

«Det er alltid ulike perspektiver.»

En studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet

Anna R. Moxnes

Abstract

In this chapter, teacher educators' teaching to enhance reflection in Early Childhood Teacher Education (Barnehagelærerutdanningen) is highlighted. The educators' stories and experiences are collected through an interview study. Elements from both thematic and structural analysing strategies are made use of. Firstly, to construct narratives based on interviews, and secondly to construct a story of reflection in classroom teaching based on a fictional voice, «Line». Line tells about experiences with different methods. She shares experiences about her own pedagogical work with student teachers and challenges that have influence on her teaching. The discussion addresses facilitation of reflection and that reflection easily ends up mirroring the already known. In this chapter, the main suggestions are that working methods for strengthening student teacher's reflectivity require a focus on different areas. Suitable teaching rooms and personal interest in developing teaching methods are needed. It is necessary to challenge the student teacher's perception of professional practice. Last but not least, teacher educators also need courage to be a virtuoso with confidence to display and discuss personal reflections and limitations.

Keywords: Reflection, Teacher educator, Early Childhood Teacher Education, Classroom teaching and Educational judgement

Introduksjon

I løpet av tre år skal barnehagelærerstudentene gjennom praktisk, teoretisk og forskningsbasert undervisning kvalifiseres for pedagogisk arbeid med barn i alderen 0–6 år i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b). Den nyutdannede skal kunne fungere som barnehagelærer og som pedagogisk leder, og for å nå målsettingen om kvalifisering har refleksjonsbegrepet fått en sentral plassering. I *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* knyttes begrepet til «profesjonsetisk» og «kritisk». Det lenkes til begreper som profesjonsforståelse, pedagogiske arbeidsprosesser, forskning og erfaringsbasert kunnskap, og knyttes til prosesser rundt arbeid med barn i barnehagen, til veiledning og til å vurdere og justere egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012a). I tillegg anvendes begrepet hyppig i fag og forskningslitteratur som støtter opp om barnehagelærerutdanningen (Moxnes, 2016)

Ifølge Søndena (2002, 2004) står refleksjon i høyere utdanning i et spenningsfelt der intensjonen er ny erkjennelse gjennom kraftfull refleksjon, refleksjon som leder til nytenkning, og som avhenger av et fellesskap. Motpolen er speiling av det allerede kjente, eller former for dyptenkning som ikke fører til endring. I en metastudie av forskningstekster om refleksjon i lærerutdanningen framgår det at erfarne undervisere ikke nødvendigvis klarer å artikulere egen refleksjonskunnskap i undervisning (Beauchamp, 2015, s. 135). Fra norsk hold kritiserer Lauvås og Handal (2014, s. 81) undervisere for å betrakte refleksjon som en enkel oppgave, og stiller spørsmål ved hvor ofte vi selv virkelig forsøker å reflektere. Nyere dansk forskning viser at høgskoleklasserommet er lite anvendt til å bygge opp om profesjonsorienterte prosesser. Eksempelvis finner Johansen og Frederiksen (2013, s. 10) at det i liten grad vies plass, i undervisning, til aktiviteter og kritiske erfaringer som viser teori og praksis som nyttige for hverandre. Og Hjort (2013) finner at pedagogstudenters etiske refleksjoner ikke nødvendigvis styrkes gjennom utdanningen. Samlet sett er disse undersøkelsene ganske nedslående for utdanningen og høgskoleklasserommet som arena for å styrke refleksjon og pedagogiske begrunnelser. Når arbeid med refleksjon i tillegg krever at undervisere setter av tid til refleksjonsarbeid, og at refleksjon fordrer trygge relasjoner der studentene må følges tett (Moxnes, 2016, s. 10), kan det settes spørsmålstegn ved om refleksjon som del av læring kommer av seg selv.

Siden pedagogikkfaget er tildelt en posisjon der det skal «bidra til studentene sin dannelsesprosess, personlege vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og til etisk refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 10), er pedagogikkfaget av spesiell interesse for å belyse undervisningspraksiser. De nevnte forskningsfunnene vekket interesse for hva undervisere i pedagogikk selv forteller om det de gjør for å styrke studenters profesjonsorienterte refleksjoner. Hva de forteller om egen undervisning, hvilke metoder de anvender, hva dette krever av dem, og hva som jobber imot dem i høyskoleklasserommet. I det følgende gjøres det rede for teoretiske aspekter som kan gi et bilde av refleksjon i barnehagelærerutdanningen.

Refleksjon som teoretisk omdreining

Det teoretiske omdreiningspunktet i artikkelen er *refleksjon*. Refleksjon beskrives, forklares, nyanseres og tillegges ulike funksjoner og intensjoner i fagtekster, forskningstekster og styringsdokumenter som omhandler utdanningen av barnehagelærere (Moxnes, 2016). Her vil en forståelse som inspireres av Schön (1983, 1987), nyanseres av Kinsella (2012) og delvis utfordres av Søndena (2002, 2004), virke som teoretisk grunnlag for videre diskusjoner. Schön (1983, s. 55) skiller mellom refleksjon *i* og *på* handling, der *på* viser til den refleksjonen som gjøres i etterkant av at noe har skjedd, mens *i*-handling viser til selve handlingsøyeblikket (Schön, 1983). Det handler om å reflektere over det man gjør i det øyeblikk man gjøre noe, og samtidig gjøre dette «noe» helt utmerket. Schön (1987) knytter refleksjon-*i*-handling til utdanning, og undervisning i klasserommet som pågående praksis. Studenters utbytte av refleksjonen henger sammen med den oppfølging og veiledning de får, og dette avhenger ifølge Schön (1987, s. 169) av hvordan underviseren evner å tilpasse sine beskrivelser til den enkelte students behov og kapasitet til å reflektere-*i*-handling i den pågående dialogen.

