

Kristin Rydjord Tholin

Praksislærere og partnerbarnehager
- likeverdige samarbeidspartnere i
førskolelærerutdanningen?

Rapport fra praksisprosjekt ved
førskolelærerutdanningen 2010-2011

Bakkenteigen: Høgskolen i Vestfold, 2013

Skriftserien rapport 2/ 2013



HØGSKOLEN
I VESTFOLD

Skriftserien rapport 2/2013 Høgskolen i Vestfold

©: Høgskolen i Vestfold/ Kristin Rydjord Tholin

ISSN: 0807-0806

ISBN: 978-82-7860-238-6

Forord

Praksisprosjektet ved Høgskolen i Vestfold ble gjennomført ved fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap, avdeling for førskolelærerutdanning. Prosjektet var lokalt initiert og involverte prosjektleder og to faglærere, en klasse med førskolelærerstudenter og åtte partnerbarnehager.

I forbindelse med utarbeiding av rapporten fra praksisprosjektet, er det flere som skal takkes. Først og fremst studentene som var deltakende i prosjektet. Takket være deres engasjement, samarbeidsevne og mange kreative innspill, ble det ikke bare et pilotprosjekt, men utvidet i tid og omfang til et reelt prosjekt. Praksisprosjektet var også tuftet på styrere / virksomhetsledere og praksislærere i de åtte partnerbarnehagene som var knyttet til teamet. Alle har brukt av sin tid i prosjektet, og det var helt avgjørende for å lykkes. En spesiell takk til de åtte praksislærerrepresentantene som deltok i styringsgruppen. Styringsgruppen var en entusiastisk møtearena der vi i fellesskap løftet fram og diskuterte mange områder ved førskolelærerutdanningen, men med særlig fokus på praksis. Mange av innspillene ble forsøkt, men det ligger fortsatt flere uprøvde ideer i referatene fra møtene. Til slutt er det nærliggende å takke faglig ledelse ved egen høgskolen som la til rette for prosjektet blant annet gjennom tildeling av FoU-ressurser som var en forutsetning for å kunne gjennomføre studien.

Bakkenteigen
29. oktober 2013

Kristin Rydjord Tholin
Prosjektleder

Sammendrag

Det *overordnede formålet* med praksisprosjektet var å utforske og bidra med kunnskaper om det potensialet som ligger i å bruke praksis som læringsarena for å styrke førskolelærerstudenters teoretiske kunnskaper. Det innebar å ta i bruk partnerbarnehagen som læringsarena i tillegg til definerte praksisperioder. Videre var det en intensjon å legge til rette for likeverdige møter mellom faglærere ved høgskolen, studenter og praksislærere i partnerbarnehagene. Hensikten var å prøve ut samarbeidsformer som kunne danne bakgrunn for varige praksiser. I denne rapporten er fokuset avgrenset til samarbeidet mellom de tre berørte parter og spesielt praksislærernes rolle som lærerutdanner.

Deltakerne i prosjektet var 27 førskolelærerstudenter som gjennomførte sitt andre studieår. Utvalget var strategisk valgt på bakgrunn av at prosjektleder var pedagogikk lærer og teamleder for denne klassen. I tillegg deltok en norsklærer og en matematikklærer fra høgskolen. Det var i alt 8 partnerbarnehager og 23 praksislærere involvert i prosjektet.

Det *teoretiske grunnlaget* for praksisrapporten er tuftet på forskning og teorier om partnerskap, samarbeid og samhandling. Videre er forskning om praksislærerrollen som knyttet til det å være lærerutdanner presentert. De *metodologiske avveiningene* var todelt. For det første var det en målsetting å ta i bruk fremgangsmåter som kunne ta tak i praksislærernes opplevelser og synspunkter. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for prosjektet er således forankret i en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt et fenomenologisk fundament. Det andre aspektet ved prosjektet var inspirert av aksjonsforskning som forskningsstrategi. Underveis i prosjektperioden ønsket vi å igangsette noen tiltak for å undersøke om det kunne bidra i retning av større grad av samhandling og til at praksislærerne ble mer involvert i førskolelærerutdanningen. Datamaterialet som danner grunnlaget for de empiriske analysene i rapporten er avgrenset til skriftlige tekster som ble produsert av praksislærerne på et evaluerings- og arbeidsseminar. *Evaluering av praksisprosjektet* synliggjør at det er ønskelig at samarbeidet mellom partnerbarnehager, studenter og høgskolelærere blir intensivert og at praksislærerne vil være mer involvert i utvikling av det faglige innholdet i studiet. Praksislærerne uttaler seg om hyppighet for interaksjon og at reelt samarbeid forutsetter stabilitet og må utvikles over tid. Det å bli involvert i utvikling av det faglige innholdet kan bidra til å styrke deres rolle som lærerutdanner. Rapporten tydeliggjør mange utfordringer som høgskolen står overfor som ansvarlig for utdanningen, og praksislærerne bidrar med konstruktive innspill til å utvikle egen kompetanse og til at høgskolelærere, studenter og praksislærere kan inngå i reelle partnerskap.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn for prosjektet	7
1.2	Tidligere lokale prosjekter	9
1.3	Formål med prosjektet	10
1.4	Problemstillinger	11
1.5	Annen relevant forskning	12
1.6	Rapportens oppbygging	13
2	Praksisprosjektet – innhold og gjennomføring	15
2.1	Deltakere i prosjektet	15
2.2	Gjennomføring og organisering av prosjektet	16
2.2.1	Møtearenaer	17
2.3	Aksjoner i praksisprosjektet	18
2.3.1	Styremøtet	18
2.3.2	Styringsgruppen	18
2.3.3	Informasjonsperm	19
2.3.4	Praksislærer som lærerutdanner.....	20
2.3.5	Fagdager i barnehagen	20
3	Teoretisk forankring	22
3.1	Partnerskap	22
3.2	Samarbeid og samhandling	23
3.3	Praksislærerrollen.....	24
4	Metodologisk tilnærming	27
4.1	Metodiske overveielser og forutsetninger	27
4.1.1	Utvalg.....	27
4.1.2	Rammer	28
4.1.3	Innsamling av data.....	28
4.1.4	Datamaterialet	29
4.2	Aksjonsforskning og aksjonslæring	30
4.3	Spørreundersøkelse.....	31
4.4	Dialogkafé	32

4.5	Tekstanalyse	33
4.6	Analyse kategorier	34
4.7	Kritisk blikk på metodologiske valg	34
4.8	Etiske forhold.....	35
5	Resultater og drøfting	38
5.1	Praksislærer som likeverdig partner i førskolelærerutdanningen	38
5.1.1	Praksislæreren – en likeverdig samarbeidspartner i lærerutdanningen?.....	38
5.1.2	Inkludert som lærerutdannere	42
5.1.3	Praksis - teori	45
5.1.4	Kompetanseheving.....	47
5.2	Samarbeid mellom partnerbarnehager, studenter og høskolelærere	49
5.2.1	Samarbeidsarenaer: omfang, hyppighet og deltakere.....	49
5.2.2	Styreres involvering og ansvar	51
6	Konklusjon og avsluttende kommentarer	55
6.1	Samarbeidsarenaer mellom partnerbarnehager, studenter og høskolelærere.....	55
6.2	Praksislærer som likeverdig samarbeidspart og premissleverandør i lærerutdanningen	56
6.3	Avsluttende betraktninger	57
7	Litteratur	59

1 Innledning

Denne rapporten er et resultat av et prosjekt som ble initiert og gjennomført ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold studieåret 2010-2011. Overordnet målsetting for prosjektet var å styrke samarbeidet mellom høgskolen og praksisbarnehagen i den hensikt å fremme en profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning for førskolelærerstudenter. Meningen var å danne flere koblinger mellom teori og praksis ved å utnytte både praksisfeltet og fagstudiet som læringsarenaer. Ikke minst handlet det om å utvikle nye samarbeidsarenaer for praksislærere, studenter og høgskolelærere slik at praksislærerne i større utstrekning ble reelle samarbeidsparter og lærerutdannere. I rapporten presenteres iverksetting av tiltak som skulle imøtekomme ovennevnte målsettinger.

Praksisprosjektet ble gjennomført etter rammeplan for førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Derfor er yrkestittel «førskolelærer» og utdanningen «førskolelærerutdanning» valgt. Tankene bak prosjektet er imidlertid like aktuelle og kan forhåpentligvis inspirere i utvikling av den nye Barnehagelærerutdanningen som trer i kraft ved Høgskolen i Vestfold fra og med høsten 2013.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I mars 2008 fikk Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (heretter omtalt som NOKUT) i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene i Norge. Resultatet ble offentliggjort i to rapporter, hovedrapport og institusjonsrapport, høsten 2010. Arbeidet var omfattende for utvalget, og det skulle legges særlig vekt på utdanningens profesjonsinnretning i evalueringen (NOKUT 2010). Ett av funnene var at den vitenskapelig baserte kunnskapen står svakere i førskolelærerutdanningene enn den tradisjonsforankrede og praktisk yrkesorienterte kunnskapen (ibid.). Dette er en utfordring for utdanningens faglige fundament og legitimitet. Førskolelærerutdanningen skal være både forskningsbasert og profesjonsrettet. Gjennom utdanningen skal studentene «oppnå erkjennelsen av at de to perspektivene samvirker på en måte som skaper helhet» (NOKUT 2010, s.7).

Et annet område som behandles i evalueringen er forholdet mellom høgskole og praksisfelt. Godt *samarbeid* mellom institusjonene blir tillagt stor betydning for helheten av studentenes utdanning. Rapporten fremholder at sameksistens uten indre spenninger mellom høgskole og praksisfelt vil være statisk og uten impulser til fornyelse. I stedet for sameksistens kan man betrakte utfordringene

med å skape koblinger mellom fagundervisning og praksisfeltet som en sentral og kontinuerlig utfordring. Hovedrapporten konkluderer med følgende:

Skal utdanningen være en utdanning for framtiden, må den forankres både i tradisjonen og i forskningsbasert teoretisk kunnskap og i praktisk yrkesorientert kunnskap. Samtidig må den leve med og nyttiggjøre seg den energien og det utviklingspotensialet som ligger i selve spenningen mellom de hver for seg verdifulle elementene (NOKUT 2010, s.121).

Praksislærere har avgjort en sentral rolle i førskolelærerstudenters utdanning. Nilssen (2010) har utført en studie av praksislærere i skolen og framhever den store påvirkningen praksislærer har for studenters «tenkning, holdninger og undervisningsstrategier» (ibid., s.50). Derfor er det interessant og relevant å undersøke hvordan praksislærere kan støtte studentenes tilegnelse av både praktisk yrkesorientert og forskningsbasert teoretisk kunnskap.

Med disse problemområdene etablerte vi praksisprosjektet ved førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Vestfold studieåret 2010-2011. Prosjektet ble delt inn i følgende tre områder:

1) Praksis som læringsarena for å styrke førskolelærerstudenters teoretiske kunnskaper.

Rette strategiske grep for å skape koblinger mellom teori og praksis i den hensikt at studentene styrket sin forskningsbaserte teoretiske kunnskap. Hvordan kan endring i innhold og organisering av praksis føre til en mer teoribasert utdanning for studentene?

2) Reelle samarbeidsarenaer mellom praksislærere, studenter og høgskolelærere.

Forsøke nye måter å realisere et forpliktende og likeverdig samarbeid mellom praksislærere, studenter og høgskolelærere. Hvordan kan vi legge til rette for samarbeidsarenaer mellom partnerbarnehager, studenter og høgskolelærere?

3) Praksislærer er mer deltakende i studiet og undervisningen.

Iverksette tiltak der praksislærere er reelle aktører og deltakere i utdanningen. Hvordan involvere praksislærere i innholdet i studiet og selve undervisningen?

Det første området, som handler om studentene og deres teoritilegnelse, er dokumentert i forskningsartikkelen «Førskolelærerstudenter utforsker forskningsbasert teoretisk kunnskap i praksis» (Tholin 2013). Derfor er denne rapporten avgrenset til de to siste områdene om *samarbeid mellom praksislærere, studenter og høgskolelærere og praksislærer som deltaker i utdanningen*. Disse to områdene danner presedens for den videre strukturen i rapporten.

1.2 Tidligere lokale prosjekter

I tidsrommet 2000-2002 gjennomførte førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold prosjektet «Praksisbarnehager» (Bergersen, 2002). Intensjonen var å forbedre førskolelærerutdanningen ved styrking og videreutvikling av samarbeidet mellom høgskolen og praksisfeltet. Hovedmålene var:

- Skape en arena for gjensidig kompetanseutvikling mellom høgskolen og praksisbarnehager.
- Etablere samarbeidsformer hvor en har felles forståelse av ansvar og roller i forhold til studenter og utvikling av studenters profesjonskunnskap.
- Studentene skal få et mer helhetlig syn på førskolelæreryrket og hva en barnehage er og barnehagen som organisasjon.
- Utarbeide rutiner for studentmedvirkning i tråd med strategisk plan.

Rapporten fra prosjektet «Praksisbarnehager» (Bergersen 2002) synliggjør behovet for etablering av samarbeidsarenaer og møteplasser. En konsekvens av dette ble opprettelse av *praksisforum*. Praksisforum ble ett virkemiddel for at studenter og praksislærere kan medvirke og at alle tre parter sammen kan utvikle praksisoppgaver. «Dessuten viser partene at de faktisk har faglig utbytte av et slikt samarbeid og de ser nytten av det» (Bergersen 2002, s.30). Når det gjelder avklaring av ansvar og roller, så understreker rapporten at høgskolen har et overordnet ansvar for å sette dette på dagsorden. Rapporten konkluderer imidlertid ikke med hvilke resultater prosjektet førte til med tanke på dette målområdet. Bergersen (2002) skriver at studentene var gjennomgående positive til utbytte av å være i praksis. Deres deltakelse i praksisforum vurderes som en relevant anledning for medvirkning knyttet til faglig utbytte av praksis.

Dette praksisprosjektet som denne rapporten omhandler, bygger videre på resultater fra prosjektet «Praksisbarnehager». Praksisfeltet ble fortsatt i mindre grad nyttet som samarbeidsarena for høgskolen, og ikke minst, som læringsarena for studentene vi utdanner utenom definerte praksisperioder da dette praksisprosjektet startet i 2010. Et hinder for å la studenter være i partnerbarnehagene utenom praksisperiodene var tilstedeværelse av studenter fra andre klassetrinn. Forklaringen ligger i at flere praksislærere var veileder for studenter fra flere klassetrinn i løpet av studieåret. For barna, studentene og praksislærer ble det uoversiktlig og urolig med samtidige praksisopplegg. Fra og med høst 2010 ble dette endret. Hvert team (klasse) fikk tildelt ca. 6-8 praksisbarnehager som bare de skulle benytte, og de samme barnehagene gjennom første og andre studieår. Praksisbarnehagene ble nå *partnerbarnehager*. Det la grunnlaget for mer kontinuitet og ikke minst fleksibilitet og utvidet bruk av feltet utenom praksisperiodene.

På bakgrunn av det potensialet som etablering av partnerbarnehager medførte, iverksatte vi et *pilotprosjekt* vårsemesteret 2010. Prosjektet involverte en førsteklasse på førskolelærerutdanningen og deres praksislærere. Intensjonen var å prøve ut mulighetene for at høgskole og praksisfelt inngår i

hyppigere og tettere samarbeid for å skape koblinger mellom teori og praksis ved å utnytte både praksisfeltet og fagstudiet som læringsarenaer.

Følgende tiltak ble gjennomført våren 2010:

- Studentene var i partnerbarnehagene og gjorde observasjonsoppgaver og samtaler med praksislærere utenom praksisperioden
- Vi arrangerte to møter med representanter fra praksislærerne, studenter og faglærere med fokus på innhold, samarbeid og utvikling av praksis for studentene
- Praksislærere underviste studentene i pedagogikktimer
- En styrer for en praksisbarnehage hadde faglig innlegg på praksisforum

Disse erfaringene dannet så grunnlag for å søke om FoU-ressurser for studieåret 2010-2011 til å videreutvikle erfaringene og etablere et praksisprosjekt. Prosjektet ble knyttet til den samme klassen og med de samme partnerbarnehagene. Høsten 2010 ble faglærerne i matematikk og norsk trukket med. Rapporten er imidlertid avgrenset til prosjektleders ansvarsområder og pedagogikkfaget.

1.3 Formål med prosjektet

Det overordnede formålet med praksisprosjektet var å utforske og bidra med kunnskaper om det potensialet som ligger i å bruke praksis som læringsarena for å styrke førskolelærerstudenters teoretiske kunnskaper. Videre var det en intensjon å legge til rette for likeverdige og konstruktive didaktiske møter mellom høgskolen representert ved faglærere, studenter og praksislærere i partnerbarnehager. Hensikten var en mer praksisinnrettet førskolelærerutdanning og styrke vilkår for læringsfellesskap de tre gruppene i mellom. Vi ønsket å prøve ut samarbeidsformer som kunne danne bakgrunn for varige praksiser. Erfaringene fra prosjektet kan forhåpentligvis inspirere til utvikling av innhold og arbeidsmåter i framtidige barnehagelærerutdanninger.

Ved Høgskolen i Vestfold har, som tidligere nevnt, *praksisforum* vært det eneste formaliserte samarbeidsmøtet der alle praksislærere, studenter og faglærere som er knyttet til en klasse er til stede samtidig. Tidspunktet for dette møtet er 1 ½ uke før praksis og tidsrammen er ca. 3 timer. Innholdet i praksisforum er som regel at faglærerne presenterer føringer i faget som danner utgangspunkt for praksisoppgaven og pedagogikklæreren har presentert utkast til oppgaver i praksis. Innimellom har man i tillegg et faglig innlegg fra enten en faglærer eller praksislærer/styrer. Utkastet er stort sett drøftet og gjennomgått i lærerteamet og med studentene. Utkastet til praksisoppgaven sendes som vedlegg til innkalling til praksisforum. Vi kan dokumentere at studentene er involvert i prosessen med å utforme praksisoppgaver, men praksislærerne involveres så sent i prosessen at man kan betrakte samarbeidet som pro forma. På bakgrunn av den korte tiden mellom praksisforum og oppstart i praksis har det vært vanskelig å endre denne fremgangsmåten. Intensjonen i

praksisprosjektet var å prøve ut andre former der alle tre parter sammen legger planer med utgangspunkt i semesterets mål og tema, og sammen drøfte hva som skal vektlegges.

