

Camilla Stokstad Lia

Veiledning i praksis

En mastergradsavhandling om barnehagelærerstudenters opplevelser av veiledning i praksisperiodene



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Camilla Stokstad Lia

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen tar utgangspunkt i barnehagestudenters opplevelser av veiledningen de mottok i praksisperiodene sine. Tematikken er valgt på bakgrunn av egen interesse for veiledning, og jeg ønsket å finne ut av hva slags erfaringer og opplevelser andre studenter hadde med veiledningen de fikk i løpet av studiet. Dette er også viktig kunnskap som jeg ønsker å forske på for å selv kunne gi et godt tilbud til fremtidige studenter som barnehagelærere. Det teoretiske grunnlaget i oppgaven bygger i stor grad på teori om veiledning, refleksjon, veileders kompetanse og samarbeid. Noen sentrale teoretikere som bidrar til å belyse problemstillingen i oppgaven er blant annet Bjerkholt, Ulleberg & Jensen, Carson & Birkeland og Nilssen. Tematikken i oppgaven er valgt på bakgrunn av innsamling av data, gjennom en induktiv tilnærming. Tematikken blir videre drøftet opp mot presenterte funn i oppgaven.

Oppgavens metodedel legger vekt på en kvalitativ undersøkelse. Jeg hadde to gruppeintervjuer, med to 3. års barnehagelærerstudenter på hver gruppe. Totalt fire informanter. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju for å ha noen forberedte spørsmål. Jeg ønsket likevel å ha muligheten til å stille spørsmål utenom for å kunne få tak i studentenes autentiske opplevelser. Videre valgte jeg en tematisk analyse av innsamlet data, for å fokusere på temaene i teksten og ikke personene. Kapitlet presentasjon og funn tar oss gjennom selve drøftingen av innsamlet data i oppgaven. Dataen er drøftet opp mot de ulike valgte tematikkene i oppgaven, og avsluttes med en felles drøfting hvor jeg forsøker å finne ut hvordan de ulike tematikkene kan påvirke hverandre og hvordan det hele henger sammen. Funnene viser at faktorer som tid, refleksjon og veileders rolle var vesentlige for hvordan studentene opplevde veiledningen de mottok i praksis. Det å ha tid til å ha veiledning, men også få tid til å reflektere i veiledningen om det som skjer i barnehagen, og ikke bare om hvordan de skal skrive didaktiske planer på riktig måte. Det er også relevant for oppgaven hvordan veileders rolle og kompetanse påvirker kvaliteten på veiledningen og hvilke erfaringer og opplevelser informantene sitter igjen med etterpå. Til slutt kommer en avslutning, hvor oppgavens viktigste hovedpunkter blir presentert og jeg forsøker å finne ett svar på oppgavens problemstilling.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Tidligere forskning.....	7
1.3 Problemstilling	9
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2 Teoretisk perspektiv	11
2.1 Veiledning.....	11
2.1.1 Veiledning av studenter i praksis	13
2.2 Refleksjon	14
2.2.1 Tid til refleksjon	16
2.3 Veileders rolle og kompetanse.....	18
2.4 Samarbeid	20
2.4.1 Makt	21
3 Forskningsmetode	22
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	22
3.2 Valg av metode	24
3.2.1 En kvalitativ undersøkelse	24
3.2.2 Semistrukturert intervju	25
3.2.3 Gruppeintervju	26
3.3 Utvalg.....	27
3.4 Gjennomføring av intervju.....	28
3.5 Etske hensyn i forskningen	30
3.6 Analysemetode.....	32
3.7 Beskrivelse av analyseprosessen.....	33
4 Presentasjon av funn	36
4.1 Tid.....	37
4.2 Refleksjon	39
4.3 Veileders rolle.....	41
5 Drøfting	43
5.1 Tid.....	43

5.2	Refleksjon	48
5.3	Veileders rolle	53
5.4	Hvordan påvirker de ulike tematikkene hverandre?	58
6	Avslutning	62
7	Litteraturliste	64
8	Vedlegg: Intervjuguide.....	68
9	Vedlegg: Samtykkeskjema.....	69

Forord

Med denne mastergradsavhandlingen, avslutter jeg nå masterstudiet i pedagogikk på Universitetet i Sørøst-Norge etter to fine år. Det har vært to lærerike og inspirerende år på studiet, og jeg tar med meg masse ny kunnskap ut i arbeidslivet som jeg vet både jeg, personalet og barna vil ha god nytte av.

Etter jeg skrev min bachelor på barnehagelærerutdanningen om ledelse, hadde jeg allerede bestemt meg på forhånd om at jeg skulle skrive om veiledning dersom jeg kom inn på masterstudiet. Nå har jeg skrevet om veiledning i mange måneder, og jeg angrer ikke et sekund på at jeg valgte dette temaet. Veiledning er et så viktig begrep, både i barnehagelærerutdanningen, men også andre yrker – og veiledningen kan gjøre en stor forskjell på arbeidsplassen.

Først og fremst vil jeg takke mine fire, modige informanter som ville stille opp på intervju og delta i denne prosessen. Uten dere og deres gode, begrunnede svar hadde ikke oppgaven vært der den er i dag. Takk for at dere tok dere tid til å hjelpe meg i min prosess, samtidig som dere var i deres egen skriveprosess i bacheloren! Jeg ønsker dere lykke til videre.

Jeg vil også takke mine dyktige, gode veiledere Anna Rigmor Moxnes og Berit Oddrunn Sletten! Uten dere vet jeg ikke hvor oppgaven hadde vært i dag, men en ting vet jeg sikkert – den hadde ikke hatt det samme resultatet. Takk for deres konkrete og gode tilbakemeldinger som hele tiden har fått meg tilbake på rett spor og for å holde den røde tråden i oppgaven som jeg har vært så opptatt av. Jeg er evig takknemlig, tusen takk!

Til slutt vil jeg takke alle mine nære som har støttet og motivert meg gjennom denne prosessen, og gitt meg rom og tid til å skrive i fred og ro. Tusen takk!

Camilla Stokstad Lia

Tuddal, 29.05.2024

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter jeg begynte på emnet endringsledelse- og veiledning i masterutdanningen, vekket begrepet veiledning og refleksjon noe i meg som student. Som tidligere barnehagelærerstudent fikk vi noe kunnskap om hvordan en veiledning skulle foregå, men ikke på like dypt plan som vi gjorde denne gangen. Refleksjon var ett stort overordnet begrep innenfor veiledningsstudiet, og jeg satt igjen som et spørsmålstegn i etterkant og tenkte «Hva slags type veiledning fikk egentlig jeg?». Jeg sitter igjen med gode erfaringer om veiledning, men det fikk meg til å reflektere over at innholdet i egne veiledninger i større grad var basert på rådgivning, heller enn refleksjon.

På bakgrunn av egne refleksjon vekket interessen seg for å ut å møte andre barnehagelærerstudenter, og finne ut hva slags erfaringer de satt igjen med etter veiledningen de har fått i løpet av barnehagelærerstudiet og praksisen sin. På bakgrunn av dette retter oppgavens tematikk og metode seg mot studentenes opplevelser av veiledningen de har fått. En opplevelse handler om å få frem en subjektiv oppfatning av en hendelse (Carson & Birkeland, 2019 s. 153). Oppgavens forskningsmetode retter seg dermed mot et fenomenologisk ståsted. Ved en fenomenologisk tilnærming, er hensikten å komme så nær som mulig en beskrivelse av hva mennesket har opplevd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65).

Veiledning består av mange ulike former, og spennet i betegnelsen omfatter veilederens kompetanse som veileder, deltakernes ulike roller og relasjoner, og hensikten med veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 61). Det vil si at rådgivning også kan være en form for veiledning, men er det typen veiledning som er mest hensiktsmessig i en praksis? Eller vil en reflekterende veiledning i større grad bidra til den utviklingen en ønsker å se hos studenter? Dette er spørsmål og tanker som bidrar til refleksjon, og som er relevant i undersøkelsen av oppgavens problemstilling, hvor målet er å undersøke andre studenters opplevelser av veiledning.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen siterer under ferdigheter, at kandidaten skal kunne lede og veilede medarbeidere, reflektere kritisk over egen praksis og justere denne under veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Denne ferdighetsbeskrivelsen viser at refleksjon spiller en viktig rolle i veiledningsprosessen, og kan bidra til den endringen og utviklingen som praksisfeltet skal gi studenten for å tilegne seg erfaringer.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes flere ulike forskningsprosjekt som baserer seg på mye av det samme som har kommet frem gjennom funn i min oppgave. Jeg har valgt ut noen forskningsartikler som har inspirert meg på veien, og som jeg føler har en tilknytning til min oppgave på ulike vis gjennom lik tematikk. Det finnes også mange andre gode forskningsprosjekter som er gjennomført, og jeg har flere temaer jeg kunne valgt på bakgrunn av funn i min oppgave. Jeg valgte likevel å fokusere på artiklene som sier noe om veiledning i barnehagen, veilederrollen, refleksjon og kritisk tenkning.

Forskningsartikkelen «Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: studentenes erfaringer og veiledning under studiet» viser til samme tematikk og innhold som jeg fokuserte på i min oppgave, men de hadde fokus på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, altså barne- og ungdomsarbeidere og assistenter (Børve, Søraunet & Selmer-Olsen, 2020, s. 90). I forskningsartikkelen har de fokusert på sosiokulturell læringsteori, kunnskap som konstrueres mellom mennesker som samhandler i utøvelsen av praktiske gjøremål (Børve et al., 2020, s. 90). De utførte en fenomenologisk studie med en kvalitativ tilnærming, og utførte et fokusgruppeintervju for å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer (Børve et al., 2020, s. 93). Under funnene presenterte de blant annet hvordan rolle- og forventningsavklaringer var viktige faktorer under veiledningen.

I forhold til de ulike tematikkene i oppgaven har Eli Lejonberg publisert en artikkel om hvordan veilederutdanningene påvirker utøvelsen av veilederrollen, og veilederrollen viste seg og være et viktig funn i min forskning. Hun presiserer i artikkelen blant annet hvordan veiledning av studenter er viktig for å bidra til at de blir bedre rustet på vei inn i et krevende yrke (Lejonberg, 2019, s. 1). Forskningen viser blant annet at informantene uttrykker tydelige forventninger om at veiledere skal være lyttende og fungere som en kritisk venn (Lejonberg, 2019, s. 12). Forskningen viser også at veilederutdanninger bidrar til at veiledere i større grad vektlegger rollene som lytter og kritisk venn enn andre vektlegginger i utøvelsen av veilederrollen (Lejonberg, 2019, s. 13).

I forhold til veiledning, refleksjon og kritisk tenkning har Eva Bjerkholt, Elin Ødegård, Kari Søndena og Finn R. Hjordemaal publisert en artikkel om hvordan veiledningssamtaler kan åpne for kritisk tenkning. De benyttet seg av transkriberte veiledningssamtaler med nyutdannede førskolelærere og nyutdannede lærere i ungdomsskolen (Bjerkholt et al., 2014, s. 24). Analysen de gjennomførte bidro til å avdekke at veiledningssamtalene kan gi åpning for kritisk tenkning

(Bjerkholt et al., 2014, s. 28). Analysen viser at både veileders og veisøkers tilnærming til veiledningsforholdet er av betydning, og at det er vesentlig at veileder i veiledningssamtalene har en humanistisk tilnærming som bidrar til å bygge opp tillit, trygghet og respekt (Bjerkholt et al., 2014, s. 29).

Anna Rigmor Moxnes har også en artikkel om refleksjon i barnehagelærerutdanningen. Forskningen ble brukt til å granske ulike forståelser av refleksjonsbegrepet, og drøfte og belyse antagelser og hva som tas for gitt om refleksjon (Moxnes, 2016, s. 4). Det ble gjennomført en kvalitativ tekstanalyse av utvalgte fag- og forskningsartikler. Funnene ble delt opp i tematikkene refleksjon i praksis og teori, refleksjon for endring og nyerkjennelse og pedagogisk klokskap gjennom etisk og kritisk refleksjon (Moxnes, 2016, s. 5-8).

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av oppgavens tematikk valgte jeg tidlig i løpet at utvalget i min oppgave skulle være studenter. Jeg var inne på å gjennomføre både intervju og spørreundersøkelse, og av den grunn måtte jeg lande på hva jeg egentlig var ute etter med denne forskningen. Hva slags informasjon ville jeg ha av studentene? At de svarte på planlagte spørsmål, eller at de fikk mulighet til å snakke ut fra egne tanker? Tematikken i oppgaven ble valgt på bakgrunn av egen interesse og erfaringer om veiledning og da spesielt refleksjon, og jeg visste at jeg ønsket å finne ut hvordan andre studenter erfarte veiledningen i sin barnehagepraksis. Ettersom problemstilling skulle fremtre som det eneste forskningsspørsmålet, og det skulle være mulig å finne et svar, var det viktig å formulere et spørsmål som kan romme alle informantenes tanker og erfaringer. Siden oppgaven retter seg mot fenomenologien, måtte jeg også finne en problemstilling som retter seg mot det vitenskapsteoretiske ståstedet.

På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling:

«Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledning i praksisperiodene?»

Problemstillingen har vært den samme siden jeg leverte første projektskisse, med unntak av noen små endringer om hvordan jeg skulle formulere at det var veiledningen i praksisperiodene som er relevant. Siden jeg valgte å jobbe induktivt, har jeg valgt å ikke tillegge oppgaven noen forskningsspørsmål, da oppgavens tematikk er kommet frem på bakgrunn av hva slags opplevelser informantene hadde. I forhold til oppgavens tematiske analyse har tematikken i oppgaven kun handlet om studentenes opplevelser, og ikke andre tilleggsspørsmål.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgavens struktur er delt inn i fem kapitler. Den første er innledningen som vi er i nå, som beskriver bakgrunn for valg av tema, viser til tidligere forskning og redegjør for problemstilling og forskningsspørsmål.

Det andre kapitlet er teoretisk perspektiv, som tar for seg relevant teori basert på innsamlet data, og som vil bidra til diskusjon og drøfting av funnene i oppgaven. Det teoretiske perspektivet inkluderer relevant teori om veiledning, veiledning i barnehagen, refleksjon og tid til refleksjon, og avslutningsvis kommer veileders rolle og kompetanse, samt. trepartssamarbeidet som er viktig i praksisperioden.

Det tredje kapitlet er metode, hvor oppgavens metode og forskningsdesign blir redegjort for. Her viser jeg hvordan jeg har jobbet med å samle inn data til oppgaven min, hvordan jeg har sørget for at de etiske retningslinjene har blitt ivaretatt, og hvordan jeg har valgt å analysere datamaterialet.

Det fjerde kapitlet er presentasjon av funn. Her presenteres funnene som er gjort i forhold til intervju, transkripsjon og analyseprosessen. Funnene vil videre bli drøftet i oppgavens femte kapittel, som er drøfting. Funnene blir her drøftet og diskutert opp mot valgt teoretisk grunnlag, for å kunne bidra til å få et svar på oppgavens problemstilling. Det sjette og siste kapitlet er avslutningen, hvor oppgavens hovedpunkter blir oppsummert og problemstillingens konklusjon blir presentert.

2 Teoretisk perspektiv

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for relevant teori som vil være en del av oppgavens drøfting, for å kunne svare på oppgavens problemstilling «*Hvordan opplever barnehagelærerstudentene veiledningen de får i praksisperiodene?*». Ettersom jeg har arbeidet induktivt, er de ulike tematikkene valgt etter gjennomføring av intervjuer og på bakgrunn av de ulike opplevelsene informantene hadde om veiledning i praksis.

2.1 Veiledning

Siden veiledning er det sentrale temaet i denne oppgaven, er det relevant å redegjøre for hva veiledning er og hva veiledning brukes til. Veiledning omtales som et omfattende begrep, et begrep som er vanskelig å definere og som brukes som en fellesbetegnelse for mange ulike former for veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 61).

Veiledning kan defineres som et «paraplybegrep», da det er ulike pedagogiske metoder som kan inngå i samtalen, både informasjon, instruksjon, rådgivning, coaching og undervisning (Tveiten, 2019, s. 34). Et eksempel som tydeliggjør dette er at det å gi råd og å veilede går under samme begrep, selv om det nødvendigvis ikke er helt det samme. Rådgivning defineres som det å gi råd, og skiller seg fra veiledning der den som veiledes selv oppdager. Når man gir råd forteller man veisøkeren hva de kan tenke og gjøre, uten at de selv reflekterer så mye (Tveiten, 2019, s. 42-43).