Forståelsen av refleksjon-*i*-handling blir nyansert av Kinsella (2012) til også å omhandle å foreta etiske overveielser, og å se refleksjon og tolkning som både sosiale og individuelle prosesser. Oppmerksomheten i sosiale prosesser ledes slik mot diskurser som påvirker meningsforståelser og det å være kritisk reflektert om hvorfor ting er som de er (Kinsella, 2012, s. 49). For arbeid med refleksjon i høyskoleklasserommet retter disse perspektivene refleksjon mot

handlingsøyeblikket, etiske overveielser over møter mellom undervisere, studenter og underviser–student, og hva som påvirker disse møtene.

Refleksjon står også i sentrum i Søndena (2002, 2004) sin forskning. Hun skiller mellom dyptenkning (repetisjon og speiling) og kraftfull refleksjon (overskridelse og nytenkning). Hun beskriver kraftfull refleksjon som det å ta grep om kvaliteten på pedagogikken, å ta stilling til noe, men samtidig å holde fast på det som gir mening i livet. Konsekvensen av dette er ifølge Søndena (2004, s. 131) «ei stadig veksende tenking». Hun påpeker at «[i] vår iver etter å utvikle evne til refleksjon, har vi såleis gløymt å diskutere *kva* vi skal reflektere over og å *ta stilling* til eit innhald» (Søndena, 2004, s. 15/16). Hun er kritisk til hva refleksjon er i utdanning, og viser til at det gjerne tar form av speiling og dyptenkning, og at studenter lærer å tilpasse seg en tradisjon, uten kritisk blikk på det de gjør (Søndena, 2002). For refleksjon i høgskoleklasserommet åpner disse nyanseringene for å etterspørre innholdet i refleksjonene og å utfordre ytterligere hva nytenkning innebærer.

Refleksjon i utdanning kan knyttes mot framtidig skjønnsutøvelse. Skjønnsutøvelse omhandler resonneringer, basert på overført kunnskap, normer og verdier, reflekterte handlingsoverveielser og argumentasjon rundt valg (Molander, 2013). Kinsella (2012, s. 35) spesifiserer dette ved å knytte refleksjon til *fronesis*, som det som informerer og assisterer oss i å navigere varierte praktiske kontekster. Eller «evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s. 78). Arbeid med refleksjon i utdanning må da omhandle å sette studenter i stand til å navigere komplekse handlinger, og gjøre reflekterte handlingsoverveielser. Dette inspirerte til å undersøke om, og eventuelt hvordan, refleksjon aktiveres gjennom undervisning i høgskoleklasserommet, og forskningsspørsmålet som følger opp dette er: Hva forteller undervisere i pedagogikk at de gjør og erfarer i arbeidet med å styrke barnehagelærerstudenters refleksjoner?

Abduktive og narrative forskningstilnærminger

For å granske hva som ble fortalt om refleksjon, ble en abduktiv tilnærming til metoder, teori og empiri valgt (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). Abduksjon blir gjerne knyttet til pragmatisme, men i dette kapitlet handler det om å gjøre pragmatiske valg og variere strategier ut fra hva som virker

hensiktsmessig, for igjen å belyse forskningsspørsmålet (Alvesson & Kärreman, 2011; Biesta, 2015). Et slikt metodisk valg handler om reflekterende bevegelser, der ulike hendelser kan endre ideer og forståelser i møter med empiri og ny teori. Abduksjon blir det som gjøres når det ikke er en oppskrift, når teoretiske perspektiver eller empiriske funn ikke passer helt inn og teoretiske utvidelser kan gi ny innsikt. Abduksjon foreslås som former for argumentasjon som er konsentrert om forholdet mellom situasjon og forskning, og er verken drevet av teori eller empiri, men av *breakdowns* (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). Breakdowns kan være overraskelser og innspill som ikke stemmer med forventninger, og forskeren må prøve andre strategier og justere sine planer (Alvesson & Kärreman, 2011, s. 19). Dette dreier seg om brudd i forventninger til handling, eller forløp av en handling, slik Frers (2017) viser til i kapittel 1, og som Lofthus (2017) eksemplifiserer gjennom sine refleksjoner i kapittel 2 i denne boken. Breakdowns oppstod både i arbeid med ulike metodiske utfordringer, i arbeid med analysene av materialet og i arbeid med teoretiske perspektiver.

