad positive, så lenge de anså det som relevant for arbeid i barnehagen. Om studentene opplevde en sammenheng mellom det teoretiske og erfaringer fra praksis, hadde mye å si når det kom til å vurdere innholdet som relevant eller ikke. Noen ganger ble det utfordrende om undervisningen var helt uten en kontekst å se innholdet opp mot. Men dersom studentene opplevde teorien slik Antonovsky (2012, s.

41) forklarer «meningsfullhet», var teori noe en kunne støtte seg til i praksis, og som var med på å skape en «opplevelse av sammenheng», ettersom den kunne være med å berike beskrivelsene av erfaringene i praksis. Kristine fortalte i intervjuet om sentrale begrep, som lek og læring, og hvordan hun opplevde at de hadde mye mer innhold i seg, som følge av den teoretiske delen av studiet.

Studentene opplever at slik teori er med på å gi mer forståelse av situasjoner som oppstår i barnehagen. De forteller om at teorien er med på å åpne øynene deres for det komplekse livet i barnehagen. Beskrivelsen deres av teoriens rolle på studiet, er at den blir som en brille for praksis. Denne brillen gjør at en ser flere detaljer, og disse detaljene gjør at analysen og defineringen av den helhetlige situasjonen oppleves som lettere for dem (Säljö 2001, s. 92-93). En øvelse for å utvikle denne brillen, var i følge Petter, å bruke ulike observasjonsmetoder. Ved å analysere observasjonen i etterkant ved hjelp av teori, kunne en få ulike perspektiv på situasjonen, og dermed en forståelse for at situasjoner i praksis kan oppleves forskjellig for ulike aktører.

Ved hjelp av den teoretiske kunnskapen, kan en kjenne igjen de ulike situasjonenes ansikt. Dette kan tyde på at den teoretiske kunnskapen er med på å utvikle kunnskapen studentene trenger for å definere situasjoner i praksis og utvikle pedagogisk skjønn. Kvernbekk (2011, s. 24) snakker om teoriens ulike bruksområder, og at dens kanskje viktigste oppgave, er at vi kan se med den. Teorien gjør at aktøren blir mer oppmerksom på hva som faktisk skjer, men også at vi kan forstå hvorfor noe skjer. I praksis, sier Kvernbekk, gjør teorien at vi forstår mer.

Klemp (2013, s. 44) mener at teorien kan være til hjelp for å samle tankene sine, og Andrea var en av studentene som var veldig klar på at teorien de hadde fått erfaring med, kunne være en døråpner for refleksjon rundt innholdet i barnehagen, i tillegg til deres egne handlinger i praksis. Slik refleksjon, mente hun, kunne være med på å skape bevissthet rundt egne handlinger, egen kunnskap, hva som var bra og hva som var mindre bra i barnehagen. Teorien gjorde at en både kunne stille spørsmål, men også svare seg selv om hvorfor en gjorde som en gjorde i møtet med barna.

5.1.3 Møtet med praksislærer

Praksislærer ble stort sett beskrevet med positive ord, selv om det var enkelte sider studentene reagerte på. Studentene opplevde praksislærer som flink til å være med barn og å snakke med barn. Det siste kunne én av studentene blant annet kjenne igjen fra sin egen pensumbok om barns språkutvikling. Studentene opplevde i stor grad at praksislærers kunnskap om barn og hvordan være til stede med barn virket veldig naturlig for dem. Hele væremåten til praksislærer viste at de hadde mye relevant kompetanse for arbeidet sitt. Men i sitt møte med praksislærer, opplevde studentene at kunnskapen til praksislærer i stor grad ble synlig gjennom handlingen deres. Dette støtter seg til en beskrivelse av praksislærer som en profesjonsutøver (Sjøvoll 2010, s. 161). Sjøvoll forklarer også at det ofte er slik at denne type profesjonskunnskap gjerne ikke blir uttrykt verbalt. Dette finner jeg igjen i empirien i dette prosjektet. Dette kan knyttes til hvordan Grimen (2008, s. 73) beskriver den heterogene og teoretisk fragmenterte kunnskapsbasen som en barnehagelærer innehar. Det som virker samlende i en fragmentert kunnskapsbase er praktiske synteser, men det ser ut som om det ikke alltid er lett å skille de enkelte elementene av kunnskapsbasen fra hverandre verbalt.

Taus kunnskap har lenge gjerne vært forbundet med håndverkeryrker, og det å gjøre kroppslig arbeid. Men taus kunnskap er ikke bare det å utføre kroppslige handlinger, uten å være bevisst hva en gjør. I følge Polanyi (1983, s. 4) er taus kunnskap også sentral når en skal identifisere situasjoner som en helhet, satt sammen av flere forskjellige deler. Om en ser dette i sammenheng med hvordan den tause kunnskapen er med på å sette sammen ulike kunnskaper til en forståelig enhet, kan det se ut som at studentene opplever praksislærer som god på å uttrykke forståelsen av helheten, i utførelsen av en handling, men mindre god på å eksplisitt uttrykke de delene som helheten består av.