Av de ulike definisjonene og forståelsene som finnes rundt begrepet, velger jeg å trekke frem Bjerkholt (2017) sin definisjon, som sier at «*veiledning er dialogisk, og foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Sammenhengen konstruerer veiledningens form og innhold, og det kan foregå som en uformell eller formalisert virksomhet, hvor virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell, og hensikten er å fremme utvikling og læring*» (Bjerkholt, 2017, s. 88). Dette er en definisjon Bjerkholt har sammensatt på bakgrunn av Skagen (2013), Bjørndal (2008) og Gjems (2007) sine definisjoner om veiledning. Grunnen til at jeg valgte å trekke frem nettopp denne definisjonen, er fordi den dekker flere viktige aspekter ved veiledningsbegrepet, og ikke bare at det er en form for samtale.

Veiledningens hensikt er å støtte, styrke og utvikle profesjonsutøveren til å gjøre en mer kvalifisert jobb (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 18). I og med at veiledningsbegrepet fungerer som et overordnet begrep, er valg av type veiledning viktig for at veiledningens hensikt skal ha en funksjon. I denne oppgaven vil fokuset være på en reflekterende veiledning, en veiledning slik vi kjenner den med en veisøker, en veileder, eventuelt en observatør, der målet med veiledningen er å skape refleksjon.

I en reflekterende veiledning legges det vekt på dialog og samtale mellom veileder og veisøker (Pettersen & Løkke, 2019, s. 35). Reflekterende veiledning omtales som en læringsstrategi, som åpner for å endre måter å handle på i en pedagogisk sammenheng (Lingås & Olsen, 2013, s. 29). Det handler om at veileder skal legge til rette for refleksjon hos veisøker, slik at veisøker ser andre handlingsalternativer i situasjonen eller hendelsen han eller hun står i.

2.1.1 Veiledning av studenter i praksis

Profesjonsveiledningen er ment som et bidrag til studentenes profesjonsutdanning (Bjerkholt, 2017, s. 105). Skal profesjonsutdanning i veiledningen finne sted, må veileder avstå fra å komme med universelle forklaringer, og i stedet veilede til refleksjon (Sletten & Juritsen, 2023, s. 149).

Veiledning omtales som en etablert måte å støtte studentenes læring på i barnehagelærerutdanningen (Eik, 2017, s. 159). Veiledning blir ansett som en viktig undervisnings- og læringsform, og er en del av barnehagelærerens oppgaver (Carson & Birkeland, 2017, s. 11).

I barnehagen knyttes begrepet veiledning ofte til det å skulle skape en endring eller noe som skal føre til en utvikling (Røys, 2017, s. 123). Det forutsetter likevel at veiledningssamtalene tar opp det som er vesentlig, det skal skape motivasjon og settes i et forpliktende system med forberedelser og oppfølginger. Veiledningssamtalene inkluderer både arbeid med teoretiske oppgaver i studiet og utøvelse av arbeid med barn, og de andre oppgavene som følger med praksisperiodene (Eik, 2017, s. 161).

Veiledningssamtalene med studentene inneholder støtte, utfordring og vurdering. Studentene skal i løpet av studiet tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanser, noe de også skal kunne tilegne seg og erfare gjennom praksis (Carson & Birkeland, 2017, s. 23). Utdanningen skal samtidig sikre samspill mellom faglig, didaktisk og sosial kompetanse, og vektlegge pedagogisk ledelse og veiledning.

Praksisveiledningens hensikt er å utvikle den praktiske utøvelsen av yrket, ved å knytte det teoretiske og det praktiske tettere sammen (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 25). Veiledningen som foregår i praksisperiodene antas å alltid innebære et asymmetrisk forhold, hvor forholdet mellom veileder og student alltid vil bli påvirket av at veileder skal vurdere, og de har noen gitte mål, innholdselementer og vurderingskriterier som de må følge (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 25-26). Veilederen må sørge for og legge til rette for at dynamikken er god, og at veisøker får uttrykt sine opplevelser (Tveiten, 2019, s. 134).

2.2 Refleksjon

I hverdagspråket brukes ofte begrepet refleksjon om å tenke etter, mens det i vitenskapen brukes mange ulike begreper for fenomenet (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017, s. 44). Refleksjonsbegrepet kan betraktes som en ettertanke og en kritisk undersøkelse (Carson & Birkeland, 2017, s. 106). Refleksjon handler ikke om en passiv speiling av synspunkter, men en aktiv bearbeiding av de synspunktene. Veiledningen skal fokusere på å øke bevisstheten om pedagogiske valg, deres begrunnelser, og refleksjoner over hvordan disse valgene påvirker pedagogisk praksis (Bjerkholt, 2017, s. 174). På bakgrunn av dette kan refleksjon omtales som en prosess som skjer hos et menneske, som skal endre tankemåter og handlingsmønstre i ulike situasjoner.

De ulike situasjonene skal analyseres og sees fra ulike perspektiver, for å forstå saken på nye måter (Ødegård et al., 2017, s. 44). Hvordan kan man som veileder starte en refleksjon hos veisøker? For at veileder skal kunne sette i gang en refleksjon hos veisøker, handler det i stor grad om samtalens innhold, og hva slags spørsmål som blir stilt. I en veiledningssamtale handler det ofte å om å kartlegge et problem, der veileder stiller spørsmål og veisøker svarer (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 126). Spørsmålene som blir stilt kan bidra til å få klargjort en situasjon og virke oppklarende, men de kan også virke avdekkende og avslørende. Spørsmål som virker avdekkende og avslørende kan være spørsmål som veisøkeren kanskje ikke har ansett som viktige eller relevante tidligere, eller at spørsmålene bringer frem emosjonelle responser eller tankemønstre.

Sistnevnte kan gi veisøker følelsen av at de er i et avhør, så valg av spørsmål og det å stille spørsmål på riktig måte er avgjørende og viktig både for veiledningens hensikt, men også refleksjonen (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 126). Veiledning som refleksjon over handling, handler blant annet om å hjelpe blant annet studentene til å bli bevisst deres egen kunnskap, erfaringer og verdier, og bruke dette som en del av refleksjonen for å se situasjoner gjennom ulike perspektiver (Lauvås & Handal, 2014, s. 87).

Det å skulle skape en refleksjon hos et annet menneske kan også være svært utfordrende. Når en student kommer med en problemstilling eller et veiledningsgrunnlag og trenger veiledning, kan man som veileder risikere å gi studentene et svar, eller rådgivning, fremfor veiledning som skal skape refleksjon. Erfaringer fra veiledning innenfor yrket viser at yrkesutøvere har problemer med å la vær å dosere sitt syn, og å påvirke studentene i den retningen veilederen selv står inne for (Lauvås & Handal, 2014, s. 87). Refleksjonen kommer ikke av seg selv, og hensikten med veiledningen er

nettopp å hjelpe hver enkelt å finne frem til det beste mulig handlingsalternativet, og refleksjonen skal her bidra til at veisøker kommer frem til handlingsalternativet selv, uten at veileder forteller studenten hva han eller hun skal gjøre (Lauvås & Handal, 2014, s. 89).

Bjerkholt (2017) refererer til Liv Sundli som i sin doktorgrad (2001) observerte og intervjuet fem lærerstudenter i deres praksisperiode (s. 33). Sundli observerte at veiledningen som foregikk bar preg av at praksislærerene inntok en ekspertrolle, og forklarte studentene hva de som lærere selv var opptatt av å legge vekt på, og veiledet studentene i den retningen. Denne studien, og flere andre som Bjerkholt viser til, synliggjør en veiledningspraksis med begrenset refleksjon, hvor veilederen fremstår som en ekspert (Bjerkholt, 2017, s. 35).

2.2.1 Tid til refleksjon

Begrepet «tid» generelt i barnehagesektoren er mye omtalt på bakgrunn av bemanningsutfordringene. I Lasse Kolstad sin artikkel *Mer papirarbeid i barnehagen?* (2010), stiller han spørsmål til hva vi bruker tiden på i barnehagen. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap som sier noe om praktiseringen av tid i norske barnehager. Kolstad sendte ut et spørreskjema vinteren 2009, til et representativt utvalg på 3000 førskolelærere (Kolstad, 2010, s. 184).

I spørreundersøkelsen kommer det frem i spørsmålet om opplevde endringer i arbeidsoppgaver og arbeidsmengder, at informantene svarte tydelig at innføringen av en ny rammeplan førte til både endrede oppgaver og økt arbeidsmengde, og at mange opplever for liten tid til å løse de faglige oppgavene i barnehagen (Kolstad, 2010, s. 184). Videre under drøfting av aktuelle tiltak for å styrke det faglige arbeidet i barnehagen og eventuelle endringer i arbeidstidsordningene, viser det seg at 70% har for liten tid til veiledning av medarbeidere. For å rette dette mot en eventuell praksis og veiledning av studenter, viser denne undersøkelsen at det også kan være begrenset med tid avsatt til veiledningen av studentene også, og at dette kan være grunnen til at studentene ikke får mer tid til veiledning enn minimumskravet som er satt. Dagens barnehager er allerede presset på tid.

Barnehagelærere skal i dag ha tid til både faglig oppdatering, planlegging og gjennomføring, samt tid til samarbeid og vurdering. Dette forventes, samtidig som at rammeplanen stiller nye krav til dokumentasjon, åpningstidene utvides og barneantallet øker (Kolstad, 2010, s. 184-185). Dette også kombinert med den mye omtalte bemanningsnormen som den dag i dag er et problem i barnehagesektoren. Dette poengteres også av Røys (2017), som sier at barnehagene preges av ressursmangel, økte krav og lav bemanning, som gir krevende utfordring og stress (s. 130). Man kan stille spørsmål ved hvordan barnehager på en måte har tid til å ta imot studenter, når de ansatte allerede har trøbbel med å få tatt ut sin plantid, pauseavviklinger og andre møter som kan komme i løpet av en uke i barnehagen. Det er ikke bare veiledningen i praksis som er viktig, men også oppfølgingen av studentene (Moxnes, 2016, s. 10). Oppfølgingen av studenter inkluderer både tid til å stille de kritiske spørsmålene, kunne synliggjøre ulike perspektiver og legge til rette for refleksjon for at studentene skal ha mulighet til å overskride egen forståelse (Moxnes, 2016, s. 10).

I spørsmålet om manglende bevissthet rundt den pedagogiske grunnlagstenkingen i lærerutdanningene får konsekvenser for refleksjonens vilkår når den forblir uuttalt, ligger en utfordring som adresserer de refleksjonspraksisene som er en del av både utviklingsarbeid og

forskning knyttet til barnehagesektoren. For hvordan forstås refleksjon som begrep? Handler det om å repetere det kjente, eller handler det om å se etter det som skiller seg ut? (Lafton, Moxnes & Søndena, 2022, s. 229-230). Videre undres det over om årsaken til at refleksjonsprosessene i utdanningen av barnehagelærere og i veiledning gjerne framstår som kraftløse, fordi de utføres som metode? Fordi de følger visse trinn for å få til en refleksjon, fremfor å stå i det uvisse? (Lafton et al., 2022, s. 231).

Dette utfordrer utdanningspraksiser til å vurdere hvordan refleksjon blir forstått og anvendt, og oppfordrer til en dypere bevissthet og diskusjon om pedagogiske prinsipper for å forbedre refleksjonsprosessene. Refleksjonspraksiser som «virker» vil alltid produsere motstand fordi det krever at deltakerne tenker på nye måter (Lafton et al., 2022, s. 232). Refleksjonen må forankres i et annet og mer abstrakt tankegods.

2.3 Veileders rolle og kompetanse

Studentene verdsetter praksis og opplever praksislærerene som betydningsfulle for utvikling av egen lærerrolle (Bjerkholt, 2017, s. 46). Veileders kompetanse og rolle ble nevnt som viktige faktorer for at veiledningen skulle kunne gi rom for refleksjon. Så hva slags kompetanse er det egentlig som kreves av veileder i en veiledning, og hvilken rolle bør en veileder ta?

Det tar tid å forstå og utvikle seg i praksislærerrollen (Nilssen, 2018, s. 48). Praksislæreren har en stor påvirkning på studentenes tekning, holdninger og undervisningsstrategier (Nilssen, 2018, s. 52). Praksislæreren er den som kommer tettest på studenten i løpet av studien, og praksisperiodene skal gi studiet en sammenheng og en progresjon (Engesæther, 2017, s. 49). Veiledning av studenter består av et sett med ferdigheter, holdninger og kunnskaper som må læres og utvikles, og ofte blir ikke praksislærere godt nok forberedt til rollen, og de har sjelden god nok tid til arbeidet (Nilssen, 2018, s. 49). Praksislærerens oppgave er å tilrettelegge for at studenten videreutvikler sine egne kunnskaper om praksis (Hiim & Hippe, 2006, s. 76). Studentene kan oppleve at veiledningen er mer kontrollerende enn utviklende, og studier av veilederes syn på veiledning viser at veiledere som mangler formell veilederutdanning, har en tendens til å vektlegge kontrollaspektet høyere enn de som har formell kompetanse (Bjerkholt, 2017, s. 30-31).

Rollen som praksislærer innebærer både å fremme utvikling og læring, og å vurdere hvorvidt studentenes prestasjoner i praksis er av en slik kvalitet at studentenes praksis kan godkjennes (Bjerkholt, 2017, s. 30). Bjerkholt (2017) viser til en undersøkelse hvor praksislærerene gav uttrykk for at de var klar over at de var betydningsfulle for studentenes læring, men beskrev at det viktigste de kunne gi studentene var en «hands-on-experience og daily practice» (s. 32). Relasjonen mellom praksislærerene og studentene var av stor betydning, mens den formaliserte veiledningen ble vurdert av å være av sekundær betydning for studentenes utbytte av praksisperioden (Bjerkholt, 2017, s. 32-33).

Historisk sett har veiledningsdiskursen siden slutten av 1980-årene og frem til 2005 i liten grad hatt stort gjennomslag i den veiledningen studentene har fått i praksisperiodene (Bjerkholt, 2017, s. 47). Det vil si at de ulike teoriene som fantes om hvordan veiledning bør gjennomføres, ikke ble gjennomført eller fulgt i praksis. Utdanningsdiskursen om veiledning som har vært knyttet til det å begrunne sine pedagogiske valg og reflektere over praksis, i liten grad har hatt betydning for den veiledningspraksisen som studentene har møtt i praksisperiodene (Bjerkholt, 2017, s. 48). Dette til

tross for at utdanningene har blitt tilbudt både veilederutdanninger og etterutdanningskurs for praksislærere hvor slike strategier har stått sentralt. Veilederutdanningen er i dag et krav for at man skal kunne ha praksisstudenter. Med visshet om dette, kan man stille spørsmål med hvilke faktorer som gjør at veiledningene i større grad består av mesterlære og rådgivning, og at ikke bare selve utdanningen, men også erfaringen spiller en stor rolle for kvaliteten på veiledningen. Fokuset på kompetanse og refleksjon bør skjerpe kravet til utdannere om kompetanse i hvordan en skal legge til rette for, og å utforske til en kritisk refleksjon (Moxnes, 2016, s. 10).

2.4 Samarbeid

Veilederen er et viktig bindeledd mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet, og det er viktig å styrke dette bindeleddet mest mulig, blant annet gjennom oppfølginger og å holde seg oppdatert i nødvendig kompetanse (Hiim & Hippe, 2006, s. 79).

For både faglærere, praksislærere og studenter spiller oppgavene som blir gitt i praksisperioden en stor rolle (Engesæther, 2017, s. 41). Engesæther viser til forskriften til den nye barnehagelærerutdanningen hvor det påpekes at alle kunnskapsområdene skal være integrert i praksis. Det vil si at alle kunnskapsområdene skal være knyttet til en praksisperiode, og det vil i sin tur si at alle kunnskapsområdene sannsynligvis formulerer praksisoppgavene (Engesæther, 2017, s. 51). Med kunnskapsområdene menes de ulike emnene man går gjennom i løpet av studiet. Knyttet til dette har praksislærere uttrykt bekymring for hvilke utslag dette vil gi for det overordnede blikket og oppmerksomheten på hverdagssituasjonene i barnehagen (Engesæther, 2017, s. 51).

Videre poengterer Engesæther at man er redd for at praksisperiodene skal bli for oppstykket, og at prioriteringen kun handler om å løse oppgavene i kunnskapsområdene. Oppgavene kan av og til stå i veien for å gi studentene de utfordringene, den veiledningen og den innsikten i barnehagehverdagen som praksislærere opplever at studentene faktisk trenger (Engesæther, 2017, s. 51). Det er derfor avgjørende at utdanningsinstitusjonen har et kritisk blikk på oppgavene som gis til studentene i praksis. Praksisoppgavene kan være med på å forme både faglærer, student og praksislærer sin rolle i praksisperioden, og bevissthet rundt mengde, utforming og tilpasningsmuligheter er avgjørende (Engesæther, 2017, s. 51).