Flere overraskelser og brudd fikk betydning for utformingen av dette kapitlet. Et eksempel er arbeidet med det empiriske materialet. Materialet består av ti intervjuer av ansatte i pedagogikkundervisning ved barnehagelærerutdanningen ved fem ulike universiteter/høgskoler i Norge. En diktafon ble anvendt under intervjuene, og lydopptakene ble transkribert. Da de første intervjuene var transkribert, ble de levert tilbake til de intervjuede som et ledd i valideringen av materialet. De intervjuede gav uttrykk for at det var problematisk å lese sin uttrykksmåter. Å se egne muntlige formuleringer som tekst var et sterkt virkemiddel. Dette ble et brudd i forskningsprosessen, og nye metodestudier ble gjennomført. Vendingen ble å undersøke muligheter i narrativ forskning. De fleste narrative studier tar, ifølge Riessman (2008, s. 23), utgangspunkt i, og bygges ut fra, intervjumateriale. Hensikten er gjerne å generere detaljerte beskrivelser, der en fortelling leder til den neste (Riessman, 2008). Dette stemte godt overens med materialet i denne studien, siden transkripsjonene inneholder flere små og lengre fortellinger og også sekvenser der en fortelling leder til den neste. Å studere fortellingene i intervjumaterialet kan betraktes som et vindu inn mot meningskonstruksjoner (Souto-Manning, 2014, s. 162). I materialet i denne studien blir mening forsterket gjennom hva de intervjuede forteller av ulike subjektive opplevelser og ideer. Dette beskrivende materialet er det som anvendes i de videre analysene.

Den narrative strategien som ble valgt, kan beskrives som konstruksjon av en fortelling ut av flere intervju, gjerne i kombinasjon med feltnotater, observasjoner eller annet relevant materiale (Engelsen & Smith, 2014). Fortellingen som blir introdusert senere, er sammensatt av tematikker analysert fram fra intervju med flere aktører, og er en konstruert fortelling (Engelsen & Smith, 2014; Jernes & Engelsen, 2012). Denne vendingen i forskningsprosessen gav rom til å reflektere over flere ulike aspekter ved undervisning og undervisningspraksis og bidro dermed til å forsterke den abduktive analyseprosessen. Studien er meldt til personvernombudet for forskning (NSD), og spesielle kjennetegn er fjernet for å anonymisere bidragsyterne og institusjonene de arbeider ved. Egennavn som benyttes, er pseudonymer. I det som følger, brukes narrativ som betegnelse på en av de valgte analysestrategiene, å utarbeide et narrativ fra hvert av de ti intervjuene. Data basert på hendelser, handling og aktivitet i de ti narrativene ble videre analysert fram til den konstruerte fortellerstemmen, «Line». Analyseprosessen blir beskrevet under.

Å analysere fram en fortelling om refleksjon

Som nevnt over foregår prosessen med å konstruere en fortelling som belyser refleksjon i barnehagelærerutdanningen gjennom flere ledd. For å få fram ulike meninger, intensjoner og funksjoner om refleksjon i intervjutekstene valgte man å konstruere et narrativ for vært intervju. Å tydeliggjøre den enkeltes meninger og intensjoner gjøres, ifølge Riessman (2008, s. 53), for å unngå å generalisere innholdet i intervjuene, og for å vektlegge hva som ble fortalt. Å skrive fram et narrativ for hver bidragsyter bidro til å sette den enkeltes personlige engasjement, episodiske erfaringer og fortelling fra arbeid med refleksjon i undervisning i sentrum for oppmerksomheten. Hvert ord måtte velges med omhu for å sikre at det var representativt for intervjuet. Et eksempel er fra intervjuet med Jane. Gjennom intervjuet poengterer Jane viktigheten av selvrefleksjon og slik ble det skrevet fram:

Jeg mener at selvrefleksjon er utrolig viktig. Det dreier seg om makt, og maktperspektiver. Da tenker jeg på relasjoner mellom barn og voksne og hvor viktig det er å få studenter til å reflektere for både å oppdage seg selv og egen handling, slik at de unngår å gjøre for mange feil i møte med barn.

Ulike sitater ble valgt ut for å få fram det spesifikke i hva hver enkelt var opptatt av. Hvert narrativ ble et konsentrat av innhold og budskap fra det enkelte intervju. I denne prosessen ble det avdekket fem tematikker som gikk igjen i alle intervjuene, og som ble synlige i alle narrativene. Disse temaene ble grunnlaget for å konstruere Lines fortelling. Konstruksjonen av Line utdypes nærmere etter den tematiske analysen.

Tematisk analyse av ti narrativ

For å få fram tematikker basert på hva de ti ulike bidragsyterne forteller om hvordan de tilrettelegger for refleksjon, ble et grep å studere «hva» som ble sagt, framfor til hvem, hvordan det er sagt eller hva intensjonen bak utsagnet kan ha vært (Riessman, 2008). I Dinas narrativ deles følgende erfaring:

Det viktigste for meg er å hjelpe mine studenter til å reflektere for igjen å få et grunnlag for skjønnsarbeid når de kommer ut i praksis. Barnehagearbeid er å vise profesjonelt skjønn og det igjen mener jeg handler om å kunne reflektere, drøfte og diskutere og vurdere en situasjon. Jeg må utfordre studentene, og gjøre undervisningen spennende for å få de til å reflektere. Dette krever mye og gjør meg svært engasjert!