Studentene tegner et bilde av praksislærer som en profesjonsutøver som har det som Gilje (2017, s. 23) kaller «praktisk ferdighetskunnskap» og kanskje mindre «didaktisk ferdighetskunnskap». Den praktiske ferdighetskunnskapen kan knyttes til det å være god til å handle, mens den didaktiske ferdighetskunnskapen kan knyttes til å legge til rette for at andre skal kunne lære seg å bli god til å handle. Studentene opplevde

praksislærer som mindre god til å dele kunnskap, og det kan se ut til å ha innvirkning på resten av studiet til studentene, spesielt når de senere skulle reflektere rundt erfaringene i praksis.

Kunnskapen til praksislærer var i mange tilfeller taus, i den forstand at den ikke ble uttrykt eksplisitt. Nonaka og Takeuchi (1995, s. 62-70) beskriver hvordan japanske organisasjoner har utviklet en særegen kompetanse ved å oversette eller omforme taus kunnskap til eksplisitt kunnskap og tilbake igjen. Innad i selskapene har det vært stor fokus på å dele kunnskap med hverandre, og dermed skape ny kunnskap. Den tause kunnskapen er særlig knyttet til kontekst, og det er i utgangspunktet utfordrende å beskrive kunnskapen verbalt, skriftlig eller ved hjelp av andre kommunikasjonsformer som kan stå utenfor konteksten. Mens den eksplisitte kunnskapen er lettere å dele utenom handlingen (1995, s. 59).

5.2 Fragmentert utdanning - men en opplevelse av sammenheng?

Barnehagelæreren har, i følge Grimen (2008, s. 71-74), en kunnskapsbase som er heterogen og fragmentert, og det som binder alt sammen er praktiske synteser. I en slik fragmentert utdanning, er det naturlig at de som underviser kommer med ulike kompetanse. En konsekvens av dette, kan være at ikke alle forelesere har relevant erfaring fra barnehage.

5.2.1 Praksis i undervisningen

Studentene fortalte i intervjuene om undervisningen på Høgskolen, og hvordan de opplevde den. Praksis skal i følge *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet 2012c, s. 8) være en integrert del av hele innholdet på studiet. Men Følgegruppen (2017b, s. 54) konkluderer med at det varierer i hvor stor grad studentene opplever en helhet og sammenheng mellom undervisning, pensum og praksis. Dette finner jeg igjen i empirien min, som viser at studentene mener Høgskolen har litt å gå på når det kommer til å ta med seg praksis inn i klasserommet.

Å ikke bruke erfaringer og eksempler fra praksis i undervisningen, kan gjøre at studentene mister muligheten for å oppleve en sammenheng mellom teori og praksis. Dersom en er ute etter å undersøke hvordan studentenes opplever sammenheng på studiet sitt, mener Riksaasen Hatlevik (2014, s. 43) det er sentralt undersøke om innholdet oppleves som «[...] relevant og nyttig for det yrkesfeltet utdanningen retter seg mot. [...]» For å få det til, sier hun, er det viktig å vise til eller støtte seg på praktiske eksempler som kan være med å aktualisere den teoretiske delen av utdanningen. «Dette gjelder også innhold som ikke direkte kan anvendes i praksis, men som indirekte kan bidra til å belyse, forklare og gi større forståelse for ulike praksissituasjoner og profesjonsutøvelse». Slike praktiske eksempler som Riksaasen Hatlevik nevner, er noe studentene skulle ønske de fikk høre mer av. Spesielt når studentene skulle ut i barnehagen og lage opplegg for barna eller gjennomføre andre praksisoppgaver, savnet de eksempler fra læreren på hvordan oppgaven kunne løses. Studentene følte de ble litt overlatt til seg selv til å finne en løsning.

Men noen av lærerne på Høgskolen var gode på å bruke både sine egne og studentenes praksiserfaringer fra barnehagen. Disse lærerne laget ulike caser som studentene skulle svare på. Casene hadde utgangspunkt i lærernes tidligere erfaringer fra barnehagen. Det å inkludere praksiserfaringer i undervisningen, og å få studentene til å delta i diskusjonen på caser, kan hjelpe dem til å oppleve at innholdet er begripelig, og at innholdet i undervisningen gir mening med tanke på sitt fremtidige yrke, og i så fall kan det være med på å gi studentene en følelse av sammenheng i innholdet (Anonovsky 2012, s. 39-41). Studentene forteller om tydelige forskjeller i undervisningen, hvor noen av lærerne var gode på å bruke praksiserfaringer i undervisningen, mens andre var mindre flinke til det. Studentene beskrev undervisninger hvor innholdet var i mindre grad direkte relatert til praksis, som litt teoritunge, og de uttrykk for at motivasjonen for slike undervisningøkter var litt varierende.