Bjerkholt (2017) viser til en studie som viser at veiledningen av studenter i stor grad handler om feedback på undervisning og veilederen som rollemodell, men at den har begrenset muligheter til refleksjon. Praksislærere i disse studiene gir uttrykk for at de er lite forberedt og får lite kunnskap om hva rollen innebærer, og hvilke forventninger lærerutdanningsinstitusjonene har til veiledningens innhold og læringsutbytte (Bjerkholt, 2017, s. 47). I en annen studie gir praksislærere uttrykk for at de har lite samarbeid med faglærerne ved utdanningsinstitusjonene, og opplever at det er for lite kontakt mellom de to læringsarenaene (Bjerkholt, 2017, s. 48). Det blir da studentene som opplever dette «gapet» mellom veiledningsretorikken ved lærerutdanningene, og erfaringer fra veiledning i praksisperiodene.

2.4.1 Makt

Makt er et fenomen som gjør seg gjeldene i de fleste menneskelige møter (Karlsson & Oterholt, 2021, s. 153). Når det kommer til begrepet makt, har Foucault tre ulike former for maktrelasjoner, og i denne settingen kan vi knytte inn begrepet dominans (Foss & Sataøen, 2017, s. 180). Dominans vil si at den ene parten alltid vil være underlegen den andre, i dette tilfellet praksislærer – student relasjonen. I veiledning er maktforholdet asymmetrisk gjennom at noen er satt til å være leder, og at den andre personen søker noe i veiledningen (Jensen & Aronsson, 2021, s. 194).

Makt i relasjoner og i veiledning kan oppleves både positivt og negativt, det handler om hvordan veisøker opplever de maktstrukturene som finnes i veiledningen (Jensen & Aronsson, 2021, s. 194). I et asymmetrisk maktforhold er det veileders oppgave å utjevne den makten, og skape en likeverdig og tillitsfull samtale med mulighet for gjensidig utvikling (Jensen & Aronsson, 2021, s. 195). Et asymmetrisk forhold mellom partene kan medføre at veileder ureflektert overfører sine erfaringer til veisøker (Jensen & Aronsson, 2021, s. 195).

Både veiledning og vurdering er et felles ansvarsområde for faglærerne i utdanningen, praksislærer og rektor/styrer. Men det er likevel slik at praksislæreren har hovedansvaret for å vurdere om den enkelte student har bestått eller ikke bestått praksisstudiene (Nilssen, 2018, s. 60).

3 Forskningsmetode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valg av forskningsmetode, som ligger til grunn for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Metodens opprinnelige betydning er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Som forsker må man stille seg kritisk undersøkende til det man ønsker å finne ut av, og velge en systematisk fremgangsmåte som både sikrer gode resultater, begrunnelser og at det er i tråd med kravene på sitt fagområde (Nyeng, 2012, s. 9).

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Jeg har valgt å ha en fenomenologisk tilnærming til denne studien. Fenomenologi er en tilnærming som fokuserer på å beskrive menneskers opplevelser og erfaringer så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65). Jeg valgte å støtte oppgaven på denne tilnærmingen, da jeg var ute etter studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til veiledningen de har fått i løpet av praksisperiodene sine.

Det var derfor mest hensiktsmessig for min oppgave å velge en tilnærming som benyttes for å studere hvordan verden blir slik den er, gjennom menneskers opplevelser (Nyeng, 2012, s. 35). Den fenomenologiske tilnærmingen ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl, og er blitt videreutviklet av andre filosofer som Maurice Merleau-Ponty (sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Opprinnelig handlet fenomenologien mye om bevissthet og opplevelse, men har i senere tid blitt utvidet til å inkludere menneskets livsverden (Tjora, 2021, s. 30).

Denne utvidelsen og fenomenologien generelt gjør denne tilnærmingen relevant for meg, da jeg ønsker å komme så nær som mulig en beskrivelse av hva studentene faktisk har opplevd knyttet til veiledningen i praksis. Jeg ønsker å få fatt i deres perspektiver, følelser og meninger uten at egne tolkninger vil påvirke dette, noe som er en viktig del av fenomenologien. Som forsker er jeg heller ikke ute etter årsaken til hvorfor informantene opplever sin virkelighet som de gjør, eller på noen måte forklare hvordan virkeligheten egentlig er, men å få frem deres egen levde erfaring (Nyeng, 2012, s. 33). En utfordring som kan oppstå knyttet til dette, er at det kan være vanskelig å sette egen for forståelse og meninger helt til side uten å la de påvirke, noe jeg også gjorde meg bevisst over under analyseringen.

Ved å samle inn informasjon gjennom et kvalitativt forskningsintervju basert på informantenes opplevelser og erfaringer, kan jeg som forsker få et dyptgående innblikk i hvordan studentene konstruerer sin virkelighet og opplevelsene de har. Jeg anser derfor fenomenologi som den mest riktige vitenskapsteorien for min oppgave, da det vil gi meg en verdifull tilnærming til oppgaven for å utforske og forstå informantenes subjektive opplevelser og erfaringer på en meningsfull måte.

3.2 Valg av metode

I denne delen av oppgaven synliggjør jeg fremgangsmetoden for innsamling av datamaterialet i studien. Kapitlet vil også ta for seg hvordan jeg gikk frem for å analysere den innsamlede dataen, for å kunne besvare problemstillingen: «*Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledningen i praksisperiodene?*». Ettersom problemstillingen spør etter opplevelser, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse – og et semistrukturert intervju med et strategisk utvalg. Videre vil jeg forklare hvordan jeg gikk frem for å analysere den innsamlede dataen.

3.2.1 En kvalitativ undersøkelse

Det som karakteriserer en kvalitativ studie, er at den handler om å forstå ulike sider ved intervjupersonens perspektiver og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg valgte derfor en kvalitativ undersøkelse, da jeg ikke har som hensikt å måle eller sammenligne hverken informanter eller datamaterialet, men innhente opplevelsene og de erfaringene som ligger til grunn for valgt tema. Jeg skulle heller ikke samle inn en større mengde data, men fokusere på menneskene og deres opplevelser. Jeg ønsker å få frem en forståelse og erfaring fremfor en forklaring (Tjora, 2021, s. 27). Den kvalitative studien fokuserer på nærheten hos informantene, og kan gi meg som forsker tilgang til kunnskap som ellers kan være vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 22).

Kvalitative metoder egner seg godt for å studere personlige og sensitive emner, som kan omfatte private forhold i personers liv (Thagaard, 2013, s. 12). Det er nettopp dette jeg skal inn på når jeg skal forsøke å fremme studentenes opplevelser i praksisperiodene. Det kan være både skummelt og befriende å skulle snakke ut om egne erfaringer, og det er derfor viktig at jeg som forsker er obs på at jeg kan møte på både metodologiske og etiske utfordringer underveis (Thagaard, 2013, s. 11). Disse etiske retningslinjene har jeg gjort rede for i punkt 3.5.

3.2.2 Semistrukturert intervju

Et intervju kan omtales som en samtale, som har en viss struktur og en hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Valg av intervju indikerer flere avgjørelser og hensyn, blant annet hvordan man ønsker å strukturere intervjuet sitt i forhold til hvilke svar man ønsker fra informantene. I et strukturert intervju, utarbeider forskeren en intervjuguide med strukturerte spørsmål på forhånd (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 43). Dette anses som en effektiv metode om man trenger nøyaktige svar på konkrete spørsmål. I et ustrukturert intervju, er tematikken og hva intervjuet skal handle om satt, men resten blir mer og mer til underveis i samtalen mellom intervjuer og informanter (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 44). Jeg valgte semistrukturert intervju, som er en blanding av begge strukturene.

I et semistrukturert intervju, ønsker forskeren å søke etter informantenes livsverden gjennom en rekke forhåndsstrukturerte spørsmål, i tillegg til at jeg får mulighet til å stille ekstra spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Det vil si at jeg på forhånd utformet en intervjuguide med bestemte forhåndsspørsmål på samme måte som i et strukturert intervju, men under intervjuet var det åpent for å stille andre spørsmål basert på hva informantene kom med, likt som i et ustrukturert intervju. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju da jeg anså det som hensiktsmessig å støtte meg på noen felles hovedspørsmål gjennom intervjuet, men samtidig ha muligheten til å stille spørsmål utenom for å få tak i informantenes opplevelser. Et semistrukturert intervju bidrar derfor til at ikke spørsmålene er styrende, da videre spørsmål avhenger av informantene, og ikke intervjuer.

Det er dette som kjennetegner et semistrukturert intervju, og gir muligheten til å endre på rekkefølger og formuleringer, for å følge de spesifikke svarene og historiene som fortelles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). For å legge inn et konkret eksempel på dette, basert på egen intervjuguide, var det første spørsmålet veldig generelt hvordan studentene opplevde veiledningen de mottok i praksis. Deretter hadde jeg mulighet til å stille videre underspørsmål på bakgrunn av hva informantene hadde å komme med. Begynte de å snakke om noe, kunne jeg stille spørsmål videre basert på det, og var ikke tvunget til å følge rekkefølgen på intervjuguiden.

3.2.3 Gruppeintervju

Når jeg skulle velge mellom individuell eller gruppeintervju, var det viktig å se på både muligheter og utfordringer ved begge. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet i grupper, eller fokusgrupper. En fokusgruppe er i hovedsak en samtale mellom mennesker (Jordhus-Lier, 2023, s. 11). Det som kjennetegner fokusgrupper er at det skal etableres en gruppedynamikk mellom deltakerne og opprettholdes et fokus i samtalen (Jordhus-Lier, 2023, s. 16). Selv om jeg valgte et semistrukturert intervju hvor spørsmålene var forberedt på forhånd, var fokuset mitt å la deltakerne i gruppen ha en samtale om tematikken. Jeg ønsket at de skulle ha mer interaksjon med hverandre, og ikke med meg som forsker (Jordhus-Lier, 2023, s. 24).

I hovedsak tenkte jeg å ha 3-4 studenter på hver gruppe, men det var litt utfordrende å få tak i studenter, så jeg fikk til å samle to grupper med to studenter på hver gruppe. Når jeg skulle få tak i informanter var jeg usikker på om jeg i det hele tatt klarte å sette sammen grupper, så for å være på den sikre siden tok jeg kontakt med SIKT for å sjekke om det var av betydning for bruk av lydopptak om det skulle blitt et individuelt intervju isteden. Jeg fikk da tilbakemelding om at det ikke hadde noe å si, så lenge innholdet i intervjuet var det samme. Godkjenning til lydopptak var i orden i begge tilfeller.

Erfaringer jeg tilegnet meg i gjennomføringen av intervjuene var blant annet at det var utfordrende å holde fokuset på samtalen mellom studentene når det ble så få deltakere, men jeg syntes likevel det var greit å ha bevissthet på at fokuset skulle være på dem. Det var også en erfaring jeg gjorde med ved det første intervjuet, at jeg var litt for fremtredende gjennom intervjuet. Dette utdypes videre i gjennomføringen av intervju. Etter refleksjonen endret jeg dette til neste intervju, og det ga gode resultater for dynamikken mellom de to deltakerne.

3.3 Utvalg

Å bestemme seg for hvem man vil snakke med, er et viktig valg som gjøres tidlig i forskningsdesignet (Jordhus-Lier, 2023, s. 38). Et strategisk utvalg innebærer at forskeren velger informanter basert på deres kompetanse eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen og oppgavens tematikk (Thagaard, 2013, s. 60).

For å innhente relevant informasjon til min oppgave, valgte jeg å intervju tre tredjeklassestudenter på barnehagelærerstudiet. Dette valget var strategisk, da problemstillingen undersøker studentenes opplevelser av veiledning i praksis. Valget av barnehagelæreryrket kom naturlig ettersom det er innenfor det feltet jeg selv har erfaring, og det var her inspirasjonen til oppgaven oppsto.

Å intervju tredjeklassestudenter var hensiktsmessig av flere grunner. For det første har disse studentene tilegnet seg betydelige erfaringer med veiledning i praksis gjennom flere år med utdanning. Dette gir dem en unik innsikt og forståelse som var viktig for å kunne belyse problemstillingen på en grundig måte. For det andre har også tredjeklassestudenter fått muligheten til å tilegne seg bredere teoretisk kunnskap om veiledning og hva det innebærer. Dette gjør dem i stand til å kunne reflektere mer inngående over sine praksiserfaringer.

Gjennom et strategisk utvalg kan jeg i større grad sikre at dataene som samles inn, både er relevante og dyptgående. Det gir også en høy grad av validitet til forskningen, da informantene er nøye utvalgt for å maksimere informasjonen som kommer inn. Utvalget understøtter også muligheten for at andre kan evaluere eller gjennomføre studien på nytt. En grundig avgjørelse og begrunnelse for utvalg kan fungere som en pålitelig kilde i fremtidige studier innen samme felt (Thagaard, 2013).

3.4 Gjennomføring av intervju

Jeg velger å ta med gjennomføringen av intervjuene som en egen del i denne oppgaven, for å få frem ulike erfaringer og endringer fra det ene intervjuet til det andre, med fokus på meg som forsker. I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide som informantene fikk på forhånd, slik at de hadde mulighet til å forberede seg. Intervjuguiden var semistrukturert med noen forhåndsplanlagte spørsmål. Jeg reflekterte rundt fordeler og ulemper ved valg av intervjumetode, blant annet at semistrukturert intervju krever at forskeren evner å stille oppfølgingsspørsmål og holde intervjuet på riktig spor. Likevel valgte jeg å gå for denne intervjumetoden, da jeg anså det som den beste metoden for å få frem opplevelser.

Til det første intervjuet møttes jeg og informantene på et universitet. Den tredje studenten hadde dessverre ikke mulighet til å stille. Jeg introduserte studentene for oppgaven og dens problemstilling, og informerte om de etiske retningslinjene i forhold til lydopptak, samtykkeskjema og at de når som helst kan trekke seg fra studien. Før jeg startet lydopptaket gjorde jeg informantene bevisst på at jeg ikke kom til å nevne noen navn, for å bevare deres personvern. Jeg kom derfor til å bruke blikk for å vise om det var en av informantene jeg hadde ytterligere spørsmål til i forhold til hva de hadde å komme med. Jeg startet med noen enkle introduksjonsspørsmål for å sette i gang samtalen mellom studentene:

1. Hvor mange praksisperioder har dere hatt?
2. Har dere hatt veiledning i hver praksisperiode?

Ettersom intervjuet foregikk og informantene snakket om sine opplevelser, stilte jeg spørsmål basert på hva informantene snakket om. Noen ganger fulgte jeg intervjuguiden, andre ganger hadde gjerne neste spørsmål allerede fått et svar. Jeg var tydelig på når jeg stoppet lydopptaket slik at informantene visste når intervjuet var over.

I etterkant av intervjuet og ved transkribering, ble jeg oppmerksom på at jeg som forsker var litt for deltakende under intervjuet. Ikke i den grad at jeg syntes det påvirket informantene sine svar, men det ble forstyrrende under intervjuet. Jeg brukte mange bekreftende ord som «ja», «ikke sant», for å vise informantene at jeg lyttet og fikk med meg hva som ble sagt. Men under lydopptaket hørte jeg at det det kunne bli forstyrrende ettersom jeg ønsket at gruppen skulle ha dialogen sammen i større

grad, og at jeg var mindre inkludert. Dette er en ting som er viktig å være bevisst, for å bevare kvaliteten i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).

Det andre intervjuet skulle også foregå på et fysisk universitet, men dette var en dag hvor det var meldt så mye nedbør at skoler hadde hjemmeundervisning og busser stoppet. Sammen med informantene ble vi enige om å gjennomføre intervjuet på Zoom. Jeg søkte inne på SIKT sine hjemmesider, som viste at zoom var et middel man kunne bruke for å gjennomføre intervjuer, men det måtte være sikkert. Jeg opprettet derfor et låst rom, hvor man både trengte passord og godkjenning for å få tilgang til rommet.