Dina forteller om hvordan hun må bidra og ta aktivt del for å utfordre studentene og styrke refleksjon. Hva Dina forteller om sitt syn på refleksjon, bidrar til å nyansere forståelsen av hva refleksjon kan som oppfattes i klasseromsundervisning. Dina ser refleksjon i sammenheng med skjønn, men hun ser også på egen rolle for å få studentene til å reflektere. Når pedagogikkunderviserne beskrev refleksjon i høgskoleklasserommet, ble dette gjerne knyttet til hva de selv forteller at de gjør i undervisningen. Eksempelvis forteller Anja at: «for meg er refleksjon først og fremst å få studenter til å tenke over ting. Det må de kunne når de blir barnehagelærere». Et annet eksempel er fra Janes narrativ. Hun forteller om metoder som kan utfordre til kritisk refleksjon og uttaler at: «Jeg må lære de å stille kritiske spørsmål til seg selv og kolleger. Det er nødvendig når du skal jobbe i et team og lede teamet i en barnehage». Ulike utsagn om hva som kreves for å få studenter til å reflektere, tegner et variert bilde av metodebruk og underviserens rolle i undervisningen.

Ulike teorier om refleksjon (eks: Kinsella, 2012; Schön, 1983, 1987; Søndena, 2002, 2004), spilte også inn i hva det ble sett etter, og hva det ble mulig å se i analysearbeidet. I noen av narrativene blir det referert direkte til Søndena

(2002) og begrepet kraftfull refleksjon, andre nevnte begreper som refleksjon i eller på handling. Undervisningsmetoder som beskriver arbeid for å styrke refleksjon, er et eksempel der pedagogikkunderviserens teoretiske forståelse ble synlig og knyttes sammen med hva de forteller om undervisning i klasserommet. I Hannes narrativ fortelles det:

Jeg må bruke klasserommet aktivt som arena for å tenke både pedagogikk og didaktikk, og bruke de mulighetene rommet faktisk byr på. Jeg har ansvar for å gjøre klasserommet til en levende undervisningsarena der det er spennende for studentene å delta. Jeg må hele tiden prøve ut nye metoder for å få til refleksjon over det de har opplevd i praksisperiodene.

Å gjøre klasserommet til et sted der praktiske erfaringer og refleksjon på handling vektlegges, fortelles fram av Hanne. Et annet eksempel er fra Bentes narrativ der følgende erfaring deles:

Av og til deler jeg studentene i grupper på to og to og så sender jeg dem ut for å gå. Så sier jeg hva de skal diskutere mens de går. Ut av bygningen, ut av campus. Ut og bruk området i en halv time. Det avstedkommer ofte mye godt [...] så får vi i gang diskusjon med nye refleksjoner og synspunkter når de kommer tilbake.

Bente viser slik til metoder hun erfarer kan sette i gang nye ideer og tanker hos studentene, og fremkalle refleksjoner på og i handling. Både Hanne og Bente viser begeistring for at de kan prøve ut nye metoder. Dette suppleres av Eva, som forteller:

Jeg liker at vi prøver ut ulike undervisningsmetoder. Kanskje det er det som gjør det morsomt å jobbe i dette teamet, at jeg får jobbe så variert med faget mitt? Det er som å være pedagog i barnehagen igjen, for jeg må forberede meg på det uforberedte, og så får jeg mye å reflektere over selv.

Metoder for å styrke refleksjon i undervisningen er en fellesnevner for narrativene, og det kunne velges ut som et tema også for Lines fortelling. Ved å se på hva som ble fortalt om metoder, ble pedagogikk som fag tydeliggjort som et fellestema mellom narrativene. Refleksjon og undervisningsmetoder for å styrke refleksjon ble etterspurt i intervjuguiden og ble dermed fremtredende i intervjuene. Et overraskelsesmoment var hvordan pedagogikk som fag og opplevelser av å være pedagogikkunderviser i møte med studenter ble snakket fram i materialet. Dette var ikke tema i intervjuguiden, men kommer fram

gjennom små beretninger som når Eva forteller om gleden hun opplever over teamet hun jobber i. Kjærlighet til og stolthet over pedagogikkfaget ble uttrykt i narrativene, og eksempelvis forteller Ida:

Vi må vise til at pedagogikk er et tenkefag og være synlige på hvorfor pedagogikk er viktig som nettopp et tenkefag. Å få jobbe med et tenkefag gjør meg stolt av å undervise i pedagogikk.

Mens Carla uttrykker andre kvaliteter med faget:

Jeg synes pedagogikk handler nettopp om det at det ikke er en fasit for enhver situasjon, og at det alltid er ulike perspektiver.

Infiltrert i pedagogikk som fag og metoder for å fremme refleksjon ble interessen for spørsmålsstillinger enda et fellestrekk. Spørsmål ble beskrevet i alle narrativene. Eksempelvis er Carla og Ida begge opptatt av å anvende spørsmål for å tenke sammen med sine studenter, mens Anja og Hanne beskriver at de stiller åpne spørsmål til sine klasser for å utfordre studentene til å reflektere. Gunn forteller:

Jeg stiller små spørsmål underveis i min undervisning for å få studentene til å knytte sammen tematikken der vi er i undervisningen, med sine egne erfaringer fra barnehagene og reflektere over disse. Jeg tror det er viktig at jeg spør dem, for slik kan vi sammen gjøre undervisningen aktuell.