Det var også en målsetting at samarbeidet skulle handle om mer enn innhold og oppgaver i praksis. Ifølge Rammeplan for førskolelærerutdanningen skal praksisfeltet også brukes i «fagstudiet ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008, s. 7). Det forutsetter at man ser hele semesteret i sammenheng og at alle parter er tettere involvert i temaer som skal gjennomgås. Synergien av tettere samarbeid kan være at faglærere kan bidra med oppdatert kunnskap og forskning fra fagfeltet, og praksislærerne kan bidra med oppdatert kunnskap og erfaring fra praksisfeltet.

Disse målsettingene var premiss for definerte *delmål* i prosjektet:

- Etablering av møtearena for reelt samarbeid de tre involverte partene i mellom
- Praksislærere deltar i utarbeidelsen av innholdet i de ulike praksisperiodene
- Praksislærere underviser på høgskolen i tilknytning til temaer i semesteret

I fortsettelsen skal vi se nærmere på hvilke problemstillinger prosjektet ble innrettet på bakgrunn av.

1.4 Problemstillinger

Praksisprosjektet omfattet flere temaområder og problemstillinger som redegjort for under punkt 1.1. Delprosjektet, som har hatt fokus på å styrke studentenes forskningsbaserte teoretiske kunnskap, er som nevnt dokumentert i en forskningsartikkel som ble publisert i tidsskriftet *FoU i praksis* nr. 2, 2013 (Tholin, 2013). Denne siden av prosjektet vil således ikke bli behandlet spesifikt i denne rapporten, men elementer ved denne delen inngår som områder i de to andre delområdene. Praksisrapporten omfatter derfor følgende forskningsspørsmål:

1) Hvordan legge til rette for samarbeidsarenaer mellom partnerbarnehager, studenter og høgskolelærere?

2) I hvilken grad oppfatter praksislærer seg som likeverdig samarbeidspartner og premissleverandør i lærerutdanningen? Hva skal til for at de i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere?

I fortsettelsen vil andre prosjekter, forskning og teori over temaene *samarbeidsarenaer* og *praksislærer som lærerutdanner* være hovedpunkter i rapporten. Først skal vi se nærmere på liknende prosjekter og forskning som er utført i tilknytning til teori – praksis – problemstillinger i lærerutdanningene.

1.5 Annen relevant forskning

I 2008 utlyste Kunnskapsdepartementet prosjektmidler til å undersøke *Praksis som integrerende elementer i lærerutdanningen* (PIL). Bakgrunnen for prosjektet var NOKUTs evaluering av den daværende allmennlærerutdanningen. Rapporten fremhevet at praksis i sterkere grad må være premissgivende element i utdanningene, og det var for stor avstand mellom teori og praksis. Målet med PIL-prosjektene var å utvikle nye praksismodeller og partnerskap mellom studenter, høyskole og barnehage/ skole. I alt var syv høyskoler eller universiteter involvert i PIL-prosjektet, deriblant vår høyskole, Høgskolen i Vestfold. Resultatet fra flere delprosjekter er relevant å trekke inn i denne rapporten. Det er særlig prosjektene fra NTNU (Haugaløkken og Ramberg 2005) og Høgskolen i Sogn og Fjordane (Helland 2011) som er aktuelle å trekke veksler på i denne rapporten. Haugaløkken og Ramberg (2005) ledet et arbeid med å utvikle nye praksismodeller i lærerutdanningen. Videre forsket de på hvordan lærerstudenter kan støtte seg til teori for å lære å undervise på en undersøkende måte. Helland (2011) ledet et prosjekt de undersøkte hvordan førskolelærerstudenter kan styrke sin didaktiske fagkompetanse i uformelle lærings situasjoner. Innfallsvinkelen til disse prosjektene er nokså parallelle med dette praksisprosjektet, men forskningsspørsmålet er vinklet noe annerledes.

Høgskolen i Hedmark var også deltakere i PIL-prosjektet. Halmrast, Taarud og Østerås (2011) har skrevet rapporten «Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen». De har undersøkt praksismøter som et knutepunkt for samarbeid og etablering av relasjoner mellom høyskole og praksisfelt.

Boge og Markhus (2011) ledet et praksisprosjekt ved førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Bergen der målet var å undersøke måter å samarbeide på for å øke barnehageeiers og praksislæreres innflytelse i praksisstudiet. De hevder at praksislærerne må bli tydeligere aktører som er med på å formulere premisser for innholdet i studentenes praksis. Førskolelærerutdanningen har vært preget av motsetninger mellom høyskolelærere og praksislærere som har handlet om ulike syn på praksis og uklar ansvarsfordeling om praksis, hevder de (ibid.). Derfor må utdanningsstedene utvide og utvikle samarbeidet med praksislærerne om praksisstudiet. Boge og Markhus (2011) har undersøkt gjeldende føringer for samarbeidet i plan for praksis og mener at det først er gjennom utarbeidelse av lokale praksisplaner i samarbeid med praksisbarnehagene at praksislærernes rolle som lærerutdannere kan komme tydeligere fram.

I tillegg til PIL-prosjektene eksisterer det noe dokumentasjon fra forskere som er opptatt av problemstillinger i tilknytning til teori og praksis i lærerutdanningene, og samarbeid mellom de

berørte partene. Et verdifullt bidrag er boken «Praksislæreren» av Vivi Nilssen (2010) som er skrevet på grunnlag av hennes doktorgrad. Oppmerksomheten er særlig rettet mot praksislærerens identitet og doble oppgave som praksislærer kan utvikle som utdanner både for eleven/barna og studentene.

For øvrig er det mest artikler som omfatter ovennevnte tema. Solstad (2010, 2011, 2013) har bidratt med flere artikler om profesjonsinnretting og spørsmål knyttet til praksis og teoriområder. Hun drøfter praksisnær teoriutdanning som en løsning på gapet mellom praksis og teori, men konstaterer at dette i liten grad problematiserer kvaliteten ved praksisopplæringen (Solstad 2010). En helhetlig utdanning handler om mer enn praksisnær teoriundervisning. Like aktuelt er det å undersøke teoribasert praksisopplæring. I det perspektivet er praksislærerne svært betydningsfulle og deres perspektiver på egen rolle og hvordan de trekker teori inn i veiledning av studenter i praksis.

Ohnstad og Munthe (2008) har skrevet artikkelen «Ensomme svaler? En studie av praksislæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder». De stiller spørsmål om hvordan «avtaler om praksisskoler er blitt implementert, og om det er slik at lærere ved praksisskoler betrakter seg selv som lærerutdannere» (ibid., s.472). Artikkelen bygger på en større spørreundersøkelse ved flere praksisskoler. Fokuset var også her om praksislærerne betrakter seg selv som lærerutdannere. Her er interessante funn som er aktuelt fagstoff å relatere opp i mot dette prosjektet.

1.6 Rapportens oppbygging

Praksisrapporten omfatter seks kapitler. Nedenfor presenteres korte sammenfatninger fra innholdet i hver av de seks kapitlene.

Kapittel 1: Innledning

Kapittelet behandler bakgrunn og formål med prosjektet. Videre er forskningsspørsmål og annen relevant forskning presentert.

Kapittel 2: Praksisprosjektet – innhold og organisering.

Dette er en kort presentasjon av involverte parter og hvordan prosjektet ble organisert i møtearenaer og skriftlige dokumenter som ble sentrale redskap i prosjektet.

Kapittel 3: Teoretiske forankringer

Disse er sentrert rundt tre temaer; partnerskap, samarbeid og praksislærerrollen. Kapittelet presenterer forskning og teoretiske perspektiver knyttet til nevnte temaer.

Kapittel 4: Metodologiske tilnærminger

Her redegjøres det for prosjektet som er inspirert av aksjonsforskning med igangsetting av tiltak for å utvikle praksis. Prosjektet er forankret i en kvalitativ

tilnærming, nærmere bestemt et fenomenologisk fundament, der vi søkte å få fram praksislærernes opplevelser og synspunkter. Datamaterialet er avgrenset til skriftlige tekster som ble produsert av praksislærerne på et arbeidsseminar.

Kapittel 5: Resultater og drøfting

Resultatet av praksisprosjektet er organisert i to hoveddeler på bakgrunn av de to områdene som denne delen av praksisprosjektet omfatter. Den første omhandler praksislærernes rolle og den hvilke elementer som fremmer samarbeid mellom partnerbarnehagene og høgskolen, sett fra praksislærernes synspunkt. For hver av de to temaområdene vil forskning og teorier bli trukket inn i drøftinger av funnene med utgangspunkt i presentasjonene i kapittel 3 om teoretisk forankring.

Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende kommentarer

I dette avsluttende kapittelet gjennomgås sentrale funn. Videre løftes potensielle områder for videre utforsking og avklaring som handler om sider ved samarbeidet mellom de berørte parter, og ikke minst strategier for å styrke praksislærernes identitet som lærerutdannere.

2 Praksisprosjektet – innhold og gjennomføring

I dette kapittelet presenteres de involverte deltakerne i praksisprosjektet, og hvordan prosjektet ble organisert og gjennomført. Praksisprosjektet var ikke først og fremst et evalueringsprosjekt, men en ansats for om å prøve ut ulike tiltak om bruk av praksis som læringsarena for å styrke førskolelærerstudenters teoretiske kunnskaper. På bakgrunn av dette ble noen utvalgte aksjoner og strategier definert og prøvd ut. Forutsetninger og rammer la premisser for prosjektarbeidet og blir derfor presentert i denne delen.

2.1 Deltakere i prosjektet

Det var 27 studenter i klassen (teamet) som deltok i prosjektet. De hadde vært med i pilotprosjektet våren 2010 og viste stort engasjement for å videreutvikle praksis og samarbeide med partnerbarnehagene. Utvalget var strategisk valgt på bakgrunn av at prosjektleder var pedagogikk lærer og teamleder for denne klassen.

Følgende studenter utgjorde studentgruppen:

Amundrød, Lina Wik	Lie-Haugen, Elise
Aspenes-Bergsten, Vanja	Lunder, Annika Røsvik
Berge, Henriette	Nielsen, Erle Helene Moe
Bjørgum, Alexander	Nordaas, Marit Giske
Brendrud, Jon Erik	Olafsen, Renate
Dedic, Samira	Solberg, Karianne
Elgsaas, Elin Østebø	Stensland, Veronica
Hagen, Ingrid Marie	Storfjell, Fredrik A
Hamre, Mia Godtlund	Svanåsbakken, Anita
Håvak, Tine Fiskaa	Teige, Tine
Isaksen, Anette	Wedding, Kine Øien
Jarrett, Mari Elisabet	Wiik, Theres
Larsen, Elisabet Hvitstein	Øydna, Elin Kristin
Lauvset, Marlen	

Det er praksiskonsulenten ved høgskolen som fordeler partnerbarnehager mellom teamene. Barnehagene har en geografisk spredning og omfatter ideelt sett også bredde i forhold til størrelse og eierforhold. Teamene tildeles samme partnerbarnehager for 1. og 2. studieår. På den måten ligger det til rette for både kontinuitet og fleksibilitet i samarbeidet. Det var i alt 8 partnerbarnehager som deltok i praksisprosjektet.

Følgende barnehager var partnerbarnehager for team F2A (studieåret 2010-2011):

PARTNERBARNEHAGE	STYRER/FAGLEDER	PRAKSISLÆRERE
Helgeroa barnehage	Bjørg Ødelund	Hege Johansen Rød

Larvik		Mona Beth Solum Nedal
Hunsrød Foreldrelagsbarnehage Sandefjord	Thomas Lorentzen	Mary Arntsberg Beate Bransdal Bente Anderson Anne Elise Hunskaar-Nilsen Bente Nagel
Mortenåsen barnehage Tønsberg	Ann-Kristin Hagheim	Lene Holte Margit Horndalssveen Merethe Klowning Kjersti Vevle
Eik vestre barnehage Tønsberg	Marit Lunde	Dagny Elise Skatvedt Bente Homøy Olsen Mette Michelsen Laila Lunde
Knapløkka barnehage Tønsberg	Bente Hansen/Maria Huglen	Linda Gundersen Heidi Kullander Mæland
Åsgårdstrand barnehage Horten	Annemarte M. Bekkevold	Ann- Iren Kaspersen
Skavli barnehage Horten	Hege Bogen	Beate Hansen Rune Larsen Lone Petteroe Hilde Førsvund
Start barnehage Horten	Gro Mette Boberg	Ellen Ruuth Albretsen Trude Berntsen

I høstsemesteret 2010 da prosjektet ble startet opp, hadde studentene følgende fag: norsk, matematikk og pedagogikk. I vårsemesteret var det norsk, pedagogikk, musikk, drama og forming. Følgende var deltakende i praksisprosjektet:

27 studenter	8 partnerbarnehager 23 praksislærere	3 faglærere (norsk, matematikk, pedagogikk)
--------------	---	--

2.2 Gjennomføring og organisering av prosjektet

Førskolelærerutdanningen i Vestfold er som nevnt organisert i *team* som er synonymt med klassebetegnelsen. Studenter og faglærere i de fagene studentene har i de ulike semestrene utgjør til sammen et team. Et utvalg studentrepresentanter møter jevnlig faglærere i det aktuelle semesteret til *teammøter*. Teammøter er organet for planlegging og samarbeid mellom studenter og faglærere om studiet, men praksislærerne mangler på denne sentrale samarbeidsarenaen.

Videre er alle team knyttet til et visst antall praksisbarnehager, som nevnt over, og de omtales som *partnerbarnehager*. Fram til prosjektstart var *praksisforum* det møtepunktet der alle studenter, praksislærere og faglærere møtes for å planlegge praksis. Føringene for praksisforum er nedfelt i Samarbeidsavtalen om praksisopplæring i førskolelærerutdanningen (2010-2014, s. 4): «Høgskolen

arrangerer obligatorisk praksisforum senest 1 1/2 uke før praksisperiodens oppstart». Samarbeidsavtalen legger kun føringer for tilstedeværelse og når praksisforum skal gjennomføres. Slik var møteplassene organisert ved Høgskolen i Vestfold høsten 2010 for de involverte deltakerne i praksisprosjektet:

Teammøter:
Studentrepresentanter 2-3 Alle faglærere på teamet -3
Praksisforum:
Alle studentene - 27 Alle praksislærerne - 22 Teamets faglærere - 3

En sentral ambisjon med praksisprosjektet var nettopp at praksislærerne skulle være mer involvert i planlegging av først og fremst områder knyttet til praksis, men også førskolelærerstudiet som helhet. På bakgrunn av det målet var det ut fra våre vurderinger nødvendig å etablere nye møteplasser. Det skal vi orientere om i neste avsnitt.

2.2.1 Møtearenaer

Teammøter og *praksisforummøter* er altså møteplass for samhandling i førskolelærerutdanningen, men det er kun praksisforum der alle tre involverte parter møtes. Siden dette var et prosjekt var det hensiktsmessig å etablere et forum for styring og ledelse av prosjektet. Samtidig var tanken bak å opprette ett nytt ledd å arbeide tettere sammen om studiet – ikke bare i prosjektet, men som en mer permanent ordning. Derfor ble det opprettet en *styringsgruppe* som skulle ha en koordinerende rolle i prosjektet der alle berørte grupper var representert, altså studenter, praksislærere og faglærere. I tillegg gjennomførte vi et *styrermøte/ virksomhetsledermøte* for å forankre prosjektet i ledelsen i alle partnerbarnehagene.

Operative møteplasser i praksisprosjektet med oversikt over innhold og deltakere:

Arenaer	Intensjon	Deltakere
<i>Teammøter</i>	Legge planer for innholdet i undervisning, mapper og oppgaver i praksis	Faglærere, studentrepresentanter
<i>Praksisforum</i>	Praksislærere og student drøfter innhold og organisering av praksis. Faglig påfyll for alle.	Alle praksislærere i de 8 partnerbarnehagen Alle studenter i temaet Faglærerne i teamet
<i>Møte i styringsgruppen</i>	Planlegge og koordinerer faglig innhold i studiet og praksis. Her ble prosjektet fortløpende evaluert og nye aksjoner i prosjektet planlagt.	En praksislærer fra hver partnerbarnehage Fire studentrepresentanter Tre faglærere
<i>Styrermøte/</i>	Informasjon om prosjektet	Styrere og virksomhetsledere i

<i>virksomhetsledermøte</i>	Drøfte muligheter for samarbeid	de 8 partnerbarnehagene, prosjektleder og faglærere
-----------------------------	---------------------------------	---

Videre skal vi se nærmere på aksjoner i praksisprosjektet og redegjøre for intensjoner og organisering av tiltakene.

2.3 Aksjoner i praksisprosjektet

I praksisprosjektet ønsket vi å initiere noen aksjoner for å styrke og videreutvikle samarbeidet mellom partnerbarnehager, studenter og høgskole. Hensikten var å legge til rette for nye erfaringer og tiltak som kunne bidra til å nå målet om å nytte praksis som læringsarena for studenters utvikling av forskningsbaserte kunnskap og teste nye samarbeidsområder og møteplasser. Derfor vil disse initiativene behandles spesifikt fordi de er sentrale elementer i praksisprosjektet.