Jeg gjennomførte intervjuet på samme måte, men med bevisstheten om at jeg som forsker måtte være mindre deltakende og bryte mindre inn. Det neste opptaket viste i større grad innflytelse fra informantene og mindre avbrytninger fra forsker, noe som bidro til at det var enklere å virkelig fange informantenes opplevelser. Det var en erfaring å gjennomføre intervjuet over zoom, og det var selvsagt viktig å være bevisst over alt som kan skje i forhold til teknologien. Sitter man på et grupperom er det viktigste at lydopptaket går, ellers er alle menneskene til stede i rommet. Ved zoom er man avhengig av at mitt internett og pc fungerer, informantenes internett og pc fungerer samtidig som at lydopptaket skal gå, og fange opp lyd gjennom skjerm. Heldigvis hadde jeg lykken med meg i intervju nummer to, og alt gikk bra.

3.5 Etske hensyn i forskningen

Når man skal gjennomføre forskningsintervjuer eller andre metoder for å samle inn data fra mennesker, er det viktig å bevare en moralsk oppførsel, følge etiske retningslinjer og utøve et situert skjønn, eller phronesis, slik Aristoteles (1994, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95) beskriver det. Oppgaven er innsendt og godkjent av SIKT i forhold til innsamling av data via lydopptak, oppbevaring og behandling av personvern.

Når man intervjuer informanter for å innhente deres individuelle og unike opplevelser fra egen livsverden, er det ulike etiske utfordringer som kan oppstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det er derfor viktig at forskeren viser respekt for informantenes grenser, så de blant annet ikke gir ut informasjon de vil angre på i ettertid (Thagaard, 2013, s. 119). Deltakelsen i prosjektet skal på ingen måte føre til uheldige situasjoner for informantene, og det er viktig å vedlikeholde tilliten i løpet av intervjuprosessen (Thagaard, 2013, s. 119-120). De etiske hensynene som ble fokusert på under intervjuene i denne oppgaven er basert på hva jeg som forsker tenkte var hensiktsmessig på bakgrunn av hva slags hensyn som måtte tas.

Noe av det første jeg gjorde var å utforme et samtykkeskjema, eller informert samtykke, hvor all informasjon om mitt prosjekt sto beskrevet. Dette ble levert til informantene i god tid før intervjuene. På denne måten sikret jeg at alle informantene deltok frivillig, de visste hva intervjuet og oppgaven gikk ut på og, jeg informerte om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette informerte jeg også informantene om muntlig i forkant av intervjuet. Under samtykkeskjema ble det informert om konfidensialitet, i forhold til at jeg brukte lydopptak som hjelpemiddel under intervjuene.

Konfidensialiteten sikrer den enigheten med informantene om hva som skjer med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det handler om å sikre deltakernes privatliv og personvern, og sørge for at de forblir anonyme under hele prosessen. Ved hjelp av nettskjema og appen diktafon sørger jeg for at dataene ble oppbevart på en sikker plass. Nettskjema krever innlogging fra to ulike enheter for å få tilgang, noe som gjør innloggingen meget sikker. Dataene som ligger lagret på nettskjema vil bli slettet ved innlevering av masteroppgaven, 1. Juni 2024.

Til slutt er det viktig å trekke inn de etiske hensynene man må ta i rollen som forsker, i tillegg til samtykkeskjema, konfidensialitet og mulige konsekvenser. Min rolle er avhengig av kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forsker må jeg sørge for at presentasjonen av funn blir fremstilt så nøyaktig som mulig, og ikke er preget av forskerens, altså mine, egne tolkninger. Det vil si at erfaringene informantene kommer med skal gjenspeile informantens forståelse og opplevelser, og at jeg som forsker ikke provoserer eller påvirker informantens sin forståelse eller opplevelse (Thagaard, 2013, s. 120). Det er viktig å være bevisst kontrakten man har med informantene gjennom samtykkeskjema, og at forskeren ikke påpeker ulikheter eller motsetninger til hva informantene sier (Thagaard, 2013, s. 120).

3.6 Analysemetode

Analysen skal hjelpe oss til å finne ut hva intervjuet har å fortelle (Dalland, 2017, s. 87). Å analysere handler om å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Valg av analyse er viktig for hvordan man bearbeider innsamlet data etter intervjuene er gjennomført, og hvordan en ønsker å fremstille resultatene. Valg av analyse er også vesentlig, da andre som skal kunne evaluere, sammenligne og også utføre relaterte prosjekter som handler om oppgaven i fremtiden, må vite hvordan forskeren har analysert, tolket og hvilke antakelser som ligger til grunn for presentasjon av funn (Braun & Clarke, 2006, s. 80).

Etter å ha tilegnet meg kunnskap om ulike tilnærminger, valgte jeg temasentrerte analytiske tilnærminger som analysemetode. Jeg anså denne tilnærmingen som mest relevant for min oppgave, da jeg ønsker å gå i dybden på de enkelte temaene som kommer frem gjennom informantenes opplevelser (Thagaard, 2013, s. 181). Ved valg av analysemetode gjorde jeg meg bevisst over hvilke andre resultater jeg kunne oppnådd hvis jeg hadde valgt en annen metode, for eksempel en kontekstanalyse. Da hadde jeg rettet analysen mot meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 151) eller en personsentrert analyse som retter seg mot individ. Likevel valgte jeg å stå fast ved å velge temasentrerte analyse da jeg ønsket å bevare fokuset på temaene som er representert i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 171).

Den temasentrerte analysen er spesielt nyttig for å forstå komplekse fenomen, da den tillater en grundig etterforskning av spesifikke temaer som kommer frem i datamaterialet. Temasentrerte tilnærminger handler om å identifisere og analysere mønstre eller temaer innenfor innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Et sentralt prinsipp innenfor denne tilnærmingen er at vi får informasjon fra alle informantene om de samme temaene (Thagaard, 2013, s. 183). Dette sikrer en helhetlig forståelse av materialet og gjør det mulig å sammenligne ulike perspektiver.

I min forskning handler temaene om studentenes opplevelser av veiledning i praksis. Det semistrukturerte intervjuet skapte en veiledende tråd for innholdet i intervjuet, samtidig som det gav meg som forsker mulighet til å stille videre spørsmål basert på hva informantene sa. Det første overordnede spørsmålet i intervjuguiden var definert ut fra problemstillingen, som dermed setter temaet for forskningen.

3.7 Beskrivelse av analyseprosessen

Den aller første delen av oppgavens analyseprosess, var å transkribere intervjuene. Jeg hadde benyttet meg av lydopptak som jeg fikk godkjent gjennom SIKT, og de har også en transkripsjonsfunksjon i programmet sitt som gjorde det veldig enkelt. Det var kun noen få ord eller setninger jeg måtte skrive om, utover det fungerte programmet bedre enn forventet. Deretter gjorde jeg meg godt kjent med all innsamlet data, og jeg leste over transkripsjonene flere ganger. For å gjøre det mer oversiktlig for meg selv, plasserte jeg alle svarene under temaene i intervjuguiden, som var spørsmålene, slik at all innsamlet data var i ett dokument. Dette gjorde det lettere å se alle informantens svar samtidig, for å både se etter likheter og ulikheter ut fra svarene deres.

Deretter startet jeg og fargekode innholdet som inneholdt den samme tematikken. Den vanligste formen for dataanalyse er å kode eller kategorisere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Tabellen under viser et lite utdrag av hvordan jeg valgte å kode datamaterialet. Denne tabellen satt jeg opp etter jeg hadde skrevet ut all transkripsjon og kodet det med markeringstusjer i ulike farger. Koding innebærer at man knytter ett eller flere nøkkelord til en tekst for å senere identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Deretter tok jeg for meg kategoriseringen. Nå skulle fargekodene plasseres under kategorier, eller teoretiske begrep. Analyseprosessen var derfor en induktiv prosess, da jeg jobbet fra data til begrep eller utvikling av teori, og ikke motsatt (Thagaard, 2013, s. 187).

På bakgrunn av innsamlet data, ble tre hovedbegreper og noen underbegreper til kategorier eller kapitler. De overordnede begrepene er tid, refleksjon og veileders rolle. Under kommer det ulike underbegreper som underbygger hovedbegrepene, på bakgrunn av hva informantene hadde å fortelle. Det som kjennetegner en kategorisering, er at det er en systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226).

Til slutt satte jeg opp kategoriene, og startet å skrive små «oppsummeringer» på bakgrunn av hva informantene hadde kommet med. Jeg inkluderte også ulike sitater som informantene sa, men i og med at svarene deres var ganske like, var det mest oversiktlig å skrive en oppsummerende oversikt med både fordeler og ulemper. Disse oppsummeringene er en del av oppgavens presentasjon av funn, som kommer i neste kapittel. Dette er et lite utdrag av tabellen jeg satt opp som en del av analyseprosessen:

Kategori	Sitat
Tid	«Det ble lagt på laveste terskel, eller minste terskelen. Det blei ikke noe mer enn en og en halv time i uka».
Refleksjon	«Jeg har også litt samme opplevelse i første og andre praksisperiode, hvor det var en erfaren praksislærer som har veiledet mye. Og det jeg opplevde var at han spurte hva jeg tenkte først, før vi på en måte hørte hva han foreslo. Da så vi på en måte flere ulike sider av saken og sånn, istedenfor å bare se et perspektiv. Og det var veldig godt for meg å få meg selv til å tenke over mine erfaringer på en måte, hvordan jeg opplevde ting».
Veileders kompetanse	«Også føler jeg dynamikken blir bedre med den typen. Hvis du bare skal stille spørsmål og den andre bare skal svare, så blir det en skjev dynamikk. Men når man kan reflektere, stille spørsmål og komme med innspill blir det mye mer balanse. Det gjør mye med en selv når man sitter og har veiledning, når begge to liksom har noe å komme med».
Samarbeid	«Jeg har opplevd det selv at vi har kommet til barnehagen, også er det sånn, hva er det dere egentlig skal gjøre? Mens vi er i praksisperioden, for de har ikke blitt gitt god nok informasjon fra skolen. Eller hvis det har vært praksismøter, så har ikke barnehagene fått den nødvendige informasjonen på forhånd til det de føler de trenger av skolen».
Makt	«Men jeg tenker jo at det er jo kanskje egentlig det vi burde gjort. Stilt krav tilbake igjen til de, for de har jo all styring på om vi får praksisen godkjent eller ikke. Så de har jo veldig mye makt».

Jeg har hentet ut hele setninger fra informantenes opplevelser, uten å meningsfortette de. Jeg forsøkte å plassere de under den kategorien jeg syntes ga mest mening i forhold til hva informantene fortalte, for å ha en mulighet for å kategorisere transkripsjonene.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn etter gjennomført intervju og analyse. Ettersom jeg har gjennomført en fenomenologisk studie er alle funn og tematikker basert på informantenes opplevelser om veiledningen de mottok i praksis uten egne tolkninger, for å kunne svare på oppgavens problemstilling: «*Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledning i praksisperiodene?*». Disse funnene vil videre bli diskutert og drøftet i lys av teori i oppgavens neste kapittel. Jeg har valgt å ikke inkludere teori i dette kapitlet, da dette skal handle om informantenes opplevelser.

Informantene gir uttrykk for en rekke både like og ulike opplevelser knyttet til de ulike veiledningene de har mottatt i løpet av sine praksisperioder. Noen av informantene fremhever verdien av direkte og personlig veiledning, hvor de har fått mulighet til å reflektere over sin praksis og få konkrete tilbakemeldinger fra erfarne veiledere. Informantene utrykte på den ene siden å sette pris på veiledere som oppmuntrer til refleksjon, stiller gode spørsmål og bidrar til deres faglige og personlige utvikling. På den andre siden nevner noen av informantene utfordringer knyttet til veiledning, som varierende kvalitet avhengig av veilederens eller praksislærerens erfaring og evne til å svare på spørsmål. Noen av informantene opplevde også manglende informasjonsføring i trepartssamarbeidet mellom sitt universitet, praksisbarnehagen og studentene, som har skapt forvirring.

Jeg har valgt å dele funnene opp etter ulike temaer som var mest fremtredende og aktuelle under gruppeintervjuene. Tematikkene informantenes opplevelse vektla angående veiledning var tid, refleksjon og veileders rolle/kompetanse. Funnene er basert på innsamlet data fra to gruppeintervjuer, med to informanter på hver gruppe. For å presentere funn vil jeg bruke begrepene «informanten» eller «informantene» i flertall, og for ordens skyld så kan det stå «informantene» selv om det ikke var utsagn fra alle informantene. Dette fordi analysen retter seg mot tematikken som er sentralt knyttet til deres opplevelser, og ikke selve personene.

4.1 Tid

Tidsbegrenset veiledning

Informantene vektla ulike synspunkter når det kom til tidsbegrepet i veiledningen. En informant ga uttrykk for at hen kunne ha ønsket mer tid til veiledning, og opplevde at veiledningen i praksisen ble lagt på laveste terskel. En informant formidlet: «*Det ble lagt på laveste terskel, eller minste terskelen. Det blei ikke noe mer enn en og en halv time i uka*». Dette indikerer at den begrensede tiden som er avsatt til veiledning, kanskje ikke er tilstrekkelig for å dekke informantenes behov.

Videre legges det vekt på at vi alle er klar over at det er begrenset møtetid i barnehagen fra før av, blant annet på grunn av bemanningssituasjonen som er sentralt i dagens barnehager. Denne situasjonen gjør det utfordrende å finne tilstrekkelig tid til veiledning, noe som påvirker kvaliteten og dybden i veiledningsprosessene.

En annen informant sa seg også enig i dette, og legger i tillegg til at fokuset på didaktiske planer tar opp mye av tiden i veiledningen, og gir informantene mindre tid til refleksjon over de daglige oppgavene i barnehagen. Som en informant sa: «*... og da føler jeg du ikke får opplevd det du egentlig skal oppleve i praksisen og veiledningen*». Denne opplevelsen understreker at den overveide vektleggingen på planleggingen av praksisoppgaver, kan redusere mulighetene for meningsfull refleksjon og læring.

Mange praksisoppgaver

Informantene uttrykte bekymring rundt antall praksisoppgaver og den påfølgende belastningen det kan medføre. En informant uttrykte: «*Det er det med didaktisk planlegging. At det, det tok lissom så mye tid hvert fall dem første veiledningene i studiet, da brukte vi mye tid på didaktiske planer*».

Flere av informantene nevnte at det kunne være utfordrende å håndtere for mange praksisoppgaver samtidig som de skal være til stede og engasjert i praksisfeltet. Det var heller ingen mulighet for noen «student tid» eller skrivetid i løpet av dagen, som resulterte i at de måtte gjøre dette etter endt praksisdag.

En informant påpekte at det kan være vanskelig å fokusere på det positive når man blir overveldet av negative opplevelser og utfordringer i praksis. Informanten sa: «*Når det blir for mange*

oppgaver, føles det litt overveldende. Og, ja, det er veldig lett for oss som studenter å henge oss opp i det som blir litt negativt, og det er litt vanskelig å se på det som er positivt». En annen informant uttrykte at den store mengden oppgaver kan være årsaken til at noen vurderer å avslutte studiet, da praksisperiodene blir for krevende. De fleste skrev mellom tre til fem planer. Dette preget igjen som nevnt veiledningen, ved at veiledningene i stor grad handlet om didaktiske planer og ikke den direkte veiledningen på egen profesjonsrolle. For å sitere den ene informant: «Det burde være færre oppgaver, og mer tid til å være i det»

4.2 Refleksjon

Kompetanse hos praksislærer

Informantene ga uttrykk for ulike opplevelser knyttet til praksislærers kompetanse i de praksisperiodene de har hatt. På den ene siden noen av informantene at de har hatt positive erfaringer med erfarne praksislærere, som har bidratt til deres læring og utvikling. En informant fremhever at praksislæreren deres i siste praksisperiode hadde mye erfaring, noe som ga dem verdifull innsikt i hvordan erfarne pedagoger stiller gode spørsmål og fremmer refleksjon. På den andre siden uttrykte andre informanter utfordringer knyttet til kompetansen. En informant nevner at de opplevde varierende kvalitet i veiledningen avhengig av praksislærers erfaring og evne til å svare på spørsmål og lede samtaler.

En informant uttrykte: *«De to første praksisperiodene syntes jeg det var veldig bra. Da hadde jeg også en erfaren praksislærer, mens tredje, fjerde og femte periode har vært litt sånn ... både og, for der hadde vi en ny praksislærer, så vi var hennes første praksisstudenter»*. Informantene verdsatte derfor praksislærere med kompetanse, erfaring og ferdigheter til å kunne gi de en veiledning som de følte de fikk noe igjen for. Informanten sa videre: *«Men i den siste praksisperioden vi har nå, så fikk vi, veilederen som vi skulle ha, og da merka jeg at han hadde veldig mye erfaring og sånn, og da fikk jeg på en måte erfare litt hvordan det er når dem kanskje har jobba litt lenger og har litt mer erfaring da, hvordan man stiller gode spørsmål, hvordan man får den andre til å reflektere og ja, som jeg merka var veldig givende»*.