Å stille kritiske spørsmål ble også hyppig nevnt som refleksjonsframkallende virkemiddel, og Bente forteller:

Det å virkelig begynne å røre i gryta og stille de virkelige kritiske spørsmålene. Det er krevende for meg som underviser. Jeg tror man må øve og øve igjen og igjen. Slike prosesser tar tid, og krever mye refleksjon også fra min side.

Relasjoner til klasser og enkeltstudenter ble et annet sentralt tema som underviserne knyttet til refleksjon og til metoder i undervisningen. Et eksempel er fra Frikk sitt narrativ:

Jeg er veldig fornøyd med den arbeidsformen vi har nå. Studentene sier ofte at det er krevende med så mange tunge begreper i pedagogikk. Når studentene får sitte sammen og diskutere i smågrupper, og vi som underviser er sammen med dem og stiller kritiske spørsmål og drar diskusjonen, så får de andre muligheter til å reflektere

og knytte begrepene til praksis. På denne måten får også de stilt spørsmål og snakket om det de synes er vanskelig med begrepene og teori. De får virkelig diskutert innholdet i begrepene. Etter å ha sett på evalueringene og snakka med studentene så viser det seg at det er slikt arbeid, der vi deltar, mange mener de får mest ut av. De sier det er fordi vi som lærere tør å gå tettere på og når dette skjer i en liten gruppe tør flere å delta.

Frikk var, gjennom hele intervjuet opptatt av sin relasjon til klassen. Anja var også opptatt av dette, men i hennes narrativ er det mer vekt på egne savn og ønsker for undervisningen:

Jeg savner å kunne følge samme klasse. Fordi nummer 1: jeg kjenner klassen, og nummer 2: jeg har en relasjon til dem som i sterkere grad forplikter studentene til å komme på undervisningen.

I flere narrativ er relasjoner til kolleger og studenter knyttet til opplevelser av hindringer for refleksjon. I alle intervjuene beskrives ulike hindringer som pedagogikk lærerne mener motvirker refleksjonsarbeid. Slike hindringer varierer fra frustrasjon over ny utdanning, mangel på tid, IKT og annet utstyr som hindring til utfordringer relatert til hendelser i møter med klasser og enkeltstudenter. Et breakdown i arbeidet med analysene var hvordan negativt ladede opplevelsene kunne fortelles fram, uten å ledes tilbake til enkeltpersoner. Å konstruere fortellerstemmen Line ble en mulighet for å skrive fram frustrasjoner og nederlag.

Den tematiske analysen viser undervisningsmetoder, pedagogikkfaget, spørsmål, relasjoner og utfordringer som temaer som oppstod i materialet. Tematikkene er uttrykk for systematisering av erfaringer (Souto-Manning, 2014), og disse erfaringene er anvendt som byggematerialet i konstruksjonen av Lines fortelling og grunnlag for de påfølgende diskusjonene. Først skal Lines stemme framskrives.

Å konstruere en «livfull» Line

For å gjøre Lines fortelling mer «livfull» ble et grep å ta utgangspunkt i et narrativ, og utvide dette med tematiske innspill fra de øvrige ni narrativene. Dette er inspirert fra Jernes og Engelsen (2012, s. 287), som beskriver tilsvarende valg basert på observasjoner. Å konstruere en fortelling er et problematisk valg fordi ved å samle et flerstemt bidrag til én røst tones individuelle nyanser ned.

Ved å ta utgangspunkt i ett narrativ kunne likevel noe av det særegne fra ett intervju bevares, i utformingen av Lines uttrykk. Å arbeide fram en fortelling i en akademisk tekst dreier seg om å få lesere til å oppleve at de selv var der (Czarniawska, 2010). Å gi Line liv dreier seg om å male fram en troverdig pedagogikkunderviser som ikke er for striglet og ordentlig. Lyduttrykk fra intervjusamtaler og rommene utenfor ble delvis fanget opp av diktafonen og gir en bakgrunn for hvordan Lines fortelling kunne utformes. Å gå tilbake og se på ulike uttrykksmåter som «vet du hva» og «liksom» gav inspirasjon til Lines uttrykk. I denne prosessen ble også andre uttrykk fra andre narrativ prøvd ut, inntil fortellingen fikk den form den framstår i her.

Å arbeide fram en fortelling i en akademisk tekst handler også, ifølge Czarniawska (2010, s. 254/255), om både å male med ord og å skape plott, eller forstyrrelser i stabile situasjoner. Ulike elementer fra fortellingene ble brukt for å illustrere plott. Her er plott betraktet som brudd, og dette uttrykkes i fortellingen gjennom de momenter av usikkerhet eller ubehag, men også tilfredshet Line beskriver. Usikkerheten støttes opp av ord og kroppsuttrykk, og ved å la ulike elementer fra intervjuene forstyrre det stabile i fortellingen. Det sentrale er hva Line gjør og erfarer i sitt arbeid med å styrke barnehagelærerstudenters refleksjoner. På lik linje med at intervjuer og den intervjuede påvirker hverandre gjennom ord og kroppslig tilstedeværelse, virker rom og andre former for materialitet inn i samtalen. Dette kunne ikke diktafonen fange opp, og når bruk av kropp, kroppsuttrykk og andre materialiteter tydeliggjøres, er dette skrevet inn ved hjelp av feltnotater, supplert med minner nedtegnet etter gjennomførte intervju. De fem temaene fra den tematiske analysen er brukt som ramme for innholdet, mens minner fra intervjusituasjoner hentet fra feltnotater gjenskaper illusjonen av å sitte på Lines kontor og høre henne fortelle.