2.3.1 Styremøtet

Prosjektet startet med at prosjektleder og faglærere inviterte styrere /virksomhetsledere fra de åtte partnerbarnehagene til et informasjons- og drøftingsmøte. Målet med møtet var å forankre prosjektet på ledernivå. På møtet redegjorde prosjektlederen for praksisprosjektets bakgrunn, formål, organisering og innhold som skulle danne grunnlag for idemyldring og drøftinger. Utgangspunktet for diskusjonene var hvordan høgskolen og partnerhagene kan utvikle og dra nytte av hverandres kompetanse for å styrke førskolelærerstudentenes læring på begge arenaer. Med innkallingen til møtet ble styrerne oppfordret til å forberede seg på blant annet følgende spørsmål:

- *Hvordan bruke praksis fleksibelt?*
- *Hva kan vi samarbeide om?*
- *Hvordan involvere praksislærer/styrere i undervisningen på høgskolen?*

Styrerne og virksomhetslederne hadde mange synspunkter og ideer til ovennevnte problemstillinger.

2.3.2 Styringsgruppen

Styringsgruppen ble etablert etter at alle styrerne/virksomhetslederne fra de åtte partnerbarnehagene deltok på et møte der prosjektleder orienterte om prosjektets formål. Styrerne ga sin tilslutning til å danne en styringsgruppe bestående av én representant fra hver partnerbarnehage, studentrepresentanter og høgskolelærere. Det var enighet om at månedlige møter var hensiktsmessige intervaller for styringsgruppemøter (første torsdag i måneden kl.1400-1530).

Praksislærerrepresentanter:

Hunsrød Foreldrelagsbarnehage: Anne Elise Hunskaar

Åsgårdstrand barnehage: Ann- Iren Kaspersen

Skavli barnehage: Lone Petterøe

Mortenåsen barnehage: Margit Horndalsveen
Eik vestre barnehage: Mette Blakstad
Knapløkka barnehage: Linda Gundersen
Start barnehage: Ellen Albretsen
Helgeroa barnehage: Mona Beth Solum Nedal

Studentrepresentanter:

Jon Brendsrud
Theres Wiik
Marit Giske Nordaas
Henriette Berge

Styringsgruppens *mandat* var først og fremst å være en plangruppe som koordinerte og avklarte faglig innhold og praktiske konsekvenser for prosjektet både når det gjaldt studiet for 2.klassen, men også oppgaver som kunne utføres i praksisperiodene og fagdager utenom praksis. På disse møtene skulle prosjektet fortløpende evalueres og gruppen skulle avklare nye aksjoner for prosjektet. De åtte praksislærerne hadde i oppgave å være et bindeledd mellom partnerbarnehagene, høgskolelærere og studentteam. Derfor fikk styringsgruppen også funksjon som en beslutende instans i prosjektet.

Styringsgruppens sammensetning:

1 praksislærer fra hver partnerbarnehage
4 studentrepresentanter
3 faglærere

2.3.3 Informasjonsperm

En forutsetning for å kunne ha innflytelse på utdanningen og innholdet i studentenes semestre, er at alle involverte får innsyn i hva som vektlegges i de ulike fagene. Studieplaner og emnebeskrivelser er tilgjengelig på nettet, men semesterplaner, oppgaver og pensum ligger på fronter som er et lukket rom som praksislærerne ikke har tilgang til. Dette kom opp som sak på det første møtet i styringsgruppen og det ble besluttet at prosjektleder i samarbeid med øvrige faglærere skulle samle disse føringene for studiet i en informasjonsperm. Intensjonen med permen var todelt: For det første at den skulle bidra til at praksisbarnehagene fikk innblikk i fagenes læringsmål, temaer, undervisning og pensumlitteratur. Læringsmål og temaer er føringene som ligger i studieplanen og som alle må forholde seg til. Det legger premisser for hva det skal undervises i og læres om.

Ideen med partnerbarnehager er at hele personalet skal være involvert og deltakende i studentenes praksis. Derfor var en synergi av informasjonspermen at innholdet og føringene for studiet ble tilgjengelig for alle i partnerbarnehagene. Vi oppfordret styrerne til å orientere personalet om

informasjonspermen og henstille dem til å lese innholdet slik at alle var orientert om studiet og derfor lettere kunne involvere seg i studentenes tilstedeværelse i partnerbarnehagene.

2.3.4 Praksislærer som lærerutdanner

Et annet mål i prosjektet var å involvere praksislærerne i utforming av studiet og at de skulle ta del i undervisningen. Ett av forskningsspørsmålene i prosjektet var også å undersøke om praksislærerne opplever seg som likeverdige samarbeidspartner og premissleverandør i lærerutdanningen. Hva skal til for at de i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere?

En av aksjonene som søkte å ivareta denne ambisjonen var styringsgruppen der praksislærerne var deltakere. Et annet tiltak var at de skulle være involvert direkte i undervisningen. Som nevnt under forrige punkt, skulle informasjonspermen danne grunnlag for at personalet og særlig praksislærerne ble orientert om temaer i undervisningen og aktuelle problemstillinger som de kunne belyse for studentene. Derfor ble vi enige om å sende ut et oppsett over temaer som vi ønsket at praksislærere eller styrere kunne bidra med i undervisningen. Oppsettet ble kalt «ønskeliste» og presenterte undervisningstema med aktuelle problemstillinger som så ble lagt inn i informasjonspermen. Styrerne ble oppfordret til å fylle ut skjemaet i samarbeid med praksislærerne og returnere til prosjektlederne.

2.3.5 Fagdager i barnehagen

Hovedmålet for prosjektet var å undersøke det potensialet som ligger i å bruke praksis som læringsarena for å styrke førskolelærerstudenters teoretiske kunnskaper. En av aksjonene var at studentene skulle erverve bedre forståelse for sammenheng mellom ulike kunnskapsområder og tilegne seg mer teoretisk kunnskap gjennom tilstedeværelse i praksis. Dette førte til et annet tiltak som vi omtalte som *fagdag i praksis*. Utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap og samtidig være yrkesrettet og praksisnært, men NOKUT-rapporten konkluderte med at den vitenskapelig baserte kunnskapen står svakere i utdanningen enn ønskelig. Med det bakteppet satte vi i gang tiltak i den hensikt å imøtekomme NOKUTs evaluering, ved etablering av fagdager i praksis. Det ble vedtatt at studentene skulle være i partnerbarnehagene med utgangspunkt i ett fag og konkrete oppgaver. Utkast til oppgavene ble laget av faglærerne som i andre omgang ble drøftet i styringsgruppen. Skrivet som faglærerne utformet redegjorde for følgende elementer:

Fag:	- Læringsmål
Faglærer:	- Faglig innhold
Tema:	- Sentral litteratur
	- Dager
	- Samarbeid
	- Tidsramme
	- Barnegruppe
	- Dokumentasjon

De tre fagene, norsk, matematikk og pedagogikk, hadde hver sin fagdag i praksis. Ideelt sett ville vi gjennomført flere dager, men på grunn av tidspress og andre oppgaver, ble det ikke rom for flere fagdager. Innholdet i oppgavene var knyttet til tema og opplegg i undervisningen, og ble en integrert og utvidet område for læringsmål og emnebeskrivelser. Læringsutbytte av aktivitetene er dokumentert gjennom tekster studentene har produsert og i en fagartikkel (Tholin 2013). Derfor blir ikke dette området behandlet ytterligere i denne rapporten.

3 Teoretisk forankring

Praksisprosjektet bestod av undersøkelser på flere områder. Problemstillingene legger premiss for hvilke perspektiver og teorier som skal belyse utvalgte temaer. På dette grunnlaget er prosjektet teoretisk forankret i fenomenene *partnerskap*, *samarbeid* og *samhandling* og til slutt *praksislærerrollen*. Begrepene og tematikken utkrystalliserte seg som sentrale sider ved praksisprosjektet. Den teoretiske forankringen i prosjektet skal anvendes som bakteppe for senere drøftinger av datamaterialet.

3.1 Partnerskap

Barnehagene, som er praksisbarnehager eller øvingsbarnehager for førskolelærerstudenter fra Høgskolen i Vestfold, blir titulert *partnerbarnehager*. Begreper kan være samlende og retningsgivende. Derfor er det vesentlig hva slags innhold vi tillegger dem. *Partnerskap* som begrep gir assosiasjoner til samarbeid grunnlagt på likeverd og samarbeid. «Slik partnerskap presenteres i litteraturen, og slik flere av definisjonene viser, fremstår begrepet ofte med positiv valør og verdier som frivillighet og likeverdighet fremheves» skriver Bakke og Vege (2012, s.18). Uttrykket partnerskap er ikke definert i høgskolens praksisdokumenter. Derfor har det vært nødvendig å innhente faglig fundament fra andre kilder.

Andersen og Røisland (2008) er redaktører for en bok om partnerskap, som retter fokus mot partnerskap som offentlig styringsstrategi og som innfallsvinkel til problemløsninger. Det er et litt annet utgangspunkt enn samarbeid mellom høgskole og praksisbarnehager, men uansett kan det være kjennetegn og elementer ved gjennomgangen som kan være bakteppe for undersøkelse av denne relasjonen. Forfatterne redegjør for partnerskap ut fra dels historiske, ideologiske og som styrings- og problemløsningsmåte (Andersen og Røisland, 2008). De hevder at det var særlig på 1990-tallet at begrepet ble et politisk slagord. Imidlertid hevder de at partnerskap ikke er nytt begrep, men har lange historiske røtter.

Man kan innrette et partnerskap ut fra ulike ståsted, men Andersen og Røisland (2008) viser til noen «kjerneelementer som må være til stede for at man i det hele tatt skal kunne tale om partnerskap som en måte å organisere og styre problemløsningsprosesser på» (ibid, s.15). Kjerneelementene handler om at:

- deltakerne har status som betydningsfulle og at de er i stand til å «fatte forpliktende beslutninger på vegne av andre» (ibid., s15)
- *varighet og stabilitet* er et annet kjennetegn ved partnerskap
- deltakerne investerer noe i partnerskapet og bidrar med sine *ressurser*

- samarbeidet fordrer en viss grad av formalisering som kan bety «organisatorisk overbygning som definerer formål, forpliktelser og ansvarsforhold i partnerskapet» (ibid., s.16)

Her er det flere prinsipper eller elementer som kan drøftes opp mot data i praksisprosjektet og særlig hvordan samarbeidet er organisert. Bakke og Vege (2012) har også skrevet om partnerskap. De har publisert en rapport fra Kunnskapscenteret om partnerskap mellom offentlige, private og frivillige organisasjoner. De identifiserer partnerskapsmodeller i tilknytning til helsetjenesten og presenterer forskning vedørende ulike modeller for partnerskap. Bakke og Vege (2012, s.17) hevder at «uavhengig av ideologiske strømninger og statlige føringer har det opp gjennom tidene vært nærliggende for organisasjoner – både offentlig og private, å samordne sine ressurser for å nå mål som de har interesse av, og som de vanskelig makter». Bakke og Vege (2012) viser til funn fra forskningen som konkluderer med at følgende faktorer er sentral for å lykkes med partnerskap: *leder- og medarbeiderforankring, avklaring av roller og ansvar, felles visjon, felles mål, tillit, respekt og gode relasjoner* (ibid.).

Ovennevnte funn kan være sentrale ledetråder for hva partnerskapet skal innebære i vår sammenheng. Partnerskap kan altså betraktes ut fra svært forskjellige perspektiver, ha ulike hensikter og omfatte mangfoldige samarbeidsformer. Uansett kan det medføre behov for å avklare hva man skal legge i partnerskap mellom høgskole og partnerbarnehager for å arbeide i retning av felles forståelse for innhold og betydning av partnerskapets fundament.

3.2 Samarbeid og samhandling

Samarbeid kan man også undersøke fra ulike synsvinkler. Hermansen, Løw og Petersen (2004) tar utgangspunkt i samarbeid sett fra sosiologiske og psykologiske perspektiver. Denne inndelingen kan være hensiktsmessig i vår sammenheng fordi det ikke er tilstrekkelig å etablere møteplasser og systemer for å arbeide sammen. Enda mer betydningsfullt er det hva som preger samarbeidet og hvilke kvaliteter som kjennetegner møteplassene. Når det handler om de psykologiske sidene ved samarbeid viser Hermansen, Løw og Petersen (2004) til følgende fagbegreper som skal synliggjøre kvaliteter ved profesjonelt samarbeid; profesjonelt samvær, affektiv avstemning, dialektisk relasjonsteori som danner grunnlag for et godt samarbeidsklima. Dette er karakteristiske trekk ved all kommunikasjon i en profesjonell sammenheng. Derfor går vi ikke nærmere inn på dette i denne rapporten.

Hargreaves (1996) har publisert bøker om samarbeid og samarbeidskultur i relasjon til læring og skole. Han problematiserer utfordringer knyttet til samarbeid. Han setter blant annet *frivillighet* i kontrast til *påtvunget kollegialitet* og hvordan dette kan virke inn på samarbeid. Frivillighet kan synes

som et kriterium for vellykket samarbeid. I høgskolesammenheng er deltakelse som partnerbarnehage et frivillig arbeid- siden barnehager må søke om å bli partnerbarnehager. Da må man forvente at praksislærere er motiverte for arbeidet og ønsker å være del av samarbeidet. Like fullt er det en erkjennelse at praksislærere fra tid til annen hevder at det er styreren som har besluttet at de skal søke om å være partnerbarnehage.

En sentral faktor ved samarbeid er samarbeidskulturer, skriver Hargreaves (1996). Han identifiserer noen kriterier som kan være aktuelle faktorer å undersøke ut i fra når man vil utvikle og etablere partnersamarbeid. Hargreaves (1996, s.202) trekker fram følgende sentrale elementer i samarbeidskulturer, i tillegg til frivillighet som er nevnt over:

- Spontane
- Orientering om bruk av årsplan for partnerbarnehagene. Omfattende i tid og rom
- Uforutsigbart
- Samarbeidsrelasjonene utvikles av deltakerne

Ovennevnte punkter er forsket fram i skolesammenheng, men kan sikkert tenkes ut i fra samarbeid på tvers av institusjoner. Dette er relevante og konkrete faktorer som kan brukes til å undersøke samarbeidet mellom høgskole, studenter og partnerbarnehager og derigjennom finne potensiale for å videreutvikle og styrke samarbeidskulturer.

Fullan (2001) har skrevet om ledelse av organisasjoner og kulturer som er i endring. Praksisprosjektet handler om endringer og utvikling. Ett av kriteriene som Fullan understreker at all endringsarbeid er tuftet på, er nettopp relasjoner. Å flytte fokus fra utveksling av informasjon, som man kan karakterisere for eksempel praksisforum som, til reelt samarbeid og læring av hverandre, fordrer sosiale prosesser. «Turning information into knowledge is a social process, and for that you need good relationships (Fullan 2001, s.6). Mennesker er alltid avgjørende faktorer for at organisasjoner lykkes, men presiserer Fullan, ikke kun mennesker, men forholdet mellom dem. I så henseende løfter han fram at relasjonene må utvikle seg gjennom regelmessig samhandling. «Collaborative cultures, which by definition have close relationships, are indeed powerful» (ibid., s.66). Han viser videre til at organisasjoner som har etablert kultur for endring, oppsøker forskjellighet og mangfold i personalet også når det gjelder ideer og ekspertisen de representerer. Høgskolelærere og praksislærere har ulike funksjoner og oppgaver, men kanskje er ikke potensialet hos praksislærerne i tilstrekkelig grad nyttet som ressurs i utdanningen av førskolelærerstudenter?

3.3 Praksislærerrollen

Det eksisterer noe faglitteratur og forskning om praksislærere. Nilssen har skrevet bok om praksislærere (2010) i skolen basert på en doktorgradsavhandling. Nilssen er særlig opptatt av den

doble oppgaven og identiteten som praksislærer kan utvikle som lærere både for elever og studenter. Det får innvirkning på arbeidet og veiledningen, hevder hun.

Hun trekker fram at praksislærere oppfatter arbeidet sitt som ensomt til tross for økende grad av organisering i praksisskoler. Videre viser hun til forskning som framhever den store påvirkningen praksislærer har på studenters «tenkning, holdninger og undervisningsstrategier» (Nilssen, 2010, s.50). Derfor betrakter hun praksislæreren som «nøkkelpersonen for å sikre god kvalitet på praksisopplæringen» (ibid.). Trygve Bergem (1993), som forsket på lærerutdanningen og med særlig blick på yrkesetiske holdninger, hevder at praksislæreren sannsynligvis er den mest betydningsfulle påvirkningskilden i lærerutdanningen. Det er en konklusjon som lærerutdanningene må ta innover seg. Det fordrer betydelig innsats å fremme godt samarbeid og kvalitet på praksisopplæringen.

Praksislærerne møter studentene når de skal omsette kunnskap og erfaring fra ulike kilder til pedagogisk handling, og når de skal kople teori til erfaringer i praksis, skriver Nilssen (2010, s.52). Hun viser videre til forskning som dokumenterer at praksislærere som betrakter seg selv som lærerutdannere forstår betydningen av det å omsette og kople sammen ulike kilder, også fra teoriundervisningen. Nilssen vektlegger også at praksislærere er undersøkende og kritisk overfor egen praksis.