En annen informant uttrykte det samme, at en erfaren praksislærer ga informantene en annen erfaring enn tidligere: *«Jeg har også litt samme opplevelse i første og andre praksisperiode, hvor det var en erfaren praksislærer som har veiledet mye. Og det jeg opplevde var at han spurte hva jeg tenkte først, før vi på en måte hørte hva han foreslo. Da så vi på en måte flere ulike sider av saken og sånn, istedenfor å bare se ett perspektiv. Og det var veldig godt for meg å få meg selv til å tenke over mine erfaringer på en måte, hvordan jeg opplevde ting»*.

En informant nevnte at praksislærerne måtte kunne stille de rette spørsmålene, men også sørge for at de ikke følte at de var med i en spørrekonkurranse. En informant syntes også at det til tider kunne bli for mye refleksjon, og at informantene noen ganger ønsket at veilederen eller praksislæreren kunne komme med konkrete forslag på hvordan informantene kunne løse gitte situasjoner, fremfor å kun fokusere på refleksjonen. Informanten uttrykte: *«Jeg fikk på en måte ikke det jeg trengte der og*

da. Jeg fikk et spørsmål jeg stilte besvart med et nytt spørsmål for å få meg til å reflektere mer, men akkurat der og da var det ikke det jeg trengte. Jeg trengte en bekreftelse på at det her går fint, og du kan gjøre sånn og sånn, eller til neste gang så endrer du det. I stedetfor måtte jeg gå og tenke «hvordan kan du endre det?», det er ikke det jeg ville ha».

En informant uttrykte også i forhold til det å skulle stille de rette spørsmålene, i forhold til egen kunnskap og kompetanse som student. Informanten sa: *«Noen ganger føler jeg på en måte at min egen kunnskap ikke strekker til, når man på en måte blir stilt ett spørsmål også føler man at det finnes ett riktig svar. Hvis de for eksempel spør hvilken teoretiker eller bok på pensum som kan si noe om en situasjon, så føler jeg ofte at jeg burde kunne litt mer enn det jeg gjør».*

Gode opplevelser

Informantene opplevde stort sett å ha gode opplevelser med refleksjon i veiledning. De uttrykte viktigheten av refleksjon, og at det har gitt de store muligheter til å reflektere over sin egen praksis og læring. En informant sa: *«Jeg føler jeg tenker mer rundt det jeg gjør, enn det jeg gjorde før. Nå har jeg fått mer utbytte av å reflektere selv. Da begynner jeg å reflektere uten å snakke med andre også på det jeg gjør. Det har gjort at jeg har blitt mer sikker og trygg på de valg jeg tar. Det har vært veldig bra».* En annen informant fremhever også at gjennom veiledning har de kunnet videreutvikle sin refleksjon og forståelse av barnesyn, samt få en mer helhetlig kunnskap ved å knytte teori og praksis sammen, noe informanten anså som viktig for å utvikle en dypere forståelse. En av informantene sa som følgende: *«Jeg føler på en måte dynamikken blir bedre med god refleksjon. Hvis du bare skal stille spørsmål og den andre bare skal svare, så blir det en skjev dynamikk. Men når man kan reflektere, og man kan stille spørsmål, og man kan komme med innspill selv, føler jeg det blir mye mer balanse».* Disse sitatene viser at studentene i stor grad har mottatt en god, reflekterende veiledning når for eksempel didaktiske planer ikke har tatt helt overhånd. Det kan virke som disse gode veiledningene har gitt de gode erfaringer og opplevelser knyttet til veiledningen.

4.3 Veileders rolle

Veileders rolle og kompetanse

Informantene gir uttrykk for ulike synspunkter på veilederens/praksislærerens rolle i veiledningsprosessen. Flere av informantene fremhever betydningen av en aktiv og engasjert veileder som bidrar til deres læring og utvikling. Den ene informanten uttrykte at en god veileder ikke bare er en som stiller spørsmål, men også reflekterer, gir innspill og skaper en balansert dynamikk i veiledningssamtalene: *«Også føler jeg dynamikken blir bedre med den typen. Hvis du bare skal stille spørsmål og den andre bare skal svare, så blir det en skjev dynamikk. Men når man kan reflektere, stille spørsmål og komme med innspill blir det mye mer balanse. Det gjør mye med en selv når man sitter og har veiledning, når begge to liksom har noe å komme med»*.

En annen informant nevner også utfordringer knyttet til veilederens rolle. Informanten påpekte at det kan være varierende kvalitet avhengig av veileders erfaring og evne til å svare på spørsmål og lede samtaler, som også kom frem under kompetanse og refleksjon. Ut fra innsamlet data viser det seg å være en felles forståelse blant informantene om at en engasjert og kompetent veileder er avgjørende for en effektiv og ikke minst meningsfull veiledningsprosess.

Samarbeid

Informantene gir uttrykk for viktigheten av et godt samarbeid mellom studentene, praksisbarnehagene og sitt universitet for å sikre en meningsfull og effektiv praksisopplevelse. Flere av informantene nevnte at kommunikasjonen og samarbeidet mellom disse partene har stor innvirkning på kvaliteten i veiledningen og læringen de får i løpet av praksisperiodene. En informant sa: *«Jeg har opplevd det selv at vi har kommet til barnehagen, også er det sånn, hva er det dere egentlig skal gjøre? Mens vi er i praksisperioden, for de har ikke blitt gitt god nok informasjon fra skolen. Eller hvis det har vært praksismøter, så har ikke barnehagene fått den nødvendige informasjonen på forhånd til det de føler de trenger av skolen»*. Det indikerer at informantene ønsker bedre kommunikasjon og konsensus i trepartssamarbeidet, slik at studentene får den støtten og veiledningen de trenger for å lykkes i praksis.

En annen viktig faktor knyttet til dette var også samarbeidet mellom praksislærer og student, spesielt i situasjoner hvor en praksislærer hadde flere studenter. Informantene uttrykte: *«Jeg føler at har du flere studenter i en barnehage, er det veldig lett å bare ta alle studentene under en kam, eller hvert fall om to er på samme avdeling. Jeg opplevde jo også det andre års praksisen, at det var*

veldig sammenligninger av oss studentene som var på samme avdeling. Men vi er to helt forskjellige individer. Ja, vi tenker relativt likt, men vi er forskjellige, og har behov for forskjellige ting. Noe som også har gått utover veiledningen vi har fått».

Informanten sa at dette videre kunne påvirke relasjonen mellom praksislærer og student, at man ble sammenlignet med andre og kanskje følte seg dårligere fordi noen andre hadde fått til noe annet. Oppsummerende sett understreker informantene behovet for tydelig og god kommunikasjon, klare forventninger og et felles fokus på studentenes læring og utvikling.

Makt

I forhold til samarbeid og relasjon mellom praksislærer og student – og også trepartssamarbeidet, nevnte en informant begrepet makt. Informanten understrekte at det ofte var vanskelig for studentene og ta opp ting de var uenig i, eller som de lurte på, som de kanskje var redd for å spørre om, fordi praksislærerene sitter på mye makt. Dette i forhold til at de kan gi deg «ikke bestått» i praksis. En informant sa: *«Men jeg tenker jo at det er jo kanskje egentlig det vi burde gjort. Stilt krav tilbake igjen til de, for de har jo all styring på om vi får praksisen godkjent eller ikke. Så de har jo veldig mye makt»*. Det samme i forhold til trepartssamarbeidet, hvis studentene uttrykte ovenfor sitt universitet at sin praksisbarnehage ikke hadde fått tilstrekkelig informasjon, ble de ofte møtt med at barnehagen har fått informasjonen, mens barnehagen mente de ikke hadde fått informasjonen. Studentene følte derfor de havnet litt i midten i slike situasjoner, og ikke helt turte å ta tak i ting de lurte på eller var usikre på, i frykt for å ikke bestå praksis.

5 Drøfting

Denne delen av oppgaven tar utgangspunkt i å utforske og drøfte de ulike aspektene ved studentenes opplevelser av veiledning, som er blitt identifisert gjennom innsamling av data.

Drøftingen skal ta for seg opplevelsene og erfaringene som informantene har kommet med, i lys av valgt teoretisk rammeverk for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Først vil jeg diskutere de ulike tematikkene som har kommet frem under intervjuene hver for seg, men i tråd med relevant teori om veiledning. Deretter vil det komme en felles drøfting på slutten hvor jeg ser på hvordan de ulike tematikkene påvirker hverandre. Dette for å forsøke å kunne besvare oppgavens problemstilling: «*Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledning i praksisperiodene?*».

5.1 Tid

Når informantene snakket om sine opplevelser av veiledningen de mottok i praksis, var det flere som uttrykte sine opplevelser rundt begrepet tid og tidsbruk i barnehagen. Begrepet ble først og fremst benyttet i sammenheng med at de skulle ønske de fikk mer tid til veiledning i løpet av praksisperioden. Ifølge Kolstad (2010, s. 184) så handler begrepet «tid» om at det generelt i barnehagesektoren er lite bemanning og liten tid til å gjennomføre både møtetider, plantider og også veiledning, og det finnes lite forskningsbasert kunnskap som sier noe om praktiseringen av tid i norske barnehager (Kolstad, 2010, s. 184).

En informant uttrykte: «*Det ble lagt på laveste terskel, eller minste terskelen. Det ble ikke noe mer enn en og en halv time i uken*». For en vanlig medarbeider vil kanskje 1,5 time veiledning i uken oppleves som luksus i en hektisk hverdag, men for studenter som kanskje er usikre og har masse spørsmål er det forståelig at 1,5 time i uken kan være lite, spesielt om man ikke får nok tid til å gå gjennom alt studenten ønsker i løpet av veiledningen. I Kolstad sin undersøkelse viser det seg at 70% har for liten tid til veiledning av medarbeidere (Kolstad, 2010, s. 184). Selv om denne undersøkelsen ble gjennomført i 2010, er det omtalt i dagens medier at det fremdeles er problemer med å få tid til blant annet veiledninger, plantider og møtetider i dagens barnehager.

Veiledningens hensikt er å støtte, styrke og utvikle profesjonsutøveren til å gjøre en mer kvalifisert jobb (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 18). En kan derfor si at veiledningen anses som en viktig del av barnehagepraksisen, da praktiske erfaringer og refleksjon over egen praksis er sentralt for en

profesjonell utvikling. Gjennom veiledning får studentene mulighet til å reflektere over sine opplevelser, få tilbakemeldinger og utvikle ferdigheter som kan være nødvendige for å håndtere de ulike situasjonene en kan møte i barnehagehverdagen. Videre argumenterer Eik (2017) for at veiledning er en etablert metode for å støtte studentenes læring i barnehagelærerutdanningen (s. 159). Dette understreker at veiledning bare ikke er en støtte, men faktisk er en del av utdanningsløpet for å sikre at studentene utvikler seg i tråd med de standardene som er satt for utdanningen.

Av den grunn omtaler vi veiledningen som en bro mellom teori og praksis, som kan gi studentene en strukturert måte å anvende teori på i ulike situasjoner, og å kunne ha et faglig grunnlag å støtte seg på. Likevel er det viktig å poengtere at studentene får den veiledningen de har krav på, som er 1,5 time. Det kan virke som ut ifra studentenes behov, at minimumskravet for veiledning er for lite til å kunne oppfylle det som er forventet at veiledningen skal oppnå. I en lærende og utviklende fase er det lett å bli usikker og ha mange spørsmål, og da er det viktig å ha en trygg person en kan reflektere med, slik at vi kan utdanne solide og trygge barnehagearbeidere.

Barnehagelærere og pedagogiske ledere skal i dag ha tid til både faglig oppdatering, planlegging og gjennomføring, samt tid til samarbeid og vurdering (Kolstad, 2010, s. 184). I en praksisperiode kan det derfor tenkes at den fagpersonen som går inn i rollen som praksislærer har dobbelt så mye å gjøre, for i tillegg til å skulle ta vare på og følge opp studenten, må praksislæreren fremdeles gjøre sine andre oppgaver for at barnehagehverdagen skal gå rundt. På samme tid skal det være tilstrekkelig med voksne til stede for barna på avdeling, og selv om ikke studenter skal regnes som ekstra bemanning kan det være svært sårbart om praksislærer og en eller to studenter blir borte fra avdeling i en lang periode, spesielt hvis det ikke er mulig med ekstra personale inne i den tiden. På den ene siden er det derfor lett å forstå at praksislærer ikke kan tilby mer veiledning enn minimumskravet. På den andre siden kan man stille spørsmål ved hvilken kvalitet det gir praksisen til studentene som velger å utdanne seg til å bli fremtidige barnehagelærere.

I forbindelse med begrepet tid nevnte også en informant at til tross for liten tid til veiledning, var også veiledningene mye fokusert på de didaktiske planene, og lite på det praktiske ute i feltet. Praksisveiledningens hensikt er å utvikle den praktiske utøvelsen av yrket, ved å knytte det teoretiske og det praktiske tettere sammen (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 25). I forhold til de didaktiske planene får man knyttet teori og praksis sammen, da planene i stor grad handler om hvordan man skal gjennomføre en aktivitet og hvorfor. Samtidig må vi forstå behovet studentene

har til å kunne reflektere litt over situasjoner og hendelser som skjer i barnehagehverdagen som ikke bare handler om disse planene. De didaktiske planene tok også mye tid av praksisperioden, og noen av informantene vektla at det var vanskelig og utfordrende å håndtere for mange oppgaver, samtidig som de skal være til stede og engasjert i praksisfeltet. En informant uttrykte følgende: *«Når det blir for mange oppgaver, føles det litt overveldende. Og, ja, det er veldig lett for oss som studenter å henge oss opp i det som blir litt negativt, og det er litt vanskelig å se på det som er positivt».*

I barnehagen knyttes ofte begrepet veiledning til det å skulle skape en endring, eller noe som skal føre til en utvikling (Røys, 2017, s. 123). Det forutsetter at veiledningssamtalene tar opp det som er vesentlig, som skal skape motivasjon og ha en hensikt. I denne sammenhengen må man se på balansen mellom det å bruke tid på de didaktiske planene og å reflektere over situasjoner i barnehagehverdagen. Å bruke tid på didaktiske planer kan på den ene siden sikre at studentene får en god forståelse av det å planlegge og gjennomføre aktiviteter, på en annen side kan refleksjon over konkrete situasjoner fra barnehagehverdagen bidra til å koble teori og praksis sammen. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at slike situasjoner kan være utfordrende for studentene, men også praksislæreren og praksisbarnehagen. Veiledningen er en viktig undervisnings- og læringsform, og mye selvrefleksjon og egen utvikling skjer under veiledningen (Carson & Birkeland, 2017, s. 11).

Som praksislærer kan det tenkes at man ønsker å følge opp studentene så godt man kan, men at man samtidig ikke kan gi mer enn man har mulighet til. En informant nevnte også dette i forhold til «studenttid» eller egentid i løpet av dagen. Dette var noe studentene ikke fikk mulighet til i løpet av sine praksisperioder og satt derfor med mye arbeid hjemme. Som studentene forteller skal de ikke bli ansett som en del av bemanningen, noe som også presiseres i retningslinjene for praksis. Det vil si at det ikke skal spille noen rolle for selve barnehagehverdagen om studenten er til stede på avdeling eller ikke.

Selv om informantene på den ene siden påpeker at de savner egen tid til arbeid med planer og oppgaver, vektlegger de på den andre siden at de ofte sitter med følelsen av at de ikke kan forlate avdelingen, fordi det er så få ansatte der. Selv om denne erfaringen ikke nødvendigvis handler direkte om veiledning, vil det kunne tenkes at opplevelsen av praksis ville vært mindre overveldende for studentene om de fikk mer tid i praksis til å jobbe med didaktiske planer. Det er

ikke bare veiledningen i praksis som er viktig, men også oppfølgingen av studentene (Moxnes, 2016, s. 10).

Ved å gi studentene mulighet til noe studenttid i løpet av praksisuken, kan det tenkes at studentene hadde fått ro til å sette seg ned etter endt arbeidsdag, få tid til å reflektere over seg selv og hva som har skjedd i løpet av dagen. Kunne dette kunne skapt en positiv endring i neste veiledning, fordi studenten hadde fått tid til å reflektere og tenkte gjennom ulike veiledningsgrunnlag å ta med seg til veiledningen som ikke handlet om de didaktiske planene? En reflekterende veiledning omtales som en læringsstrategi, som åpner for å endre måter å handle på i en pedagogisk sammenheng (Lingås & Olsen, 2013, s. 29). Tiden til refleksjon er viktig for å skape en personlig utvikling i situasjoner man står i eller har stått i. Selv om det å for eksempel skrive en evaluering av en aktivitet bidrar til refleksjon gjennom å se på hva du gjorde, hva som fungerte og hva som ikke fungerte, er utfordringen knyttet til at studentene ønsker mer tid til refleksjon over de hverdagslige situasjonene forståelig.