Fortellinger fra Lines undervisning i høgskoleklasserommet

Line lener seg bakover på stolen i det rektangulære kontoret, smiler og sier: «Jeg har kommet fram til at skal studentene konstruere kunnskap aktivt, så må jeg ta ansvar og aktivere dem. De må få ta del i diskusjons- og refleksjonsprosesser sammen med oss som undervisere.» Line forteller om et møte med en klasse og hvor ivrige studentene ble når de fikk være med og endre undervisningsformen. «Jeg tror mye skjer når

jeg varierer i bruk av ulike metoder, som når jeg ber studentene finne en praksisfortelling og så dramatisere den, eller jeg leser opp et case, eller gir dem fotografier fra barnehager de kan studere. Det viktige er at vi diskuterer underveis, for da kan studentene bidra med sin kunnskap og sine opplevelser», fortsetter Line. Hun utdyper hvordan hun utfordrer studenter til å forberede seg til å presentere et faglig tema for diskusjon, eller ha med en praksisfortelling eller noe annet som setter i gang tankene og gjør undervisningen levende. «Jeg har nok blitt litt gæren med årene», ler Line. «Vi må skape liv og gi studentene noe å tenke på. Før var jeg redd for å bryte alle disse uskrevne reglene. Nå gir jeg studentene oppgaver de må forberede uten å nøle.» Line smalner øynene og tar en slurk av kaffekoppen før hun fortsetter. «Egentlig så følte jeg at jeg møtte meg selv skikkelig i døra i min måte å tenke om egen undervisning på. Jeg trodde jeg var kreativ og så ble det bare PowerPoint på PowerPoint, og hva er det, liksom?»

Line kikker ut av vinduet og trekker pusten før hun fortsetter. «Jeg har selv blitt mer opptatt av at jeg må få studentene til å stille spørsmål, å våge å ta ordet og delta i diskusjoner. Samtidig må jeg arbeide for at noen studenter skal kunne komme seg vekk fra å være skråsikre. Å stille spørsmål er å åpne for endring, og åpne for at her er det noe jeg ikke kan. Jeg synes pedagogikk handler om at det ikke er en fasit for enhver situasjon, og at det alltid er ulike perspektiver. Jeg diskuterte undervisningsmetoder med en kollega her om dagen, og hun fortalte at hun lar studenter skrive om på praksisfortellinger for så å analysere disse ut ifra ulike perspektiv. Jeg skulle ønske vi hadde mer tid til å prate sammen om hvordan vi underviser. Det er skikkelig nyttig og det gir meg ideer for hvordan jeg kan utvikle min undervisning. Nå har jeg lyst til å gå i gang og få studenter til å skrive om på praksisfortellinger og nyansere forståelser med mine klasser.»

Line sukker, før hun fortsetter med lav stemme: «Det krever mye å stå i undervisning. I tillegg til å bli godt kjent med studentene og gjøre de trygge på meg så må jeg ha god oversikt over pensum, og være forberedt på å møte ulike krevende utfordringer som når studenter pasifiserer hverandre, eller boikotter undervisningsopplegg. Vet du, en gang hadde jeg en klasse som bare ville ha forelesninger. De klaget til ledelsen på min undervisning. Det var både krevende og tøft!» Line blir stille noen sekunder. «Jeg tenkte hele tiden at det var meg det var noe i veien med, at jeg ikke dugde. Jeg gav nesten opp jobben. Å bruke undervisningstid på å få studentene til å engasjere seg og delta aktivt krever mye mer forberedelse og innsats enn jeg trodde var mulig.»

Det blir stille til Line igjen smiler og spør: «Har jeg fortalt deg om dramatiseringsprosjektet mitt? Du skjønner, i min undervisning har rollespillet blitt et viktig omdreiningspunkt for teori og praksis. Når studentene dramatiserer, kan vi plukke fra hverandre handling, stille kritiske spørsmål og drøfte teoretiske perspektiver. Jeg lar de få føle ulike roller på kroppen. Når vi gjør slike øvelser, blir jeg nyttig for studentene som brobygger mellom meta-teori og deres opplevelser og faglige refleksjoner. Jeg husker første gangen jeg ville gjennomføre dramatisering med en klasse, ville de ikke bidra. De var tredje års studenter, og det var en uvant metode for klassen. Så nå øver jeg studenter på å dramatisere fra tidlig første semester.» Hun forteller om en kollega som er ivrig tilhenger av dialogkafeer, paneldebatter eller ulike former for diskusjonsspill, og hvor spennende undervisning de to får til når de får arbeide sammen.

«Vet du hva som irriterer meg skikkelig?» fortsetter Line. «Det er økonomiske begrensninger som at jeg skal undervise kanskje 90 studenter samtidig. Det begrenser metodemuligheter det! I tillegg blir jeg frustrert når rommet vi skal ha, plutselig er gitt til et annet, høyere prioritert formål, og jeg må være takknemlig for et auditorium eller et lite kott av et klasserom. Når man skal være pedagogikklærer og jobbe med refleksjon, er det jammen bruk for å være kreativ!»