5.2.2 Høgskolelærers kunnskap om barnehagen

I forbindelse med hvordan studentene opplevde høgskolelærerne og deres kunnskap om hverdagen i barnehagen, kan det være sentralt å se på Kvernbecks (2001, s. 149-150) beskrivelser om *insidere* og *outsidere* på profesjonskunnskap. En insider i en profesjon

er en som selv har førstehåndserfaring fra yrket. En som ikke har samme type erfaring, blir en outsider. Til og med en observatør av insidieren blir en outsider, selv om den er til stedet i samme kontekst som insidieren, så lenge den selv ikke har samme type yrkeserfaring. Kunnskap om hva som skjer i feltet, kunnskap om konkrete hendelser, «[...] det partikulære [...]», får en gjennom å selv erfare det (Kvernbekk 2001, s. 147). Hun mener det er feil å tenke at bare dem som har erfaring fra et yrke kan vite hvordan det er å arbeide i dette yrket, men empirien min tyder på at det er nettopp slik studentene opplever det. I intervjuene forteller studentene om høyskolelærere som, selv om de virker flinke i sitt fag, har varierende kunnskap om hvordan det står til i barnehagen, og dermed i mindre grad klarer å relatere sin egen undervisning til studentenes fremtidige yrkesutøvelse. Dette gjelder først og fremst de av lærerne som ikke er tilknyttet pedagogikk-delen på studiet. Pedagogikk-lærerne har vært flinke til å prøve å ha et realistisk syn på hvordan det var å arbeide i barnehagen, med tidspress, vikarbruk, og kanskje følelsen av å ikke rekke alt. Disse lærerne viste også mer forståelse for at alle fagene eller kunnskapsområdene ville ha sin del av tiden til barna, i motsetning til andre lærere, som gjerne satt sitt eget fag i sentrum.

For studentene ble pedagogikk-lærerne en insider som gjerne hadde førstehåndserfaring fra arbeid i barnehagen, mens lærere som ikke hadde arbeidet i barnehagen, så studentene på som outsiders. I intervjuene kom det fram at studentene definerer kunnskap om barnehagen etter hvordan lærerne inkluderer praksiseksempler i undervisningen sin. Dette er praksiseksempler som studentene kan kjenne seg igjen i. Heggen og Raaen (2014, s. 5) mener at å veksle mellom det generelle og det partikulære, mellom det teoretiske og det konkrete, er noe av det mest sentrale i en profesjonsutdanning, og de av lærerne som klarer å skape denne balansen, hjelper studentene til å oppleve koherens eller en opplevelse av sammenheng i studiet sitt (Heggen og Raaen 2014, s. 4).

5.2.3 Refleksjon i praksisfellesskap

Dette gjelder også når konteksten endres. Illeris (2012, s. 91) mener at for å se sammenhenger mellom innholdet på studiet, egne praksiserfaringer og fremtidig yrkesliv, er det viktig at studentene får et forhold til refleksjon som metode, og det ser ut

til at læreren har en viktig rolle i å trekke med seg studentene. I klasserommet har læreren mulighet til å samle studentene i et praksisfellesskap, hvor studenten kan være med å reflektere over innholdet de møter på studiet.

Et praksisfellesskap er, i følge Wenger (1998, s. 48), sentral i utviklingen av ny kunnskap. Han sier at det i en slik kontekst, kan deltakerene komme med sine teorier, opplevelser og meninger. Deltakerene kan argumentere for sitt syn på ting, og de kan sammen utvikle ny kunnskap. Studentene fortalte om oppsummeringer i fellesskap, hvor fokus var rettet mot praksisperioden og hva studentene hadde opplevd der. I sin beskrivelse av disse oppsummeringene, fortalte studentene at de merket at dette var noe som ble gjennomført mest tidlig på studiet, mens nå når de nærmet seg slutten og ferdig utdannet, følte studentene det ble mindre av slike refleksjoner i fellesskap. Kristine mente det hadde vært positivt for refleksjonens del om lærerene på Høgskolen hadde oppfordret studentene i større grad til å ta del i refleksjoner i fellesskap med sine egne praksiserfaringer og kunnskap om barnehagen. Illeris (2012, s. 90-91) snakker om å ferdigbehandle impulsene en har gjort seg. Dette knytter seg til det som Andrea fortalte om, når hun følte studentene fikk mulighet til å bearbeide praksiserfaringene i større grad det første året på studiet, i forhold til de to siste årene.

Rønnestad (2008, s. 281) argumenterer for at det er viktig for studentene som skal bli profesjonsutøvere å øve på «å opprettholde en kontinuerlig refleksjon». Det vil si at det er viktig for studentene å kunne reflektere over situasjoner eller handlinger, selv om konteksten skifter. Men det viste seg studentene ikke alltid mestret dette. Å bruke refleksjon-i-handling (Schön 1983, s. 62) i praksis om den samme situasjonen som en hadde reflektert rundt i praksisfellesskapet i klasserommet, ble av Lisa beskrevet som utfordrende. Hun fortalte om at klassen kunne reflekterte i praksisfellesskapet sitt i klasserommet rundt hvor viktig det var for barn å få utfordringer i leken, og at de fikk kjenne litt på kroppen ulike grader av risiko. Men den samme refleksjonen når de selv hadde ansvaret ute i praksis, ble svært annerledes. Da stoppet studentene barna i større grad, før de store utfordringene oppsto.