Informantene sa at de stort sett skriver mellom tre til fem planer hver, og selv om det å kunne planlegge og evaluere planer er viktig, kan en stille spørsmål ved om det er nødvendig å skulle skrive fem planer og deretter bruke en hel veiledningstime på å gå gjennom feil og mangler i disse? Bør det ikke være rom for å prioritere å gå gjennom de daglige opplevelsene med barna også? Hvordan skal man få tid til det, om man må endre forutsetningene på en didaktisk plan ti ganger fordi man glemte å skrive at det kan være lurt å ha med ekstra skift på turen de skal på?

Knyttet til dette trekker jeg inn igjen sitatet fra forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, som sier at kandidaten skal kunne lede og veilede medarbeidere, reflektere kritisk over egen praksis og justere denne under veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Hvordan skal dette kunne opprettholdes i en veiledning som i større grad er preget av fokus på planer, enn fokus på refleksjon over egne handlinger? Når veiledningstiden i hovedsak benyttes til å rette didaktiske planer, kan det tolkes som at studentene mister muligheten til å utvikle sin refleksjon, og kan begrense evner til å håndtere ulike situasjoner.

Informantene var i stor grad enige om at de savnet den direkte veiledningen på egen profesjonsrolle, og at det var av den grunn de savnet mer veiledning enn de 1,5 timene de blir tilbudt, fordi da hadde de kanskje fått tid til nettopp den type veiledning, fremfor kun veiledning på hvordan de skulle skrive de didaktiske planene sine. En informant sa: *«Ja jeg føler det litt det samme at du på en måte, jeg skulle gjerne hatt færre store oppgaver og mere direkte veiledning. For det er jo på en*

måte det som gjelder når vi kommer ut i arbeid liksom». Det kan derfor anses som viktig at studentene også får tid til å kjenne på den følelsen av hvordan det er å jobbe i barnehagen, og å være i det sammen med barna. Jeg mener ikke at det ikke er viktig med didaktiske planer, for selv har jeg hatt god nytte av å skrive disse. Men etter gjennomføringen av intervju og studentenes opplevelser kom frem knyttet til dette, kan det tenkes at det er viktig å prioritere tiden til refleksjon om de daglige møtene med barna, samtidig som man prioriterer planer og aktiviteter. For å sitere den ene informanten: *«Det burde være færre oppgaver, og mer tid til å være i det».*

Oppsummerende sett knyttet til begrepet tid, viser drøftingen og innsamlet data at informantene uttrykte et sterkt ønske om mer tid til veiledning i løpet av praksisperiodene, og at 1,5 time ikke er tilstrekkelig nok for deres behov. Det ble også påpekt at det generelt er knapphet på bemanning og begrenset tid generelt i barnehagesektoren, noe som kan påvirke gjennomføring av møter, planlegging og veiledning. Forskning viser at det på generell basis er for liten tid til veiledning i barnehager, noe som skaper utfordringer både for ansatte og for studenter som er ute i praksis. Den begrensede tiden i veiledning kan føre til at fokuset i praksisperioden retter seg mot praksisoppgaver, mens det mangler tid til refleksjon over hverdagssituasjoner og personlig utvikling. Dette vil belyses og drøftes i oppgavens neste delkapittel.

5.2 Refleksjon

Et annet funn som gjorde seg fremtredende i undersøkelsen var at refleksjon i veiledningen var viktig. I hverdagspråket omtaler vi ofte refleksjon om å tenke etter, eller å tenke annerledes (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017, s. 44). Det var ulike erfaringer knyttet til hvordan informantene opplevde refleksjonen under veiledningen, men en felles oppfatning var at praksislærerens kompetanse var vesentlig for hvordan refleksjonen i veiledningen foregikk.

En informant sa: *«Jeg føler jeg tenker mer rundt det jeg gjør enn det jeg gjorde før. Nå har jeg fått mer utbytte av å reflektere selv. Da begynner jeg å reflektere uten å snakke med andre også på det jeg gjør. Det har gjort at jeg har blitt mer sikker og trygg på de valg jeg tar. Det har vært veldig bra»*. Knyttet til refleksjon sies det at en refleksjon ikke bare handler om å speile et synspunkt, men det å bearbeide de synspunktene, og en bevisstgjøring av pedagogiske valg, begrunnelser og valg og refleksjon knyttet til konsekvenser av valgene for pedagogisk praksis (Bjerkholt, 2017, s. 174). Informantens opplevelser og teorien viser begge at refleksjon og veiledning fra erfarne pedagoger er avgjørende for profesjonell utvikling. Refleksjon, når den er forankret i pedagogisk praksis, gir praksislærere mulighet til å evaluere og forbedre sin undervisning kontinuerlig. Erfarne veiledere på sin side, bidrar til å strukturere og utdype refleksjonsprosessen, noe som kan være spesielt nyttig for nyutdannede praksislærere. Refleksjon og veiledning sammen kan bidra til å skape en solid pedagogisk praksis, som vil komme studentene til gode i løpet av praksisperioden.

En annen informant satt med en annen opplevelse, og syntes at det til tider kunne bli for mye refleksjon i veiledningen. Informanten uttrykte at i ulike settinger kunne en hatt behov for å få et konkret svar på hva man skulle gjøre i en gitt situasjon. Informanten sa: *«Jeg fikk på en måte ikke det jeg trengte der og da. Jeg fikk et spørsmål jeg stilte besvart med et nytt spørsmål for å få meg til å reflektere mer, men akkurat der og da var det ikke det jeg trengte. Jeg trengte en bekreftelse på at det her går fint, og du kan gjøre sånn og sånn, eller til neste gang så endrer du det. Istedenfor måtte jeg gå og tenke «hvordan kan du endre det?», det er ikke det jeg ville ha»*. Informantens opplevelse kan tolkes på ulike måter. Ble det for mye refleksjon? Kanskje veilederen ikke stilte de rette spørsmålene, eller ble spørsmålene for vanskelige eller for personlige?

Lafton, Moxnes & Søndena (2022) stiller spørsmål om bevisstheten rundt den pedagogiske grunnlagstenkningen i lærerutdanningene, får konsekvenser for refleksjonens vilkår (s. 229-330). Hvordan forstår man egentlig refleksjon som begrep? Og hvordan vet man at studentene har tilegnet

seg nok kompetanse til å kunne skille mellom ulike typer veiledning, og hvordan veiledning og refleksjon kombineres under en veiledning? Begrepet veiledning blir omtalt som paraplybegrep, som inneholder ulike pedagogiske metoder som kan inngå i samtalen, både informasjon, instruksjon, rådgivning, coaching og undervisning (Tveiten, 2019, s. 34). Av den grunn er det forståelig at studentene i ulike settinger kanskje ønsker råd fremfor den formelle veiledningen hvor refleksjon er fokuset om de står fast i en situasjon. Det er nettopp dette som kan være vanskelig i relasjon mellom praksislærer og student, fordi studenten ofte vil vite, men praksislæreren sitt fokus er å lære bort. I en veiledningssamtale handler det ofte om å kartlegge et problem, og veileder stiller spørsmål og veisøker svarer (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 126).

Et annet viktig teoretisk aspekt handler om refleksjon og frykten for at veileder skal dosere sitt syn, og påvirke studentene i den retningen veilederen selv står inne for (Handal & Lauvås, 2014, s. 87). Det er kanskje derfor veilederne eller praksislærerene ikke velger å gi studentene konkrete svar, fordi refleksjonen skal hjelpe de til å finne svaret selv, for å kunne skape en endring og utvikling hos studenten. På den ene siden kan jeg forstå at det er frustrerende for studentene dersom de vil ha konkrete svar på ulike handlingsalternativer de kan prøve ut.

På den andre siden, blir praksislærerene i barnehagelærerutdanningen stadig minnet om betydningen av refleksjon i veiledningen. Refleksjonen er ikke bare en pedagogisk teknikk, men også en grunnleggende del av profesjonsutviklingen. Profesjonsveiledning skal fungere som en viktig støtte i studentenes utdanningsprosess, og ifølge Bjerkholt (2017) er dette en sentral del av deres profesjonsutdanning (s. 105). En profesjonsdannelse krever at veilederen avstår fra å gi standardiserte løsninger eller forklaringer. I stedet bør veilederen oppmuntre studentene til å reflektere over egne erfaringer og praksis. Dette perspektivet understrekes av Sletten & Juritsen (2023), som påpeker at veiledningen bør fokusere på å fremme studentenes egen refleksjon (s. 149). Ved å gjøre dette, får studentene mulighet til å utvikle en dypere forståelse av sine handlinger og praksis, noe som er avgjørende for en profesjonell utvikling.

Mange praksislærere opplever det kanskje vanskelig å skulle skape en refleksjon hos studenter som føler seg låst og ikke kan svare, og kanskje uttrykker at de trenger konkrete tips og råd. Samtidig viser blant annet Sundli (i Bjerkholt, 2017, s. 33) til sin doktorgrad som viser at veiledningen som foregikk i praksis bar preg av at praksislærerene inntok en ekspertrolle og forklarte studenten ut fra hva praksislæreren selv la vekt på, og veiledet studenten i den retningen.

På den måten er det vanskelig for studenten å stå for egne avgjørelser, skape egne verdier og sin egen profesjonsidentitet, om man aldri skal ut å prøve selv basert på egne refleksjoner. Igjen kan derfor dette med kompetanse være svært viktig når man går i en rolle som veileder og praksislærer, nettopp fordi man kan lære seg ulike teknikker for å kunne gjøre situasjonen enklere for studenten. Samtidig er det viktig å være bevisst over at det å være veileder, og veiledning av studenter består av et sett med ferdigheter, holdninger og kunnskaper som må læres og utvikles, og ofte blir ikke praksislærere godt nok forberedt til rollen, og de har sjelden god nok tid til arbeidet (Nilssen, 2018, s. 49).

Informantene opplevde varierende kvalitet på veiledning de mottok i de ulike praksisperiodene, men var alle relativt enige om at den ulike kompetansen ga varierende kvalitet på veiledningen. De verdsatte praksislærere med kompetanse, erfaring og ferdigheter til å kunne gi de veiledning som de følte de fikk noe igjen for. En informant sa: *«Jeg har også litt samme opplevelse i første og andre praksisperiode, hvor det var en erfaren praksislærer som har veiledet mye. Og det jeg opplevde var at han spurte hva jeg tenkte først, før vi på en måte hørte hva han foreslo. Da så vi på en måte flere ulike sider av saken og sånn, istedenfor å bare se ett perspektiv. Og det var veldig godt for meg å få meg selv til å tenke over mine erfaringer på en måte, hvordan jeg opplevde ting»*

En informant poengterte også det at for å skape refleksjon var det viktig at de ikke følte de var i en spørrekonkurransesituasjon. Dette synspunktet støttes også av Ulleberg & Jensen (2017), som sier at spørsmålene ikke må virke avdekkende og spørrende, da dette kan gi veisøkeren en følelse av at de er i et avhør (s. 126). Når veiledningen blir for spørrende og for avdekkende, kan det skape en ubehagelig situasjon for veisøkeren, som kan føre til at de blir mer tilbaketrukkne og mindre åpne for å dele sine tanker. I en slik setting kan det tolkes som at veiledningen ikke gir veisøkeren noen form for refleksjon eller utvikling. I slike situasjoner handler det om å stille mer åpne spørsmål som er utformet på måter som kan bidra til refleksjon.

En informant fremhevet at refleksjonen de hadde under veiledningen ga de mulighet til å utvikle sin refleksjon og deres egen forståelse av barnesyn, som ga en mer helhetlig kunnskap ved å knytte teori og praksis sammen, noe informantene anså som viktig for å utvikle en dypere forståelse. Dette viser at praksislærere har tilrettelagt for en refleksjon som har skapt en endring og utvikling hos studenten, noe som er veldig positivt. Refleksjonens hensikt og mål er å skape en prosess hos mennesket som gjør at en endrer handlingsmønstre og tenkemåter i ulike situasjoner (Ødegård et al., 2017, s. 44). Denne prosessen vil igjen føre til en endring og utvikling hos studenten, som er en

del av det å skulle være i praksis. Man skal på en måte erfare det man leser i bøkene, og lære å forstå det på nye måter.

Refleksjonspraksiser som «virker» vil alltid produsere motstand fordi det krever at deltakerne tenker på nye måter (Lafton, Moxnes & Søndena, 2022, s. 232). Refleksjonen må forankres i et annet og mer abstrakt tankegods. At refleksjonspraksiser «virker» kan tolkes som at det fremmer en dypere forståelse, kritisk tekning og en personlig eller profesjonell utvikling. Det kan også være utfordrende i den grad at det utfordrer etablerte tanker, holdninger og antakelser. Samtidig kan det tolkes som at refleksjonen på en måte ikke fører noe sted, fordi veilederne er opptatte av å følge visse trinn for å skape refleksjon, fremfor å stå litt i det uvisse eller tørre å stille de kritiske spørsmålene (Lafton et al., 2022, s. 231).

En informant uttrykte hvor viktig refleksjonen også var for dynamikken og relasjonen i veiledningen. Informanten sa som følgende: *«Jeg føler på en måte dynamikken blir bedre med god refleksjon. Hvis du bare skal stille spørsmål og den andre bare skal svare, blir det skjev dynamikk. Men når man kan reflektere, og man kan stille spørsmål, og man kan komme med innspill selv, føler jeg det blir mye mer balanse»*. Det er nettopp dette som skiller refleksjon fra for eksempel rådgivning i veiledning. Rådgivning defineres som det å gi råd, og skiller seg fra veiledning ved at den som veiledes selv oppdager, og når man gir råd forteller man dem hva de kan tenke og gjøre (Tveiten, 2019, s. 42-43). Muligheten for å oppdage selv og reflektere er da redusert. I en prosess hvor veisøker skal reflektere, går kommunikasjonen og spørsmålene frem og tilbake mellom veisøker og veileder, og det føles ofte mer som en samtale mellom to personer, enn at veisøker og veileder står på hver sin side. I en refleksjon er det ikke en passiv speiling av synspunkter som skjer, men en aktiv bearbeiding av ulike synspunkter (Carson & Birkeland, 2017, s. 106). På en annen side, kan ståstedet til studentene i studieløpet også være avgjørende for hvorvidt praksislæreren får til å legge til rette for refleksjon.

En av informantene uttrykte videre knyttet til refleksjon, og hvor utfordrende det kan være å skulle svare på reflekterende spørsmål hvis man føler at spørsmålet har ett korrekt svar. Informanten sa: *«Noen ganger føler jeg på en måte at min egen kunnskap ikke strekker til, når man på en måte blir stilt et spørsmål også føler man at det finnes ett riktig svar. Hvis de for eksempel spør hvilken teoretiker eller bok på pensum som kan si noe om en situasjon, så føler jeg ofte at jeg burde kunne litt mer enn det jeg gjør»*.

Denne opplevelsen kan knyttes til følelsen av å være i et avhør, slik som Ulleberg & Jensen (2017) beskriver i sin bok (s. 126). Dette belyser hvordan maktforholdet mellom praksislærer og student kan påvirke studentenes evne til å reflektere fritt og utforskende. Når studenter opplever en slik maktubalanse, kan det på en side bli vanskelig for dem å utrykke seg uten frykt for å bli vurdert negativt. Dette kan påvirke den åpne refleksjonen som er nødvendig i en læringsprosess.

På en annen side er refleksjonsspørsmål ment å fremme kritisk tenkning og selvrefleksjon. Ved å bruke refleksjon over handling i veiledning, kan studentene bli mer bevisste på egen kunnskap og hvordan de kan anvende denne til å analysere og forstå ulike situasjoner fra ulike perspektiver (Lauvås & Handal, 2014, s. 87). Derfor er det viktig at lærere skaper et støttende læringsmiljø hvor studenter føler seg trygge til å utforske egne tanker og meninger uten frykt for å gi feil svar.

Oppsummerende viser drøftingen at informantene fremhevet hvor viktig refleksjon var, og at det er en sentral del av veiledningsprosessen. Informantene uttrykte et ønske om mer tid og rom til refleksjon, også om egne erfaringer og handlinger i barnehagen og ikke bare om praksisoppgavene. Det ble diskutert hvordan refleksjon over konkrete situasjoner fra barnehagehverdagen kunne bidra til å koble teori og praksis sammen, og skape motivasjon og hensikt i veiledningssamtalene. Det ble også trukket frem hvor viktig veilederens kompetanse og erfaring i veiledningen var, som blir drøftet i oppgavens neste delkapittel.

5.3 Veileders rolle

Det neste tema som kom frem under innsamling av data, var veilederens rolle og hvor viktig denne var for kvaliteten på veiledning og praksisen generelt. Informantene hadde ulike opplevelser i forhold til praksislærerens rolle, men de fleste fremhevet at det å ha en aktiv og engasjert praksislærer eller veileder, var viktig for å bidra til informantenes læring og utvikling. Dette poengteres også av Bjerkholt (2017) som sier at studentene verdsetter praksis og opplever praksislærere som betydningsfulle for utvikling av egen lærerrolle (s. 46).

Den ene informanten uttrykte: *«Også føler jeg dynamikken blir bedre med den typen. Hvis du bare skal stille spørsmål og den andre bare skal svare, så blir det en skjev dynamikk. Men når man kan reflektere, stille spørsmål og komme med innspill blir det mye mer balanse. Det gjør mye med en selv når man sitter og har veiledning, når begge to liksom har noe å komme med»*. Å skape en god dynamikk handler i stor grad om å fokusere på egen kommunikasjon, og som veileder legge til rette for at veisøker får uttrykke sine opplevelser (Tveiten, 2019, s. 134). Det vil si at man som veileder må være bevisst over hvordan man stiller spørsmålene, og hvordan det påvirker dynamikken i veiledningen. Det kan for eksempel være at veileder blir litt med i selve refleksjonen, og at det ikke bare blir stilt spørsmål og den andre bare skal svare. Dette retter seg også tilbake til det å ha kunnskap om å føre en veiledning, som er blitt nevnt tidligere.

En informant påpekte at veiledningen kan være utfordrende med en veileder eller praksislærer som ikke har tilstrekkelig kompetanse, og at de har opplevd varierende kvalitet ut ifra veilederens evne til å stille spørsmål, svare på spørsmål og lede samtaler. På den ene siden kan det anses som viktig at praksislæreren har tilstrekkelig kompetanse slik at veiledningen skal ha den hensikt og gi mening, og praksislæreren har stor påvirkning på blant annet studentenes tenkning og holdninger (Nilssen, 2018, s. 52). På den andre siden er det viktig å bemerke seg at det tar tid å forstå, og utvikle seg i praksislærerrollen (Nilssen, 2018, s. 48).

Ved å for eksempel fullføre veiledningsstudier blir man ikke automatisk en ekspert på veiledning, men man tilegner seg teoretisk og praktisk kunnskap gjennom teori og veiledningsøvelser. Likevel kan det tenkes at en trenger å tilegne seg nok erfaring for å føle seg tryggere i rollen som veileder, som igjen kan påvirke kvaliteten. Dette kan være en av faktorene som spiller inn når informantene påpekte at de hadde praksislærere uten erfaring og kompetanse. Praksislærere kan ha hatt

kunnskapen, men kanskje ikke nok erfaring til å være på lik linje med de andre praksislærerne som hadde gitt informantene en bedre erfaring i veiledningsprosessen.

Samtidig kan det også være slik at man møter praksislærere ute i feltet uten veilederkompetanse, og det kan være ulike grunner til at en barnehage må velge en praksislærer uten formell utdanning for å få hverdagen til å gå opp. Da kan det være forståelig at man merker en endring i kvaliteten på veiledningen, fordi en praksislærer uten formell veilederutdanning kanskje har en annen måte å føre veiledningen på fordi man ikke har tilstrekkelig kompetanse. En studie av veileders syn på veiledning viser at veiledere som mangler formell veilederutdanning, har en tendens til å vektlegge kontrollaspektet høyere enn de som har formell kompetanse (Bjerkholt, 2017, s. 31).

Av den grunn har kanskje ikke veilederen eller praksislæreren fått den teoretiske kunnskapen som kreves, ei heller de praktiske øvelsene man får gjennom studiet, som gjør at en ikke er like oppmerksom på viktigheten av blant annet refleksjon, det å velge en veilederrolle, ulike typer veiledning og lignende. På den måten kan studentene oppleve at veiledningen er mer kontrollerende enn utviklende, og de får kanskje ikke like mye ut av veiledningen som antatt (Bjerkholt, 2017, s. 30). Likevel er det forståelig at studentene ønsker å sitte igjen med en følelse av at de har fått noe igjen av å ha veiledning, og ikke sitter igjen med flere spørsmål enn hva man hadde før man gikk inn i veiledningen.

Et annet viktig punkt som kom frem under intervjuet var samarbeid. Både trepartssamarbeidet mellom studentene, praksisbarnehagene og universitetet, men også samarbeidet mellom student og praksislærer. Informantene uttrykte hvor viktig det var med et godt samarbeid mellom disse tre partene, og at kommunikasjonen og samarbeidet spesielt mellom universitet og praksisbarnehagen var viktig for kvaliteten på praksisen de mottok. De ulike erfaringene viste å ha en påvirkning på veiledningen.

Veilederen eller praksislæreren er et viktig bindeledd mellom utdanningen og praksisfeltet, og det er viktig å styrke dette mest mulig, gjennom både oppfølging og det å holde seg oppdatert på nødvendig kompetanse (Hiim & Hippe, 2006, s. 79). Informanten sa: *«Jeg har opplevd det selv at vi har kommet til barnehagen, også er det sånn, hva er det dere egentlig skal gjøre? Mens vi er i praksisperioden, for det har ikke blitt gitt god nok informasjon fra skolen. Eller hvis det har vært praksismøter, så har ikke barnehagene fått den nødvendige informasjonen på forhånd til det de*

føler de trenger av skolen». Dette ble da en sak i veiledningen som tok tid fra andre viktige saker som veiledningen egentlig skulle brukes til.

Bjerkholt (2017) viser til en studie hvor praksislærere gir uttrykk for at de har lite samarbeid med faglærerne ved utdanningsinstitusjonene, og opplever at det er for lite kontakt mellom de to læringsarenaene (s. 48). Det kan diskuteres om det på en måte bør bli laget en kortere, mer konkret plan for praksis som gir praksislæreren nøyaktig den informasjonen han eller hun trenger for gjeldene praksisperiode, eller jevnligere møter mellom de tre partene. På en annen side kan det også diskuteres om praksislærerne bør sette seg bedre i oppgavene han eller hun har og får som praksislærer, og hvilke oppgaver studenten gjennomfører som også krever oppfølging. I forhold til god kommunikasjon, uttrykte informantene også viktigheten av at god kommunikasjon mellom praksislærer og student også er viktig, spesielt i situasjoner hvor en praksislærer hadde flere studenter.

En informant uttrykte følgende: *«Jeg føler at har du flere studenter i en barnehage, er det veldig lett å bare ta alle studentene under en kam, eller hvert fall om to er på samme avdeling. Jeg opplevde jo også det andre års praksisen, at det var veldig sammenligninger av oss studentene som var på samme avdeling. Men vi er to helt forskjellige individer. Ja, vi tenker relativt likt, men vi er forskjellige, og har behov for forskjellige ting. Noe som også har gått utover veiledningen vi har fått».* Dette førte til at studentene kunne føle seg dårlige og at de ikke mestret oppgavene de fikk som skulle utføres. Dette i veiledningssammenheng, kan føre til at studentene ikke tør å si hva de mener eller tenker, som gjør at veiledningen blir en plass hvor studenten føler seg utilpass. Da vil heller ikke studenten utvikle seg. Oppsummerende sett understreker informantene behov for tydelig og god kommunikasjon, klare forventninger og et felles fokus på studentenes læring og utvikling i veiledningen.

Samtidig som rollen som praksislærer innebærer både å fremme utvikling og læring, handler det også om å vurdere studentenes prestasjoner i praksis, og at den er av en slik kvalitet at studentenes praksis kan gjennomføres (Bjerkholt, 2017, s. 30). Denne balansen gir praksislærere makt over studenten, som også var et punkt som ble tatt opp av en informant i intervjuet. Informanten uttrykte at det ofte kunne være vanskelig for studentene å skulle ta opp ting de lurte på eller som de var redde for å spørre om, dette i forhold til at praksislæreren kan gi deg «ikke bestått» i praksisperioden. Informanten uttrykte: *«Men jeg tenker jo at det er jo kanskje egentlig det vi burde*

gjort. Stilt krav tilbake igjen til de, for de har jo all styring på om vi får praksisen godkjent eller ikke. Så de har jo veldig mye makt».

Både veiledning og vurdering er et felles ansvarsområde for både faglærere i utdanningen, praksislærer og styrer, men det er likevel praksislæreren som har hovedansvaret for å vurdere om den enkelte student har bestått eller ikke (Nilssen, 2018, s. 60). Samtidig som praksislæreren forsøker å balansere sin rolle som veileder, praksislærer og pedagogisk leder i barnehagen, er det vanskelig å unngå maktbegrepet og maktrelasjonen i slike situasjoner. En av Foucaults tre begreper innenfor maktrelasjoner er dominans, og i denne settingen handler det om at det alltid vil være en part som er underlegen den andre (sitert i Foss & Sataøen, 2017, s. 180). Denne dynamikken kan påvirke kvaliteten på veiledningen. Når studenter opplever en sterk maktubalanse, kan det stoppe dem fra å uttrykke sine følelser eller stille spørsmål. Det er derfor viktig at veilederne er bevisst over sin rolle i slike situasjoner, selv om det kan være vanskelig å unngå disse maktrelasjonene.

Dette kan igjen rettes tilbake mot veilederens rolle, da det kan tenkes at måten praksislæreren har fremstått på, har fått studenten til å fokusere på maktbegrepet. Selv om praksislærer både i veiledningen og praksisperioden har en form for makt, er det selvsagt ikke dette studentene bør bruke tid på å bekymre seg over. Her kan det være relevant å se på relasjonen, og hvordan relasjonen mellom student og praksislærer var både i og utenfor veiledningen. Relasjonen mellom praksislærere og studentene er av stor betydning, og blir ofte sett på som en viktigere del enn selve veiledningen (Bjerkholt, 2017, s. 33).

Hvis studentene opplever at relasjonen med praksislærer er begrenset, er det fort å kun anse praksislærer som en veldig autoritær person, og derav er poenget til informantene ved å ikke tørre å si ifra forståelig. Tenk om man spør om noe feil, og praksislærer på bakgrunn av spørsmålet ser studenten som for eksempel ikke skikket på grunn av det? Eller gjør eller sier noe tilbake på en måte som studenten ikke syntes er greit, eller misforstår på grunn av en dårlig relasjon. Samtidig er makt et fenomen som gjelder i de aller fleste menneskelige møter (Karlsson & Oterholt, 2021, s. 153).

Samtidig blir det en naturlig del i veiledningen, ettersom maktforholdet er asymmetrisk ved at noen er en leder og «har svaret», mens den andre søker noe i veiledningen (Jensen & Aronsson, 2021, s. 194). Av den grunn ser vi at makten i veiledningen er der uansett, uavhengig av relasjon. Men samtidig kan en god relasjon redusere hvordan maktstrukturene påvirker i veiledningen, fordi makt

kan både være positivt og negativt (Jensen & Aronsson, 2021, s. 194). Her kommer igjen viktigheten med å ha kunnskap og kompetanse om veiledning og hvordan man skal håndtere maktforholdet.

Oppsummerende sett viser drøftingen at det er viktig med erfarne veiledere i å strukturere og utdype refleksjonsprosessen. Informantenes opplevelser og teorien viser at refleksjon og veiledning sammen spiller en avgjørende rolle i å skape en solid pedagogisk praksis for studentene. Drøftingen viser at veilederens rolle i veiledningsprosessen understreker kompleksiteten og viktigheten av å tilpasse veiledningen til studentenes individuelle behov og lærings situasjon, samtidig som man sikrer en balanse mellom refleksjon og konkrete veiledningstiltak, og et godt samarbeid med alle parter.

5.4 Hvordan påvirker de ulike tematikkene hverandre?

Ettersom jeg nå har drøftet de ulike tematikkene basert på funn som adskilte kapitler, skal oppgaven nå se videre på hvordan tematikkene påvirker, eller går inn i hverandre.

Det første begrepet som ble drøftet var begrepet tid. Dette kom frem på bakgrunn av informantene som uttrykte at det var for liten tid til veiledning, og at veiledningen i stor grad handlet om praksisoppgaver. De spesifiserte da at det var mye fokus på de didaktiske planene og ikke på dagligdage og hverdagslige opplevelser. Som en del av praksisoppgavene, viser Engesæther (2017) til forskriften til den nye barnehagelærerutdanningen, som sier at alle kunnskapsområdene skal være integrert i praksis (s. 51).

Videre påpeker hun at praksislærere har uttrykt bekymring knyttet til dette, for hvilke utslag det vil gi for det overordnede blikket og oppmerksomheten på hverdagssituasjonene i barnehagen? (Engesæther, 2017, s. 51). Nettopp dette uttrykte informantene også at de opplevde, at praksisoppgavene tok for mye tid fra hverdagssituasjonene, som de også kunne ønsket mer veiledning på. Hvis vi ser dette i sammenheng med refleksjon – hvor godt kan man egentlig reflektere over didaktiske oppgaver, kontra hvis studentene fikk mer tid til å reflektere over situasjoner i barnehagehverdagen?

Veiledning som refleksjon over handling handler om å hjelpe blant annet studentene til å bli klar over deres egen kunnskap, erfaringer og verdier og bruke dette som en del av refleksjonen for å se situasjoner gjennom ulike perspektiver (Lauvås & Handal, 2014, s. 87). Av erfaring fra egne veiledninger husker jeg at gjennomgang av de didaktiske planene tok tid, og handlet i stor grad om at veileder fortalte hva jeg måtte endre på og hvordan jeg skulle konkretisere planene mine bedre. Det handlet lite om veiledning, og ingenting om refleksjon. For å kunne sette i gang en refleksjon hos veisøker, handler det i stor grad om samtalsinnhold og hva slags spørsmål som blir stilt (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 126). Hvordan skal man kunne ha en reflekterende veiledning i 1,5 time basert på en didaktisk plan som ikke en gang er gjennomført?

Dersom fokuset var større på evalueringen og etterarbeidet med planene, ville situasjonen stilt seg annerledes, ettersom studentene da hadde gjort seg en erfaring. Men ut ifra min tolkning av datamaterialet, handlet det i større grad om at planene ikke var gode nok, eller at noe var skrevet under feil kategori. Her blir også maktbegrepet sentralt igjen, da en slik form for veiledning kan gi

et veldig asymmetrisk maktforhold. Det er da veileders oppgave å sørge for å utjevne den makten, og skape en likeverdig og tillitsfull samtale med mulighet for gjensidig utvikling (Jensen & Aronsson, 2021, s. 195). Av den grunn kan det tenkes at det vil være lettere å sørge for et symmetrisk maktforhold hvor det skjer en gjensidig utvikling, i en veiledningssituasjon hvor refleksjon i tørre grad er fremtredende. Selv om studentene selvsagt lærer noe av hva praksislærerene har å komme med i forhold til å skrive bedre planer, bør ikke hele veiledningsprosessen kun handle om det.

På den andre siden, bør det ikke være slik at praksisperiodene kun skal handle om å løse oppgaver tilknyttet planer og praksisoppgavene. Oppgavene kan av og til stå i veien for å gi studentene de utfordringene, den veiledningen og den innsikten i barnehagehverdagen som praksislærerene opplever at studentene faktisk trenger (Engesæther, 2017, s. 51). Det er derfor viktig at universitetet har et kritisk blikk på oppgavene som blir gitt til studentene i praksis. Jeg tenker det er viktig å understreke at jeg ikke snakker ned praksisens oppgaver, og ser etter endt utdanning god nytte i å kunne skrive gode, gjennomtenkte planer. Jeg tenker det handler om at universitetet tydeliggjør kravet og setter et maks antall planer, slik at ikke noen studenter blir overveldet over arbeidsmengden. Praksisoppgavene er med på å forme både faglærere, studenter og praksislærere i sin rolle, så en bevissthet rundt mengde, utforming og tilpasningsmuligheter er avgjørende og ikke minst viktig (Engesæther, 2017, s. 51).

Dette handler også om refleksjonen i veiledningen, og hvordan man skal kunne forvente å kunne tilrettelegge for refleksjon i en veiledning som i stor grad handler om å rette en oppgave, og fortelle hva studenten bør gjøre annerledes. Bjerkholt (2017) viser til en studie som sier at veiledning av studenter i stor grad handler om feedback og veilederen som rollemodell, men har begrenset muligheter til refleksjon (s. 47). Videre sier hun at praksislærerene i disse studiene gir uttrykk for at de har lite kunnskap om hva rollen innebærer og hvilke forventninger universitetet har til veiledningens innhold og læringsutbytte (Bjerkholt, 2017, s. 47). Her kommer vi tilbake til trepartssamarbeidet, og hvor viktig det er med den gode kommunikasjonen mellom de tre partene som er involvert i løpet av praksisperioden.

Evnen til å skape refleksjon hos studentene er avhengig av både veiledningens innhold og veileders kompetanse, som er drøftet tidligere i oppgaven. Det er også viktig å gi studentene kunnskap om hva refleksjon i veiledning faktisk innebærer. En student påpekte at det til tider kunne bli for mye refleksjon, og at informanten noen ganger ønsket at veilederen eller praksislæreren kunne komme

med konkrete forslag til hvordan gitte situasjoner kunne løses, fremfor å kun fokusere på refleksjon. Dette synspunkt illustrerer en balanse som må oppnås i veiledningsprosessen. Når en student står i en utfordrende situasjon, kan konkrete forslag og praktiske råd være like verdifulle som refleksjon, og noen ganger nødvendig for å veilede studenten gjennom konkrete utfordringer.

På en annen side kan veilederens metode i slike situasjoner ved å stille reflekterende spørsmål som gjør at studenten kan komme til mulige handlingsalternativ selv, være det som til det beste for studentens læring og utvikling. Dette kommer også frem i en undersøkelse som Bjerkholt (2017) viser til, hvor praksislærere ga uttrykk for at de visste hvor betydningsfulle de var for studentenes læring, men sa at det viktigste de kunne gi studentene var en «hands-on-experience» (s. 32). Dette tolker jeg som at praksislærerne ønsker at studentene skal erfare og prøve selv, noe refleksjonen kan bidra til. Da vil studenten selv ha kommet frem til handlingsalternativer og ikke bare gjør som de blir fortalt av noen andre.

I sammenheng med dette kan vi også se litt på veiledningsdiskursen og hvordan den har endret seg over årene. Historisk sett har ikke veiledningsdiskursen hatt så stort gjennomslag i den veiledningen studentene har fått i praksisperiodene (Bjerkholt, 2017, s. 47). Det vil si at de ulike teoriene som fantes om hva veiledning er og hvordan en veiledningsprosess skulle gjennomføres, ikke ble gjennomført eller fulgt i praksis. Den utdanningsdiskursen om veiledning som har vært knyttet til det å begrunne sine pedagogiske valg og reflektere over praksis, har i liten grad hatt betydning for den veiledningspraksisen som studentene møtte i praksisperiodene sine (Bjerkholt, 2017, s. 48).

Det kan være ulike faktorer til hvorfor det har blitt slik. Hvis vi ser tilbake på drøftingen og begrepet tid, kan det være faktorer som lav bemanning og begrenset tid som kan være avgjørende. Dersom man i utgangspunktet ikke har tid til studentenes veiledning på 1,5 time en uke, er det lett å tenke at praksislærerne bare på raskest mulig måte må komme seg gjennom, og derav ikke setter av tid til for eksempel refleksjon, spørsmål og ting som anses som viktig og nødvendig for studenten som er i praksis. Det kan også være andre faktorer som spiller inn, blant annet veilederens rolle og kompetanse innenfor veiledning, og også kanskje hvorvidt veilederen føler seg god nok i sin rolle som veileder.

Det å begrunne pedagogiske valg og reflektere over praksis har vært av liten betydning til tross for at utdanningene har blitt tilbudt veilederutdanninger og etterutdanningskurs for praksislærere hvor nettopp slike strategier har stått sentralt (Bjerkholt, 2017, s. 48). Likevel kan det tenkes at selv om

man har tilegnet seg kunnskap så er det ikke nødvendigvis slik at man har knekt alle koder og strategier innenfor veiledning for å bli en god veileder enda. Mennesker generelt er forskjellige selv med mye kompetanse, og for noen tar det kanskje lenger tid å tre inn i sin rolle. Selv om det er veileder som sitter med makt i veiledningen, kan man også som veileder føle på at man bør kunne og vite ganske mye for å kunne hjelpe den andre. Kanskje man ikke har tilstrekkelig kompetanse på akkurat tematikken som blir tatt opp, og man derfor blir usikker på hva slags spørsmål man bør stille for å kunne skape en refleksjon, og derav blir usikker i sin posisjon? Slike ting kan påvirke kvaliteten på veiledningen, og det er viktig å være bevisst over ulike faktorer som kan påvirke.

Likevel tenker jeg at det er viktig at praksisbarnehagen også er bevisst over sine ansvarsoppgaver når de har valgt å få studenter. Som Moxnes (2016) påpeker, er det ikke bare veiledningen i praksis som er viktig, men også oppfølgingen av studentene (s. 10). Dette inkluderer at man ikke bare skal sette av litt tid til veiledning for å gå gjennom planer raskt og enkelt, men sette av tid til å stille de kritiske spørsmålene, kunne synliggjøre ulike perspektiver og legge til rette for refleksjon for at studentene skal ha mulighet til å overskride egen forståelse (Moxnes, 2016, s. 10). Dette indikerer en oppfølging som gir studentene mulighet til å reflektere over egen praksis, sine egne verdier og utvikle deres profesjonsidentitet.

Man blir den man er gjennom de ulike verdiene og erfaringene man tilegner seg gjennom studiet og praksisperiodene, og derfor er det så viktig å sette av tid til den gode refleksjonen, tid til å kunne stille de kritiske spørsmålene, og tid til å finne og jobbe med seg selv gjennom de tre årene. Både ved å bli god til å skrive detaljerte, solide didaktiske planer når man planlegger, gjennomfører og evaluerer aktiviteter i barnehagen, men også til å finne seg selv og sin rolle i barnehagen gjennom å erfare hverdagslige situasjoner og hendelser i barnehagen – og ha mulighet til å reflektere over disse både alene og i et fellesskap.

Informantenes opplevelser av veiledningspraksisen avdekker en kompleksitet mellom de ulike tematikkene og hvordan de påvirker hverandre. Den knappe tiden til veiledning viser seg å ha en direkte innvirkning på kvaliteten av veiledningen studentene mottar. Med hovedfokus på gjennomgang av praksisoppgaver, kan det virke som at refleksjonen over praksis blir i en viss grad nedprioritert. Veileders rolle og kompetanse spiller en avgjørende rolle i denne sammenhengen, da veilederens evne til å skape et støttende og utforskende læringsmiljø direkte påvirker studentenes opplevelse av veiledning.

6 Avslutning

Å skrive denne mastergradsavhandlingen har vært en lærerik tid for meg. Faglig, men også personlig. Det har vært spennende å få mulighet til å utforske et tema som har stått meg så nært, og muligheten til å ut å snakke med andre studenter om akkurat dette temaet. I løpet av denne oppgaven har jeg introdusert bakgrunn for valg av tema, de ulike teoretiske rammene for oppgaven som er utarbeidet induktivt etter gjennomført intervju. Metode, analyse og en presentasjon av funn som er blitt drøftet for å kunne svare på oppgavens problemstilling:

«Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledningen i praksisperiodene?»

Drøftingen i oppgaven tar for seg informantenes opplevelser knyttet til veiledning i barnehagen, spesielt fokusert på tid, tidsbruk og kvaliteten på veiledningen. Informantene uttrykker bekymring for at veiledningen i praksisperiodene i hovedsak handler om å rette didaktiske planer, og at dette kan begrense studentenes evne til å utvikle refleksjon og håndtere ulike situasjoner i barnehagen.

Et sentralt poeng som drøftes er balansen mellom å fokusere på planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen, og behovet for mer direkte veiledning på studentenes profesjonsrolle og hverdagen i barnehagen. Informantene etterlyser mer tid til å reflektere over egne handlinger og erfaringer i barnehagen, i tillegg til veiledning på hvordan de kan forbedre sine didaktiske planer.

Det diskuteres i oppgaven også hvordan praksisoppgavene kan stå i veien for den nødvendige veiledningen studentene trenger for å utvikle seg som barnehagelærere. Det påpekes at praksislærerne bør ha et kritisk blikk på oppgavene som gis til studentene i praksis, og at det er viktig å ha en balanse mellom antall planer som skal skrives og den direkte veiledningen studentene får.

Veiledningens rolle i å fremme refleksjon og utvikling hos studentene blir også drøftet. Det påpekes at en veiledning som kun fokuserer på å rette oppgaver kan skape et asymmetrisk maktforhold mellom veileder og student, og at det er viktig å skape en likeverdige og tillitsfull samtale med rom for en gjensidig utvikling.

Videre drøftes betydningen av å integrere kunnskapsområder i praksis, og hvordan praksisoppgavene kan ta fokus vekk fra hverdags situasjonene i barnehagen som også er viktige for

studentenes læring og utvikling. Det trekkes frem at studentene bør få mer tid til å reflektere over situasjoner i barnehagehverdagen, i tillegg til å planlegge og evaluere aktiviteter.

Avslutningsvis diskuteres behovet for en mer helhetlig tilnærming til veiledning i barnehagen, hvor refleksjon over egne handlinger og erfaringer bør få større plass. Det understrekes nok en gang at veiledningen bør være preget av en balanse mellom fokus på planlegging og gjennomføring av aktiviteter, og refleksjon over praksis og profesjonsrollen.

For å kunne gi oppgavens problemstilling en mulig konklusjon, kan vi se at det er behov for en mer helhetlig tilnærming til veiledningen i praksisperiodene, hvor studentenes behov for direkte veiledning på profesjonsrollen og hverdagen i barnehagen blir ivarettatt på en bedre måte. Det pekes på viktigheten av å tilrettelegge for mer refleksjon og personlig utvikling hos studentene, samtidig som praksisoppgavene fortsatt har sin plass i utdanningen. Veiledningen bør være preget av en balanse mellom fokus på planlegging og gjennomføring av aktiviteter, samt refleksjon over praksis og profesjonsrollen for å sikre en optimal læringsprosess for studentene.

7 Litteraturliste

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F. R. (2015). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Idunn*, (37(4)), 19-31.

<https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-1.

Børve, E., Søråunet, G. A. & Selmer-Olsen, M. (2020). Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: studenters erfaringer med veiledning under studiet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 90-103. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2063>

Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

Eik, L. T. (2017). Veiledning som støtte for nyutdannede barnehagelæreres videre læring. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 159-169). Gyldendal Akademisk.

Engesæther, M. (2017). Utdanningsinstitusjonen: Teori og profesjon. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 46-54). Gyldendal Akademisk.

Foss, V. & Sataøen, S. O. (2017). Barnehage og profesjon som politisk felt. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 172-183). Gyldendal akademisk.

Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: En didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Jensen, M. S. & Aronsson, G. (2021). Tillit i veiledning: refleksjoner fra lærere i veilederutdanning. I A. S. Larsen, G. S. Luthen og B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 177-199). Gyldendal Akademisk.

Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Karlsson, B. E. & Oterholt, F. (Red.). (2021). *Fenomener i faglig veiledning* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. & Hjardemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Kolstad, L. (2010). Mer papirarbeid i barnehagen? Om arbeidstidsordninger i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3). <https://doi.org/10.7577/nbf.287>

Kunnskapsdepartementet (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Forskrift 2012-12-05 nr. 1297) Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehage_laererutdanning.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å utforske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 220-231). Universitetsforlaget.

Lauvås, P. & Handal, G. (2019). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 4(1), 11-16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>

Lingås, L. G. & Olsen, K-R (Red.). (2013). *Pedagogisk veiledning*. Gyldendal akademisk.

Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>

Nilssen, V. (2018). *Praksislæreren* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2019). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Røys, H. (2017). Veiledningssamtalen som verktøy for utvikling av kvalitet i barnehagen. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 123-133). Gyldendal Akademisk.

Sletten, B. O. & Juritsen, L. (2022). Profesjonsveilederens rolle i møte med studenten – en «sokratisk klegg». I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å utforske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 149-159). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.

Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord ...* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.

Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med!: Veiledning i den lærende barnehage*. Cappelen Damm Akademisk.

8 Vedlegg: Intervjuguide

Camilla Stokstad Lia

Intervjuguide til gruppeintervju – masteroppgaven

Problemstilling: «Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledning i praksisperiodene?»

Introduksjonsspørsmål

1. Hvor mange praksisperioder har du hatt?
2. Har du hatt veiledning i hver praksisperiode?

Hovedspørsmål

1. Hvordan opplevdes veiledningen du mottok i praksis?
2. Kan du nevne noen konkrete situasjoner hvor du opplevde at veiledningen var spesielt nyttig?
 - Hvordan påvirket veiledningen din tilnærmingen til spesifikke oppgaver eller utfordringer?
 - Har du noen erfaringer med at veiledningen har bidratt til en faglig utvikling hos deg?
3. Kan du nevne noen konkrete situasjoner hvor du opplevde at veiledningen ikke var så veldig nyttig?
4. Hvordan håndterte du situasjonen hvor veiledningen ikke var så effektiv som du håpet?
5. Er det noen spesifikke ferdigheter du har utviklet etter en veiledning?
 - Er det noe spesielt du har hatt behov for å gjøre, hatt lyst til å gjøre eller blitt inspirert til å øve på etter veiledning?
6. Hvordan opplevde du at veiledningen ga deg som student mulighet til å reflektere over egen praksis?
 - Hvordan har veileder oppmuntret til refleksjon?
 - Hvordan har dine refleksjoner påvirket beslutningene eller tiltakene som ble gjort?
7. Opplevde du at veiledningen i praksisperioden støtter opp om det du lærer i teorien på skolen?
 - Hvordan ble teorien anvendt under veiledningen?
8. Er det noe annet du tenker på som ikke har blitt berørt i spørsmålene mine som du har opplevd i veiledningen?

9 Vedlegg: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Studentenes opplevelser av veiledning i praksis?

Dette er ett spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan siste års studenter på barnehagelærerstudiet har opplevd veiledning i praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet i denne mastergradsavhandlingen retter seg som tidligere nevnt mot tredjeårsstudenter på barnehagelærerstudiet og deres opplevelser av veiledningen i praksis. Hensikten er å finne studentenes opplevelser og erfaringer, og hva de sitter igjen med som nyttig og unyttig. Studien skal belyse følgende problemstilling: «Hvordan opplever barnehagelærerstudenter veiledning i praksisperiodene?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er tredjeårsstudent på barnehagelærerstudiet, og forsker/student ønsker å få innsikt i dine opplevelser av veiledningen i praksisperiodene.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, deltar du i et semi-strukturert gruppeintervju og spørsmålene blir tilsendt på forhånd
- Spørsmålene er rettet mot dine opplevelser av veiledning i praksis, det er kun basert på dine egne erfaringer og følelser.
- Det vil bli tatt lydopptak under intervjuet. Lydopptaket vil skje gjennom en nettside som heter «Nettskjema». Lydfilen vil derfor bli oppbevart og lagret trygt i den appen.

- Opptaket vil bli transkribert, og ingen personopplysninger vil bli nevnt, da alt innhold vil bli kodet. Ingen informasjon vil kunne spores tilbake til informanter eller være synlig i masteroppgaven.
- Om det er ønskelig kan dere få lese masteroppgaven når den er ferdig 1. Juni, slik at dere får se at ikke noe informasjon er blitt misbrukt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student ved Universitetet i Sørøst-Norge, Camilla Stokstad Lia vil ha tilgang til opplysningene.
- Ingen navn eller kontaktopplysninger vil være synlige, og trenger heller ikke være en del av lydopptaket.
- Datamaterialet vil bli lagret på Nettskjema.
- Appen «diktafon» som er en del av Nettskjema, vil bli benyttet som lydopptaker. Den transkriberer over til nettskjema som har de høyeste krav til sikkerhet for den informasjonen som behandles.
- Alt er anonymisert og du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal hvis alt går etter planen, avsluttes 01.06.2024. Da vil lydopptak, innsamling og transkripsjon bli slettet. Presenterte funn i masteroppgaven vil være presentert med fiktive navn.

Hva gir studenten rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst-Norge ved;

Student Camilla Stokstad Lia: camilla.stokstad.lia@hjordal.kommune.no

Veileder Anna R. Moxnes: Anna.Moxnes@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

E-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Informasjon til forskningsprosjektet – slettes når du har lest: Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [sett inn aktuell metode, f.eks. intervju]
- å delta i [sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema] – hvis aktuelt
- at [oppgi hvem] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [beskriv formål] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)