Diskusjoner

Med utgangspunkt i Lines fortellinger vil hva undervisere i pedagogikk gjør og erfarer i sitt arbeid med å styrke barnehagelærerstudenters refleksjoner, drøftes.

Det fortelles om ulike undervisningsmetoder som anvendes for å arbeide med refleksjon i klasserommet. Line beskriver hva hun gjør, og hvordan hun legger til rette for refleksjon, både i-handling i klasserommet og på-handling, ved å anvende og utfordre studenters erfaringer (Schön, 1983). Handlingsbeskrivelsene gir ikke uttrykk for hva studenter har sagt og gjort som får Line til å oppleve at de reflekterer. Hennes vektning av spørsmål og muligheter for å diskutere og undre seg viser at hun legger til rette for refleksjon, både over erfaringer og over hendelser der og da. Refleksjon blir også synliggjort i hvordan hun utfordrer studentene og er opptatt av å være «brobygger» mellom deres opplevelser, faglige refleksjoner og meta-teori, og gjennom dette fungere som veileder. Relasjonstematikken fra analysene

understreker også at pedagogikkundervisere forsøker å tilpasse sine beskrivelser for å nå den enkelte student (Schön, 1987). En begrensning med forskningsstrategiene er at det kun blir pedagogikkundervisernes fortellinger som drøftes. Studenters beskrivelser og observasjoner av undervisningen kunne gitt et tydeligere bilde av hvordan dette fungerer i praksis.

Når Søndena (2004, s. 15) etterspør hva det skal reflekteres over, så er det kanskje ikke bare tematikken, men også hvordan det arbeides med tematikkene hun etterspør? Spørsmål er stadig nevnt, både i Lines fortelling og i intervjuene, som en strategi for refleksjon. Betydningen av å bruke ulike spørsmål i undervisningen kan dreie seg om forskjeller i hva som fører til dyptenkning, og hva som fører til kraftfull refleksjon. Line viser til bruk av spørsmål for å delta i diskusjoner, for å vektlegge undring, men også for å utfordre studenter til å komme seg vekk fra å være skråsikre på hva barnehagepraksis omhandler, og innse at det er noe en ikke kan. Som det framgikk av analysene, aktiverer ulike undervisere ulike måter å arbeide med spørsmål på. Både kritiske spørsmål, spørsmål for å tenke sammen med studenter, åpne spørsmål, eller stille små spørsmål hele tiden, ble nevnt. I analysene av intervjuene og i fortellingen om Line framgår det ikke hva studentene gis å reflektere over, og hvordan spørsmål kan bygge opp om kritisk refleksjon og utviklingsarbeid, mer enn speiling av det allerede kjente (Søndena, 2002). Hvordan noen arbeidsformer i undervisningen eventuelt kan styrke studenters refleksjoner, belyses av Aamaas og Davidsen (2017) (kapittel 8, denne boken), de observerer lærerstudenter i arbeid med mysterier som metode. De mener å se at studenter oppnår dypere forståelse gjennom utprøving av denne konkrete arbeidsformen, og deres undersøkelse støtter opp om at det som skjer i høgskoleklasserommet er av betydning for studentenes refleksjoner.

Å foreta etiske overveielser, og å se refleksjon og tolkning som både sosiale og individuelle prosesser, er ifølge Kinsella (2012, s. 49) vesentlig for refleksjon i handlingsøyeblikket. Lines undervisningsmetoder kan gi studenter erfaringer, som igjen kan styrke deres framtidige etiske overveielser i utøvelse av skjønn. Relasjoner veves inn i bildet av hva som begrenser undervisning, og Lines fortelling belyser flere eksempler der relasjoner er betydningsfulle. Hjort (2013, s. 235) kritiserer høgskolers arbeid med studenters etiske refleksjon og foreslår at slikt arbeid kan styrkes gjennom å vektlegge drøfting av studenters kritiske erfaringer. Dette mener Hjort (2013) må skje både i undervisning og i praksis, noe som igjen fordrer et bedre samarbeid mellom praksis og

utdanning. Ethiske refleksjoner dreier seg om utøvelse av fronesis, eller det som informerer profesjonsutøvere i å navigere varierte praktiske kontekster (Kinsella, 2012). Line bruker ikke betegnelsen etisk refleksjon, men hun forteller om metoder der studentene må ta del med egne kunnskaper og erfaringer. Dramaøvelsene hun skisserer, er et eksempel på klasseromsundervisning der studentene får kjenne på ulike perspektiver. Line forteller også om hvordan hun selv har blitt utfordret av studenter. Line var berørt av slike utfordringer. Etisk refleksjon handler kanskje også om at både studenter og undervisere må våge å sette ord på ulike kroppslige affekter, kritiske erfaringer, og igjen drøfte og nyansere disse i fellesskapet i klasserommet. Skjønn blir knyttet til «evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s. 78). I undervisning handler dette om å styrke studentenes grunnlag for å gjøre valg. Men det handler også om hvordan Line kombinerer praktiske erfaringer og kritisk refleksjon med kunnskap om undervisning og undervisningsmetoder, og hva hun gjør som blir godt for andre.