Studentene var ikke helt samstemte i meningen om viktigheten av å skape praksisfellesskap hvor en kunne reflektere sammen. I intervjuene kom det både frem argumenter for at læreren skulle være mer pågående for at studentene skulle involvere seg i refleksjonen, og argumenter for at å sitte i klasserommet og dele erfaringer ikke alltid var lurt å bruke tid på.

6. Avslutning

Denne masteroppgaven har satt fokus på hvordan praksisopplæringen oppleves på barnehagelærerstudiet. For å undersøke dette har jeg intervjuet ni studenter som var i gang med sitt siste semester før fullført utdanning.

I problemstillingen min spurte jeg om hvordan barnehagelærerstudenten opplever praksis som en del av studiet. Jeg var dermed ikke bare opptatt av å se på erfaringene fra praksis, men også hvordan praksis og praksiserfaringer blir innlemmet i innholdet på campus.

Funnene i denne studien peker på barnehagelærerstudentene opplever praksis som en veldig viktig del av studiet, men at Høgskolen har litt å gå på når det gjelder å integrere praksis i undervisningen.

6.1 Barnehagelærerutdanningen - profesjonsrettet?

Reformen på studiet, som jeg viste til i innledningen, gjorde at studiet gikk fra å ha fragmenterte fag til en mer tverrfaglig struktur med kunnskapsområder. Selv om studentene jeg intervjuet ikke har erfaring fra studiet før reformen, brukte studentene noen ganger navnene til kunnskapsområdene og noen ganger navnet på fagene som studiet besto av før reformen. Om dette er et tegn på at studiet ikke har klart å endre seg i måten det omtaler og forholder seg til innholdet, er uvisst. Ett av reformens mål var å gjøre barnehagelærerstudiet mer profesjonsrettet (Kunnskapsdepartementet 2012a).

Dersom studiet ikke har endret seg på innholdet eller hvordan man snakker om innholdet, kan det også være at studiet ikke har endret seg nok mot å bli mer rettet mot yrkesutøvelsen. Nå var det ikke denne oppgavens mål å sammenlikne før og etter reformen, men heller gi et øyeblikksbilde av opplevelsen hos studentene.

6.2 Hvilke erfaringer får studentene i praksisbarnehagen?

I møtet med praksisbarnehagen, var det for noen av studentene en helt ny opplevelse. Det var ikke alle studentene som hadde arbeidserfaring fra barnehage før studiet, og for

dem var det å komme ut i praksis et møte med en ukjent hverdag, med mange og nye inntrykk som måtte fordøyes.

Studentene var veldig positive til det å få oppleve å treffe barn i deres egen hverdag, som alle har sine forskjellige måter å handle og reagere på. Samspillserfaringer med barna, var noe studentene trakk frem som verdifullt i praksisopplæringen. Studentene var også veldig positive til at de ble plassert i ulike barnehager hvert år, slik at de fikk oppleve ulike måter å arbeide på. Da kunne de merke hva som passet for dem å gjøre, og hva som ikke passet. Dette så de som verdifullt for sitt fremtidige yrket.

I praksis fikk studentene tildelt en praksislærer som har det formelle veilednings- og vurderingsansvaret for studenten mens den er i praksisbarnehagen. Ofte er det pedagogisk leder på en avdeling eller base som er praksislærer, det vil si at det er mange av studentene som kommer til å kunne være praksislærer for andre studenter i fremtiden. I sin beskrivelse av praksislæreren, fortalte studentene om en praksislærer som ikke virket å være spesielt opptatt av teoretisk kunnskap. Hverken i handling eller i veiledning, var teoretisk kunnskap noe som ble særlig prioritert. Studentene opplevde praksislærer som veldig flink med barn, men kunnskapen deres ble tydelig gjennom handling og ikke verbalt. Ved å ikke verbalisere kunnskapen sin, opplevde studentene det som at praksislærer ikke var så flink til å dele kunnskap og tanker bak handling.

6.3 Hvordan blir det arbeidet med praksis på campus?

De nasjonale retningslinjene for utdanningen (Kunnskapsdepartementet 2012c) sier at undervisningen på campus skal være praksisnær, og at det teoretiske innholdet skal rettes mot profesjonen. Retningslinjene sier også at studentene skal få oppleve at undervisningen bidrar til at de reflekterer over egen praksis.

Studentene forteller om at de som underviser på Høgskolen, i varierende grad har kunnskap og erfaringer fra livet i barnehagen. Dette opplever studentene som utfordrende. Da de fortalte om sin egen læring, beskrev de en økende teoriforståelse dersom de møtte undervisere som kunne relatere det teoretiske innholdet i undervisning og pensum til det praktiske livet i barnehagen. Det var et tydelig skille mellom lærere

som brukte erfaringer fra barnehagen, og de som ikke gjorde det i særlig grad. De av lærerene som hadde utdanning innen pedagogikk-faget, var gode på å flette inn egne erfaringer fra praksis i undervisningen, mens andre faglærere ikke var like god på dette. Det var også flere faglærere som ikke hadde noe erfaring fra arbeid i barnehage, og da fortalte studentene det var mer utfordrende å se sammenhengen mellom teori og praksis, og de opplevde som at de ble overlatt til seg selv for å gjøre dette.