I 2008 skrev Ohnstad og Munthe en artikkel om praksislærere i skolen som de kalte «Ensomme svaler?» Den er skrevet ut fra en studie av praksislæreres syn på egen identitet som lærerutdanner og praksisopplæringen i praksisskolene (ibid., s.472). Materialet er stort og omfatter nesten 400 praksislærere tilknyttet seks ulike høyskoler. Noen av funnene er aktuelle i relatert til analyse og drøfting av praksisprosjektet. Blant annet er det et tydelig funn at praksislærerne selv vurderer praksis som svært sentral for studentene. «Bortimot 80 % av lærerne bruker de to høyeste verdiene til å angi enighet med utsagnene om verdien av praksis» (ibid., s.478). Forskerne understreker at det er sammenheng mellom det å oppleve en kollektiv holdning til det å være praksisskole og identiteten som lærerutdanner. De fremhever at skolelederne må være aktive i praksisopplæringen og om skolen har en felles forankring om å bety noe i opplæringen – ikke bare praksislærerne – får konsekvenser for opplevelsen som lærerutdanner. «Det er sannsynligvis viktig at samarbeidet omfatter skolene som helhet» (ibid. s.480). Det er interessante funn som kan fortelle oss noe om betydningen av å involvere hele personalet for at alle skal få et eierforhold i å være partnerbarnehage. Det er et viktig budskap for styrere og virksomhetsledere og ikke minst høyskolene. Ohnstad og Munthe konkluderer med at det er for lite forskning på hva slags praksisopplæring som gir studentene best kompetanse og hvilken betydning den har for studenters utvikling. Ledelse av barnehager og skoler er sentralt for at ikke praksislærer skal forbli en individuell

sak, men et felles, kollektivt prosjekt. Dessuten hevder de at det er viktig få mer kunnskap om hva det vil si å være praksislærer.

For å oppsummere de teoretiske forankringene i dette kapittelet, så er det tatt utgangspunkt i sentrale begreper i praksisprosjektet. Hensikten har vært å få fram forskning og teorier som kan utgjøre bakteppe for analyse og drøfting av aksjoner, opplevelser og erfaringer i tilknytning til problemstillingene. Partnerskap signaliserer noe om et fundament for praksisorganiseringen. Derfor har det vært sentralt å tilføre faglige forankringer til begrepet. Videre er samarbeid og involvering grunnlaget for partnerskap. Avslutningsvis er det relevant å belyse om praksislærer opplever seg selv som lærerutdanner i partnerskapet. Disse perspektivene skal danne grunnlag for analyser av datamaterialet i praksisprosjektet.

4 Metodologisk tilnærming

I dette kapittelet skal det gjøres rede for hvilke metodologiske overveielser som ble gjort for å undersøke definerte problemstillinger i prosjektet. Videre blir de ulike valgte metodene presentert, og noen etiske betraktninger som var aktuelle i prosjektet, bli synliggjort.

4.1 Metodiske overveielser og forutsetninger

Utgangspunktet for de metodologiske avveiningene var todelt. *For det første* bestod valget i å søke fremgangsmåter som kunne dokumentere praksislærernes opplevelser og synspunkter. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for prosjektet var således forankret i en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt et fenomenologisk fundament. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard 2002, s.36). Praksis i lærerutdanningene involverer både studenter, høgskolelærere og praksislærere. Studentenes erfaringer er viet systematisk oppmerksomhet i utdanningsinstitusjonen gjennom blant annet kvalifikasjonssystemer, og deres evalueringer blir også prioritert. Som tidligere fremhevet, er det mindre interesse knyttet til praksislærernes erfaringer og synspunkter – det er i alle fall forholdsvis sporadisk og ikke satt i system.

Det andre aspektet ved prosjektet var inspirert av aksjonsforskning som forskningsstrategi. Tiller (1999) viser til at aksjonsforskning er «et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, der forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet» (ibid., s.43). Underveis i prosjektperioden ønsket vi å igangsette noen tiltak for å undersøke om det kunne bidra i retning av større grad av samhandling og til at praksislærerne ble mer involvert. På bakgrunn av intensjoner med prosjektet, ble aksjonsforskning et naturlig valg av metode.

For å undersøke den første problemstillingen om hvordan vi kan *legge til rette for samarbeidsarenaer* for de tre partene, var intensjonen å få fram praksislærernes synspunkter. Den andre problemstillingen om *i hvilken grad oppfatter praksislærer seg som likeverdig samarbeidspartner og premissleverandør i lærerutdanningen*, kan forstås som en kvantitativ tilnærming siden vi etterspør graderte svar. Dog ble de utfordret på å kommentere og begrunne plasseringen sin på en skala. Tallet de angir på skalaen har liten verdi uten disse tilleggskommentarene. Videre ble de også bedt om å gjøre rede for hva som skal til for at de i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere. Hensikten med denne metodetrianguleringen var å få fram praksislærernes opplevelser, hva de var tilfredse med og samtidig innhente deres synspunkter på hva som kan utvikles eller endres.

4.1.1 Utvalg

Utgangspunktet for praksisprosjektet var som nevnt en klasse med 27 førskolelærerstudenter, 8 partnerbarnehager og tre faglærere fra høgskolen. Studentene representerte en gjennomsnittlig

førskolelærerklasse der de fleste var jenter i begynnelsen av tjueårene. Tre kom rett fra videregående, en tredjedel hadde arbeidet i barnehager før studiet, et fåtall hadde annen utdanning før de startet på førskolelærerutdanningen. Studentteamet skilte seg imidlertid ut i forhold til et svært godt sosialt miljø. Innstillingen og holdningen til studiet, hverandre og samarbeid med partnerbarnehagene, kan karakteriseres som svært positive, engasjerte og konstruktive. Da det skulle innhentes representanter til styringsgruppen endte vi opp med fire studenter, i stedet for to som vi hadde tenkt. Årsaken var at det var fire svært interesserte og motiverte studenter som gjerne ville delta i utvalget.

Det var i alt 21 praksislærere fra de åtte partnerbarnehagene. Praksislærerne varierte i alder og erfaring, og de representerte et mangfold av barnehager både når det gjaldt størrelse, geografisk beliggenhet og eierskap. Hver av de åtte partnerbarnehagene valgte en representant som skulle sitte i styringsgruppen. Det var åtte meget dedikerte praksislærere som la ned arbeidsinnsats og – tid for å utvikle praksis i førskolelærerutdanningen. Det er kun praksislærernes skriftlige evalueringer som er benyttet som datagrunnlag i denne rapporten. Disse ble samlet inn på et arbeidsseminar 25.05.11.

4.1.2 Rammer

Rammene i prosjektet var forholdsvis beskjedne. Prosjektlederen var tildelt FoU-ressurser til gjennomføring og rapportering av prosjektet. Vi hadde forøvrig ingen tilleggsressurser som for eksempel frigjort arbeidstid for de involverte praksislærerne. De fikk heller ingen godkjøring ut over vanlige avtaler og overenskomster som praksislærerarbeidet innebærer, men de ble invitert til en aktuell og relevant forelesning i avslutningen av prosjektet. Sånn sett bygger aksjonene og prosjektet på idealisme. Det var derfor sentralt at de som ble med ønsket å bidra med sine ressurser ut fra dette grunnlaget. Begrensede ressurser var også avgjørende for hvilke metodiske valg som ble gjort. Metodene måtte stå i forhold til om det var realistisk å få bearbeidet og anvendt i rapportering.

Praksislærerne har travle arbeidsdager i barnehagen og tiden skal hovedsakelig vies arbeidet med barna. Derfor ble det et bevisst valg å innhente empiri fra praksislærerkorpset på samlinger der de likevel skulle delta slik at ikke prosjektet fjernet dem enda mer fra sitt pedagogiske arbeid som førskolelærere.

4.1.3 Innsamling av data

Data er samlet inn gjennom flere tilnærminger i prosjektet, men i dette delprosjektet er det avgrenset til et evaluerings- og arbeidsseminar for praksislærerne i prosjektet. Intensjonen med arbeidsseminaret var todelt: både å evaluere prosjektet og samle gode ideer for å utvikle samarbeidet ytterligere. Datamaterialet er skriftlige tekster som praksislærerne produserte på

arbeidsseminaret, som så er samlet inn og renskrevet av prosjektlederen. Under punktet spørreskjema og dialogkafé går vi nærmere inn på detaljer i forhold til innsamlingen.

4.1.4 Datamaterialet

Materialet som danner grunnlaget for de empiriske analysene i denne rapporten er avgrenset til skriftlige tekster fra arbeidsseminaret 25.05.11. Tekstene er produsert i grupper. Det innebærer at det ikke er grunnlag for å betrakte dem som individuelle synspunkter, men snarere refleksjoner og utsagn etter felles samtaler.

Arbeidsseminaret var todelt: I den første delen av møtet skulle praksislærerne vurdere erfaringer fra praksisprosjektet. Deltakerne var inndelt i grupper bestående av praksislærere fra samme barnehage. En gruppe var satt sammen av representanter fra to barnehager på grunn av få representanter. Det var i alt fem grupper. De konkrete problemstillingene presenteres under resultater. Evalueringen omfattet følgende temaer:

1. Lærerutdanner
2. Praksis – teori
3. Styrers involvering og ansvar
4. Ressurser

I tillegg var den andre delen av arbeidsseminaret organisert som dialogkafé. Målet var å samle innspill og forslag til videre samarbeid. I denne delen av møtet ble alle praksislærerne blandet og fordelt på fem grupper. Begrunnelsen var å få fram mest mulig idemyldring og tanken om at ulike erfaringer kunne bidra til et større innslag av mangfold og kreativitet. Der var temaene:

1. Kompetanseheving
2. Presentasjoner/ undervisning på høgskolen
3. Praksislærerrollen
4. Samarbeidsarenaer

I dette prosjektet har problemstillingene vært avgjørende for hvilke spørsmål fra arbeidsseminaret som er tatt med som datamateriale. To av temaområdene er på dette grunnlaget valgt bort. Det første handler om praksisveiledning og studentenes læringsutbytte, og det andre dreier seg om bruk og fordeling av praksislærerressurser. Begrunnelsene er at det første spørsmålet har studenters læring i sentrum, og på siden av dette delprosjektet. Det andre spørsmålet var ressurser tematikken som også vurderes på siden av problemstillingene i praksisprosjektet.

Gruppene fikk utdelt store A3 ark der de forskjellige problemstillingene var formulert, ett ark pr. hver problemstilling. Omfanget på tekstene varierte noe fra gruppe til gruppe. Flere hadde også skrevet en del punkter, og andre hadde i tillegg svart med fullstendige setninger.

4.2 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Problemstillingene i dette prosjektet var å belyse vilkår for samarbeidsarenaer mellom partnerbarnehager, studenter og høgskolelærere. Videre var det en intensjon å undersøke hvordan praksislærere oppfatter seg som lærerutdannere og prøve ut tiltak som kunne bidra til å styrke profesjonen. Ut fra disse betraktningene kan man si at praksisprosjektet var inspirert av aksjonsforskning som strategi, og at deler av prosjektet ivaretar prinsipper fra aksjonsforskningen.

Det eksisterer flere definisjoner på aksjonsforskning. Tiller skriver at aksjonsforskning er «det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og skoleledere» (Tiller 1999, s.39). Bøe og Thoresen (2012) hevder imidlertid at aksjonsforskning det er å «forske sammen med andre for å skape og studere endring i og gjennom forskningsprosessen» (ibid., s.17). Man legger ulik betydning i forskerens rolle i disse tilnærmingene. Carr og Kemmis, som vurderes som sentrale kilder innenfor aksjonsforskningen, strukturerer aksjonsforskning i tre retninger; teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og den frigjørende aksjonsforskningen (Carr og Kemmis 1986, Bjørnsrud 2004).

Den tekniske aksjonsforskningen betegnes som empirisk og analytisk der studenter og praksislærere er forskernes medløpere og assistenter. Ifølge Bjørnsrud bestemmer forskerne «retningen på prosjektet og utformer problemstillinger og hypoteser det skal arbeides med» (Bjørnsrud 2004, s.92). *Frigjørende aksjonsforskningen* bygger på ideen om at temaer i prosjektet skal ta utgangspunkt i interesse og engasjement hos deltakerne, mens den *praktiske aksjonsforskningen* bygger på et gjensidig samarbeid mellom forskeren og deltakerne. Deltakernes refleksjoner rundt praksis er et sentralt mål for samarbeidet. Praksisprosjektets forskningsstrategi bygger etter vår oppfatning hovedsakelig på den praktiske aksjonsforskningen siden prosjektet var initiert av høgskolelærerne, men innholdet for aksjonene hovedsakelig ble valgt i fellesskap på styringsmøtene og var et resultat av initiativ både fra studenter, praksislærere og høgskolelærere.

Tiller drøfter forholdet mellom forskere og lærere i boken *Aksjonslæring og det forskende partnerskap i skolen* (1999). Der reserverer han aksjonsforskningsbegrepet til forskernes domene, mens begrepet aksjonslæring knyttes til lærernes og skoleledernes arbeid. Grunnlaget for praksisprosjektet var også rettet mot aksjonslæring – det vil si læringsprosesser der vurderinger eller antagelser om hvordan praksis er og hvordan det fungerer, tas opp til vurdering. FoU-prosjektet plasserte vi i et forskende partnerskap med partnerbarnehager og førskolelærerstudenter. Vår tilnærming var som aksjonsforskere, mens praksislærernes tilnærming var aksjonslæring. I dette metodiske landskapet ønsket vi at *gjensidighet*, *nærhet* og *dialog* skulle gjelde. Samarbeidet skulle også bidra til gjensidig faglig utbytte.

Flere av tiltakene handlet om innhold og organisering av praksis. Blant annet forsøkte noen praksislærere ut små undervisningssekvenser for studentene i praksis. Det var for eksempel en praksislærer som holdt et faglig innlegg for alle studentene i samme barnehage. En forutsetning for aksjonslæring, er potensialet for refleksjoner over aksjonene. «Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen» skriver Tiller (1999, s. 47). Refleksjoner over handlinger var sentralt på alle møteplasser i prosjektet.

Aksjonene vi initierte ble beskrevet under punkt 2.3 og omfatter både nye arenaer for samhandling og utvikling (styrermøte, styringsmøte), og mer faglige og praktiske innretninger som informasjonspermen. Praksislærere som deltok i undervisningen var også et tiltak i regi av prosjektet og fagdage var aksjoner rettet mot studentenes læring.

4.3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelser er hovedsakelig benyttet i forskning der man skal kartlegge et fenomen i omfang eller størrelse. Ifølge Johannessen og Tuft (2002, s.147) er det da et «viktig prinsipp å stille mest mulig konkrete spørsmål» for å få best mulig adekvate svar på problemstillingene. Praksisprosjektet avviker fra et slikt prinsipp siden spørsmålene som ble presentert var av åpen karakter. Hensikten var å få fram praksislærernes opplevelser og synspunkter. Derfor måtte de formulere svarene med egne ord. Det innebar at vi antakeligvis fikk fram andre og flere perspektiver enn om vi hadde brukt forhåndsoppgitte svaralternativer. Praksislærerne fikk i oppgave å markere på en skala fra 0 til 10 hvordan de vurderte sider ved praksisprosjektet som dreide seg om praksislærernes rolle og funksjon. I tillegg var skjemaene supplert med plass for kommentarer i tilknytning til hver skalering.

Evalueringen ble gjennomført i grupper bestående av praksislærere fra samme barnehage med unntak av en gruppe satt sammen av praksislærere fra to mindre barnehager. Til sammen var det fem grupper. Gruppene fikk de samme problemstillingene. De skulle både skalere og begrunne hvorfor de plasserte seg der de gjorde og i tillegg utdype hva som skulle til for å utvikle kompetansen. Spørsmålene handlet om i hvilken grad praksislærer oppfatter seg selv som likeverdig samarbeidspartner og premissleverandør i lærerutdanningen, og hva som skal til for at de i sterkere grad inkluderes som lærerutdanner. Til slutt hadde vi en åpen boks for «kommentar» til innspill som ikke ble dekket av spørsmålene. Evalueringen var organisert i to temaer og under hvert tema var det en eller flere problemstillinger som gruppene skulle arbeide med:

1. Lærerutdanner

a) I hvilken grad oppfatter praksislærer seg selv som likeverdig samarbeidspartner og premiss-

leverandør i lærerutdanningen?

b) Hva skal til for at dere i sterkere grad inkluderes som lærerutdanner?

2. Praksis – teori

a) I hvilken grad tenker du at praksis skal være en arena for at studenter utvikler teoretisk kunnskap?

b) Bidrar oppgaven som praksislærer til at du utvikler egen kunnskap?

c) På hvilken måte kan praksislærer bidra i studenters kunnskapsutvikling?

Alle praksislærerne som var med på erfaringssamlingen deltok i spørreundersøkelsen. Derfor ble svarprosenten høy, i underkant an 100 % siden kun to meldte frafall på grunn av sykdom. Det var prosjektlederen som hadde utviklet spørreundersøkelsen i dialog med de øvrige høgskolelærerne.

4.4 Dialogkafé

Dialogkafé er en metode som er kjent under flere benevnelser som blant annet *verdenskafé* (Senese, 2009; Ertesvåg, 2012) eller *dialogkonferanse* (Hauge og Mittelmark, 2003). Uansett begrep man anvender, er tankegangen bak kafékonseptet at «en liten gruppe mennesker har livlige og interessante konversasjoner når de sitter sammen på kafé» (Senese 2009, s.214). Kaféassosiasjonene er tenkt som motiverende for kreative og entusiastiske samtaler. «Ein kafésamtale er ein kreativ prosess for å leie ein samarbeidande dialog, dele kunnskap og skape (mogleg) handling i grupper av dei fleste storleikar» skriver Ertesvåg (2012, s.178). Denne tankegangen harmonerer godt med beslutningen som lå til grunn for arbeidsseminaret.