Utfordringer er en kilde for refleksjon, fordi de innebærer beslutninger der generelle kunnskaper og handlingsregler ikke er tilstrekkelig, og hvor profesjonsutøveren må kunne anvende skjønn (Molander & Terum, 2008). Utfordringene fungerer som brudd, men de er først og fremst reelle erfaringer og bekymringer underviserne har valgt å formidle. Line viser at usikkerhet med romtildeling og å tilpasse metoder etter rom utfordrer faglig kompetanse. Hun forteller om studentgrupper med manglende engasjement, om studenter som pasifiserer hverandre, og klasser som ikke vil bidra i undervisningen. Hvordan undervisere forhandler fram undervisningsmetoder, argumenterer for, og responderer på eventuell motstand, kan også være øyeblikk der underviseren virkelig kan framstå som virtuos. Forhandlingssituasjoner har potensial for kritisk refleksjon i fellesskapet i klasserommet. Hvordan Line takler utfordrende situasjoner og våger å blottlegge og diskutere sine handlinger med studentene, kan gi anledning til å diskutere skjønn i praksis. Å stille egen undervisning åpen for kollektiv refleksjon krever tid og mot. Tid til å dekonstruere hendelsesøyeblikket i klasserommet, og mot til å blottstille seg i fellesskapet. Som pedagogikkunderviser står du i møte med studenter, du blir sett, både som ekspert på barnehagepraksis, som teoriyndig, som brobygger til spesifikk fagkompetanse og som modell for virtuos pedagogikk.

Avsluttende kommentarer

For å kunne granske undervisere i pedagogikk sine fortellinger om hva de gjør og erfarer i arbeidet med refleksjon i høyskoleklasserommet, ble elementer fra narrative analyseprosesser anvendt. De metodiske og analytiske prosessene ble drevet av brudd og undringer, som igjen utfordret til å hente inspirasjon fra andre metodeteorier og refleksjonsteorier for å belyse empirien. Analysene resulterte i konstruksjonen, Line, som beretter om ulike erfaringer med metoder for å styrke refleksjon i pedagogikkundervisningen. Drøftingene belyser at pedagogikk, relasjoner, undervisningsmetoder, spørsmålsstillinger og klasserommet som materialitet spiller inn i arbeidet. Kjærlighet til pedagogikk som fag og beskrivelsene av undervisningsmetoder uttrykker også motvekt til overdreven effektivisering av utdanningen. Ulike metoder for refleksjon i klasserommene fordrer at pedagogikkunderviseren setter av tid, har kjennskap til studentgruppen og kan utfordre forestillinger om rett og galt i praksis. Dette krever mot til å utfordre, til å tenke nytt, vilje til å undersøke perspektiver og se etter hva som ikke speiler det allerede kjente.

Basert på Lines fortelling kan klasserommet fungere som øvingsarena for å styrke studenters refleksjoner både i handling her og nå og over handling som har funnet sted i praksis. Studien føyer seg slik inn i rekken av studier som bekrefter at klasseromsundervisning kan anvendes til både refleksjon i- og på-handling. Studien får i liten grad fram om arbeidsmetodene i pedagogikkundervisningen åpner for kraftfull refleksjon, men diskusjonene viser at nytenkning også handler om hva studenter tilbys å reflektere over, og hvordan dette arbeides med. Å virkelig våge å være virtuos som underviser i pedagogikk handler også om å synliggjøre egne refleksjoner og begrensninger. Å våge å synliggjøre egne refleksjoner og begrensninger, forhandle om metoder og stå i uenighet kan videre løftes opp og drøftes som meta-perspektiver på undervisningen, og gi andre muligheter for refleksjon. Refleksjon gir ingen fasit for enhver situasjon, men tilbyr ulike perspektiver å utforske og utfordre sammen som studenter og undervisere i klasserommene i barnehagelærerutdanningen.

Referanser

- Aamaas, Å. & Davidsen, A. (2017). *Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning. En casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge*. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode – læring – refleksjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development*. London/Thousand Oaks, California/New Delhi/Singapore: SAGE Publication Ltd.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Biesta, G.J.J. (2015). No paradigms, no fashions, and no confession. Why researchers need to be pragmatic. I: A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 133–149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725. doi: 10.1177/1077800414530254
- Czarniawska, B. (2010). Narratologi og feltstudier. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (s. 239–262). København: Reitzel.
- Engelsen, K.S. & Smith, K. (2014). Assessment literacy. I: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (red.), *Designing assessment for quality learning* (s. 91–107): Springer.
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode - læring - refleksjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjort, K. (2013). Fra etisk bevidsthed til etisk refleksjon? Analyse af en læreproces. I: J.J. Rothuizen & L. Togsverd (red.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videncenteret for socialpædagogik og socialt arbejde, VIACU.
- Jernes, M. & Engelsen, K.S. (2012). Stille kamp om makten : En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic studies in education*.
- Johansen, M.B. & Frederiksen, L.L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(5), 1–12.
- Kinsella, E.A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I: E.A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Profession*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Hentet 15.11.13, fra <http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd>.
- Kunnskapsdepartementet (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. regjeringen.no. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I: A. Molander & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moxnes, A.R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12. doi: 10.7577/nbf.1563
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Souto-Manning, M. (2014). Critical narrative analysis: the interplay of critical discourse and narrative analyses. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 159–180. doi: 10.1080/09518398.2012.737046
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (B. 175). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.