Å bruke egne forventninger til neste praksis, og erfaringer fra forrige praksis i fellesskap i undervisningen, var noe studentene opplevde mest det første året på studiet. Etter hvert som de hadde vært ute i flere praksisperioder, opplevde de det å dele erfaringer med hverandre som en del av undervisningen, som noe som ikke ble prioritert i særlig grad. Én av studentene fortalte at hun mente lærerene måtte være enda mer pågående for å få studentene til å delta i undervisningen med egne erfaringer og kunnskap om livet i barnehagen.

6.4 Hvordan opplever studenten forholdet mellom erfaringene fra praksis og erfaringene fra undervisningen?

I intervjuene mine problematiserer ikke studentene i særlig grad at teorien «ikke passer» i praksis. Men de uttrykker, som nevnt over, at det hadde vært lettere å forstå det teoretiske innholdet på studiet dersom de som underviser på Høgskolen hadde brukt flere eksempler fra praksis, og dermed på den måten hjelpe studentene med koble teori og praksis.

De av studentene som påpekte viktigheten av praksiserfaringer som en del av undervisningen, ga uttrykk for at slike erfaringer, enten de var studentenes egne eller om de ble delt av lærerene på Høgskolen, gjorde det lettere å få en «opplevelse av sammenheng» (Antonovsky 2012, s. 41).

Dersom lærerene var flink til å skape en undervisning som var profesjonsrettet, det vil si at de flettet relevante praksiseksempler inn i teori-undervisningen, opplevde studentene teorien som en del som fikk dem til å se på praksis på en annerledes måte. Om studentene opplevde det teoretiske innholdet som forståelig, fortalte de at de kunne

bruke teorien til å «se gjennom», det ble en brille for praksis. Da fikk studentene et helt annet blikk mot praksis, de så flere detaljer, og de ble mer bevisst på egne og andres handlinger. Det var ikke en oppskrift eller en fasit, men teorien ga grobunn for en forståelse av praksis. Teorien hjalp studentene til å se situasjoner fra flere perspektiv, og om en kan se en situasjon fra flere perspektiv, kan det være grunnlaget for å kunne reflektere over situasjonen.

Studentene beskrev teorien som veldig viktig for studiet, men spesielt egne praksiserfaringer var sentral for å forstå det teoretiske. Studentene fortalte om teori og praksiserfaringer som festet seg til hverandre på ulike måter, og én av beskrivelsene som ble gjort, var at praksiserfaringene ble som knagger en kunne henge teorien på, og jo mer praksiserfaring en hadde, jo flere knagger hadde en i møtet med teori. I møtet med ny teori, var det mye lettere å forstå om en hadde en knagg å henge innholdet på.

6.5 Implikasjoner for praksis

Studien min gir en stemme til barnehagelærerstudenten, og det mener jeg er viktig, ettersom studier jeg har sett på, for eksempel (Bergsvik et al. 2005; Ødegård 2011; Eik 2013), bruker ferdige utdannede intervjupersoner som ser kompetansen sin etter fullført utdanning. Når jeg bruker studenter som intervjupersoner, får forskningsfeltet et kvalitativt øyeblikksbilde av opplevelsen av studiet.

Studien viser at studentene ikke opplever forholdet mellom teori og praksis som særlig problematisk. Men funnene sier at det teoretiske innholdet står sterkere enn praksiserfaringer på campus, mens i barnehagen har handlingskompetanse en større posisjon enn teoretisk kunnskap. I tillegg ser det ut som at det å reflektere sammen om egne erfaringer fra praksis, ikke er noe som i stor grad blir prioritert i undervisningen. Dersom praksislærer i barnehagen i større grad kunne gjøre sin tause kunnskap eksplisitt, ville det kanskje vært lettere for studentene å ta med seg og dele kunnskapen i handlingen med andre studenter utenom praksisperiodene. Dette støttes av Lauvås og Handal (2017, s. 177), som sier at «... artikulering av så mye som mulig av den tause kunnskapen vil være av stor betydning både for den enkelte og for den kollektive utviklingen av yrkeskunnskapen». Om en ser dette i lys av hvordan studentene opplever

undervisningen på Høgskolen, kan det se ut som at fraværet av det å «tenke høyt», både på Høgskolen og i praksisbarnehagen, forsterker hverandre. Og kanskje er dette en sirkel som profesjonen og profesjonsutdanningen har mye å vinne på å komme seg ut av.