Det var som tidligere nevnt 21 deltakere og under dialogkaféen ble gruppene satt sammen på tvers av barnehagene. De utgjorde til sammen 5 firer-grupper og en med fem deltakere. I hver gruppe ble en deltaker oppnevnt til å være kafévert. Videre fikk gruppene utdelt store A3- ark - ett for hver definert problemstilling. Prosessen foregikk som følger:

Deltakerne ble plassert rundt bord, og dialogen startet. *Under dialogen brukte deltakerne utleverte fellesark til å skrive på.* Duken (arket) fungerte som en felles hukommelse og som et område for idéutvikling. Etter en viss tid reiste alle unntatt *kaféverten* seg og gikk til forskjellige bord. Bordene bestod så av personer som alle kom fra forskjellige bord. Kaféverten refererte kort om hva de hadde snakket om ved dette bordet før de nye deltakerne brakte dialogen videre ved å tilføre nye elementer til temaet og problemstillingen. Denne strukturen innebar at alle deltakerne ble involvert og fikk uttalt seg om alle spørsmålene. I tillegg fortsatte prosessen ved at tidligere gruppers synspunkter og innspill ble videreført. Vi hadde rammet inn prosessen i fem temaer som gruppene skulle arbeide med:

1. Samarbeidsarenaer
2. Praksisveiledning – veilederrollen
3. Presentasjoner/ undervisning på Høgskolen i Vestfold
4. Kompetanseheving
5. Ressurser

Alle praksislærerne som var med på erfaringsamlingen deltok også på dialogkaféen. Det betyr at svarprosenten er høy. På samme måte som for evaluering gjennom spørreundersøkelse, var det prosjektlederen som hadde utviklet tema og problemstillinger i samarbeid med de øvrige høgskolelærerne.

4.5 Tekstanalyse

Thagaard (2002) identifiserer to sentrale aspekt i analyse av kvalitative data som hun omtaler som *systematikk og innlevelse*. Det korrelerer godt med målsettingen for analyse og tolkning av data. For det første knytter hun systematikk til «hvordan forskeren forholder seg til fremgangsmåter i forskningsprosessen» (ibid., s.14). Dette har vært sentralt i selve analyseprosessen. Etter noen refleksjonsrunder, ble det tydelig at selve problemstillingene indikerte en måte å systematisere datamaterialet på. For det andre er det nødvendig med innlevelse, som Thagaard (2002) hevder danner grunnlaget for at forskeren skal forstå situasjonen til informantene. «Den intuitivt pregede innlevelsen» kan bidra til at man forstår hva som ligger i selve opplevelsene og synspunktene praksislærerne vil få fram gjennom tekstene de produserte.

Analyser av forskjellige kvalitative data, har det til felles at det som regel blir skrevet ut i tekst. Intervju og observasjon har ulike opprinnelser sammenlignet med dokumenter, men felles for alle metodene er at de søker å få fram meningen i tekstene (Johannessen og Tufte 2002). I selve dataanalysen er det flere prosesser som er aktuelle. Tekstene skal systematiseres og ordnes, for at forskeren så utvikler tolkninger av tekstene. I dette prosjektet er datagrunnlaget lite, og det meste er tatt med i analysene. Johannessen og Tufte (2002) peker på at det finnes en rekke tilnærminger i kvalitativ dataanalyser. Her er analyse av meningsinnhold valgt som strategi, og ikke for eksempel diskursanalyse som er mye benyttet i samtale—og intervjuer.

Tekstanalyser er altså ingen entydig kategori. Ifølge Lindgren (2011) er tekstanalyse sjelden bare ett kvalitativt prosjekt. Han viser til at med en gang man for eksempel trekker fram at enkelte begrep forekommer hyppig, har man inntatt en kvantitativ innretning. I dette prosjektet ble praksislærerne introdusert for spørsmål som de skulle skalere. Det er opplagt kvantifisering. Men i fortsettelsen skulle de begrunne hvorfor de plasserte seg der de gjorde. Intensjonen var at tankene, erfaringene og meningene skulle tydeliggjøres. Da er hensikten å få fram betydningen som kom til uttrykk.

Tekster har alltid «flere samtidige potensiell betydninger» skriver Lingren (2011, s.272). I denne sammenhengen er tematikk i praksislærernes formuleringer sett i lys av teorier og forskning. Det skal utdypes nærmere under neste punkt.

4.6 Analysekategorier

Praksisprosjektet hadde som mål å legge til rette for samarbeidsarenaer og undersøke hvordan praksislærerne oppfatter seg som lærerutdannere. Dette er styrende for valg av analysekategorier. Thagaard (2002) hevder at i kvalitative analyser går det et skille mellom analyser av *hvordan* informantene uttrykker seg og *innholdet* i tekstene. I dette prosjektet er det ikke viet noe oppmerksomhet mot hvordan praksislærerne formulerte seg, og analysene er avgrenset til tematikk og innhold i tekstene.

Datamaterialet ble utformet og samlet inn på arbeidsseminaret med praksislærerne. Intensjonen var todelt:

1. Evalueringer på bakgrunn av deltakelse i praksisprosjektet
2. Drøftinger/ idedugnad for fremtidig samarbeid om studier

Analysene er også todelt. Når det gjelder evalueringen fra arbeidsseminaret, danner spørsmålene som var formulert til praksislærerne, grunnlag for analysekategoriene. Det betyr at tekstene er systematisert ut fra dette og blir presentert i sin helhet ut fra ett og ett spørsmål og svar fra de fem gruppene. For det andre ble opplevelser, synspunkter og erfaringer systematisert ut fra felles emner. Dette har dannet noen nye kategorier som skal synliggjøre innholdet i utsagnene og som bygger på teoretiske begreper i praksisprosjektet.

Datamaterialet fra arbeidsseminaret var organisert som dialogkafé. Som tidligere nevnt ble praksislærerne blandet i fem grupper. Materialet skiller ikke mellom gruppene, men sammenfatter alle svar under samme spørsmål. Her er poenget å få fram flest mulig gode ideer. Her er også spørsmålene retningsgivende for kategorisering av materialet og analysene.

4.7 Kritisk blikk på metodologiske valg

Utvalget i dette prosjektet er lite og datamaterialet er også svært begrenset. Det har heller ikke vært en målsetting å forske fram funn som er generelle og valide for gruppen praksislærere. Lærerutdanningene er ulikt organisert ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene. Imidlertid kan henvisning og underbygning til tilsvarende studier bidra til at resultatene av prosjektet oppfattes som troverdige funn og forhåpentligvis inspirere til å utvikle praksis i andre førskolelærerutdanninger.

Validitet handler om hvorvidt de anvendte metodene studerer det de har til hensikt å undersøke (Johannessen og Tuft 2002). Er funnene troverdige på bakgrunn av samsvar mellom fenomener som ble undersøkt og resultatene som blir presentert? I denne sammenhengen reiser det spørsmål om skaleringene og kommentarene/ tekstene som praksislærerne skrev kan gi svar på problemstillinger i prosjektet. Spørreundersøkelsen, skaleringen, synliggjør ikke noe om hva som bidrar til at man plasserer seg på for eksempel på 8 og ikke 6. Nyansene er ikke tydelige, men hensikten var imidlertid å få fram hva som fungerer bra og «hvor skoen fortsatt trykker». Dette er omtalt i kommentarfeltene og viser hvilke utfordringer vi har som ansvarlig utdanningsinstitusjon, og områder som ser ut til å fungere tilfredsstillende. I og med at tekstene som praksislærerne skrev er benyttet ordrett, kan det ivareta validiteten. Andre metoder som intervju eller observasjon kan antakeligvis få fram mer og nyansert data.

Ifølge Kvale (1997) handler overførbarheten fra kvalitative studier om at forhold som man lokaliserer eller utvikler kan anvendes som kunnskap for andre på tilsvarende områder. Det medfører at resultater fra prosjektet kan være gyldige i tilsvarende sammenhenger. På den måten kan erfaringene og synspunktene fra praksisprosjektet generere kunnskaper for igangsetting og utvikling av praksisprosjekter ved andre høyskoler.

4.8 Ethiske forhold

I ethvert forskningsprosjekt av kvalitativt karakter er det et prinsipp at deltakeren må gi *informert samtykke*, presiserer Thagaard (2002). Den enkelte deltaker skal når som helt underveis i prosjektet ha rett til å avbryte og trekke seg ut av prosjektet. Det er i tråd med NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag) og det er sentralt prinsipp at enhver som blir forsket på har rett til å avbryte sin deltakelse.

Ethiske overveielser er ikke bare aktuelt i oppstart av prosjektet eller i forbindelse med behandling av informantene. Ifølge Rhedding-Jones (2005) er etikk en nødvendig brikke kontinuerlig i hele prosessen. Det er et ideal at forskeren både «act ethically, speak ethically and write ethically», uttrykker Rhedding-Jones (2005, s.86). Forskningsetikk involverer altså hele prosessen i et prosjekt. I denne sammenhengen har praksisprosjektet handlet om direkte involvering i møter og utvalg. Ikke minst handler prosjektet om samhandling og samarbeid, som alltid er tuftet på holdninger og verdier (Hermansen, Løw og Petersen 2004). Og til slutt er det en intensjon at tekster og datagrunnlaget blir behandlet på edruelig vis -ikke å idyllisere, ikke være for kritisk, altså søke etter autentiske utsagn og opplevelser.

Et annet prinsipp i forbindelse med kvalitative forskningsprosjekter er prinsippet om konfidensialitet. I forbindelse med dette delprosjektet som er avgrenset til praksislærerne, så uttalte de seg som gruppe gjennom tekstene de produserte. Ingen kan identifiseres i materialet og fordelingen mellom praksislærerne på de ulike gruppene, er slettet. På den måten er konfidensialitet ivaretatt.

Å forske på eller i praksis medfører mange dilemmaer (Hummelvoll, Andvig, Lyberg 2010). I denne sammenhengen ble det særs viktig at tiden som prosjektet la beslag på for praksislærerne var konstruktiv og effektiv. Møtetid borte fra avdelingen «tar» av tiden praksislærerne kunne vært sammen med barna. Godt forberedte møter ble ett av områdene det ble jobbet med.

Videre ble det svært maktpåliggende å stille relevante problemstillinger til praksislærerne og være lyttende til nettopp denne gruppens syn. Hvordan erfarer de sin rolle? Hva er svakhetene ved vår organisering? Hvor er forbedringspotensialer? Det er spørsmål som det var sentralt å belyse og reflektere over i samarbeidsrelasjonene.

I ethvert forskningsprosjekt er også *forskerrollen* noe det er nødvendig å være bevisst på. Prosjektleder har arbeidet som førskolelærer og har god kjennskap til førskolelæreryrket. Ifølge Thagaard (2022) kan det være både en styrke og svakhet hvis forskeren har kjennskap til miljøet det forskes på. På den ene siden, skriver Thagaard, kan kjennskap bidra til bedre forståelse for informantene, men på den andre siden kan det bidra til at man bekrefter egen forståelse eller overser «nyanse som ikke er i samsvar med egne erfaringer» (Ibid., s.181). Enda en innvending kan være at man identifiserer seg så sterkt med feltet at man ser med for stor grad av velvillighet på utsagn fra informantene.

Videre fordres også et kritisk blikk på egen rolle knyttet til den makt man får i kraft av å være leder for et prosjekt. I aksjonsforskningsprosjekt er prosjektlederens «oppgave å bringe inn teori som kan åpne opp for andre og nye tanker og dermed utvikling av praksis» (Postholm 2007, s.25). I tillegg skal naturlig nok prosjektlederen samle inn materiale fra prosjektet. Ifølge Postholm (2007) er det nødvendig at forskeren har sosial kompetanse til å samhandle godt med deltakerne. Avslutningsvis er det også forskerens ansvar å skrive teksten som danner resultatet av arbeidet. Ideelt sett skulle praksislærerne vært enda mer involvert i prosjektet og bidratt med synspunkter på materialet som ble analysert, men på grunn av manglende ressurser ble dette ikke aktuelt.

Asymmetrien i forholdet mellom høgskolelærere og praksislærere er et sentralt aspekt å være bevisst på. Det har vært en intensjon å legge vekt på deltakernes erfaringer og deres forslag til utprøving. Videre har prosjektleder og – lærerne understreket den sentrale rollen praksislærerne har i utdanningen, og forsøkt å synliggjøre det betydelige arbeidet og innflytelsen de har på studentene

ved blant annet å henvise til aktuell forskning på området. Hensikten har vært å heve erkjennelsen av egenverdi hos praksislærerne.

5 Resultater og drøfting

Resultatet av praksisprosjektet er organisert i to hoveddeler på bakgrunn av de to temaområdene; *praksislærer som lærerutdanner og samarbeid mellom studenter, praksislærere og høgskolelærere*, som denne delen av praksisprosjektet omfatter. Den første hoveddelen er problemstillinger relatert til praksislærernes rolle. Siden evaluerings- og erfaringssamlingen skulle rette særlig oppmerksomhet mot praksislærerne, så er det flest problemstillinger knyttet til dette hovedtemaet. Den andre hoveddelen redegjør for hvilke elementer som fremmer samarbeid mellom partnerbarnehagene og høgsolen, sett fra praksislærernes synspunkt. Innenfor disse to hovedområdene er funnene organisert i flere undertemaer ut fra svarene som ble gitt på arbeidsseminaret. For hver av de to temaområdene vil forskning og teori bli trukket inn i drøftinger av funnene med utgangspunkt i presentasjonene i kapittel 3 om teoretisk forankring.

5.1 Praksislærer som likeverdig partner i førskolelærerutdanningen

Det er en kjensgjerning at praksislærere har stor innflytelse på studenter som er i praksis i lærerutdanningene (Bergem 1993, Nilssen 2010). Det er et faktum som lærerutdanningene må ta innover seg. Det understreker Nilssen (2010) som betrakter praksislæreren som en nøkkelperson for å garantere god kvalitet på praksisopplæringen. I dette perspektivet er det interessant å undersøke hvordan praksislærergruppen betrakter seg selv. Dette delkapitlet presenterer spørsmål praksislærerne fikk som er knyttet til temaet *lærerutdanner* og hva de svarte.

5.1.1 Praksislæreren – en likeverdig samarbeidspartner i lærerutdanningen?

Ovennevnte formulering var spørsmålet som ble stilt til praksislærerne på arbeidsseminaret. De var delt inn i grupper ut fra partnerbarnehagen de er ansatt i og skulle skalere hvor de ville plassere seg selv på en skala fra 0-10 ut fra ovennevnte problemstilling. Videre ble de oppfordret til å *kommentere hvorfor* de plasserte seg der de gjorde på skalaen. I det følgende presenteres resultatet fra de 5 gruppene med skalering og begrunnelser. Alle utsagn er tatt med siden tekstene utgjorde forholdsvis lite materiale.

I hvilken grad oppfatter praksislærere seg som likeverdige samarbeidspartnere og premissleverandører i lærerutdanningen?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------



Kommentarer/begrunnelser for plasseringen:

Det å ha blitt invitert til å delta i prosjektet har gjort at vi har plassert oss høyere på skalaen enn vi ville gjort tidligere.

- Bidra i undervisning
- Styringsgruppe
- Tettere samarbeid
- Blitt hørt/lyttet til

- Fagdager og praksisforum

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

Kommentarer/begrunnelser for plasseringen:

Jo mer praksislærer blir involvert, jo mer likeverdig samarbeidspartner kan han/hun føle seg som. Her er styringsgruppa et godt eksempel. De som har vært med i styringsgruppa føler seg mer likeverdige. Det er også avgjørende hvor mye praksis/erfaring praksislærer har. Det er lett å ta kontakt med HiVe/Kristin hvis man trenger hjelp/står fast /trenger råd.

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

Kommentarer/begrunnelser for plasseringen:

Vi er i god utvikling sammen, men har ennå en vei å strekke oss imot før vi er helt på topp.

- At vi er mer deltakende i utformingen av praksisoppgaver
- At ledelse har fått stor plass – men kan bli enda bedre
- Tettere samarbeid om pensum

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

Kommentarer/begrunnelser for plasseringen:

Vi føler at det har blitt bedre nå. Før var det 1. Grunnen til dette er mer åpne oppgaver for studentene og større mulighet for studentene til å gå inn i barnehageprosjekter. Tette samarbeid med høgskolen har ført til at våre erfaringer og meninger betyr mer. Det at studentene går inn i allerede eksisterende prosjekter, gjør at vi får eierforhold til praksisoppgavene og blir tryggere på veiledning av studentene. Bedre kontakt med høgskolen har ført til at rolleavklaringen er blitt tydeligere.

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 i stor grad

Kommentarer/begrunnelser for plasseringen:

Graderingen gjelder dette prosjektet – tidligere var vi mindre (1).

- Større mulighet for involvering (blant annet praksislærer inn i klassen)
- Styringsgruppen
- Ryddig ledelse – informasjon – praksisforum → gjør det enklere for oss
- Bra for samarbeidet å følge en klasse over lengre tid

Det var totalt 5 grupper og skaleringen varierte fra 3 til 7. Følgende tall ble oppgitt; 5, 4-6, 7, 3 og 6. Det skulle tilsi et snitt på 5,1. Tallene viser at det er både sprik og mangfold i praksislærernes opplevelse av sin egen rolle som lærerutdanner. Det er i seg selv interessant, men tallene får mer mening når man undersøker dem i lys av kommentarene de gir. For hva er det de begrunner som årsak til at de erfarer at de er samarbeidspartnere? Kommentarene handler om forskjellige emner og

problemstillinger. Ved å systematisere og trekke ut felles temaer, ble disse synlige: deltagelse i prosjektet, styringsgruppe, praksisforum. Andre kommentarer handler om innholdet i samarbeidet som å utvikle praksisoppgaver i fellesskap og delta i undervisningen. I det følgende blir synspunkter presentert og systematisert ut fra noen felles overskrifter.

5.1.1.1 Effekt av deltagelse i praksisprosjektet

Vi ønsket å initiere nye tiltak i prosjektperioden som positivt sett kunne bidra til å styrke rollen som praksislærer. Det var tre grupper som syntes at samarbeidet mellom høgskolen og praksislærerne var på et minimumsnivå før prosjektstart, men med deltagelse i prosjektet økte samarbeidet betraktelig. De skriver:

«Det å ha blitt invitert til å delta i prosjektet har gjort at vi har plassert oss høyere på skalaen enn vi ville gjort tidligere». (Skalerer nå til 5).