6.6 Studiens begrensning

Denne studien har hatt som mål å få et innblikk i en del av barnehagelærerstudentens opplevelse av sitt eget studie. En tydelig begrensning til denne studien er at det, i datainnsamlingen, er benyttet studenter fra ett kull, fra én utdanningsinstitusjon. Praktiske og tidsmessige årsaker var grunnen til dette, men ved å intervjuere studenter fra ulike fordypninger av barnehagelærerutdanningen, har jeg forsøkt å få svar fra en større del av det miljøet jeg allerede hadde tilgang til.

Til daglig arbeider jeg i barnehage. Det at jeg selv er midt i praksisfeltet, kan gjøre at jeg er formet av yrket mitt i arbeidet med denne masteroppgaven. Forforståelsen min om temaet kan både være positiv og negativ. I møtet med intervjupersonene og datagrunnlaget, kan jeg ha vært disponert for å legge merke til tanker jeg allerede støttet.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen.* (A. Sjøbu, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap.* Oslo: Cappelen Damm.
- Bergsvik E., Grimsæth G. og Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordisk Pedagogik*, 25, 67–77. Hentet fra https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/33192268/den_forste_tideniyrket.pdf
- Birkeland, N. R., Skarre Aasebø, T., Nome, D., Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211–227. Hentet fra https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/66892191/bacheloroppgaven_som_moeteplass_mellom_praktisk_og_teoretisk.pdf
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket.* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar. Empiri - teori - metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Furu, A., Granholt, M., Holte Haug, K. og Spurkland, M. (2011). *Student i dag - førskolelærer i morgen. Kvalifisering til førskolelæreryrket.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2014). *Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar.* (Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, rapport nr 1). Senter for utdanningsforskning: Høgskolen i Bergen.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2015). *Barnehagelærerutdanninga*

- Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* (Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, rapport nr 2). Senter for utdanningsforskning: Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter.* (Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, rapport nr 3). Senter for utdanningsforskning: Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2017a). *Barnehagelærerutdanninga. Ei reform tek form?* (Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, rapport nr 4). Senter for utdanningsforskning: Høgskulen på Vestlandet.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2017b). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar.* (Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, rapport nr 5). Senter for utdanningsforskning: Høgskulen på Vestlandet.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* (L. Holm-Hansen overs.) Oslo: Pax forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen og J.-C. Smeby (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* New York: Aldine de Gruyter.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002) *Doing Qualitative Research in Educating Settings.* Albany State: University of New York Press.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 3-13. Hentet fra https://www-idunn-no.pva.uib.no/npt/2014/01/koherens_i_laerarutdanninga
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 4-14. Hentet fra <https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/52732176/art05.pdf>

- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. (Y. Nordgård, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkeby, P.-E. (2014). *Den store norske bokmålsordboka*. Oslo: Kagge forlag.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærepraksis? *Uniped*, 36(01), - 42-58. Hentet fra https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/66753374/refleksjon_hva_er_det_og_hvilken_betydning_har_den_i_utd.pdf
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012c). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Rundskriv F-04/2012. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Andersen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni eller teorityranni: et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori - praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88-96.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146-163). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, 2, 20-25. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Lauvås, P. og Handal, G. (2017). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13- 27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(7), 1-13. Hentet fra https://www-idunn-no.pva.uib.no/uniped/2016/03/bacheloroppgaven_som_moeteplass_mellom_praktisk_og_teoretisk
- NESH (red.) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport. Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausethagen og J.-C. Smeby (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (106-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksaasen Hatlevik, I. K. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter*

ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeider-utdanningene. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/meningsfulle-sammenhenger-en-studie-av-sammenhenger-mellom-laering-pa-ulike-arenaer-og-utvikling-av-ulike-aspekter-ved-profesjonell-kompetanse-hos-studenter-i-sykepleier-laerer-og-sosialarbe>

- Rudjord Unneland, A. K. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(5), 316-327. Hentet fra <https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/36749943/art03.pdf>
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sjøvoll, J. (2010). Profesjonskunnskap - kombinasjon av taus og talende kunnskap. I J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 153-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvoll, J. og Valle, A. M. (2015). Ny barnehagelærerutdanning i Norge - tverrfaglige kunnskapsområder. I A. M. Valle og J. Sjøvoll (red.), *Praksis- og profesjonskunnskap i utdanning av barnehagelærere* (s. 9-18). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Skauge, T., Kvitastein O. og Sjøvold Hansen, H. (2017): *Barnehagelærerutdanninga i reform. Studenterfaringar 2014-2016. Samlerapport*. Høgskolen i Bergen.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 203-218. Hentet fra <https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/41379933/art01.pdf>
- Sunde Mæhre, K. og Vestly, S. (2012). Om å være i bevegelse mot en profesjonell fagutøvelse. *Uniped*, 35(1), 62-74. Hentet fra https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/66753440/om_aa_vaere_i_bevegelse_mot_en_profesjonell_fagutoevelse.pdf

- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo: Cappelen akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trøhaugen, L.-A. (2010). Teori/praksisproblematikken – et pedagogisk grunnlagsproblem? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(05), 426-433. Hentet fra <https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/44070145/art07.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Det utdannings-vitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2438207/Nyutdannede.pdf?sequence>