«Graderingen gjelder dette prosjektet – tidligere var vi mindre (1)». (Skalerer nå til 6).

«Vi føler at det har blitt bedre nå. Før var det 1». (Skalerer nå til 3).

Ett av tiltakene ved prosjektet som de løfter fram, er styringsgruppen. Styringsgruppen bestod av en representant fra hver av partnerbarnehagene som klassen var tildelt, i tillegg til fire studentrepresentanter og faglærerne til klassen. Gruppen møttes 1 ½ time en gang pr. måned. Møtene ble holdt på høgskolen. Styringsgruppen ser ut til å ha vært et betydelig incitament som har bidratt til økt tilfredshet med samarbeidet. 3 av gruppene framhever spesifikt styringsgruppen: «Her er styringsgruppa et godt eksempel. De som har vært med i styringsgruppa føler seg mer likeverdige». Det kommer også fram at omfanget av samarbeid er sentralt: «Jo mer praksislærer blir involvert, jo mer likeverdig samarbeidspartner kan han/hun føle seg som». Disse utsagnene peker i retning av at samarbeidet må utvides når det gjelder omfang. Kvantitet er et element som er verdt å se nøyer på. Styringsgruppen møttes jevnlig og i tillegg var agendaen å være utviklingsorienterte. Det å utvikle noe sammen over tid, imøtekommer to av elementene som Hargreaves (1996) fremhever som vesentlig ved samarbeidskulturer.

5.1.1.2 Innhold i samarbeidet

Hva er det så praksislærerne konkretiserer ved innholdet som anses som betydningsfullt for samarbeidet? Tre av gruppene har eksplisitt nevnt samarbeid om utformingen av praksisoppgaven. Det samme ble tydelig i PIL-prosjektet ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Helland (2011, s.39) fremhever at «endringene vi har gjort i høve til praksisoppgåver, praksisførebuing og praksissettararbeid har gitt resultat». Praksisoppgavene legger premisser for innholdet og oppgavene som studentene har i praksis og er derfor særlig aktuell for praksislærerne å ha innflytelse på. En av gruppene utdyper:

Grunnen til dette er mer åpne oppgaver fra studentene og større mulighet for studentene til å gå inn i barnehageprosjekter. Tett samarbeid med høgskolen har ført til at våre erfaringer og meninger betyr mer. Det at studentene går inn i allerede eksisterende prosjekter, gjør at vi får eierforhold til praksisoppgavene og blir tryggere på veiledning av studentene.

Med disse synspunktene peker praksislærerne også på et annet sentralt punkt, nemlig at høgskolen og studentene tilpasser seg barnehagene. *Gjensidighet* er et nøkkelord i samarbeid som speiler oppfatningene de understreker. Tradisjonelt sett er det nok barnehagene som har tilpasset arbeid og planer til studentene. Kanskje er det like nærliggende å tenke at studentene skal tilpasse sitt arbeid til barna og det som er dagsaktuelt i barnehagene når de skal være der?

Videre er et resultat av samarbeidet at de har påvirket innhold og vektlegging i oppgaven som har gjort at «At ledelse har fått stor plass – men kan bli enda bedre». Praksislærerne delte sine synspunkter og erfaringer i styringsgruppen. Det bidro til at praksisoppgaven, som hovedsakelig tidligere ble laget av pedagogikk lærerne, fikk nye momenter eller profileringer. De angir også at skriftlig informasjon om pensum ga opplevelse av tettere samarbeid. Det er ikke en ny praksis at lærere ved høgskolen orienterer muntlig om pensum. Forskjellen her er at hver partnerbarnehage fikk en mappe med kopi av emnebeskrivelsen, semesterplan og pensum i de tre fagene. Det kan være en illusjon at informasjon som er distribuert på den digitale arenaen er tilgjengelig. Barnehagene har lenge hatt underskudd på datamaskiner og har derfor ikke tilgang på informasjon på nettet.

To av partnerbarnehagene deltok i undervisningen med presentasjon av prosjektarbeid de hadde gjennomført med de yngste barna i barnehagen. Dette ble også nevnt som et moment som hadde styrket samarbeidet. Å delta i undervisningen ble en form for anerkjennelse av kunnskapen praksislærerne representerer. For øvrig nevner de følgende gevinst i relasjon til tettere samarbeid:

- Blitt hørt/lyttet til
- Det er lett å ta kontakt med Hive/Kristin hvis man trenger hjelp/står fast /trenger råd.
- Bedre kontakt med høgskolen har ført til at rolleavklaringen er blitt tydeligere.
- Større mulighet for involvering (blant annet praksislærer inn i klassen)
- Bra for samarbeidet å følge en klasse over lengre tid

Det er en kjensgjerning at samarbeidskulturer utvikles over tid, hevder Hargreaves (1996). Det harmonerer med den forståelsen praksislærerne har av å samarbeide med samme team over to år. Praksisprosjektet og dens organisering ser ut til å ha ført samarbeidet mellom aktuelle aktører et lite stykke videre mot at praksislærerne erkjenner sin verdi som lærerutdannere. Følgende utsagn signaliserer at vi likevel ikke kan «slå oss på brystet» i selvtilfredshet. Prosjektet er bare ett steg på veien, for som en gruppe stadfester: «Vi er i god utvikling sammen, men har ennå en vei å strekke oss imot før vi er helt på topp».

5.1.2 Inkludert som lærerutdannere

Idegrunnlaget bak prosjektet er at praksislærere utgjør en ressurs som i for liten grad er benyttet i utdanningen. Derfor var det sentralt å få fram deres ideer og forslag til å utvikle samarbeid partene i mellom der synergien også skulle bidra til et styrket praksislærerkorps. På bakgrunn av dette, spurte vi praksislærere hva som skulle til for at de i sterkere grad ble inkludert som lærerutdannere. Også på dette spørsmålet er alle utsagn tatt med og tekstene presenteres inndelt i fem bokser som representerer de fem partnerbarnehagegruppene og i samme rekkefølge som foregående problemstilling. Spørsmålet var:

Hva skal til for at dere i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere?

For faglig oppdatering, delta i undervisning, eget praksislærerforum

- Drømmevisjon- ikke helt heldig for barnehagene

- Være med i prosesser som utvikling av oppgaver

- At studentene er mer forberedt når vi kommer på praksisforum, får oppgavene i god tid

- Kompetanseheving, forelesning, ny litteratur

- Klarere forventninger til oss fra HiVe

- At høgskolen og studentene kommer raskt med på høsten

- At studentene blir mer en del av personalet og at vi som praksislærere blir en større del av høgskolen

Tettere samarbeid når praksislærer leverer bekymringsmeldinger. Vi har tidligere opplevd å stryke studenter som like etter har fått ny praksis og har bestått. Dette har vært studenter som etter vår mening har vært lite egnet til førskolelæreryrket, og dette gjør at vi føler at den jobben vi har gjort, og det ubehaget, er bortkastet.

- Lengre praksisperioder hadde ført til at vi kan prege studentene i større grad

- At studenten plikter å gi tidligere praksislæreres vurdering fra praksis

- Fortsette med åpne oppgaver

- Trygghet for at vi kan ta avgjørelser om endring av oppgavene

- At faglærere/lærere tydeliggjør overfor studentene vår rolle

- Tettere samarbeid med studenter og faglærere, også over flere år, gjør at man kjenner hverandres styrke og læringsnivå

- Kommunisere direkte med praksislærere, ikke gjennom styrer

- Kommuniserer praktiske faglige behov – begge veier. Dette handler også om vår egeninnsats og motivasjon til å inkludere oss selv, men også avhengig av tid og rom i hverdagen

- Nb! Vi ender hele tiden med samme konklusjon: All den positive utviklingen for vår del de 2 siste årene, handler om at vi har fulgt en klasse/faglærer nært

Svarene på problemstillingen *Hva skal til for at dere i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere?* synliggjør at de har flere konstruktive forslag til nye tiltak og avklaringer. Ved å systematisere og trekke ut felles temaer, ble noen emner tydelige. Å *bli involvert* har fire av fem grupper kommet med spesifikke synspunkter på. Tre av fem grupper har uttalt seg om *kontinuitet og samarbeid over tid* og behovet for å *avklare roller*. I fortsettelsen skal vi se noen av utsagnene i sammenheng med hverandre og betrakte dem i lys av forskning og teori om emnene.

5.1.2.1 *Bli involvert*

Som vi har sett i teorikapittelet viser Andersen og Røisland (2008) til noen kjerneelementer som må være til stede når man tar i bruk begrepet «partnerskap». En grunnleggende side handler om at deltakerne blir betraktet som betydningsfulle og får bidra med sine ressurser inn i felleskapet (Ibid., s.15). Helt konkret trekker flere praksislærere fram verdien av at de blir involvert i utforming av praksisoppgaven. En gruppe fremholder at de fortsatt ønsker å «være med i prosesser som utvikling av oppgaver». Det er vel i og for seg helt grunnleggende og ikke særlig kravstort av praksislærerne. Fra å bli informert gjennom ferdige utkast til oppgaver, omfatter ønsket om involvering å bli en faglig deltaker. Fullan viser til at hvis man skal vende samarbeid fra «information into knowledge is a social process, and for that you need good relationships» (Fullan 2001, s.6).

Alle ønsker å bli regnet med, men de er nøkterne og man kan spørre seg om de har små ambisjoner på egne vegne? En gruppe skriver at de kunne ønske seg «faglig oppdatering, delta i undervisning, eget praksislærerforum», men så supplerer de med kommentaren «drømmevisjon- ikke helt heldig for barnehagene». De er primært ansatt i barnehagen for barna og trekker dem med i konsekvensene av at de i sterkere grad skal være lærerutdannere. Det er sjelden at andre førskolelærere erstatter en praksislærer som veileder studenter eller er på møter i sammenheng med praksis. Fra barnas ståsted kan man til en viss grad mene at de taper kampen om oppmerksomhet. Disse problemstillingene berører arbeidsbetingelser og er en fagforeningssak som ikke blir nærmere omhandlet i denne rapporten.

5.1.2.2 *Kontinuitet og samarbeid over tid*

Samarbeidsrelasjoner tar tid å utvikle hevder Hargreaves (1996) som peker på at de må være omfattende i tid og omfang for at deltakerne skal oppleve at de skaper en felles kultur. Tidligere kunne praksislærerne få nye studenter hvert nytt studieår. Da den nye ordningen ble innført og praksislærerne ble knyttet til en klasse som de skulle ha 1. og 2 studieår, var muligheten for å skape kontinuitet meget bedre. Dette understrekes av flere deltakere i praksisprosjektet. De skriver for eksempel:

Tettere samarbeid med studenter og faglærere, også over flere år, gjør at man kjenner hverandres styrke og læringsnivå.

Nb! Vi ender hele tiden med samme konklusjon: All den positive utviklingen for vår del de 2 siste årene, handler om at vi har fulgt en klasse/faglærer nært.

Varighet og stabilitet er nødvendige forutsetninger «for at man i det hele tatt skal kunne tale om partnerskap», argumenterer Andersen og Røisland (2008, s.15). Det kan handle om at det tar tid å bli kjent med hverandres arbeidsområder og finne fram til felles samarbeidskulturer, som nevnt i forrige avsnitt. Dette lille tiltaket har altså gitt atskillig bedre opplevelse av samarbeid for praksislærerne. Tiltaket konkretiserer hvor lite som skal til for å utvikle partnerskap med dem. Hva det innebærer å «følge en klasse/faglærer» kommer ikke eksplisitt fram, men tillit, respekt og gode relasjoner er nødvendig for å fungere i partnerskap, dokumenterer Bakke og Vege (2012). Det synes som om selv små endringer utgjør store framskritt, sett ut fra synspunktene praksislærerne presenterer. En slik innstilling bør imøtekommes med større innsats fra høgskolen side. Her kan det se ut til å være uutnyttet potensiale.

5.1.2.3 Avklare praksislærerrollen

På spørsmålet om hva som skal til for å styrke praksislærerrollen peker praksislærerne på flere områder. Noen utsagn handler om selve rollen som praksislærer og at det eksisterer uklarhet om hva den innebærer. Utsagn som «klarere forventninger til oss fra HiVe» og «at faglærere tydeliggjør overfor studentene vår rolle» indikerer behovet for å sette praksislærerrollen på dagsorden. Bakke og Vege (2012) viser til funn fra forskning om at avklaring av roller og ansvar er en sentral faktor for å lykkes med partnerskap. På bakgrunn av ovennevnte utsagn kan uklarheter handle om ansvar og oppgaver for studentene i praksis. En gruppe er tydelig i den retning når de skriver: «trygghet for at vi kan ta avgjørelser om endring av oppgavene». Altså ser det ikke ut til at de opplever seg som autonome i forhold til arbeidet i praksis. Praksislærers ansvarsområder er skissert i «Samarbeidsavtale om praksisopplæring mellom Høgskolen i Vestfold og den enkelte partnerbarnehagen». I avtalen operasjonaliseres ansvar og oppgaver til styrer mens tilsvarende er kort omhandlet når det gjelder praksislærer. Synspunktene synliggjør behovet for i enda sterkere grad å bli tydelige på ansvar og roller for impliserte parter. En gruppe uttaler at de ønsker direkte kontakt mellom høgskolen og praksislærerne, altså ikke via styrer. Dette kan ha ulike forklaringer, men fra tid til annen stopper informasjonen opp og når ikke praksislærerne. Styrerleddet kan forsinke informasjonsflyten fordi styrer ikke alltid er til stede i barnehagen, kan være syk og av andre årsaker ikke tilgjengelig. Ifølge samarbeidsavtalen er linjen fra høgskolen til partnerbarnehagen definert via styrer. Likevel kan det være nødvendig å vurdere på nytt om denne organiseringen er hensiktsmessig. Partnerskap fordrer at samarbeid har en viss grad av formalisering som kan bety

«organisatorisk overbygning som definerer formål, forpliktelser og ansvarsforhold i partnerskapet» (Bakke og Vege 2012, s.16). Noen områder er avklart, men praksislæreren gir uttrykk for at det er behov for å drøfte ansvarsforholdet. Kanskje kan det være nødvendig å ta samarbeidsavtalen opp til revidering og vurdere andre måter å organisere for eksempel informasjon institusjonene i mellom på. Når det gjelder vurderinger av studenter og bestått praksis eller ikke, kan det se ut til at de opplever at deres synspunkter ikke blir tatt tilstrekkelig på alvor. Det er noe som høyskolen bør se nærmere på hvis vi skal påberope oss å tufte samarbeidet på en partnerskapsideologi.

5.1.3 Praksis - teori

En konsekvens av NOKUT-evalueringen (2010, s. 120) er at førskolelærerutdanningen må styrke den vitenskapelig baserte kunnskapen fordi den er svakere fundert enn den praktiske og tradisjonsforankrede kunnskapen i utdanningen. I den forbindelse er det aktuelt å undersøke hvordan praksisfeltet involveres i arbeidet med å heve studenters forskningsbaserte og teoretiske kunnskap. Med denne erkjennelsen i mente var det interessant å undersøke hva praksislærerne anser som verdifullt at de bidrar med. Spørsmålet vi stilte dem var «På hvilken måte kan praksislærer bidra i studenters kunnskapsutvikling?» De svarte følgende i de fem gruppene som var organisert barnehagevis:

På hvilken måte kan praksislærer bidra i studenters kunnskapsutvikling?

Bruker ressursene som er i barnehagen. Vi har alle våre «ekspertfelt».
Være gode rollemodeller.
Vi bør være faglig oppdaterte og i det minste kjenne til hva studentene har som pensumlitteratur.

Med veiledning
«Undervisning» inn i veiledning
Bevisstgjøring overfor studentene: se sammenheng mellom teori og praksis

Stille spørsmål og utfordre i veiledning og i hverdagssituasjonene
Bevisstgjøring av studenters tause kunnskap
Være en god støttespiller, utfordre

Felles veiledningsøkter med spesielle temaer, hvor den praksislæreren som er god på temaet veileder. Åpne for diskusjoner med studentene
Veiledning i /etter her og nå situasjoner og aktiviteter
Veiledning med studentens pedagogiske grunnsyn som fokus. Knytte sammen teori og praksis.
Kjenne faglitteraturen

Praksislæreren må bli mer bevisst på hvilke teorier de bygger sin praksis på. Bli flinkere til å sette ord på det overfor studenten
At praksislærere holder forelesninger for studentene

I gjennomgangen av uttalelsene som praksislærerne formulerte, utkrystalliserer det seg minimum to kategorier i forhold til å styrke kunnskapsutvikling hos studentene. Praksislærerne er tilsynelatende opptatt av veiledningstiden som studentene er tildelt og hvordan den kan *organiseres* på flere måter slik at kompetansen hos de ulike praksislærerne blir bedre utnyttet. Det andre området innebærer *hvordan praksislærer* kan bidra i å støtte og styrke studentene. Vi skal se på synspunkter fra de ulike gruppene som omfatter utsagn innenfor samme kategori.

5.1.3.1 Veilederoppgaven

Praksislærerne har synspunkter på hvilken måte de kan bidra i studenters kunnskapsutvikling. Et par grupper peker på verdien av å kjenne til faglitteraturen som blir brukt på førskolelærerstudiet i tillegg til å være faglig oppdaterte. På den måten kan de for eksempel bedre hjelpe studenten i å skape forbindelseslinjer mellom erfaringer i praksis og teori fra faglitteraturen. I praksisprosjektet kopierte vi opp pensumlistene for fagene og satte inn i en informasjonsperm. Det var et resultat av synspunkter som ble presentert i styringsgruppen. En relevant forutsetning for å kunne støtte og etterspørre kunnskaper hos studentene i gjeldende fagstoff, er å være orientert om aktuell pensumlitteratur. Noen pensumlister ligger på internettet, men er ikke alltid tilgjengelig for praksislærerne.

For øvrig viser de til ulike tilnærminger til studentene som for eksempel:

Være en god støttespiller, utfordre

Veiledning i /etter her og nå situasjoner og aktiviteter

Stille spørsmål og utfordre i veiledning og i hverdagssituasjonene

Bevisstgjøring av studenters tause kunnskap

Være gode rollemodeller

En gruppe inntar en viss grad av selvjustis og mener at «praksislæreren må bli mer bevisste på hvilke teorier de bygger sin praksis på og bli flinkere til å sette ord på det overfor studenten». I dette utsagnet ligger en innsigelse om at praksislærer ikke alltid er like å jour og må gjøre en innstas for å fylle rollen sin. Nilssen (2010, s.52) dokumenterer at praksislærere som betrakter seg selv som lærerutdannere forstår betydningen av det å omsette og kople sammen ulike kilder, også fra teoriundervisningen. Videre påpeker hun at praksislærere også må være undersøkende og kritisk overfor egen praksis.

5.1.3.2 Mer fleksibel bruk av veiledningstiden

I praksisprosjektet ble problemstillingen om innholdet i veiledningstiden løftet fram. Studentene har krav på 1 ½ time til individuell veiledning pr. uke. Alternativt kan man veilede to studenter sammen og utvide tiden tilsvarende individuell veiledning. Innimellom gir studenter uttrykk for at de kunne tenke seg mer mangfold når det gjelder innholdet i veiledningstiden. For eksempel ble det i styringsgruppen drøftet om man kunne omdefinere veiledningstid til å omfatte undervisning fra en praksislærer til en gruppe studenter. Følgende utsagn illustrerer disse betraktningene og er tydeligvis nedfelt seg hos flere praksislærere:

Felles veiledningsøkter med spesielle temaer, hvor den praksislæreren som er god på temaet veileder. Åpne for diskusjoner med studentene.

At praksislærere holder forelesninger for studentene.

Felles temabasert veiledning i barnehagen der praksislæreren med sterk kompetanse underviser.

Ifølge praksisplanen for Høgskolen i Vestfold gjeldende fram til 2012, er det ingen entydig definisjon av hva innholdet i veiledningstiden skal være. Det som står er at veiledningen skal ta utgangspunkt i studentens forutsetninger når det gjelder kunnskaper og erfaringer. Og i tillegg skal veiledning «støtte og utfordre studentenes refleksjon over sammenhengen mellom teori og praksis» (Plan for praksisopplæringen 2009-2012, s.2). Denne teksten legger ingen begrensninger for å kunne tenke mer fleksibelt om innholdet i veiledningstiden. Går man imidlertid til fagbøker om veiledning, ser man at den er mer avgrenset og «streng» på hva veiledning omfatter. Gjems (1998) skriver om veiledning at det er en «særegen samtale for å utvikle faglig forståelse og kompetanse (ibid., 168). En slik definisjon av veiledning vil være i konflikt med undervisning som metode. Kanskje må høgskolen justere innholdet i plandokumenter for praksis for å åpne opp for mer allsidige opplæring i praksis? Praksislærerne som deltok i prosjektet så dette som en relevant problemstilling og var motiverte for å endre gjeldende praksis. Studentene ga uttrykk for tilsvarende innstilling. Da gjenstår det å følge opp forslagene ved høgskolen.

5.1.4 Kompetanseheving

Å være praksislærer et ingen entydig rolle. I løpet av prosjektet ga både praksislærere og studenter innspill til ulike måter å bruke praksislærerressursen på. Siden dette løses ulikt i de forskjellige partnerbarnehagene, valgte vi å dele praksislærerne i grupper på tvers av partnerbarnehagene når vi skulle få fram flest mulig ideer til kompetanseheving. Tanken var å motivere til kreative og entusiastiske samtaler i tråd med idealet for metodikken om dialogkafé, slik Ertesvåg (2012) beskriver. Under presenteres problemstillingen som var formulert på «dukene» (arkene) som gruppene hadde fått utdelt og det som praksislærerne førte opp på arkene.

Er det konkrete områder dere trenger kompetanseheving på?

- Veiledning
- Dette er veldig individuelt. Vi har ulike kompetanse
- Få innføring i den nye planen for førskolelærerutdanningen
- Flerkulturelt arbeid – veldig individuelt fra barnehage til barnehage
- Hvordan evaluere studenter?
 - Hvor går grensa for å stryke noen?
 - Hva er «godt nok»?
- Få oppdatering på fag – hva skjer ute i «feltet».
 - Ny litteratur?
 - Hva studenter har på pensum?

Synspunktene er samlet sammen til en felles besvarelse siden det ikke var ett konkret område som var felles for alle gruppene i forhold til kompetanseheving. Sånn sett kan disse funnene ikke gi en pekepinn på hva som bør prioriteres ut fra omfang på tilbakemeldingene. I stedet er det samlet sett mangfold i temaene eller problemstillingene som høgskolen kan bruke som utgangspunkt for å øke kunnskaper og ferdigheter hos praksislærerne.

Det som kan tolkes som et tydelig funn, er at praksislærerne oppgir kun noen få områder som de kan tenke seg mer kompetanse i. Det er i tråd med NOKUT-rapporten (2008) fra evaluering av førskolelærerutdanningen som peker på at praksislærerne er tilfredse med egen kompetanse. Videre kan man dele inn synspunktene deres i tema de vil lærer mer om som er relatert til egne kunnskaper eller ferdigheter de ønsker å utvikle. Det som imidlertid føres opp som ett tema det er ønske om mer kompetanse i, er *veiledning*. Den nye barnehagelærerutdanningen innfører skjerpet krav til praksislærerne vedrørende veiledningskompetanse. «Praksislæreren skal ha videreutdanning i rettleiing på minimum 15 studiepoeng», heter det i de nye Nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (KD 2012, s.8). Det er en oppgave høgskolen må ta hånd om slik at praksislærerkorpset får tilstrekkelig kyndighet til å imøtekomme føringene. Høgskolen må tilby veiledningsstudium som gir studiepoeng og formell kompetanse for dem.

Når det gjelder *flerkulturelt arbeid*, så er også dette et område som sektoren generelt har for lite kunnskap om. Ett annet område de peker på er knyttet til praksislærerenrollen og arbeidet med *evaluering* av studenter og mer innføring i innholdet i studiet. Evaluering av studenter som er i praksis og spørsmålet «Hvor går grensa for å stryke noen», er problemstillinger som praksislærere og høgskolelærere må drøfte og samarbeide om. Dette er utfordringer som høgskolen må sette på agendaen og det er et nærliggende tema å samarbeide om.

Totalt sett er det få, men likevel aktuelle synspunkter som presenteres av praksislærerne. De representerer imidlertid et lite utvalg og ved utforming av en eventuell strategiplan fra høgskolens side, kan det være aktuelt å innhente data fra et mer omfattende utvalg før man setter i gang større kompetansehevingsprogram. Oppfølging av innspillene er ikke nødvendigvis særlig krevende ressursmessig eller økonomisk sett, men kan organiseres og gjennomføres med interne krefter. Det fordrer imidlertid at man skaper arenaer for at partene kan møte hverandre og drøfte sider ved studiet og praksis. Veiledningsstudiet som praksislærerne skal få gratis, vil kreve økonomiske investeringer. Uansett, kompetanseheving er en nødvendig brikke i et oppdatert praksisfelt som må prioriteres.

5.2 Samarbeid mellom partnerbarnehager, studenter og høgskolelærere

Samarbeid er en premiss for at høgskole og praksisfelt kan legge et godt grunnlag for førskolelærerstudentenes utdanning. Det blir fremhevet både i rammeplan for førskolelærerutdanning (UFD, 2008) og i forskrift for den nye barnehagelærerutdanningen, nedfelt i Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD, 2012). Det springende punktet er imidlertid *hvordan* man definerer og fortolker oppdraget, og *hvordan* samarbeidet eventuelt blir erfart og opplevd. Ansatte ved en høgskole kan ha helt andre oppfatninger om samarbeidet med praksislærere – og vice versa. I den forbindelse er det aktuelt å trekke inn forskning og teorier som empirien i dette prosjektet skal sees i sammenheng med.

Praksislærerne fra de forskjellige partnerbarnehagene kan også ha ulike oppfatninger og erfaringer i å samarbeide med høgskolen. Derfor var det bevisst at dette spørsmålet ble drøftet i grupper på tvers av praksislærere og partnerbarnehagene som deltok i prosjektet. Hensikten var å få bredest mulig innspill og samtidig legge til rette for å dele erfaringer. Forhåpentligvis ville denne måten å organisere drøftingene på, skape nye kreative innspill slik dialogkaféens idegrunnlag tilsier (Ertesvåg 2012).

5.2.1 Samarbeidsarenaer: omfang, hyppighet og deltakere

Hargreaves (1996) har forsket på samarbeidskulturer og identifiserer noen kriterier som kan være aktuelle faktorer å undersøke ut i fra når man vil utvikle og etablere partnersamarbeid. Han trekker fram følgende faktorer som sentrale elementer ved samarbeidskulturer; det må være rom for å være *spontane, utviklingsorienterte, omfattende i tid og rom, tolerere uforutsigbarhet* og at det *utvikles samarbeidsrelasjoner* mellom deltakerne (ibid., s.202). Ovennevnte elementer er relevante «speil» for synspunktene som praksislærerne fremmet på arbeidsseminaret. Vi stilte følgende spørsmål til gruppene som var satt sammen på tvers av partnerbarnehagene:

Hvor ofte er det hensiktsmessig at praksislærere, studenter og høyskolelærere møtes i løpet av et studieår? Hva slags arenaer kan det være? Hvor? Hvem skal delta?

- En eller annen form for kontakt ca. 1 gang i mnd. (ikke nødvendigvis alle)
- Fint at studentene «dropper innom» og har små prosjekter i barnehagen
- Barnehagene kan si ifra til høyskolen når vi har spesielle prosjekter. Studentene kan komme og se (en gruppe). Faglærerne kan se om dette er noe som passer inn i deres undervisning.
- Studentene og lærere kan holde seg oppdaterte på barnehagens hjemmesider i for hold til prosjekter vi holder på med.
- Viktig med praksisforum i forkant av begge praksisperiodene, møte studentene før de kommer på besøk i barnehage eller for å gjennomføre oppgaver.
- Bedre og mer positivt med færre å forholde seg til, slik som vi har hatt i år. Blitt bedre kjent med de andre praksislærerne og lærere.
- Arenaer å bruke både høyskolen og barnehagen (eks. faglærere besøk på personalmøter ved behov). Bruke faglærere på kompetanseheving for hele personalgruppen i barnehagen.
- Når for eksempel praksislærer er på høyskolen for å holde foredrag, bør det settes inn ekstra ressurser i barnehagen til forberedelser og for å dra fra avdelingen.
- Positivt at faglærere har forskningsprosjekter i barnehage.

Igjen så har det ikke vært sentralt hvem som har sagt hva. Derfor er svarene samlet inn og utgjør en felles liste. Det interessante kan være om det er noen felles tendenser eller om listen samlet sett karakteriserer et mangfold. Og kan noen av punktene relateres til understrekingen av Hargreaves (1996) grunnlag for samarbeidskulturer?

Når det gjelder punktet om å kunne være spontane, så nevner en gruppe at det er «Fint at studentene dropper innom og har små prosjekter i barnehagen». Uttrykket «dropper innom» rommer åpenhet mot spontane tiltak og at samarbeid kan romme det uforutsigelige (Hargreaves 1996). Videre er det andre som har nevnt at å møtes en gang pr. måned er passelig omfang – noe som er atskillig mer samhandling enn etablert samarbeid. Man etterspør samarbeid som er mer *omfattende i tid og rom*.

Det er også interessant å merke seg at de fremhever betydningen av stabile relasjoner, altså at man samarbeider med de samme over tid. «Bedre og mer positivt med færre å forholde seg til, slik som vi har hatt i år. Blitt bedre kjent med de andre praksislærerne og lærere». Ordningen med noen avgrensede partnerbarnehager pr. studentteam som samarbeider gjennom de to første studieårene, får positiv respons. Både Hargreaves (1996) og Fullan (2001) framhever at arbeid med relasjoner er grunnleggende for å skape samarbeidskulturer. Man må få kjennskap til hverandre og utvikle felles referanser og ståsted i det gjensidige oppdraget som ligger til aktører i utdanningen. Spørsmålet er om partnerbarnehageorganiseringen er tilstrekkelig – eller om man skal undersøke ytterligere

strukturer som kan videreutvikle dette området. Partnerbarnehagene inngår i fireårige kontrakter. Det innebærer sirkulasjon, men innenfor denne tidsperioden kan det være aktuelt å se på mer stabile måter å skape kontinuitet i organiseringen på. Praksislærerne møter hverandre flere ganger og gjennom styringsgruppen ble i hvert fall representantene der kjent med kollegaer fra andre partnerbarnehager. Dette blir trukket fram som positive strukturer i evalueringen.

5.2.2 Styreres involvering og ansvar

Praksislærerne viste stort engasjement når det gjelder spørsmål vedrørende styrers oppgaver i partnerbarnehagen. Det kommer til uttrykk gjennom alle kommentarene de har til denne problemstillingen. Ifølge Ohnstad og Munthe (2008) er det godt dokumentert at en sentral forutsetning for at praksislærere skal oppfatte seg selv som lærerutdannere, henger nøye sammen med at lederne (rektorer eller styrer) er aktive i praksisopplæringen. Videre at skolen, alternativt barnehagen, har en felles forankring om å bety noe i opplæringen – ikke bare praksislærerne. Dette indikerer den avgjørende betydningen som styrere og virksomhetsledere har for praksisopplæringen. I praksisprosjektet var vi bevisste på at prosjektet ble forankret i ledelsen. Derfor ble styrerne invitert til det første møtet for å få aksept til å drive et prosjekt som involverte partnerbarnehagene.

Ovennevnte betraktninger danner bakteppe for at partnerbarnehagene ble bedt om å svare på spørsmålet: *Hvordan involverer styrer seg og tar ansvar som leder av partnerbarnehagen? Rett fokus på gode erfaringer/rutiner og forslag for å få det enda bedre til.*

I det følgende blir svarene fra de fem gruppene presentert. Synspunktene er samlet og systematisert ut fra hva som var felles innhold i gruppene. På bakgrunn av analysene pekte praksislærerne ut følgende temaer knyttet til oppgaver og ansvar for styrerne:

- Arbeid med studentene
- Samarbeid med høgskolen
- Oppfølging intern i barnehagen

Alle gruppene har trukket fram disse tre områdene. Det er slående liket mellom de fem gruppene. I fortsettelsen blir noen formuleringer synliggjort og kommentert.

5.2.2.1 Styrers direkte ansvar for og involvering med studentene

Styrer har ifølge samarbeidsavtalen mellom partnerbarnehagene og Høgskolen i Vestfold et uttalt ansvar for praksisorganiseringen (Høgskolen i Vestfold 2010). Ut fra punktene i avtalen, er det stort samsvar mellom føringer i samarbeidsavtalen (punkt 2.2.2 Styrerens ansvar) og det praksislærerne framhever.

Alle gruppene viser til at styrer skal ta i mot og gjennomføre det *første møtet* studentene har med partnerbarnehagen. På dette møtet kan det være aktuelt:

- presentere forventninger til studentene
- deler ut informasjon som tradisjoner, arbeidsmetoder, taushetsplikt, mobiltelefon, kaffekopp (ikke lov), men også praktisk informasjon
- omhandle hvordan man møter foreldre i barnehagen

Underveis i praksisperioden foreslår de at styrer:

- viser interesse for hvordan studentene fungerer på avdeling
- er opptatt av/viser interesse for studentene og gjør seg noen observasjoner –vi får tilbakemeldinger fra styrer

Videre fremhever de at styrer også *avslutter* praksisperioden for studentene med en evaluering. I og med at gruppene ikke skiller mellom etablert praksis og forslag til organisering, vet vi ikke hva som er innarbeidet praksis eller forslag til nye fremgangsmåter. Når man sammenligner ovennevnte forslag med samarbeidsavtalen, så indikerer den at «styreren har ansvar for at studentene får innsikt om barnehagens faglige profil, oppbygning, organisering, administrasjon og ledelse» (HiVe 2010, s.2). Dette harmonerer godt med synspunktene de presenterer om oppstartssamtalen. Det står imidlertid ingen ting i planen på det detaljnivået praksislærerne skisserer. Planen pålegger styrer et administrativt og faglig ansvar, men det kan hovedsakelig forstås som på overordnet nivå og at det er praksislærerne som iverksetter arbeidet i møte med studentene. Man kan lese forslagene fra praksislærerne som at de signaliserer et ønske om mer involvering fra styrer. Det kan være relevant å ta opp til drøfting, og kanskje er det behov for mer avklaring om styrers rolle og direkte involvering av studentene?