Vedlegg 1 - Tilbakemelding fra NSD



Hanne Riese
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 11.10.2016

Vår ref: 49850 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>49850</i> | <i>Ulik kunnskap? Hvordan opplever barnehagelærerstudenten forholdet mellom teori og praksis?</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Hanne Riese</i> |
| <i>Student</i> | <i>Mathias Arnestad</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 - Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49850

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted, utdanning, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 3 - Forespørsel til programansvarlig for barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen

Hei

Jeg heter Mathias Arnestad, og jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Nå skal jeg i gang med å skrive oppgaven min, og temaet er undervisning og praksis for barnehagelærerstudenter. For å skrive denne oppgaven, hadde jeg håpet å få kunne snakke med noen barnehagelærerstudenter som går på sitt tredje år ved Høgskolen i Bergen. Og i den forbindelse fikk jeg tips om at jeg kunne høre med deg angående tillatelse til å ta kontakt med noen av disse studentene.

I prosjektet mitt bruker jeg kvalitativ metode, og jeg vil intervju eventuelle deltakere.

Så mitt spørsmål er da om det hadde vært mulig å få ta kontakt med barnehagelærerstudentene for å høre om det er noen av dem som kunne tenke seg å delta? Og hvis ja, hadde det vært greit om jeg fikk fem minutter på en forelesning (kanskje en fellesforelesning hvis dere har slik) for å informere studentene om prosjektet og invitere til deltakelse?

Håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen

Mathias Arnestad

Vedlegg 4 - Forespørsel til faglærere ved Høgskolen

Hei

Jeg heter Mathias Arnestad, og jeg jobber som pedagogisk leder i en barnehage her i Bergen. Ved siden av jobben er jeg også masterstudent i pedagogikk ved UiB. Nå er jeg i gang med oppgaven min, og den handler om barnehagelærerstudenter. I den forbindelse kunne jeg trenge å få snakke med noen studenter som går på barnehagelærerstudiet. [REDACTED] har gitt meg tillatelse til å ta kontakt med deg, og jeg lurte på om det kunne vært anledning for at jeg kan prøve å rekruttere studenter til prosjektet mitt hos deg? Dersom det går an, kunne jeg kanskje brukt de siste minuttene av en forelesning til å informere kort om prosjektet (maks fem min.), og når forelesningen er avsluttet kunne jeg notert kontaktinformasjon til eventuelle interesserte.

Håper det lar seg gjøre.

Med vennlig hilsen

Mathias Arnestad

Vedlegg 5 - Presentasjon av masterprosjekt for studentene (gitt muntlig foran klassen)

Jeg heter Mathias, og til daglig jobber jeg som pedagogisk leder i en barnehage rett her i nærheten. Ved siden av jobben i barnehagen, er jeg også masterstudent i pedagogikk ved UiB. Oppgaven min handler om barnehagelærerstudenter og deres opplevelse av studiet. Jeg er interessert i å få vite hvordan dere opplever studiet her på skolen, og ute i praksis. For å skrive denne oppgaven, må jeg samle litt data, litt råmateriale, så jeg er avhengig av få snakket med noen barnehagelærerstudenter. Så det jeg er her for i dag, er at jeg håper at noen av dere har tid og lyst til å bli intervjuet av meg en dag.

Jeg kommer til å ha ett intervju per informant. Deltakelsen er helt frivillig, og det er ingen bindende påmelding - dere kan når som helst i prosessen si at dere ikke vil være med likevel. Men siden det å få tak i informanter jeg kan intervjuer er veldig viktig for meg og oppgaven min, så håper jeg at de som sier de vil være med, er med.

Eventuelle intervju vil ta ca én time, og jeg er veldig fleksibel for hvor og når. Om det er lettest å gjennomføre intervjuene her på skolen, så går det helt fint.

I intervjuet er jeg ikke ute etter å undersøke hva dere kan eller ikke kan. Jeg er interessert i å få vite hvordan dere opplever studiet. Så spørsmålene vil være åpne spørsmål hvor det er tanken at dere forteller med deres egne ord.

Deltakelsen er også helt anonym. I den ferdige oppgaven skal det ikke være mulig å kjenne igjen student, foreleser eller praksisbarnehage.

Så jeg håper dere har lyst til å være med på noe dere kanskje ikke har vært så mye med på. I tillegg skal dere jo nå i gang med bacheloroppgavene deres, og kanskje kan det å være med som informant i et forskningsprosjekt være med å hjelpe dere i deres videre arbeid.

Vedlegg 6 - Samtykkeerklæring

Kjære barnehagelærerstudent ved [REDACTED].

Jeg heter Mathias Arnestad, og jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Ved siden av studiet arbeider jeg selv som pedagogisk leder i barnehage (ikke som praksislærer). Nå skal jeg i gang med å skrive masteroppgaven min, og temaet er undervisning og praksis for barnehagelærerstudenter - jeg er nysgjerrig på hvilke opplevelser du som student har fått på Høgskolen og ute i praksis. For å kunne skrive denne oppgaven, håper jeg å kunne få til et intervju med deg som snart er ferdig som barnehagelærer.

Ved et eventuelt intervju, vil samtalen bli tatt opp med diktafon, slik at jeg kan være sikker på at jeg får med meg det vi snakker om. Tema for intervju er opplevelsen du som student har av studiet. Etter intervjuene vil opptakene bli skrevet ned. Når masteroppgaven er levert (mai 2018) vil alle opptak bli slettet.

Det er helt frivillig å være med, og du kan når som helst i prosessen trekke deg fra undersøkelsen. Da vil eventuelle opplysninger om deg bli slettet.

I selve oppgaven vil alle opplysningene om deltakere bli anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å identifisere hverken student, foreleser eller eventuelle praksisbarnehager.

Dersom du er interessert i å delta i studien eller har noen spørsmål, kan du sende en mail til mathias.arnestad@student.uib.no eller sende meg en sms på 97 74 27 36.

Tid og sted for eventuelle intervju er noe som avtales med hver enkelt.

Med vennlig hilsen

Mathias Arnestad

Samtykke

Jeg har mottatt informasjon om denne studien og sier meg villig til å delta.

Sted og dato

Signatur

Kontaktinformasjon (mail eller telefon): _____

Vedlegg 7 - Intervjuguide

- Spørsmål til intervju
- ★Ekstraspoørsmål som kan hjelpe samtalen videre

Bakgrunnsspørsmål

- Hva fikk deg til å velge barnehagelærerstudiet?
- Hvilke forestillinger om barn og barndommen hadde du før du startet på studiene?
- Hva tenkte du at du skulle få lære på studiet?

Opplevelse av studiet

- Hvordan har studiet vært for deg frem til nå?
- Hva har du lært så langt?
 - ★Er det noe du skulle ønske du kunne fått mer erfaring med?
- Pedagogikk er jo en veldig stor del av studiet ditt. Klarer du å beskrive hva pedagogikk er for deg?
 - ★Hvordan lærer du pedagogikk?
- ★Hvordan føler du kunnskapen om hverdagen i barnehagen er for forelesere på høgskolen?

Undervisning

- Hvordan er en vanlig undervisningsdag?
 - ★Hva er innholdet på forelesningene?
- Hvordan arbeider dere med pensum på skolen?
 - Hvordan opplever du pensum?

- ★Hva tenker du om det pensum handler om og det å jobbe i barnehagen?
Er det en sammenheng? eller Hvordan føler du det henger sammen?
- Hvordan jobber dere med praksisforberedende arbeid i klassen?

I praksis

- En vanlig dag i praksis, hva består den av?
- Hvor viktig del av studiet føler du praksis er?
- Hvis du tenker tilbake på praksis, hva fikk du erfaring med der?
- Kan du beskrive noe fra praksis som ble som forventet?
- Kan du beskrive noe fra praksis som ikke ble som forventet?
 - ★Er det noe som overrasket deg?
 - ★Positivt/negativt
- ★Er det noe du skulle ønske du kunne fått gjort mer av mens du var i praksis?
- ★Er det noe du synes du gjorde for mye?
- Det dere går i gjennom på skolen, hvordan kan du bruke det ute i praksis?
- Hvordan føler du kunnskapen om det som undervises i på høgskolen er for praksislærere?
- Hvordan arbeidet dere med praksiserfaringer når dere var tilbake på skolen?
 - Er det noe du har fått erfare ute i praksis som du har fått brukt når du har vært tilbake på skolen?
 - ★Hadde dere forelesning som handlet om erfaringer fra praksis?
 - ★Hva gjorde dere der?
 - ★Hva snakket dere om?
 - ★Hvilke erfaringer var blitt gjort?

Veiledning

- Når det gjelder veiledning i praksis, så er det jo du som student som velger hva du vil ha veiledning i. Hva var det som fikk deg til å velge det du valgte?
 - I forbindelse med aktiviteter/oppgaver?
 - Praktiske ting?
 - Teoretiske saker?
 - Generelle saker?
- Kan du beskrive noe du syntes var positivt med tanke på veiledning med praksislærer?
- Kommer du på noe som kunne være vanskelig med tanke på veiledning med praksislærer?
 - ★Hva snakket dere om i praksisteam?

Litteratur

- Hva mener du er teori?
- Hvordan arbeider dere med teori på skolen?
- Hvordan arbeidet dere med teori mens dere var i praksis?
 - ★Hvordan brukte praksislærer teori?

Avslutning

- I begynnelsen av intervjuet spurte jeg om hvilke forestillinger om barn og barndommen du hadde før du startet på studiet. Har du merket noen endringer rundt synet ditt på barn nå når du nærmer deg ferdig utdannet?
 - Hva tror du er grunnen til det?
- ★Tenker du å arbeide i barnehage når du er ferdig?
 - ★Hvordan føler du deg klar for det?