5.2.2.2 Styrers ansvar for samarbeid med Høgskolen i Vestfold

I samarbeidsavtalen mellom høgskole og partnerbarnehagene (HiVe 2010, s.2) står det at styrer har en «sentral funksjon som praksisstedets kontaktperson med høgskolen og som faglig koordinator av praksislærerarbeidet ved barnehagen». Videre er det presisert at det er styrers ansvar at både praksislærere og studenter får nødvendig informasjon fra høgskolen. På drøftingsmøtet la praksislærerne fram følgende momenter som de hevdet at styrer ideelt sett skal ta ansvar for og som omhandler samarbeid mellom høgskole og partnerbarnehagene:

- styrer er organisator og kontaktformidler med høgskolen
- styrerne deltar på høyskolens møter for styrere, og dette vil være spesielt viktig i tiden fremover med tanke på endringer i utdanningen
- styrer mottar informasjon på mail, som sendes videre til praksislærerne
- styrer printer ut og deler kontinuerlig ut informasjon fra høgskolen
- viktig at de blir delaktige på møter med HiVe

Når man betrakter disse synspunktene, kan de virke selvsagte og lite kontroversielle. Dog skal det kommenteres at praksislærerne ikke begrunner hvorfor de tar det frem. I ulike sammenhenger kommer det fram at styrer kan være en «propp» i systemet som bidrar til at praksislærerne ikke får nødvendig informasjon. En styrer vil ikke alltid være tilgjengelig på mail på grunn av ulike faktorer. Det kan bety at man bør vurdere andre ordninger for å unngå situasjoner der rette vedkommende ikke blir godt nok informert. En ordning der all informasjon skal gå gjennom en kanal, kan vise seg å bli for skjørt. Det er uansett behov for å drøfte ordningen og kanskje revidere retningslinjene i samarbeidsavtalen.

5.2.2.3 Styrers ansvar for tilrettelegging internt i partnerbarnehagen

Praksislærerne har flere synspunkter på hvordan styrer kan lede og involvere både seg selv og det øvrige personalet i oppfølging av studentene. Igjen er det betimelig og presisere at det ikke fremgår av materialet om dette allerede er iverksatt eller om det er forslag til nye arbeidsmåter. Uansett kan de fungere som en sjekklister/idebank for partnerbarnehagene i forhold til hvordan de involverer personalet som praksisarena for studenter fra høgskolen. Her følger momentene de skrev ned om styreren:

- skaffer vikar ved behov
- har studenter som punkt på ledermøter i aktuelle perioder
- skaffer nødvendige fagbøker til oppdatering
- involverer hele personalet – ikke bare praksislærere
- legge forhold til rette for organisering/struktur av veiledning
- praksis som tema på ledermøter, refleksjon, evaluering
- legge forholdene til rette slik at praksisperiodene er en del av helhetene i barnehagen, slik at alle kan bidra og at alle får utbytte
- får plass på agenda og årshjul
- informerer og løfter fram studenter som berikelse for foreldregruppa
- inkludere studenter i forhold til samarbeidspartnere

Høgskolen i Vestfold har ikke gitt retningslinjer for *hvordan* styrer skal løse sin oppgave som ansvarlig leder for partnerbarnehagene. Dette er utenfor høgskolens ansvarsområde. Imidlertid dokumenterer forskningen til Ohnstad og Munthe (2008) at hvordan lederne tar del i praksisopplæringen og involverer hele personalet slik at alle får et engasjement som partnerbarnehage, får konsekvenser for praksislærernes opplevelse av seg selv som lærerutdanner. Det medfører at høgskolen likevel bør vurdere å sette problematikken på dagsorden. For eksempel kan høgskolen arrangere erfaringsdeling for styrerne slik at de får nye ideer og kan utveksle gode ordninger. Som ansvarlig for praksis slik høgskolen er, kan det være sentralt å rette oppmerksomhet mot disse elementene og stimulere styrere til å trekke hele personalet enda mer i den hensikt å styrke identiteten som partnerbarnehage.

Styrere og virksomhetsledere har uten tvil en avgjørende rolle for praksisopplæringen som øverste leder av partnerbarnehagene (Ohnstad og Munthe 2008). Arbeidet med en vellykket praksisopplæring for førskolelærerstudenter medfører at alle berørte er bevisste på sine ulike roller og bidrar i samme retning for at praksis skal bli vellykket. Når man ser praksisorganiseringen i et lengre perspektiv, fra den gang da hver enkelt praksislærer var tilsatt ved høgskolen og fram til i dag med organisering av partnerbarnehager, kan det være nødvendig å rette mer fokusert oppmerksomhet mot endringene denne omorganiseringen innebærer. Er styrer den som nå tar et bredt ansvar for å lede hele barnehagen som praksisarena? Hvordan blir praksislærerne støttet og veiledet av lederen? Er praksis en integrert del av barnehagens arbeid? Dette er noen aktuelle spørsmål å undersøke sammen med studenter, praksislærer, styrere og høgskolens personale.

6 Konklusjon og avsluttende kommentarer

I denne avsluttende delen vil jeg oppsummere sentrale funn på bakgrunn av problemstillingene i studien. Praksisprosjektet omfattet flere temaområder og problemstillinger som redegjort for i punkt 1.1. som blant annet innfallsvinkler til å styrke studentenes forskningsbaserte teoretiske kunnskap, som ikke er behandlet i denne rapporten (se Tholin, 2013). Utgangspunktet for praksisprosjektet var nettopp evalueringen av NOKUT om førskolelærerutdanningene (2010) som synliggjorde at den vitenskapelig baserte kunnskapen står svakere i førskolelærerutdanningene enn den tradisjonsforankrede og praktiske yrkesorienterte kunnskapen. Når vi vet at praksislærere utøver stor påvirkning på studentene, slik Nilssen (2010) dokumenterer, blir det også et sentralt område å rette oppmerksomhet mot nettopp praksis og praksislærerens oppgave og roller. NOKUT-rapporten (2010) viser også til at godt samarbeid mellom partnerbarnehager og høyskole, blir tillagt stor betydning for helheten av studentenes utdanning.

Hva kan vi så trekke av konklusjoner på bakgrunn av praksisprosjektet i forhold til disse forskningsspørsmålene? Informantene i praksisprosjektet var få og representerer en valgt gruppe som etter en pilotperiode viste interesse og engasjement for å prøve ut og undersøke nye områder ved samarbeid mellom høyskolen og partnerbarnehagen, og i tillegg åpne opp for nye måter å bruke ressurser i partnerbarnehagen til beste for studentenes læringsutbytte. Funnene kan i liten grad generaliseres og overføres umiddelbart til andre høyskole, men forhåpentligvis kan praksisprosjektet inspirerer til å utvide og utvikle områder i tilknytning til praksis ved vår høyskole og tilsvarende ved andre høyskoler. Med utgangspunkt i disse områdene, vil de to forskningsspørsmålene og resultatene som kan utledes av dem bli behandlet hver for seg.

6.1 Samarbeidsarenaer mellom partnerbarnehager, studenter og høyskolelærere

I forhold til den første problemstillingen, som handlet om hvordan vi kan legge til rette for samarbeidsarenaer mellom partnerbarnehager, studenter og høyskolelærere, foreslår praksislærerne hyppigere samarbeid enn det som er praksis pr. i dag ved høyskolen vår. Praksisprosjektet bygget mye av arbeidet på styringsgruppen som møttes en gang pr. måned. Både Hargreaves (1996) og Fullan (2001) framhever at arbeid med å etablere samarbeidsrelasjoner tar tid. Det er et argument for *hyppighet og stabilitet* mellom partnerbarnehager, studenter og høyskolen. Å møtes en gang pr. måned ligger utenfor nåværende og tilgjengelige ressurser, men et alternativ kan være å tenke mer fleksibel bruk av ressurser. Styringsgruppen omfattet kun en fra hver partnerbarnehage. Spørsmålet er hvor man kan hente timer til dette fra. I det interne skrivet ved Høyskolen i Vestfold som heter «Orientering om bruk av årsplan for partnerbarnehagene» er det en orientering om godtgjøring av

praksisarbeid. Der fremgår en kategori som kalles «Kurs og samarbeid med høgsolen». Dette kan for eksempel være en aktuell post å diskutere om man kan hente arbeidstimer fra hvis man ønsker å prioritere å utvide med felles møtepunkter for representanter fra partnerbarnehagene.

Ordnningen, som ble etablert for noen år siden, med noen avgrensede partnerbarnehager pr. studentteam, og som samarbeider gjennom de to første studieårene, får positiv respons. Det betyr at dette utvilsomt er en innretning som det er verdt å satse på. I forhold til samarbeid mellom de berørte partene har praksislærerne flere synspunkter på styrers rolle og ansvar. Det er ikke klart om meningene er forslag til nye fremgangsmåter eller om de allerede er etablerte. Uansett kan de brukes som bakteppe når man vil undersøke sider ved styrers arbeid.

6.2 Praksislærer som likeverdig samarbeidspart og premissleverandør i lærerutdanningen

Den andre problemstillingen handlet om i hvilken grad praksislærer oppfatter seg som likeverdig samarbeidspart og premissleverandør i lærerutdanningen. Vi ba dem skrive noe om hva som eventuelt skal til for at de i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere. Grunnlaget for analysene til dette spørsmålet var skalering med begrunnelser for plasseringen. Tallene viste både sprik og mangfold i praksislærernes opplevelse av sin egen rolle som lærerutdanner. *Deltakelse i praksisprosjektet* blir vurdert som viktig erfaring som lærerutdanner. «Det å ha blitt invitert til å delta i prosjektet har gjort at vi har plassert oss høyere på skalaen enn vi ville gjort tidligere». De mener at *jo mer de blir involvert*, jo sterkere blir opplevelsen av å være viktig i lærerutdanningen. Deltakelse i styringsgruppen utgjør en sentral forskjell og det samme med deltakelse i *utforming av praksisoppgavene*. Fortsatt er prosedyren ved høgsolen at høgscolelærerne utformer oppgaver som sendes ut som utkast til partnerbarnehagene et par uker før samarbeidsmøtet, praksisforum. Dette er i liten grad deltakelse eller involvering. I prosjektet ble utkast til praksisoppgaven utviklet i styringsgruppen der både representanter fra alle partnerbarnehagene, studentrepresentanter og høgscolelærere deltok. På den måten fikk alle delta i innholdet i studiet. Denne måten å arbeide sammen på representerer en større grad av gjensidighet på og en måte å være aktør i utdanningen. Det kan knyttes til et sentralt element ved samarbeidskulturer som i følge Hargreaves (1996) er å være utviklingsorienterte. Det var også en målsetting at samarbeidet skulle handle mer om å utvikle det faglige innholdet og oppgaver i praksis. En slik prioritering er også i tråd med føringer i Rammeplan for førskolelærerutdanningen der det heter at praksisfeltet også skal brukes i «fagstudiet ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008, s. 7).

På spørsmålet om hva som skal til for å styrke praksislærerrollen peker praksislærerne på noen uklarheter når det gjelder selve *rollen som praksislærer*. Det kan for eksempel være nødvendig med drøftinger og gjennomgang av prosedyrer for ansvar og roller når høgskolelærere er til stede i praksis og følger opp studenter i praksis. Hvem «eier» møtet? Skal styrer og praksislærer få mer ansvar? Kan det være aktuelt å utarbeide noen felles prosedyrer for veiledningsmøtene? Halmrast, Taarud og Østerås (2011) har skrevet om nettopp denne arenaen i en praksisrapport.

Det som kan tolkes som et tydelig funn, er at praksislærerne oppgir kun noen få områder som de kan tenke seg *mer kompetanse* i. Forklaringen på det kan være sammenfallende med både Ohnstad og Munthe (2008) og NOKUT evalueringen (2010) der det framgår at praksislærerne er tilfredse med egen kompetanse. Det er heller ikke sammenfall i hvilke temaer /områder de ønsker mer kunnskaper i. Det som blir foreslått er blant annet veiledning. I den nye barnehagelærerutdanningen er kravet til veiledningskompetanse hos praksislærerne hevet. Pr. i dag er det kun en liten gruppe som besitter denne kompetansen. Det innebærer at høgskolen må intensivere tilbudet for å innfri føringene og gi relevant videreutdanning til praksislærerne.

6.3 Avsluttende betraktninger

Jeg støtter meg til Boge og Markhus (2011, s.33) som hevder at «hvis vi sammen skal utvikle og skape et eierforhold til innholdet i praksis, må viljen til endringsprosesser når det gjelder samarbeidsmåter, roller og diskusjoner om betydningen av forskjellige kompetanser som lærerutdannere, være et felles ønske». Kanskje er det nettopp dette som er den største barrieren og utfordringen. Alle involverte parter må være motiverte for å investere innsats for å utvikle samarbeidet og på den måten bidra til at likeverdigheten mellom høgskolelærere og praksislærere blir større. Først da kan vi leve opp til partnerskapsbegrepet som et uttrykk for graden av samarbeid og samhandling. Avslutningsvis vil jeg trekke fram Bakke og Vege (2012) som peker på at følgende faktorer er sentralt for å lykkes med partnerskap:

- leder- og medarbeiderforankring
- avklaring av roller og ansvar
- felles visjon
- felles mål
- tillit, respekt og gode relasjoner

Praksisprosjektet rettet oppmerksomhet mot samarbeid og potensiale som er *i* praksis for å styrke utdanningen. Det var særlig den vitenskapelig baserte kunnskapen som var svak og trenger en styrking og intensivering. Det fordrer innsats fra en samlet høgskole – både i og utenfor institusjonen.

Prosjektet er avsluttet og det er tid for at høgskolen tar stilling til hva som skal videreføres og hva det skal satses på. Foreløpig er enkelte sider ved prosjektet implementert i noen klasser, men det er mer på bakgrunn av enkeltlæreres initiativ enn formelle vedtak. Det er nødvendig med grundige drøftinger både internt ved høgskolen, men også at både studenter og partnerbarnehagene blir involvert. Det er nødvendig at videre satsing løftes fram til formelle arenaer før eventuelle vedtak besluttet. Partnerbarnehagene, praksislærere, styrere og det øvrige personalet representerer en ressurs som ikke fullt ut er tatt i bruk. Dessuten er det nødvendig å løfte fram praksislærer som lærerutdannere. Punktene over kan være noen ledetråder for å komme videre i det arbeidet. Begreper og språk er styrende for innholdet. Derfor kan det også være sentralt å se på benevnelser på ulike møtepunkter.

Praksisprosjektet kan best karakteriseres som første etappe i et maratonløp. Tatt i betraktning av hva praksislærerne forteller og vurderer og hva annen relevant forskning dokumenterer, kan det se ut til at mye arbeid gjenstår før faglærere ved Høgskolen i Vestfold, førskolelærerstudenter, praksislærere og styrere/virksomhetsledere, erfarer at de utgjør et reelt partnerskap.

7 Litteratur

Andersen, O. og Røiseland, A. (2008). *Partnerskap - problemløsning og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bakke, T. og Vege, A. (2012). Partnerskap mellom offentlige, private og frivillige organisasjoner brukt til kvalitetsutvikling i primærhelsetjenesten. En beskrivelse av to modeller. Rapport fra Kunnskapssenteret nr. 15–2012. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. [lastet ned 08.05.13]fra

<http://www.kunnskapssenteret.no/Publikasjoner/Partnerskap+mellom+offentlige%2C+private+og+frivillige+organisasjoner+brukt+til+kvalitetsutvikling+i+prim%C3%A6rhelsetjenesten.+En+beskrivelse+av+to+modeller.17047.cms>

Bergem, T.(1993). *Tjener – aldri herre: om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger: sluttrapport fra LYH-prosjektet*. Bergen: NLA-Forlaget.

Bergersen, R. (2002). *Praksisbarnehager i førskolelærerutdanningen*. Høgskolen i Vestfold 200-2002. HENÆR-rapport nr.7/2002. Høgskolen i Vestfold.

Boge, M. og Markhus, G.A. (2011). Fra øvings- til utdanningsarena. I: *Første Steg*, nr. 1, 2011, s.30-33.

Eritsvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fullan, M (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gjems, L. (1998). Veiledning som ideal for samtaler mellom pedagoger og barn. I: Bugge, T. og Gjems, L. (1998). *Time-out! Bilder fra nye pedagogiske landskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halmrast, G.S.; Taarud, R. og Østerås, B. (2011). *Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr.3 -2011.

Haugaløkken, O. K. og Ramberg, P.J. (2005). *NTNUs partnerskapsmodell. Et samarbeid mellom skole og lærerutdanningsinstitusjon*. PPU-serien, nr 22, mai 2005. Trondheim: NTNU - Program for lærerutdanning 2005.

Hauger, B. og Arntzen, A. (2003). Brukermedvirkning som ideal og virkelighet. I: Hauge, H.A. og Mittelmark, M. (red.). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helland, S. (2011). *Didaktisk fagkompetanse i spenningsfeltet mellom fag og kvardagsliv i barnehagen – utvikling av ei meir praksisforankra førskulelærerutdanning*. Rapport frå PIL-prosjektet ved HSF 2011. Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Hummelvoll, J.K., Andvig,E. og Lyberg, A. (2010). *Etiske overveielser i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høgskolen i Vestfold (2009). *Plan for praksisopplæringen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold, alle studiemodeller 2009-2012*. (internt skriv)

Høgskolen i Vestfold (2010). *Samarbeidsavtale om praksisopplæring i førskolelærerutdanningen 2010-2014*. Horten: Høgskolen i Vestfold. (internt skriv)

- Høgskolen i Vestfold. Orientering om bruk av årsplan for partnerbarnehagene. (internt skriv)
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010*. Del 1: Hovedrapport og Del 2: Institusjonsrapporter. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Ohnstad, F. O. og Munthe, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksislæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008, nr.06, s.472-483.
- Postholm, M.B. (2007) (red). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: DAMM & SØN.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senese, M. (2009). Verdenskafeen – aktiv involvering gjennom meningsfulle konversasjoner. I: Levin, M. og Klev, R. (2009). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. (2. utgave 2009) Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, A.G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr. 03, 2010, s. 203-218.
- Solstad, A.G. (2011). Aksjonsforskning for helhetlig allmenn lærerutdanning Et samarbeidsprosjekt mellom teori- og praksisfelt. I: *Didaktisk Tidsskrift*, Vol 20, No 3 2011, s. 145 – 156.
- Solstad, A.G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013, nr.02, s.98-108.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). Førskolelærerstudenter utforsker forskningsbasert teoretisk kunnskap i praksis. I: *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), s. 77–92.
- Utdannings- og forskingsdepartementet (UFD) (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskingsdepartementet.