



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Vurderingens kompleksitet
– praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen

The complexity of assessment
– practicum in early childhood education

Andreas Strømme Solberg

Master i barnehagekunnskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Åsta Birkeland og Troels Lange

15.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på et kapittel og starten på et nytt. Fem sammenhengende år, tre på barnehagelærerutdanningen og to på masterutdanningen, som har gitt meg uvurderlige minner, bekjentskap og kompetanse. Fem år som har spilt en avgjørende og definerende rolle i livet til en tidligere ung og aspirerende barnehageassistent. Fem år karakterisert av samtlige nyanser i et nyansert følelsesspekter med det endelige utfallet at jeg nå står med verden for mine føtter, med verktøyene jeg trenger. Nå er studietiden over.

På min vei har jeg møtt mange mennesker som har ønsket meg godt. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg først og fremst å takke intervjupersonene som var raus med sin dyrebare tid og delte den med meg i 10 interessante og produktive intervjuer. Jeg ønsker å rette en stor takk til mine veiledere, Åsta Birkeland og Troels Lange, som har møtt meg med forståelse og veiledning i større grad enn hva som kan forventes, og som har holdt meg i ørene gjennom tunge perioder. Takk til mine medstudenter Truls, Tore og Evelyn, som tritt og stadig har bidratt med faglige diskusjoner, inspirasjon og latter. Takk til de ansatte i biblioteket på Kronstad som alltid er imøtekommende og hjelpelige og takk til de ansatte i kantinen som alltid er smilende og klare for å servere nødvendig kaffe og gode måltid. Takk til familie og kjæreste som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Jeg tar nå fatt på et viktig samfunnsmandat, kanskje det viktigste av de alle, når jeg nå skal ut i jobb i barnehage. Heldigvis er jeg godt rystet.

Sammendrag

Vurdering spiller en sentral rolle for studenters måloppnåelse i høyere utdanning. Vurdering relatert til praksisopplæring i lærerutdanningen er et komplekst problemområde som ikke er viet tilstrekkelig oppmerksomhet i forskningslitteraturen. Vurderingsformene synes å være motstridende, og det er identifisert flere problemområder i sammenheng med vurdering i praksisopplæringen. Vurderingen i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen i Norge er et delt ansvar mellom praksislærer, styrer og profesjonsveileder. Gjennom kvalitative semistrukturerte livsverdensintervju av praksislærere, barnehagestyrere og profesjonsveiledere, undersøkes de tre aktørenes oppfattelse av, og opplevelse rundt, vurderingen i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen ved en høgskole i Norge, for å konstruere nyansert data vedrørende aktørenes respektive aktivitetssystem. Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) danner prosjektets teoretiske rammeverk, og hermeneutisk fenomenologisk tilnærming danner grunnlaget for analyse. Studien viste blant annet at praksislærerne utfører det største vurderingsarbeidet alene og tar ofte utgangspunkt i lokale tilpassete vurderingsgrunnlag på bakgrunn av problematikk knyttet til vurderingsskjemaet. Studien viste også at utvalget som representerer praksisfeltet er uenige i praksisopplæringens konstruksjonsvaliditet og at det er flere forhold som begrenser den summative vurderingen.

Abstract

Assessment plays a crucial role for students' achievements in higher education. Assessment of the practicum in the teacher education is a complex issue which has not been given sufficient attention in the research literature. The assessment serves multiple purposes that seem to be contradictory, and several problem areas have been identified in connection with assessment of the practicum. Assessment in the practicum in Norway's early childhood education is a shared responsibility between the in-service teacher, the kindergarten manager and the supervisor from the university college. Through qualitative semi-structured life world interviews of in-service teachers, kindergarten managers and university college supervisors, the three actors' perception of, and experience with, assessment in the practicum in the early childhood education at a university college in Norway, is examined to construct nuanced data on the actors' respective activity systems. Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) forms the study's theoretical framework, while the hermeneutical phenomenological approach forms the basis for analysis. The study showed that the in-service teacher performs the largest portion of the assessment work alone which is often based on locally adapted criteria of assessment. This is based on issues related to the formal assessment form. The study also showed that the actors from the kindergarten disagree with the construct validity of the practicum and that there are several factors that limit the summative assessment.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Forord | i |
| Sammendrag | ii |
| Abstract | ii |
| Innhold | iii |
| Figurer | vi |
| Tabeller..... | vi |
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1. Begrepsavklaring | 4 |
| 1.2. Avgrensning..... | 6 |
| 1.3. Tekstens oppbygning..... | 6 |
| 2. Litteraturoversikt..... | 7 |
| 2.1. Smith (2007) | 7 |
| 2.2. Tillema og Smith (2009)..... | 9 |
| 2.3. Smith (2010) | 9 |
| 2.4. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) | 10 |
| 2.5. Danyluk, Luhanga, Gwekwerere, MacEwan og Larocque (2015)..... | 11 |
| 2.6. Oppsummering..... | 12 |
| 3. Teoretisk ramme | 13 |
| 3.1. Kulturhistorisk aktivitetsteori..... | 13 |
| 3.2. Aktivitetssystem | 14 |
| 3.3. Kulturhistorisk aktivitetsteori og praksisopplæringen ved HVL Bergen..... | 17 |
| 4. Metodologi og design | 21 |
| 4.1. Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming..... | 21 |
| 4.1.1. Hermeneutikk..... | 21 |
| 4.1.2. Fenomenologi..... | 22 |
| 4.2. Konstruksjon av data | 22 |
| 4.3. Valg av intervjupersoner | 23 |

| | |
|--|-----------|
| 4.4. Intervjuguide | 25 |
| 4.5. Gjennomføring av semistrukturerte livsverdensintervju | 26 |
| 4.6. Transkribering av intervju | 27 |
| 4.7. Analyse | 28 |
| 4.8. Forskningsetiske hensyn..... | 30 |
| 4.8.1. Min rolle som forsker | 31 |
| 4.8.2. Relabilitet og validitet | 31 |
| 5. Resultat..... | 33 |
| 5.1. Medierende artefakter | 34 |
| 5.1.1. Høgskolen som aktivitetssystem | 34 |
| Vurderingsskjema for praksis | 34 |
| 5.1.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem | 36 |
| Vurderingsskjema for praksis | 37 |
| Plan/ramme for praksis | 40 |
| Sluttvurdering fra forrige praksisperiode | 42 |
| 5.2. Regler..... | 42 |
| 5.2.1. Høgskolen som aktivitetssystem | 42 |
| Studieløpet skal gjennomføres på normert tid | 43 |
| 5.2.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem | 45 |
| Anvende egne metoder..... | 45 |
| 5.3. Arbeidsdeling..... | 47 |
| 5.3.1. Høgskolen som aktivitetssystem | 47 |
| Arbeidsoppgaver | 47 |
| Likestilte lærerutdannere | 48 |
| 5.3.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem | 50 |
| Arbeidsoppgaver | 50 |
| Likestilte lærerutdannere? | 53 |
| 5.4. Objektet..... | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 5.4.1. Høgskolen som aktivitetssystem | 55 |
| Vurderingens formål..... | 55 |
| Den dobbelte rollen..... | 57 |
| 5.4.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem | 58 |
| Vurderingens formål..... | 58 |
| Den dobbelte rollen..... | 60 |
| 5.5. Oppsummering..... | 61 |
| 5.5.1. Medierende artefakter | 61 |
| 5.5.2. Regler..... | 62 |
| 5.5.3. Arbeidsdeling..... | 62 |
| 5.5.4. Objektet..... | 63 |
| 6. Diskusjon..... | 64 |
| 6.1. Hvordan praktiseres vurderingen? | 64 |
| 6.2. Hvordan oppfatter aktørene vurderingens formål?..... | 66 |
| 6.3. Hvilke spenninger og motsetninger opplever aktørene i vurderingen? | 68 |
| 6.3.1. Lokale og tilpassede vurderingspraksiser..... | 68 |
| 6.3.2. Hva skal vurderes og hvordan? | 69 |
| 6.4. Oppsummering..... | 72 |
| 6.5. Kritisk blikk på egen studie..... | 72 |
| 7. Avsluttende refleksjon..... | 74 |
| Litteraturliste..... | 76 |
| Vedlegg 1: Vurderingsskjema for praksis 1. studieår | 80 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide for praksislærer | 82 |
| Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema | 83 |
| Vedlegg 4: Meldeskjema NSD | 85 |

Figurer

| | |
|---|----|
| Figur 1. Aktivitetssystem. Reprodusert etter Engeström (1978, i Engeström, 2001, s. 135) og oversatt. | 14 |
| Figur 2. HVL Bergen og praksisbarnehagen som veksevirkende aktivitetssystem. Reprodusert etter Engeström (2001, s. 136) og oversatt. | 17 |
| Figur 3. HVL Bergen og praksisbarnehagen som vekselvirkende aktivitetssystem slik de fremkommer av formelle rammeverk. Reprodusert etter Engeström (2001, s. 136) og oversatt..... | 18 |
| Figur 4. Fargekodet aktivitetssystem. Reprodusert etter Engeström (1978, i Engeström, 2001, s. 135) og oversatt..... | 29 |
| Figur 5. HVL Bergen og praksisbarnehagen som vekselvirkende aktivitetssystem slik de fremkommer av analyse. Reprodusert etter Engeström (2001, s. 136) og oversatt..... | 33 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1. Oversikt over intervjupersoner fordelt på to aktivitetssystem. | 25 |
|---|----|

1. Innledning

Høsten 2013 startet de første studentene studiene sine ved den nye barnehagelærerutdanningen ved det som da het Høgskolen i Bergen. Her møtte studenter, faglærere, praksislærere og øvrige involverte parter en ny utdanning basert på en ny forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2012a) som ga nye retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2012c) for barnehagelærerutdanningen (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014). Forskriften definerer de nasjonale rammene for barnehagelærerutdanningen, mens retningslinjene fungerer veiledende og skal sikre en nasjonalt koordinert utdanning som oppfyller kravene til kvalitet, slik forskriften definerer dem. I overgangen fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning ble «plan for praksis» slik det var nedfelt i *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003, s. 15-16) avskaffet. Plan for praksis skulle integreres i programplanene for barnehagelærerutdanningens ulike fag for å fusjonere fag og praksis som en helhet. Lengden på praksisperioden ble omgjort fra 20 uker til 100 dager fordi man erfaringsvis mistet praksisomgang da ikke alle uker har fem arbeidsdager. Ansvar for å vurdere studenter i praksis gikk fra å bare være praksislæreres ansvar, til et delt ansvar mellom praksislærer, barnehagestyrer og veileder fra lærerutdanningsinstitusjonen (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2012b). Siden den gang har det skjedd endringer. Høgskolen i Bergen fusjonerte med Høgskolen Stord Haugesund og Høgskolen i Sogn og Fjordane, og skiftet navn til Høgskolen på Vestlandet, herav HVL. Forskriften gjelder fortsatt, men Universitets- og Høgskolerådet for lærerutdanning (UHR-Lærerutdanning) har siden den tid hatt ansvar for å revidere og utvikle de nasjonale retningslinjene. Resultatet ble i 2018 en revidert utgave av de nasjonale retningslinjene hvor sentrale områder for revisjon har vært profesjonsinnretting, barnehagelærerutdanningen som en lederutdanning og progresjon for ledelse og praksis (UHR-Lærerutdanning, 2018). I revidert utgave gikk krav om minimum studiepoeng i veiledning for å være praksislærer fra 15 til 30 studiepoeng. Samtidig ble det også eksplisitt lagt vekt på at «utdanningsinstitusjon og barnehage er *likeverdige* læringsarenaer med et felles ansvar for innhold, kvalitet, progresjon og vurdering i praksis. . . . Partene skal etablere et langsiktig og forpliktende samarbeid om praksisstudiet og innholdet i utdanningen» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 10; min kursivering). I tillegg har HVL Bergen konstruert egne *Retningslinjer for praksis barnehagelærerutdanning 2018-19* (Høgskolen på Vestlandet, 2018d), som tar utgangspunkt i lov om universitet og høyskoler, nasjonal rammeplan og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Retningslinjene fungerer førende for praksisopplæringen. Her er ansvarsfordelingen mellom de ulike læringsarenaene presisert. Praksisbarnehagen skal være en opplæringsarena for studenten mens høgskolen har ansvar «for å gi studenten solid faglig bakgrunn og sørge for nært samspill med profesjonsfeltet» (Høgskolen på Vestlandet, 2018d, s. 5). Videre

presiseres de ulike aktørenes roller ytterligere. Her blir det blant annet understreket at praksislærer, styrer/daglig leder i praksisbarnehagen og profesjonsveileder/faglærer fra høgskolen har ansvar for veiledning og vurdering av studenten (Høgskulen på Vestlandet, 2018d). Det blir også fremhevet at det er praksislærers ansvar å fylle ut vurderingsskjemaet og fastsette karakteren, mens profesjonsveileder og praksiskoordinator er dialogpartnere i vurderingsprosessen. Praksiskoordinator har et overordnet administrativt ansvar som blant annet involverer å informere de ulike aktørene og skaffe og fordele praksisplasser. Studieprogramansvarlig er også en deltagende aktør i praksisopplæringen. Studieprogramansvarlig har «faglig og administrativt ansvar for utdanningen og skal se til at regelverk og avtaler blir fulgt» (Høgskulen på Vestlandet, 2018d, s. 5). Denne aktøren har også ansvar for kontakt og samarbeid med de øvrige aktørene på høgskolen.

I følge de nasjonale retningslinjene fra 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2012c, s. 8) skal praksisopplæringen tilrettelegge for å «sikre helhet og sammenheng mellom studiene til studenten på utdanningsinstitusjonen, praksis og i vekslingen mellom de ulike læringsarenaene». I den reviderte utgaven er dette sammenfattet og det blir her presisert at «Praksisstudiet skal bidra til kontinuitet, sammenheng og progresjon» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7). Presiseringen vedrørende sammenheng er kanskje en av grunnene til at vurderingsansvaret av student i praksisopplæring ble fordelt på tre aktører utover de to læringsarenaene, og kanskje også hvorfor utdanningsinstitusjon og barnehage skal behandles som likeverdige læringsarenaer. Selve utvidelsen av vurderingsansvaret kan tale for kompleksitet og utfordringer knyttet til vurderingsansvar når bare en aktør var deltakende. Likevel kan det tenkes at delt vurderingsansvar ikke forminske vurderingens kompleksitet, snarere tvert om. Kari Smith, professor i pedagogikk ved UiB og leder for Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, har gjennomført en rekke studier i forbindelse med praksisopplæringen i lærerutdanningen.

Smith (2010) understreker at praksisopplæringen spiller en avgjørende rolle i lærerutdanningen, og at vurdering av student i praksisopplæring er et komplekst problemområde som ikke har blitt viet nok oppmerksomhet i forskningslitteraturen. Smith (2010) tar utgangspunkt i argumentasjon fra en tidligere studie i det hun karakteriserer vurdering i praksisopplæring som kompleks. Kompleksiteten bygger på flere vilkår og kommer til syne i Smith (2007): blant annet at vurderingens funksjoner synes å være motstridende og at det råder en usikkerhet rundt hva som skal vurderes og hvordan. Dette er vilkår jeg i større grad gjør rede for i oppgavens litteraturgjennomgang.

At vurdering av student i praksisopplæring ikke har blitt viet nok oppmerksomhet i forskningslitteraturen ser også ut til å gjelde for forskningslitteratur relatert til barnehagelærerutdanningen, hvor det er det vanskelig å oppdrive forskning relatert til temaet. Av denne grunn støtter jeg meg den forskningen som er gjort i forbindelse med lærerutdanningen, og

forskning på høyere utdanning generelt. Det kommer frem at Smith ikke alene i å konkludere at vurdering er viktig i høyere utdanning. Schneider, Preckel og Albarracín (2017) undersøkte i en nylig litteraturstudie hvilke variabler som kunne forbindes med mestring og oppnåelse i høyere utdanning. Gjennom 38 metaanalyser av 105 korrelater av ordet «achievement», basert på bidrag fra nesten to millioner studenter, konkluderer Schneider et al. (2017) at vurdering er av like stor viktighet som undervisning i studentenes mestring og oppnåelse. Dette setter lys på hvor sentralt vurdering står i forbindelse med mestring og oppnåelse i høyere utdanning, og forsterker også gyldigheten av Kari Smiths påstand om at vurdering ikke er blitt viet tilstrekkelig oppmerksomhet i forskningslitteraturen. Det forsterker gyldigheten fordi studien presiserer hvor viktig rolle vurderingen spiller i studenters måloppnåelse, som taler til behovet om forsknings på temaet.

Også Haukenes (2017) konkluderer at vurdering i høyere utdanning er problematisk. Haukenes (2017) påpeker at studenter synes å ytre misnøye i sammenheng med vurdering og tilbakemelding, og poengterer at dette kan være knyttet til vurderingskulturen i høyere utdanning. Innledningsvis presenterer også Haukenes (2017) en litteraturoversikt hvor hun har samlet forskning relatert til tilbakemelding og vurdering i høyere utdanning. Gjennom denne litteraturoversikten konkluderer Haukenes (2017) med at de både på barnehagelærerutdanningen og i høyere utdanning generelt er utfordringer knyttet til rutiner for vurdering. Smith (2010) understreker også at vurdering av studenters prestasjoner i praksisopplæring er en sentral komponent i utviklingen av den fremtidige generasjonen lærere. Å i større grad kunne sette søkelyset på vurdering vil da kunne sees å være formålstjenlig for flere enn bare lærerutdanneren som vurderer og studenten som blir vurdert. Det kan også sees å være formålstjenlig for andre involverte interessenter og i forbindelse med kvalitetsutvikling av barnehagelærerutdanningen.

På bakgrunn av at praksisopplæringen er tiltenkt en sentral rolle i barnehagelærerutdanningen (UHR-Lærerutdanning, 2018), at vurdering er sentral for studenters måloppnåelse (Schneider et al., 2017), på bakgrunn av at vurdering av studenter i praksisopplæring er et problematisk og komplekst problemområde som ikke har blitt viet nok oppmerksomhet i forskningslitteraturen (Haukenes, 2017; Smith, 2010) og at vurderingsansvaret er blitt delt tilsynelatende uten diskusjon om hva det kan medføre, vil jeg gjennom denne masteroppgaven ta sikte på å undersøke vurdering som fenomen relatert til barnehagelærerutdanningens praksisopplæring. Jeg oppfatter vurdering som en aktivitet i to overlappende aktivitetssystem: forholdsvis HVL Bergen og praksisbarnehagen, og jeg skal undersøke vurdering som den fremtrer for de involverte aktørene i aktivitetssystemene. Den konkrete problemformuleringen jeg har foretatt meg lyder som følger:

Hvordan praktiseres, oppfattes og oppleves vurdering av student i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring av de ansvarlige aktørene?

For å lettere kunne besvare problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvordan praktiseres vurderingen?

Hvordan oppfatter aktørene vurderingens formål?

Hvilke spenninger og motsetninger opplever aktørene i vurderingen?

For å fastsette prosjektets analyseenhet har jeg tatt utgangspunkt i barnehagelærerutdanningens forskrift som presiserer at vurderingsansvaret er delt utover tre aktørroller: veileder fra lærerutdanningsinstitusjonen, praksislærer og barnehagestyrer (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Ut ifra dette identifiserer jeg to analyseenheter, eller aktivitetssystem, representert av de tre nevnte aktørrollene; HVL Bergens barnehagelærerutdanning og praksisbarnehagene tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen. For å besvare oppgavens problemstilling ble det gjennomført totalt fire semistrukturerte livsverdensintervju av fire profesjonsveiledere tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen og totalt seks semistrukturerte livsverdensintervju av fire praksislærere og to styrere fra praksisbarnehager i tilknytning til barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen. Intervjupersonenes livsverdener representerer data som er avgjørende for å belyse aktiviteten i de overlappende aktivitetssystemene. Det er viktig å påpeke at det er aktivitetssystemene som er gjenstand for undersøkelse. Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av kulturhistorisk aktivitetsteori som ramme og hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som grunnlag.

1.1. Begrepsavklaring

Smith (2009, s. 24) omtaler vurdering som en «gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte». Smith poengterer videre at all vurdering bør foretas med en profesjonell ydmykhet:

Vurderingen presenterer ikke en absolutt bedømmelse av elevens læring, men er resultatet av en forståelse vi har dannet oss om elevens læring, basert på den informasjonen som er samlet inn. I lys av dokumentasjonen trekkes slutninger som blir oversatt til ord eller tall, karakter, som blir lagt frem for eleven. (Smith, 2009, s. 24)

Denne beskrivelsen av hvordan vurdering produseres og dens medfølgende bemerkninger vil i denne studien være førende for hvordan vurdering forstås, og behandles, der hvor det er aktuelt.

Vurdering blir i forskningslitteraturen ofte delt inn i to underkategorier: formativ og summativ vurdering. Store norske leksikon definerer formativ vurdering som en prosessorientert vurderingsform der læring skal fremmes, tilbakemelding står sentralt og som et motbilde til summativ vurdering (Helle & Burner, 2018). Summativ vurdering blir av Store norske leksikon definert som «bedømming som finner sted ved avslutningen av et læringsforløp» (Helle, 2017). Smith (2010) påpeker at vurdering som uthever de formative aspektene ser ut til å betjene den viktigste funksjonen av vurderingen, og tar sikte på læring og utvikling. Likevel er realiteten at det er den summative vurderingen som kan sees å blant annet ha juridiske og økonomiske konsekvenser, hvilket den formative ikke har. Den summative funksjonen fungerer ifølge Smith (2010) som en portvakt og sørger for at kun de mest passende kandidatene for læreryrket slipper gjennom. Den summative funksjonen skal beskytte profesjonen fra inkompetanse. Begge vurderingsformålene er aktuelle i denne studien.

Læringsutbyttebeskrivelser ble innført i høyere utdanning på bakgrunn av blant annet den norske tilpasningen til internasjonal utdanningssektor og politikk (Solbrekke & Karseth, 2016). Det norske nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) for høyere utdanning, er et rammeverk for vurdering av læringsutbytte i form av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Læringsutbyttebeskrivelser er en foreskrevet fremgangsmåte for å måle og sammenlikne «hva en person vet, kan og er i stand til å gjøre etter endt opplæring» (Solbrekke & Karseth, 2016, s. 57). Begrepet læringsutbyttebeskrivelser blir i denne oppgaven brukt ofte, på bakgrunn av beskrivelsenes relevans i emneplan for praksis og vurderingsskjema.

I oppgavens problemformulering skiller det mellom å oppfatte og å oppleve. Disse begrepene er i nær relasjon og kan sees å trenge ytterligere presisering. Oppfattelser knyttes i denne teksten til intervjupersonenes meninger, synspunkter eller holdninger. Opplevelser brukes i betydningen *persepsjon*: «persepsjon er sanseinntrykk eller sanseoppfatninger og den påfølgende tolkningen» (Svartdal & Teigen, 2018), der jeg ber informantene artikulere ikke-språklige opplevelser. Når jeg for eksempel spør intervjupersoner om hvordan de *oppfatter* sin aktørrolle, kan de gi meg et svar som er i tråd med deres meninger eller synspunkt om den aktuelle rollen. Spør jeg intervjupersonene hvordan de *opplever* sin aktørrolle, kan de gi meg et svar taler til intervjupersonens levde liv i sammenheng med rollen, og svar i forbindelse med intervjupersonens erfaring.

1.2. Avgrensning

I denne studien er det aktørens praktisering, oppfattelse og opplevelse av vurdering av student i praksisopplæring som er i fokus. Formativ vurdering knyttes ofte til veiledning, som er et fagfelt i seg selv. Det er viktig å påpeke at jeg anerkjenner veiledningens betydning og dialektiske forhold i sammenheng med vurdering, men at jeg i denne oppgavens ikke eksplisitt fokuserer på veiledning som fenomen. Implisitt vektlegger jeg veiledning som fenomen der jeg i oppgaven bruker begrepet formativ vurdering.

Det er også viktig å poengtere ytterligere at studiens analyseenhet er begrenset til et lite utvalg som representerer barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen, og praksisbarnehagene i tilknytning heretter. Disse institusjonene utgjør to samhandlende aktivitetssystem som utgjør denne oppgavens analyseenhet, hvor jeg undersøker virksomheten aktivitetssystemene samvirker om. Dette er viktig å poengtere fordi denne studien ikke er ment som en universell sannhet i forbindelse med vurdering i barnehagelærerutdanning, men som en kvalitativ undersøkelse i forbindelse med én barnehagelærerutdanningsinstitusjon.

1.3. Tekstens oppbygning

Kapittel 1 «Innledning» omhandler redegjørelse for studiens bakgrunn, relevans og formål. Studiens problemformulering og tilhørende forskningsspørsmål blir presentert sammen med en kort begrepsavklaring og avgrensning av studien.

Kapittel 2 «Litteraturoversikt» inneholder en litteraturoversikt over relevant forskning og litteratur i forbindelse med vurdering i praksisopplæring.

Kapittel 3 «Teoretisk ramme» inneholder studiens teoretiske ramme. Her vil jeg ta for meg kulturhistorisk aktivitetsteori.

Kapittel 4 «Metodologi og design» omfatter studiens metodologi og design. Her gjør jeg rede for metodologiske valg, gjennomføring, analyse og forskningsetiske hensyn.

Kapittel 5 «Resultat» er tekstens største kapittel. I dette kapitlet presenteres resultatene kategorisk slik de kom frem gjennom analyse av intervju.

Kapittel 6 «Diskusjon» omfatter tekstens diskusjonsdel. Her diskuteres resultatene i sammenheng med studiens teoretiske ramme og litteraturoversikt. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter jeg studiens begrensninger.

Kapittel 7 «Avsluttende refleksjon». Her sammenfatter jeg kort studien og de viktigste resultatene og kommer med en avsluttende tekst.

2. Litteraturoversikt

I denne delen av teksten vil jeg presentere en litteraturoversikt litteratur som omhandler vurdering av student, og vurdering av student i praksisopplæring.

Kari Smith fremtrer som en betydelig skikkelse i forskningsmiljøet i sammenheng med vurdering i grunnskolelærerutdanningen, og spesielt inn mot grunnskolelærerutdanningens praksisopplæring, der hun har gjennomført en rekke studier og gitt ut en rekke forskningsartikler. På grunn av manglende forskning på tema i forbindelse med barnehagelærerutdanningen, vil mye av oppgavens litteraturgjennomgang basere seg på studier utført av Smith, studier som hovedsakelig er relatert til lærerutdanningen. Selv om Kari Smith først og fremst skriver om praksisopplæring i skolelærerutdanningen, er det grunn til å tro at de groveste trekkene også er overførbare til praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen. Både skolelærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen er profesjonsstudier hvor praksisopplæring står sentralt i utdanningsløpet. Selv om det råder ulike didaktiske tilnærminger i skole og barnehage, synes vurdering av student i praksisopplæring å være basert på de samme prinsippene; vurdering handler om, etter Smith (2009, s. 24) sin definisjon, om en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om studentenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte. Selv om prosessene for vurdering kan være forskjellige i de to ulike utdanningene, er objektet i begge instanser det samme: å forstå og trekke slutninger om studentenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte.

2.1. Smith (2007)

Smith (2007) fokuserer på å presentere en modell for myndiggjøring av alle involverte parter i praksisopplæringen, universitetsansatt som skoleansatt, som lærerstudent (Smith, 2007). Her er ikke artikkelens hovedfokus like relevant for min oppgave som de betraktningene Smith (2007) gjør underveis. I denne artikkelen argumenterer Smith (2007) for at praksisopplæring spiller en avgjørende rolle i sertifiseringen av nye lærere, men at vi likevel vet lite om vurderingskompetansen til vurdererne. Hun poengterer at vurderingsprosessen er kompleks, og at de involverte aktørene må delta i dialog om hvordan vurderingen skal gjennomføres. I teksten introduserer hun flere problemområder i forbindelse med vurdering av student i praksisopplæring. En av hovedproblemstillingene er vurderingens flere formål som synes å være motstridende. På den ene siden skal vurderingens funksjon være å gi studenten tilbakemeldinger og veiledning for å fremheve refleksjon og legge til rette for studentens utvikling i praksis. På denne måten er vurderingen formativ og tar til sikte på progresjon. På den andre siden inneholder vurderingen et summativt og derav dømmende formål, ment for å beskytte profesjonen fra inkompetanse. Videre introduserer

hun tre sentrale problemstillinger i forbindelse med vurdering i praksisopplæring: for det første stiller hun spørsmål ved hva som er vurderingens objekt, og hvordan det kan defineres:

Is it teaching performance or teaching competence? Do we assess what we actually see when observing teaching, or do we assess the potential competence for teaching which we believe we detect in the students in the reflective dialogues we carry out with them? (Smith, 2007, s. 282).

Den andre problemstillingen omhandler hva som er god profesjonsutøvelse, og hvordan ulike aktører kan ha ulike oppfatninger om hva som er forventet standard. Den siste problemstillingen omhandler hvordan fastsatte vurderingskriterier og læringsutbytter blir målt. Her argumenterer Smith (2007) at når eksterne vurderingskriterier blir brukt, kanskje også konstruert av aktører med ulik oppfatning av forventet standard, er det sannsynlig at vurderingen vil ta form som avkrysning på liste med kompetanser. I forbindelse med det stiller Smith (2007) spørsmål til om man da kan vurdere om studenten faktisk har tilegnet seg den ønskede kompetansen, og i så fall i hvilken grad studenten mestrer kompetansen. God profesjonsutøvelse i læringsutbytteperspektivet vil da være når en student produserer gode resultater i forbindelse med forventet læringsutbytte, som ikke nødvendigvis er forenelig med hva profesjonsutøvere mener er god profesjonsutøvelse. Smith (2007) kommer med et synspunkt på bakgrunn av at læringsutbyttebeskrivelser som vurderingskriterier bare kan begrenses som en overfladisk løsning på en mer kompleks utfordring:

The central question we need to ask when assessing student teachers' Practicum seems to be whether we are mainly interested in what we can actually observe or in looking at the underlying potential of the student who is in the middle of a learning process? Therefore, a checklist of competencies seems to be a superficial solution to a much more complex challenge, and we are in danger of falling into what Cochran-Smith (2005) called the outcomes trap, in which all learning products are believed to be observable and measurable (Smith, 2007, s. 283).

I sin kritikk mot læringsutbytteperspektivet skriver Cochran-Smith (2005) at formålet med utdanning ikke må forstås som konstruksjonen av et system der elevens gode resultater i forbindelse med vurderingskriterier og effektive monetære investeringer utgjør bunnlinjen. Snarere må formålet med utdanning også bli forstått som å forberede elever til å engasjere seg i tilfredsstillende arbeid,

forberede elever til å lære så lenge de lever i et raskt skiftende globalt samfunn med mangfoldige utfordringer, å anerkjenne urettferdigheter i hverdagslige sammenhenger og samarbeide med andre for å utfordre urettferdighetene. Dette er ikke en del av Smith (2007) men kan potensielt være viktig fordi det omtaler læringsutbytteperspektivets begrensninger, et perspektiv som all høyere utdanning i Norge ifølge NKR (Kunnskapsdepartementet, 2011) må ta stilling til.

2.2. Tillema og Smith (2009)

Tillema og Smith (2009) fokuserer på ulike vurderingsmetoder i praksisopplæring i grunnskolelærerutdanningen. Tillema og Smith (2009) søkte å finne svar på om studenters aksept av tilbakemelding i praksisopplæring er påvirket av vurdererens vurderingsmetoder. Deretter var fokuset å undersøke forholdet mellom studenters grad av aksept relatert til tilbakemeldinger, og studenters vilje til å følge anbefalinger relatert til tilbakemeldingene. I studien delte de vurdering inn i to metoder, eller orienteringer: utøvelsesorientert vurdering og læringsorientert vurdering. Tillema og Smith (2009) utformet spørreskjema innenfor hver av de to måtene å orientere seg på, og fordelte spørreskjemaene likt til totalt 163 studenter og 25 praksislærere, etter innspill fra intervjupersonene om hvilken orientering de selv ønsket å gi respons på. Praksislærerne ble også spurt om å observere studentene sine i praksis, med en kompetanseliste som utgangspunkt for vurdering. Tillema og Smith (2009) konkluderte i motsetning til sine forventninger med at de ikke kunne se noen sammenheng mellom hvilken vurderingsorientering praksislærer representerer og grad av aksept for tilbakemelding fra student. Studien fant heller ingen sammenheng mellom grad av aksept for tilbakemelding og sannsynlighet for å følge anbefalinger fra praksislærere. Tillema og Smith (2009) fant likevel at alle involverte parter er enige om at formativ vurdering spiller en stor rolle i løpet av studentenes praksis, men at det er uenighet rundt hva som skal vurderes og hvordan vurderingen skal gjennomføres. På bakgrunn av at det er uenighet rundt hva som skal vurderes og hvordan vurderingen skal gjennomføres, konkluderer de blant annet med mangel på retningslinjer for å vurdere studenter i praksis.

2.3. Smith (2010)

Smith (2010), som allerede har blitt anvendt i tekstens innledning, undersøker, i lærerutdanningens praksisopplæring, hvorvidt det er enighet mellom student og praksislærer vedrørende vurderingen. Gjennom en kvalitativ analyse av spørreskjemaer besvart av studenter og praksislærere, finner Smith (2010) at det er betraktelig uenighet mellom student og praksislærer vedrørende vurderingen. Det var blant annet uenighet mellom praksislærere og studenter i forbindelse med praksisopplæringens konstruksjon. Videre foreslår Smith (2010) å utnytte uenigheten som utgangspunkt for

lærerkandidatenes profesjonelle utvikling, i motsetning til å betrakte uenigheten som et hinder i vurderingen. Smith (2010) sine funn og konklusjoner er tilsynelatende ikke det som er mest relevant for min studie. Det jeg ser på som mest relevant er de betraktningene Smith (2010) gjør underveis. I oppbygningen av teksten reiser Smith (2010) blant annet spørsmål om praksisopplæringens *konstruksjonsvaliditet*. Smith (2010, s. 37) definerer konstruksjonsvaliditet som følger: «Construct validity is the evidence and rationales that supports the trustworthiness of score meaning, in our case, assessment of teaching during the practicum». Smith (2010) understreker at konstruksjonsvaliditeten er et stort problemområde i tilknytning til lærerutdanningens praksisopplæring. Smith (2010) stiller spørsmål ved hva vi faktisk ser etter i forbindelse med studenters utøvelse i praksisopplæringen, og om vi er i stand til å definere den underliggende konstruksjonen som former fokuset for vurdering. Videre reiser Smith (2010) spørsmål rundt hvorvidt det er enighet blant de ulike interessentene i forbindelse med konstruksjonen. I forbindelse med barnehagelærerutdanningens praksisopplæring forstår jeg konstruksjonsvaliditeten, etter Smiths definisjon, som den evidensen om tilfredsstillende profesjonsutøvelse som vurderingen tar utgangspunkt i, og derav troverdigheten knyttet til den vurderingen. Problematikken Smith (2010) fremmer i forbindelse med lærerutdanningens praksisopplæring, er sannsynligvis like aktuell for barnehagelærerutdanningens praksisopplæring. Hva er det vi ser etter og hva verdsetter man i studenters utførelse av barnehagelærerprofesjonen? Også i barnehagelærerutdanningen kan det stilles spørsmål til om det er enighet vedrørende konstruksjonen blant de ulike interessentene. Smith (2010) presiserer at et annet aspekt ved konstruksjonsvaliditet er vurderingens konsekvensvaliditet. Konsekvensvaliditet peker til vurderingens konsekvenser i forbindelse med studentens læring og utvikling. Sannsynlige konsekvenser av en vurdering er styrket motivasjon for å bli lærer og profesjonell utvikling, eller på den andre siden en summativ avgjørelse for å beskytte profesjonen fra inkompetanse.

2.4. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015)

Følgegruppe for barnehagelærerutdanning ble oppsatt i 2013 med den hensikt å følge og utvikle den nye barnehagelærerutdanningen (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2014). Følgegruppen har i løpet av sin funksjonstid gitt ut en rekke rapporter relatert til den nye barnehagelærerutdanningen på landsbasis. Den rapporten som i størst grad tar for seg praksisopplæringen og kanskje er mest aktuell for min studie kom i 2015 (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015). I denne rapporten er spesielt kapittel 4 relevant, som omhandler praksisopplæringen og tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse besvart av praksislærere fra åtte utdanningsinstitusjoner. Rapporten presenterer her blant annet statistikk som viser at praksislærerne

i varierende grad mener de har samarbeidet med utdanningsinstitusjon i sammenheng med praksisopplæringen. Blant annet viser Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) til tall som sier at det i svært liten grad har vært samarbeid om *planleggingen* av praksisopplæringen, men at de i stor grad samarbeider om *gjennomføringen* av praksisopplæringen. I spørsmål om hvem, og i hvor stor grad, de samarbeider med, svarer praksislærere at de i relativt liten grad samarbeider med faglærer eller profesjonsveileder ved utdanningsinstitusjonene. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) stilte også spørsmål om forskriftens presisering av et delt vurderingsansvar på profesjonsveileder, praksislærer og barnehagestyrer. Her kom det frem at bare 27% av praksislærere synes det stemmer godt eller svært godt at de foretar vurdering av student i samarbeid med styrer og profesjonsveileder. Det virker som om praksislærerne mener det stemmer godt at de vurderer studentenes måloppnåelse i praksis alene, og at det stemmer godt at de konfererer med styrer og profesjonsveileder ved tvil. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) presiserer på bakgrunn av sine funn at vurderingen oftest skjer internt i barnehagen (praksislærer og styrer). På bakgrunn av at vurderingen oftest skjer internt i barnehagen, konkluderer følgegruppen med at «det kan tyde på at praksislærerne har en klar forståelse av hva som skal vurderes og at føringene for hvordan vurderingen skal foregå er tydelige fra institusjonen sin side» (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 81). Videre presenterer følgegruppen tall som viser at 52% av de spurte praksislærerne mener at «kriteriene for vurdering av måloppnåelse til studentene er konkrete og relevante i forhold til læringsutbyttene» (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 81). Det er uklart hva de resterende 48% mener, men følgegrupper presiserer, på bakgrunn av sine data, at vurderingen, ifølge praksislærerne, foregår mye ved hjelp av et avkryssingsskjema. Deretter presenterer følgegruppen konkrete tilbakemeldinger i forbindelse med de nye vurderingsskjemaene som ble konstruert i forbindelse med den nye barnehagelærerutdanningen. Her beskrives vurderingsskjemaene som utydelige, utfordrende, at de ikke i stor nok grad fremmer et helhetlig bilde av studenten, og at det etterlyses «mer utfyllende tilbakemeldinger der praksislærer med egne ord kan formulere vurderingene sine» (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015, s. 81). De presenterer også én tilbakemelding der praksislærer mener at han eller hun liker de nye vurderingsskjemaene.

2.5. Danyluk, Luhanga, Gwekwerere, MacEwan og Larocque (2015)

Danyluk et al. (2015) fokuserer på unnlåtelsen av å gi studenter ikke bestått i praksisopplæring i skolelærerutdanningen ved et universitet i Canada. Danyluk et al. (2015) søker å finne svar på om unnlåtelsen er et etablert fenomen og i så fall hvorfor. Det ble gjennomført tolv intervjuer av universitetslærere og praksislærere fra samarbeidsskoler tilknyttet lærerstudenters siste

praksisperiode. Resultatene viser at både universitetslærerne og praksislærerne opplever beslutningen om å vurdere en student til ikke bestått som utfordrende, og at beslutningen påvirker både vurderer og student følelsesmessig. Implikasjonene det å ikke bestå praksis vil gi for en student innvirker på vurderernes beslutningstaking. Universitetslærerne opplever det som utfordrende å velge mellom og gjøre det som er riktig for profesjonen, eller og la tvilen komme studenten til gode. Danyluk et al. (2015) rapporterer at beslutningen om å gi en student ikke bestått vil føre til mer arbeid for det ansvarlige fakultet, men at en unnlattelse kan føre til redusert omdømme av det profesjonelle utdanningsprogrammet. Det legges også frem resultater som viser at praksislærere føler svik når deres anbefaling om å stryke en student ikke blir fulgt opp av universitetet.

2.6. Oppsummering

Studiene som er presentert i denne litteraturoversikten er av ulike størrelser, basert på ulike metoder, og vendt mot ulike fokusområder, men de har alle én fellesnevner: vurdering i praksisopplæring. Studiene der Smith er deltakende (Smith, 2007, 2010; Tillema & Smith, 2009) synes å bygge på hverandres betraktninger og resultater, og synes derav å presentere resultater og konklusjoner som kan sees i forbindelse. Disse betraktningene, resultatene og konklusjonene blir sentrale i denne oppgavens diskusjonskapittel på bakgrunn av de fremstår aktuelle for praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) synes å presentere resultater som kan sees i direkte sammenheng med et av studiens forskningsspørsmål i forbindelse med praktisering av vurderingen, og vil derfor bli sentral som sammenligningsgrunnlag i diskusjonsdelen. Danyluk et al. (2015) kan også sees i forbindelse med et av denne studiens forskningsspørsmål når de undersøker hvorfor ett av vurderingens formål ikke synes å bli opprettholdt. Danyluk et al. (2015) vil av den grunn bli sett i lys av mine egne resultater i oppgavens diskusjonsdel. For å komme frem til resultatene som senere blir diskutert i diskusjonskapittelet, må jeg nødvendigvis ta utgangspunkt i en teoretisk ramme som analyseverktøy. Denne teoretiske rammen gjør jeg rede for i neste kapittel.

3. Teoretisk ramme

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for kulturhistorisk aktivitetsteori som utgjør oppgavens teoretiske ramme. Deretter vil jeg se teorien i kontekst av vurdering i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring. Til slutt vil jeg presentere høgskolen og praksisbarnehagen som to samhandlende aktivitetssystem med de medierende artefaktene, reglene, arbeidsfordelingene, fellesskapene, subjekt og objekt som kommer frem av formelle rammeverk.

3.1. Kulturhistorisk aktivitetsteori

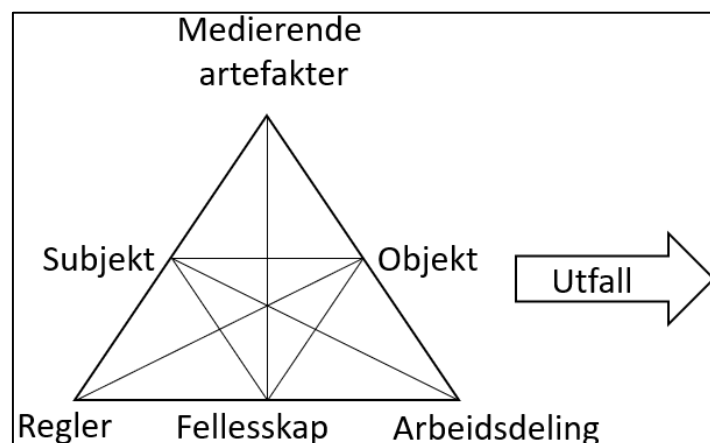
Wittek (2012) presiserer at man ikke trenger å gå mye tilbake i tid for å møte på forskningstradisjoner innenfor utviklingspsykologien der forskningsobjektet ofte ble plassert i en kunstig og isolert situasjon, for videre analyse av atferd. I en tid hvor forsknings- og analyseobjektet ofte var dyr, med antatt stor overføringsverdi til mennesker. Tidligere læringsstudier har gjerne ikke tatt hensyn til sosial interaksjon eller hjelpemidler båret frem av tidligere generasjoner. Tvert imot ble det ofte lagt vekt på å minimere den sosiale og kulturelle påvirkningen. Sosial betydning i læringsprosessen ble lite tematisert (Wittek, 2012). Ifølge Jensen (1999) har det i den siste tid skjedd et skifte i holdningene til kunnskap og læring. Jensen (1999) oppsummerer hovedpunktene i dreiningen: Innenfor flere epistemologiske perspektiv sees nå læring på som situert. Det understrekes at læring ikke kan løsriives fra den aktuelle sammenhengen kunnskapen utvikles i. Kunnskap forstås som sosialt distribuert. Kunnskap utvikles i sosial interaksjon mellom mennesker. En annen grunntanke er at utvikling og læring er kulturelt betinget, det forutsetter deltakelse i kulturelle fellesskap. I dette fellesskapet lærer mennesket å ta del i innsiktene og de kulturelle redskapene som er situert innenfor den aktuelle sosiale praksisen (Jensen, 1999; Wittek, 2012).

Disse prinsippene utgjør et epistemologisk fundament som også den kulturhistoriske skolen bygger på (Wittek, 2012). For kulturhistorikerne er det epistemologisk uholdbart å studere sosiale fenomen isolert fra sin kontekst. I tråd med prinsippene ovenfor kan læring og utvikling ifølge kulturhistorikerne bare forstås når «de sees i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet der barnet deltar og der læring foregår» (Wittek, 2012, s. 56). Deltakelse i sosiale praksiser og kulturelle redskaper vektlegges. Sovjeteren Lev Vygotsky var en stor bidragsyter i utviklingen av den historiekulturelle tilnærmingen til læring og utvikling. Et viktig problemområde for Vygotsky var å forklare forskjellen mellom dyr og mennesker (Vygotski, 1929). Forklaringen hans fokuserte rundt den menneskelige egenskapen å produsere verktøy, som blir anvendt i sosiale interaksjoner, og brukes for å bedre levevilkår. Disse kulturelle verktøyene blir overført til de neste generasjonene, og på denne måten kan barns læring og utvikling sees som en sosial og kulturhistorisk prosess (Hedegaard, Chaiklin & Juul Jensen, 1999; Vygotski, 1929).

Den kulturhistoriske tilnærmingen er i tett forbindelse med aktivitetsteori som også har røttene sine i forskningen til Vygotsky, samt Vygotskys læregutt, Alexei Leontiev. Kombinasjonen av aktivitetsteori og den kulturhistoriske tilnærmingen har i en rekke land blitt utviklet videre, og er aktuell innenfor en rekke fagfelt (Hedegaard et al., 1999). I dette prosjektet vil aktivitetsteori og den kulturhistoriske tilnærmingen både danne rammen for prosjektets epistemologiske fundament samt fungere som analyseverktøy for data som blir konstruert gjennom semistrukturerte livsverdensintervju. I teksten blir tilnærmingen og analyseverktøyet omtalt som kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT, engelsk akronym) etter Engeström (2001). CHAT bygger i denne utgaven på Vygotskys kulturhistoriske teori (første generasjon), Leontjevs utarbeiding av aktivitetskonseptet (andre generasjon), og Engeströms utvidelser (tredje generasjon) (Engeström, 2001; Haukenes, 2017).

3.2. Aktivitetssystem

Ifølge Engeström (2001) var førstegenerasjons CHAT begrenset av at analyseenheten var individuelt fokusert. Denne begrensningen ble forkastet i andregenerasjons CHAT som i stor grad ble utviklet av Leontjev. Gjennom sitt eksempel på en urokkelig kollektiv jakt, utforsket Leontjev den avgjørende forskjellen mellom en individuell handling og en kollektiv aktivitet (Engeström, 2001). Engeström (2001) presiserer at Leontjev derimot aldri grafisk utvidet Vygotskys originale modell til en modell for kollektivt aktivitetssystem. En slik grafisk utvidelse til et kollektivt aktivitetssystem presenterer Engeström (Engeström, 2001). Denne utvidelsen ser vi på Figur 1. Figur 1 er et aktivitetssystem og en analyseenhet som inkluderer både enkeltpersoners aktive, deltakende rolle og innvirkningen av det bredere sosiale systemet aktøren opererer innenfor. Aktivitetssystemet inkluderer også sentrale medierende komponenter i aktivitet og handling (Havnes, 2010).



Figur 1. Aktivitetssystem. Reprodusert etter Engeström (1978, i Engeström, 2001, s. 135) og oversatt.

Rundt den triangulære modellen ser man ulike elementer eller vilkår for aktivitet. Medierende artefakter, regler og arbeidsdeling kan sees på som sosiale, historiske og kulturelle betingelser for aktiviteten i et aktivitetssystem, mens subjekt, fellesskap og objekt kan sees å tale til aktivitetssystemets aktører og deres motiv. Engeström (2001) oppsummerer tredje generasjons aktivitetsteori ved hjelp av fem sentrale prinsipper. Det første prinsippet omhandler det kollektive, artefaktmedierte og objektorienterte aktivitetssystemet, som sees i nettverksrelasjoner med andre aktivitetssystem. Aktivitetssystemet er den primære analyseenheten. Individuelle og kollektive handlinger, aktiviteter og operasjoner kan bare forstås mot bakgrunnen som er det helhetlige aktivitetssystemet.

Det andre prinsippet omhandler aktivitetssystemers mangfoldige stemmer. Engeström (2001) poengterer at aktivitetssystemet alltid er et fellesskap med deltagerer som representerer ulike perspektiver, tradisjoner og interesser. Arbeidsdelingen i en aktivitet konstruerer ulike stillinger for deltagerne, deltagerne innvirkes av sine egne ulike erfaringer og bakgrunner, og aktivitetssystemet i seg selv bærer med seg flere lag med historie forstøttet i aktivitetssystemets artefakter, regler og konvensjoner. De mangfoldige stemmene øker i mangfold i nettverk av samhandlende aktivitetssystem. Engeström (2001) påpeker at dette er en kilde for både problemer og innovasjon.

Det tredje prinsippet er historisitet. Aktivitetssystemenes utviklings- og transformasjonsprosesser er tidskrevende. Systemenes problemer og potensialer kan bare forstås i sammenheng med systemenes egen historie. Aktivitetssystemenes historie må bli undersøkt ved å gjøre et dypdykk i den lokale historien som i dette tilfellet tilhører vurderingspraksis og vurdering, eller aktivitet og objekt. Denne historien må bli sett på som historie som har hatt innvirkning på de teoretiske ideene og verktøyene som i dag tas i bruk. På denne måten har historisiteten innvirkning på nåtidens aktivitetssystem (Engeström, 2001).

Det fjerde prinsippet omhandler den sentrale rollen motsetninger utgjør. Motsetninger i aktivitetssystem er en kilde til endring og utvikling. Engeström (2001) poengterer at motsetninger ikke er det samme som problemer eller konflikter, men historisk akkumulerte strukturelle spenninger i og mellom aktivitetssystem. Når et aktivitetssystem adopterer nye elementer utenifra, leder det ofte til en forverring av allerede tilstedeværende motsetninger i aktivitetssystemet, der for eksempel allerede eksisterende elementer, som regler eller arbeidsdeling, kolliderer med de nye elementene, som for eksempel kan være nye medierende artefakter som vurderingsskjema. Slike motsetninger genererer forstyrrelser og konflikter men genererer også grunnlag for å prøve å endre og utvikle aktiviteten.

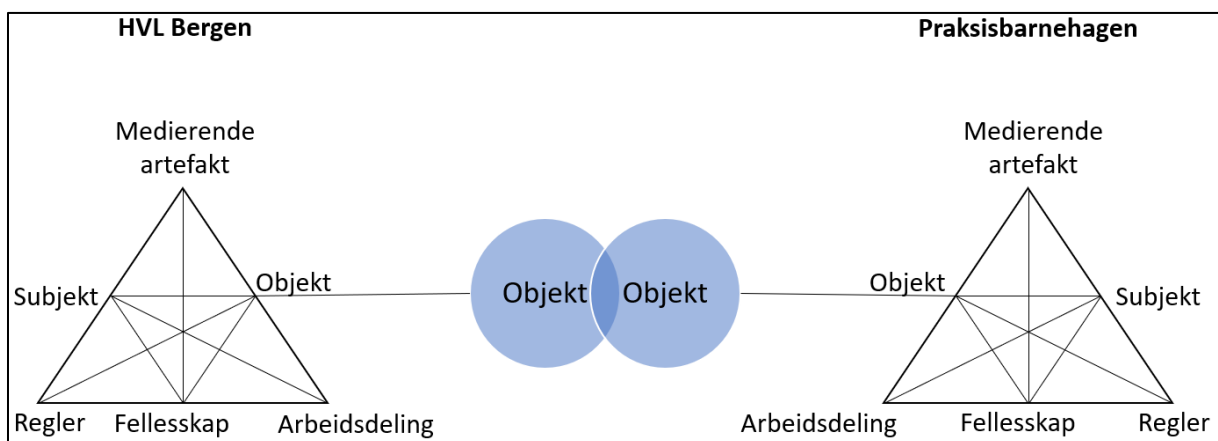
Det femte prinsippet proklamerer muligheten for ekspansive transformasjoner i aktivitetssystem. Ifølge Engeström (2001) beveger aktivitetssystem seg gjennom relativt lange

sykluser av kvalitativ transformasjon. Etter hvert som motsetningene forstørres og forverres, kan noen individer begynne å stille spørsmål til og avvike fra aktivitetssystemets etablerte normer. Dette kan i noen tilfeller eskalere inn i samarbeidsprosesser og derav en forsettlig kollektiv forandring i aktivitetssystemet. En ekspansiv transformasjon er oppnådd når aktivitetssystemets objekt og motiv blir rekonstruert med en grunntanke om å utvide horisonten. Ifølge Engeström (2001) kan en full syklus av ekspansiv transformasjon bli forstått som en kollektiv reise gjennom aktivitetens sone for proksimal utvikling. Sonen for proksimal utvikling er i dette tilfellet avstanden mellom deltagerens aktivitet i presens og den historisk nye formen for kollektiv aktivitet som kan bli generert i fellesskap som en løsning på motsetningene som potensielt er forankret i hverdagsaktiviteten innad i aktivitetssystemet (Engeström, 2015).

Dette prosjektets hensikt er å få innsikt i organiseringen av praksisopplæringens vurderingspraksis i sammenheng med barnehagelærerutdanningens kollektive aktivitet. Havnes (2010) understreker at CHAT har appellert til forskere som ønsker å undersøke hvordan institusjoner og sosiale praksiser er organisert. Fra dette organiseringsperspektivet, hevder Reeves og Boreham (2006), at det er viktig å betrakte aktivitet som forankret i spesifikke sosiale kontekster og at aktivitet blir tolket som en form for deltakelse i de spesifikke kontekstene (Ellis & McNicholl, 2015; Reeves & Boreham, 2006). Ellis og McNicholl (2015) fokuserer i sin studie på det som noen ganger blir kalt for bunnlinjen i Engeströms triangulære fremstilling av menneskelig aktivitet som system. Et eksempel på Engeströms grunnlinje er de tre elementene som utgjør Figur 1 sin grunnlinje; regler, fellesskap og arbeidsdeling. Figur 1 er et menneskelig aktivitetssystem der grunnlinjen inkluderer regler, normer eller konvensjoner for deltakelse i kulturelle praksiser, deltakelse i et fellesskap som holdes sammen og engasjeres av deltakerne, og arbeidsdelingen blant deltakerne i det spesifikke fellesskapet. For å få best mulig innsikt i de ansvarlige aktørenes opplevelse og oppfattelse av vurderingspraksis, og dermed organiseringen av barnehagelærerutdanningens kollektive aktivitet i sammenheng med utdanningens vurderingspraksis, vil prosjektet ikke begrense seg til aktivitetssystemets grunnlinje, men også inkludere de øvrige vilkårene i den triangulære modellen. Aktiviteten i aktivitetssystemet er vurderingspraksis. Subjektet er deltakerne, objektet er vurdering av barnehagelærerstudent i vurderingspraksis, og medierende artefakter. Medierende artefakter blir i denne teksten, i tråd med Cole (1996, s. 117), sett på som et aspekt av den materielle verden som har blitt modifisert gjennom historien av artefaktets innlemmelse i målrettet menneskelig aktivitet.

Engeström (2001) argumenterer for at man i tredjegerasjons aktivitetsteori må inkludere minst to vekselvirkende aktivitetssystemer. For å forstå et individs aktiviteter kan ikke individet isoleres i ett aktivitetssystem. Vi må også ta i betraktning aktivitetens forbindelse og samhandling med andre aktiviteter (Engeström, 2001; Havnes, 2010). «Consequently, the minimal unit of analysis should include the system studied and one or more activity systems with which it interacts» (Havnes, 2010,

s. 495). Dette betyr at analyseenheten i mitt tilfelle ikke begrenser seg til praksisbarnehagen som aktivitetssystem, men vil også inkludere Høgskulen på Vestlandet, Bergen (HVL, Bergen) som et samhandlende aktivitetssystem. Figur 2 er en illustrasjon som illustrerer hvordan to aktivitetssystem i interaksjon kan danne et overlappende objekt. Det er viktig å presisere at hver enkelt praksisbarnehage i realiteten er et eget aktivitetssystem, men i denne oppgaven opererer jeg med praksisbarnehager i tilknytningen til HVL Bergen som et sammenfattende representerende aktivitetssystem. Denne sammenfatningen kan jeg ikke se at har konsekvenser for hvordan oppfatninger og opplevelser i forbindelse vurderingspraksisen blir presentert.



Figur 2. HVL Bergen og praksisbarnehagen som veksevirkende aktivitetssystem. Reproduert etter Engeström (2001, s. 136) og oversatt.

I eksempelet ovenfor representerer HVL Bergen og Praksisbarnehagen hvert sitt vekselvirkende aktivitetssystem. Hvordan dette kan gå til, og hvilke elementer og vilkår som er fremtredende i utdanningsinstitusjonens formelle rammeverk i sammenheng med CHAT, skal jeg gjøre rede for i neste delkapittel.

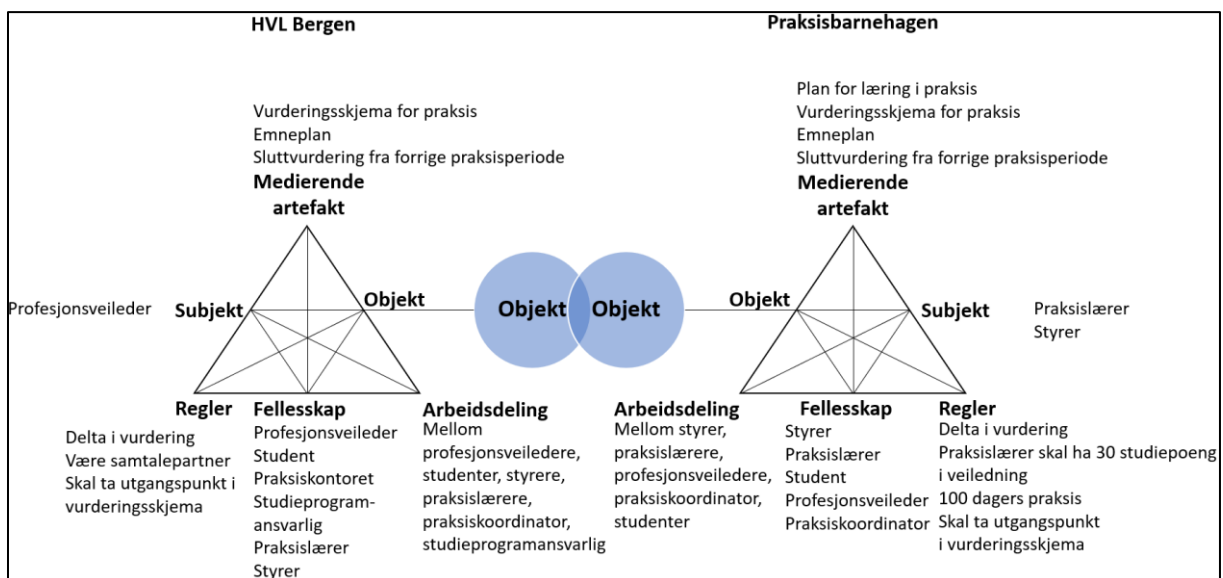
3.3. Kulturhistorisk aktivitetsteori og praksisopplæringen ved HVL Bergen

For å sette kulturhistorisk aktivitetsteori i kontekst av praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen vil jeg ta utgangspunkt i Engeström (2001) sine betraktninger rundt tredjegenasjons aktivitetsteori, samt barnehagelærerutdanningens forskrift, retningslinjer og andre formelle rammeverk.

Som tidligere påpekt, foreskriver Kunnskapsdepartementet (2012a) at vurderingsansvaret skal være delt på veileder fra lærerutdanningsinstitusjonen, praksislærer og barnehagestyrer. Disse tre aktørrollene er subjekter fordelt utover det UHR-Lærerutdanning (2018) karakteriserer som to likeverdige læringsarenaer: profesjonsveileder fra HVL Bergen (lærerutdanningsinstitusjonen) og

praksislærer og styrer fra praksisbarnehagen. Disse læringsarenaene vil være mine to primære analyseenheter, som hvert sitt aktivitetssystem, som sees i sammenheng med hverandre og er kollektive, artefaktmedierte og potensielt objektorientert mot samme objekt, vurderingen. I begge aktivitetssystemene kan det identifiseres en kollektiv aktivitet som er rettet mot vurderingen. Denne aktiviteten er vurderingspraksis og inkluderer aktørenes handlinger og mer eller mindre automatiske operasjoner.

Fellesskapet som er felles om denne aktiviteten i de ulike aktivitetssystemene ble innledningsvis introdusert på bakgrunn av HVL Bergens retningslinjer for praksisopplæringen (Høgskulen på Vestlandet, 2018d). Som vist på Figur 3 inkluderer høgskolens aktivitetssystem profesjonsveileder, student, praksiskoordinator, studieprogramansvarlig, praksislærer og styrer i sitt fellesskap. Praksisbarnehagens aktivitetssystem inkluderer de samme aktørene i sitt fellesskap, med unntak av studieprogramansvarlig. Arbeidsdelingen må da nødvendigvis bli mellom disse aktørene. I forbindelse med arbeidsdelingen og etter høgskolens retningslinjer, skal profesjonsveileder, sammen med studenter og styrere, delta på praksisteammøte i barnehagen. Praksisteammøte blir av Høgskulen på Vestlandet (2018d) karakterisert som et samarbeidsforum som skal finne sted én gang i hver praksisbarnehage i hver praksisperiode. Praksisteammøtet er et forum for faglig diskusjon.



Figur 3. HVL Bergen og praksisbarnehagen som vekselvirkende aktivitetssystem slik de fremkommer av formelle rammeverk. Reprodusert etter Engeström (2001, s. 136) og oversatt.

I de formelle rammeverkene ble det identifisert ulike medierende artefakter i de to aktivitetssystemene. Høgskulen på Vestlandet (2018d) spesifiserer at alle aktørene skal sette seg inn i emneplaner til de enkelte praksisperiodene (Høgskulen på Vestlandet, 2018a, b, c). Det fremkommer fra HVL sine nettsider at emneplanene for praksis «gir en beskrivelse av læringsutbyttene for praksis

det enkelte studieår. Dette danner grunnlaget for den vurderingen du som praksislærer skal gjøre av studenten» (Høgskulen på Vestlandet, 2018d). På grunnlag av dette er emneplan oppført som et medierende artefakt i begge aktivitetssystemene.

Læringsutbyttene som blir beskrevet i de enkelte emneplanene er identisk vurderingskriteriene som står oppført i vurderingsskjemaet det samme studieåret. På grunn av at det står presisert på høgskolens nettsider at emneplanen danner grunnlag for vurderingen praksislærer skal gjøre, og at læringsutbyttebeskrivelsene i emneplanene er identiske vurderingskriteriene i vurderingsskjemaet, oppfatter jeg det som en regel at praksislærer skal ta utgangspunkt i vurderingsskjema i sin vurdering.

Vurderingsskjema for praksis er også et medierende artefakt i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Vurderingsskjema for praksis inneholder vurderingskriterier som etterspør henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som studenten skal inneha ved endt praksisforløp for å bestå praksis. Det er mellom 3 og 6 kriterier innenfor hver kategori. Vurderingskriteriene er identiske læringsutbyttebeskrivelsen i emneplan for praksis det gitte studieår. I vurderingsskjemaet spørres det i denne sammenheng om hvordan og i hvilken grad forventet læringsutbytte er oppnådd, samt hvilke kunnskaper, ferdigheter eller generelle kompetanser studenten særlig må jobbe videre med. Vurderingskriteriene opptar to sider av totalt fem sider av vurderingsskjemaet, (disse to sidene er vedlagt: Vedlegg 1: Vurderingsskjema for praksis 1. studieårVedlegg 1) hvor de resterende sidene etterspør formell informasjon, hva som har vært tema for veiledning og pedagogisk arbeid, samt en side for eventuell begrunnelse for karakteren ikke bestått. Vurderingsskjemaene er like alle tre studieår med det unntak at vurderingskriteriene endrer seg etter forventet kunnskaps-, ferdighets-, og kompetansenivå i forbindelse med det aktuelle studieår, for å sikre progresjon. Dette betyr at læringsutbyttebeskrivelsen endrer seg fra år til år. Vurderingsskjemaet medierer vurderingspraksisen ved å gi vurderingspraksisen retning med utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelser som definerer hva som er tilfredsstillende profesjonsutøvelse i praksisopplæringen. På bakgrunn av vurderingsskjemaets definerende rolle, oppfatter jeg det som sentralt.

Det kommer ikke eksplisitt frem fra det formelle rammeverket at profesjonsveilederne skal ta utgangspunkt i vurderingsskjemaene, men, som nevnt innledningsvis, kommer det frem at profesjonsveilederne skal være dialogpartner med praksislærer i vurderingsprosessen (Høgskulen på Vestlandet, 2018d). Dette er oppført som en regel i høgskolens aktivitetssystem, som du kan se på Figur 3. For at profesjonsveilederne skal være en dialogpartner for praksislærerne i vurderingsprosessen, oppfatter jeg det som implisitt at profesjonsveilederne har god kjennskap til vurderingsskjemaene. Derfor er vurderingsskjema oppført som verktøy og regel også i høgskolens

aktivitetssystem. I begge aktivitetssystemene er det oppført at aktørene skal delta i vurdering under regel. Dette er på bakgrunn av forskriften og retningslinjene som presiserer det delte ansvaret (Høgskulen på Vestlandet, 2018d; Kunnskapsdepartementet, 2012a). I det formelle rammeverket kommer det også frem at praksislærere skal ha minst 30 studiepoeng og at praksisperioden skal være 100 dager fordelt på studieløpet (UHR-Lærerutdanning, 2018).

I praksisbarnehagens aktivitetssystem er det oppført «Plan for læring i praksis» under medierende artefakter. I høgskolens retningslinjer kommer det frem at praksislærere skal fremlegge plan for læring i praksis for studenten i forkant av praksisperioden. Dette dokumentet skal inneholde «forventninger til studentens arbeid og en plan for innhold og organisering av studentenes læring i praksis. . . . Emneplan for praksis de ulike studieår er utgangspunkt for dette dokumentet» (Høgskulen på Vestlandet, 2018d, s. 9).

Emnebeskrivelsene for praksis andre og tredje studieår (Høgskulen på Vestlandet, 2018b, c) presiserer at studentene skal levere sluttvurdering fra forrige praksisperiode til profesjonsveileder og praksislærer innen praksisperioden starter. På bakgrunn av dette er *sluttvurdering fra forrige praksisperiode* oppført som medierende artefakt i begge aktivitetssystemene.

Aktivitetssystemene har, som tidligere presisert, overlappende objekt: vurdering av barnehagelærerstudent i praksisopplæring. Gjennom formelle rammeverk kommer det til syne at vurderingen per definisjon både skal ha et formativt og summativt formål. Formativ vurdering knyttes til fremtidig læring (Helle & Burner, 2018) der tilbakemelding og veiledning kan sees på som viktige hjelpemidler. Praksisopplæring skal være veiledet og med fokus på progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2012b), og vurderingens formål kan på bakgrunn av dette oppfattes formativt. I motsetning til formativ vurdering, knyttes summativ vurdering til en allerede gjennomført prestasjon (Helle & Burner, 2018). I praksisopplæring skal studenten få en sluttvurdering ved endt praksisperiode hvor vurdereren tar utgangspunkt i vurderingskriteriene for å bedømme om studenten vurderes til bestått eller ikke bestått (Høgskulen på Vestlandet, 2018d). Vurderingens formål kan på bakgrunn av dette også oppfattes summativt.

4. Metodologi og design

I denne delen vil jeg gjøre rede for metodologiske valg, design, analyse og forskningsetiske hensyn jeg har foretatt meg for å kunne besvare oppgavens problemstilling på en hensiktsmessig og informativ måte. Innledningsvis gjør jeg kort rede for det vitenskapsteoretiske landskapet jeg har plassert meg i, for så å presentere og gjøre rede for konstruksjon av data, intervjupersoner, intervjuguide, gjennomføring, transkribering og analyse. Avslutningsvis tar jeg for meg forskningsetiske hensyn.

4.1. Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Denne studien tar form som en hermeneutisk fenomenologisk studie. Den hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen fokuserer på å beskrive betydningen av individets «levde liv» og hvordan denne betydningen har innvirkning på de valgene individene gjør (Flood, 2010). I sammenheng med den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen skriver Flood at mens mennesker er «free to make choices, their freedom is not absolute – it is circumscribed by the specific conditions of their daily lives» (Flood, 2010, s. 9). Disse forholdene eller vilkårene som Flood (2010) omtaler ser jeg på som forholdene eller vilkårene som sammen med subjektet, fellesskapet og objektet utgjør et aktivitetssystem i kulturhistorisk aktivitetsteori. Arbeidsdeling, regler og medierende artefakter kan sees å sette vilkårene for friheten i fellesskapet, som subjektet er en del av og som er rettet mot et objekt. Tilnærmingen er et forsøk på å forstå verden slik den fremkommer gjennom subjektets fortellinger (Kafle, 2011). Den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen legger føringer for hvilke metoder som egner seg for å konstruere data, og legger også føringer for hvordan dataen analyseres. Valg av metode vil være avgjørende for å frembringe formålstjenlig materiale.

4.1.1. Hermeneutikk

Dalen (2011) definerer hermeneutikk som «læren om tolkning» og påpeker at hermeneutikken danner et «vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning» (Dalen, 2011, s. 17). Hun understreker videre at den dypereliggende meningen er situert, og kan ikke oppfattes uten budskapets kontekst. I likhet med den kulturhistoriske tilnærming oppfattes også utsagn og handlinger i hermeneutikken som kontekstuellet betinget (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Wittek, 2012). Det er viktig å påpeke at kunnskap som blir konstruert i en kontekst ikke automatisk kan overføres eller sammenlignes med kunnskap i andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er viktig å påpeke fordi studier som er hermeneutisk inspirert ikke er

generaliserbare. Kvale og Brinkmann (2015, s. 74) skriver at man innenfor hermeneutikken tenker at «mennesker er selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv» som også er i tråd med hva Schwandt (2000, s. 201) skriver: «Knowledge of what others are doing and saying always depends upon some background or context of other meanings, beliefs, values, practices, and so forth». Dette er viktige betraktninger å ta hensyn til i en hermeneutisk inspirert analyse.

4.1.2. Fenomenologi

Hermeneutiske og fenomenologiske studier har mange likhetstrekk. Begge tilnærmingene vektlegger fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger (Grønmo, 2016). Mens hermeneutikere er mest opptatt av fortolkningen av mening, er fenomenologer typisk mest interessert i «å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Kvale og Brinkmann beskriver fenomenologi i sammenheng med kvalitativ forskning som følger:

Fenomenologi er et mer bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (2015, s. 45)

For å få innblikk i de aktuelle aktivitetssystemene er subjektene, eller intervjupersonenes, egen opplevelse av sine verdener fra sine egne perspektiv, avgjørende i konstrueringen av kunnskap om de ulike elementene som utgjør aktivitetssystemene. Betydningen av intervjupersonenes livsverden i sammenheng med aktivitetssystemene de er en del av er essensiell for mitt forskningsprosjekt. Hvis vi tar utgangspunkt i beskrivelsen av fenomenologi ovenfor vil intervjupersonenes livsverden kunne skildre fenomenene som utgjør medierende artefakter, regler, arbeidsdeling, fellesskap og aktivitetssystemets objekt.

4.2. Konstruksjon av data

For å få innsikt i intervjupersonenes oppfattelse og opplevelse rundt vurdering er intervju en velegnet metode. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en metode hvor formålet er å forstå verden fra intervjupersonens side. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver kvalitativt intervju som en fleksibel metode som gjør det mulig å tilegne seg fyldige og detaljerte beskrivelser. Jeg har valgt å ta i bruk semistrukturerte intervju fordi jeg da, ifølge

Mukherji og Albon (2018), er i stand til å tilegne meg så mye detaljer som mulig og gå i dybden hos intervjupersonen. En forståelse av aktørens verden vil gi innblikk i vurderingspraksisen i aktivitetssystemene. Ved å gå i dybden under intervjuene vil jeg få detaljerte, fylldige beskrivelser av aktørens oppfatninger og opplevelser rundt deres vurderingspraksis. Det å få fylldige og detaljerte beskrivelser av intervjupersonens levde liv er også sentrale i den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) skriver at «erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet». Det kan intervjupersonene bidra med i et semistrukturert intervju ved at intervjueren er åpen for intervjupersonenes initiativ. Semistrukturerte intervju kjennetegnes av både åpne og lukkede spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål, og kan være et godt verktøy for fleksibilitet i forbindelse med tilegning av detaljer fra en spesifikk respons i intervjusettingen (Mukherji & Albon, 2018). Eksempler på respons kan både være intervjupersonenes kroppsspråk samt selve besvarelsen av et spørsmål, og intervjupersonen blir medvirkende rundt intervjuets tema ved at intervjuer for eksempel stiller oppfølgingsspørsmål på en gitt respons. Det må presiseres at intervju her, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 178), er «ansikt til ansikt-intervjuer som innebærer å fysisk være til stede med adgang til ikke-språklige informasjon i form av gester og ansiktsuttrykk». Dette i motsetning til intervju for eksempel over telefon. Kvale og Brinkmann beskriver det semistrukturerte intervjuets formål og egenskaper følgende: «Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). For å besvare prosjektets problemstilling er det som tidligere poengtert intervjupersonenes livsverden, og fortolkningen av den, i sammenheng med vurdering av barnehagelærerstudent i praksisopplæringen som er av interesse.

4.3. Valg av intervjupersoner

I prosjektet har jeg utført 10 semistrukturerte livsverdensintervju av 10 intervjupersoner. De 10 intervjupersonene utgjør fire profesjonsveiledere, fire praksislærere og to styrere.

Profesjonsveilederne representerer HVL Bergen som et aktivitetssystem, mens praksislærerne og styrerne representerer praksisbarnehagen som et annet samhandlende aktivitetssystem.

Intervjupersonene som representerer praksisbarnehagens aktivitetssystem arbeider alle i ulike barnehager. Utvalget er gjort på bakgrunn av *forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* som foreskriver at vurderingsansvaret er delt på profesjonsveileder/faglærer fra

utdanningsinstitusjon, og praksislærer og styrer i praksisbarnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Det er blitt foretatt et *strategisk utvalg*. Grønmo (2016) definerer strategisk utvalg som en utvelgelse som ikke bygger på tilfeldighetsprinsipp, «men derimot på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante» (Grønmo, 2016, s. 103). Grønmo (2016) beskriver strategisk utvelgelse som en fremgangsmåte som viser seg «å være mest hensiktsmessig ut fra problemstillingen og de strategiske og teoretiske hensyn som skal ivaretas» (Grønmo, 2016, s. 113). De strategiske og teoretiske hensynene jeg har ivaretatt i utvelgelsen har stort sett fokusert på erfaring. I utvelgelsen av intervjupersoner så jeg først og fremst etter intervjupersoner med lang erfaring, på bakgrunn av at jeg tenkte disse intervjupersonene i stor grad kunne bidra med innsikt i en livsverden fylt av opplevelser og oppfatninger rundt vurderingssituasjoner relatert til praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen. Etter hvert åpnet jeg også opp for intervjupersoner med kortere erfaring da jeg ble klar over hvilken verdi disse perspektivene kunne tilby. Et av hovedmålene var å skaffe intervjupersoner som kunne delta i konstruering av kunnskap i et nyansert spekter, og intervjupersonene med kortere erfaring bidro etter min mening til å utvide dette spekteret. Intervjupersoner med kortere erfaring kan for eksempel sees å ikke være like innlemmet i vurderingskulturen og i de normene og reglene vurderingskulturen medbringer.

Det ble likevel lagt noen kriterier i utvelgelsen av intervjupersoner til grunn: Praksislærerne måtte ha 15 studiepoeng eller mer i veiledning, og profesjonsveilederne måtte være tilknyttet ulike klassetrinn eller ulike profiler innenfor barnehagelærerutdanningen. Grunnen til at praksislærerne ikke måtte ha 30 studiepoeng i veiledning slik som de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (UHR-Lærerutdanning, 2018) foreskriver, er at dette kravet nylig ble innført, og at det er få praksislærere med 30 studiepoeng å oppdrive. Det ble ikke satt noen kriterier i utvelgelse av de to styrerne utenom at de ikke kunne arbeide i samme barnehage som noen av praksislærerne, eller hverandre. Dette begrunnes med at det ikke er det psykososiale forholdet mellom aktørene som er i fokus, at det psykososiale forholdet da kan bli ansett som en potensiell feilkilde. Ved begrensning av antall intervjupersoner støttet jeg meg på det Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Ved å intervju fire profesjonsveiledere, fire praksislærere og to styrere opplevde jeg at jeg fikk tilgang på den informasjonen som var nødvendig for å konstruere tilstrekkelig kunnskap for å kunne svare på problemstillingen. Grunnen til at det bare er gjort to intervjuer av styrere er at jeg på forhånd hadde inntrykk av at styrere var mest administrativt involvert i praksisperioden, og ikke like mye involvert i selve vurderingen. I søken etter passende intervjupersoner kontaktet jeg rundt 65 barnehager tilknyttet praksisopplæringen ved HVL Bergen før de seks intervjupersonene fra det aktuelle aktivitetssystemet var valgt ut. Innenfor høgskolen som aktivitetssystem kontaktet jeg bare de fire,

og ikke flere, profesjonsveilederne som utgjør dette aktivitetssystemets subjekter. Intervjupersonene fra høgskolens aktivitetssystem var alle ivrige etter å delta. Alle intervjupersonene ble kontaktet via e-mail. En oversikt av de ulike intervjupersonene og deres fiktive navn kan sees på tabellen under.

Tabell 1. Oversikt over intervjupersoner fordelt på to aktivitetssystem.

| Høgskolens aktivitetssystem | Praksisbarnehagens aktivitetssystem | |
|-----------------------------|-------------------------------------|------------------|
| Profesjonsveiledere | Praksislærere | Styrere |
| <i>Aud</i> | <i>Kjersti</i> | <i>Charlotte</i> |
| <i>Fay</i> | <i>Vilde</i> | <i>Pernille</i> |
| <i>Gry</i> | <i>Olav</i> | |
| <i>Britt</i> | <i>Jonas</i> | |

For å gjøre det lettere for leseren å knytte navn til aktuell aktørrolle, har intervjupersonene innen de ulike aktørrollene fått tildelt navn med ulikt antall stavelser basert på den aktuelle rollen.

Profesjonsveilederne har fått tildelt navn med én stavelse, for eksempel Aud, praksislærerne to, for eksempel Kjersti, og styrerne tre, for eksempel Charlotte.

4.4. Intervjuguide

For det semistrukturerte livsverdensintervju hører det en intervjuguide til. Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) definerer en intervjuguide som et «manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt». En intervjuguide skisserer emner som skal dekkes og inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I utformingen av min intervjuguide (Vedlegg 2: Intervjuguide for praksislærer) konsentrerte jeg meg om de ulike elementene og vilkårene i aktivitetssystemet innenfor CHAT. Med dette som utgangspunkt konstruerte jeg forslag til spørsmål med utgangspunkt i medierende artefakter, regler, arbeidsdeling, fellesskap, subjekt og objekt. Da jeg hadde utformet intervjuguiden gikk jeg i samtale med en tidligere praksislærer med intervjuguiden som tema. Dette omtaler Dalen (2011) som et prøveintervju. Dette gjorde jeg for å prøve ut guiden og deretter revidere den for å forbedre struktur og innhold.

I de ulike intervjuene med de faktiske intervjupersonene var det varierende hvilke områder det ble fokusert mest på, ut ifra intervjupersonenes respons på spørsmålene som ble stilt. Spørsmålene som ble stilt var en blanding av åpne og lukkede spørsmål som omhandlet intervjupersonens opplevelser og oppfatninger innenfor de ulike områdene, oppfølgingsspørsmål, samt faktaspørsmål, som for eksempel hvordan vurderingsprosessen praktiseres og hvilken bakgrunn

intervjupersonen har. Intervjuguiden (Vedlegg 2: Intervjuguide for praksislærer) som ble utformet var stort sett identisk utover de ulike aktørrollene. Den største forskjellen er de spørsmålene som spør om praksislæreres oppfattelser og opplevelser relatert til barnehagen, der det i profesjonsveiledernes intervjuguide står «høgskolen» i stedet for «barnehagen». Av denne grunn er bare praksislærers intervjuguide vedlagt.

4.5. Gjennomføring av semistrukturerte livsverdensintervju

Intervjupersonene ble på forhånd av intervjuene gjort oppmerksom på intervjuets formål, tema og innhold. De ble også gjort oppmerksom på at det ville bli benyttet diktafon, og at intervjuet ville ha en tidsramme på 30 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på intervjupersonens foretrukne sted. To av profesjonsveilederne ble intervjuet på lukkede grupperom/konferanserom, mens to av profesjonsveilederne ble intervjuet på deres personlige kontor. Alle disse intervjuene ble gjennomført på HVL Bergen, campus Kronstad. Intervjuene av de to styrerne fant sted på styrernes kontor i den aktuelle barnehagen de jobber i. Intervjuene av praksislærerne fant alle sted på det jeg oppfattet som felleskontor i de ulike barnehagene, utenom ett intervju, som ble utført i en barnehageavdeling mens barna var ute. I samtlige intervjusettinger var jeg alene med intervjupersonen i rolige omgivelser. Intervjupersonene fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd fordi jeg ønsket i større grad å få innsyn i intervjupersonenes umiddelbare tanker.

Innledningsvis i hver intervjusituasjon ble intervjupersonen brifet om intervjuets formål, en kjapp gjennomgang av studiens informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema) samt informasjon om hva diktafonen skulle brukes til. De første par minuttene i et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avgjørende på bakgrunn av at intervjupersonen gjerne vil ha en klar oppfattelse av intervjueren før «de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Derfor la jeg vekt på å lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt ovenfor intervjupersonens uttalelser. Det ble lagt vekt på å stille oppfølgende spørsmål. En forutsetning for dette var at jeg som intervjuperson var aktivt lyttende og hadde innsikt i intervjuemnet, samt vise sensitivitet ovenfor intervjuets sosiale relasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse faktorene opplevde og som innvirkende hvor lange svar jeg fikk fra intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at jo kortere spørsmål intervjueren stiller, og jo lenger svar intervjupersonen gir, desto bedre. Jeg opplevde å få lange svar og interessante refleksjoner i mange av intervjuene.

I ett av intervjuene ble det behov for en kort pause fordi jeg opplevde at informanten var restriktiv i svarene som ble gitt, på bakgrunn av det jeg oppfattet som intervjupersonens hensikt om å svare kort og presist. Da tok vi en kort pause hvor vi beveget oss ut av intervjusituasjonen, slik at

jeg kunne tydeliggjøre rammene i større grad. Etter pausen opplevde jeg at intervjupersonen senket skuldrene og kom med flere interessante refleksjoner i forbindelse intervjupersonens oppfatninger og opplevelser rundt temaet.

Etter hvert intervju satt jeg av tid til å reflektere rundt hva som har kommet frem i de enkelte intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) skriver at «umiddelbare inntrykk, som er basert på intervjupersoners empatiske tilgang til de kommuniserte meninger, kan – i form av notater eller opptak på intervjubåndet – være en verdifull kontekst for senere analyse av utskriftene». Denne potensielt verdifulle konteksten prøvde jeg, så godt det lot seg gjøre, å skrive ned, slik at jeg hadde tilgang til den i analysen av intervjuene.

4.6. Transkribering av intervju

Transkribering av intervju ble gjennomført av meg selv innen kort tid etter hvert intervju ble gjennomført. For å gi en god representasjon av intervjupersonenes livsverden så jeg på det som nødvendig at intervjuene ble transkribert på datamaskin. Som et resultat av dette er jeg i stand til å fange et snev av intervjuets kontekst ved å lese transkripsjonene, eller i hvert fall i stand til å assosiere transkripsjonen med intervjusituasjonen og personen, og dermed huske noe av konteksten. Kontekst refererer her til fysiske og psykiske forhold under intervjusituasjonen. Totalt ble det transkribert 89 sider med ti intervjuer som utgangspunkt. Transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst skjer ikke helt uten problemer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) omtaler transkripsjoner som «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Kvale og Brinkmann (2015) poengterer likevel at transkripsjoner bidrar til å strukturere intervjusamtalene slik at de er bedre egnet for analyse. I transkripsjonsprosessen var det viktig for meg å gjengi intervjupersonenes opplevelser og oppfattelser så godt som mulig, og jeg lagte meg på bakgrunn av dette en tommelfingerregel: Jeg kan ikke gjøre meningsbærende endringer av sitat, men kan formulere sitatene annerledes for å tilpasse den skriftlige formen, et eksempel er sitatet under:

Ja, jeg tar utgangspunkt i læringsutbyttene. Og så ser jeg liksom på studenten, det er jo helt konkrete mål som jeg og studenten setter oss med på i forkant helt i starten av praksisperioden, så går vi gjennom alle læringsutbyttene, så prøver vi å legge en plan for hvordan han skal oppnå det.

Sitatet ovenfor er gjenfortalt ordrett slik det fremkom under intervju. For å illustrere hvilke typer redaksjonelle endringer jeg har tillatt å foreta meg, blir det samme sitatet, slik det fremkommer i resultatdelen, presentert nedenfor:

Jeg tar utgangspunkt i læringsutbyttene [læringsutbyttebeskrivelsen til emneplan for praksis]. Og så ser jeg på studenten, dette er jo helt konkrete mål som jeg og studenten setter oss ned med helt i starten av praksisperioden, så går vi gjennom alle vurderingskriteriene, så prøver vi å legge en plan for hvordan studenten skal oppnå det.

I sitatet ovenfor gjør jeg et par endringer for å i større grad tilpasse sitatet den skriftlige formen. Et eksempel på dette er at jeg fjerner *liksom*. Dette er et ord som jeg opplever i størst grad brukes i muntlige kontekster. Samtidig presiserer jeg hva intervjupersonen refererer til når han sier *læringsutbyttene* ved bruk av kantede parenteser. En annen utfordring knyttet til transkripsjon av intervju omhandler tegnsetting. Gjennom den muntlige samtaler er det ikke innlysende hvor det er naturlig med komma og punktum. Dette er noe jeg måtte tilføre transkripsjonene basert på min opplevelse av den aktuelle samtalen og dens kontekst. Disse endringene ser jeg på som lite meningsbærende i sammenheng med intervjupersonens opprinnelige opplevelse.

Å ha intervjuene i tekstform var avgjørende for meg da jeg skulle i gang med analyse og fargekoding. Allerede under transkriberingen startet tankeprosessen i sammenheng med analyse og fortolkning, som vil være tema for neste delkapittel.

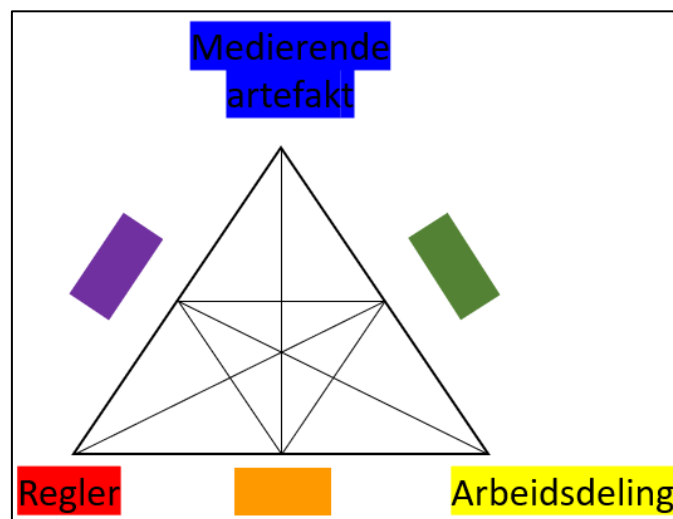
4.7. Analyse

Analysen ble gjennomført med CHAT som teoretisk ramme og den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen som grunnlag. Som nevnt tidligere fokuserer den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen på å beskrive individers «levde liv» og hvordan det levde livet virker inn på valgene individene gjør. Selv om mine intervjupersoner i vurderingspraksisen er fri til å ta valg, så er ikke deres frihet absolutt. Friheten er begrenset av aktivitetssystemets vilkår, medierende artefakter, regler og arbeidsdeling. Disse vilkårene må subjektene, i sin frihet, forholde seg til i sitt fellesskap, der vurderingspraksisen er vendt mot vurdering av student. Med dette som utgangspunkt vil jeg prøve å forstå, i tråd med hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, intervjupersonenes verden slik den fremkommer gjennom personens uttalelser. Dette betyr at fortolkningene mine av intervjuene vil være inspirert av hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Hvordan innvirker aktivitetssystemets vilkår og forhold inn på intervjupersonen og dens oppfattelse og opplevelse av vurderingspraksisen?

Og hva er de ulike vilkårene og forholdene? Dette er spørsmål som lå til grunn for analysen, sammen med oppgavens problemformulering og forskningsspørsmål.

For å kunne svare på spørsmålene, var jeg nødt til å definere arbeidsdeling, medierende artefakter og regler og hvordan disse vilkårene tok form i intervjupersonenes uttalelser. Medierende artefakter ble sett på som et aspekt av den materielle verden som medierer vurderingspraksisen. Verktøy som har blitt utarbeidet for å bedre tjene aktivitetens motiv. Arbeidsdeling ble sett på som de ulike aktørenes arbeidsoppgaver og ansvar, og konsekvensene av måten arbeidet er blitt delt på. Dette inkluderer også bemerkninger som kan tale for asymmetriske maktforhold. Regler, normer og konvensjoner ble i analysen sett på som formelle regler intervjupersonene må forholde seg til, men også regler og normer som i liten grad var uttalt, men som fremkom implisitt. Et eksempel på en i liten grad uttalt regel er hvordan det i praksisbarnehagens aktivitetssystem har dannet seg en regel som gir forventninger om at det er greit å vike fra det formelle vurderingsgrunnlaget, og heller vektlegge det en selv mener er viktig i vurderingen. For at jeg kunne karakterisere dette om en regel, spilte mangfoldige uttalelser inn, og summen av disse førte til at dette fremkom som en regel. Hvordan denne regelen ble tolket går jeg i større grad inn på i oppgavens resultatdel, nærmere bestemt under kapittel 5.2.2.

Da definisjonene av aktivitetssystemenes vilkår var bestemt, begynte jeg i første omgang å kategorisere ved hjelp av fargekoding. Dette gjorde jeg for å skape bedre oversikt over materialet mitt, og for å få tydelig frem hva aktivitetssystemenes vilkår innebar. Figur 4 er et eksempel på dette.



Figur 4. Fargekodet aktivitetssystem. Reprodusert etter Engeström (1978, i Engeström, 2001, s. 135) og oversatt.

Her er aktivitetssystemets vilkår, regler, medierende artefakter og arbeidsdeling, fargekodet henholdsvis rød, blå og gul, som primærfarger. Potensielle spenninger mellom vilkårene ble

fargekodet fiolett, oransje og grønn, sekundærfargene som oppstår ved blandingen av primærfargene. Dette var en teknikk jeg brukte for å effektivisere analysen. Dette gjorde jeg for å skaffe bedre oversikt over det store datamaterialet. Etter hvert som jeg innså at det kunne identifiseres spenninger i forbindelse med modellens resterende elementer, ble også disse elementene viet oppmerksomhet i analysen. Dette ser jeg på det som Dalen (2011) omtaler som *kodingsprosessen*. Kodingsprosessen innebærer å gå systematisk gjennom datamaterialet for å sette merkelapp på hva det egentlig handler om. Deretter gikk jeg, i tråd med Dalen (2011), på leit etter mer abstrakte kategorier å samle dataen under. Denne prosessen innebar blant annet å gjennomgå lydfilene tilhørende intervjuene og de fullstendige transkripsjonene flere ganger. Dalen (2011) argumenterer for at man som forsker må «løfte deg over de konkrete ordene og uttrykkene du finner i intervjuutsagnene» (Dalen, 2011, s. 62-63). Ytterligere presiserer hun at dette krever at forskeren er godt kjent med datamaterialet samtidig som egne kreative og skapende ideer slipper til. Det er på bakgrunn av denne tankegangen at flere av mine kategorier innenfor de ulike vilkårene ble til. Dette blir presentert i oppgavens neste kapittel. På dette tidspunktet gikk jeg grundig gjennom hver enkelt analyse av intervjuene og uthevet det jeg så på som mest formålstjenlig i sammenheng med problemstillingen og på bakgrunn av hva som fremsto som viktigst fra intervjupersonenes beskrivelse av sine livsverdener. Data som ble konstruert gjennom intervju ble fortolket inspirert av hermeneutisk fenomenologisk tilnærming med henblikk på å bestemme – i første omgang – subjektens oppfatninger og opplevelser i forbindelse med aktivitetssystemenes vurderingspraksis, der regler, medierende verktøy og arbeidsdeling utgjør vilkårene, og subjekt, fellesskap og objekt utgjør de resterende forholdene. Og i andre omgang undersøke hvilke spenninger som kan identifiseres i de ulike aktivitetssystemene og dermed, etter Engeström (2001) sine prinsipper, undersøke hvilke drivkrefter som kan identifiseres.

Gjennom analysen fremkom det forøvrig resultater og ikke funn. Dette begrepsvalget er i tråd med Bengtsson (2013) som poengterer at man kan finne parkeringsplass eller sopp, men om begrepet *funn* brukes i sammenheng med forskning for å beskrive resultater kan utarbeiding av resultater oppfattes uanstrengt, eller som «simply coming across these results» (Bengtsson, 2013, s. 11). Bengtsson (2013) understreker at alle deler av forskning er hardt arbeid, inkludert det å komme frem til og rapportere resultater. I tråd med Bengtsson (2013) omtales derfor data som fremkom gjennom analyse for resultater i denne oppgaven.

4.8. Forskningsetiske hensyn

På grunn av at det under intervjuene ble benyttet lydopptak, ble studien betraktet å være meldepliktig til NSD. Godkjent meldeskjema er vedlagt (Vedlegg 4: Meldeskjema NSD). Etter NSDs

retningslinjer fikk intervjupersonene utdelt et kombinert informasjons- og samtykkeskjema etter NSDs mal (Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema). Dette informasjons- og samtykkeskjemaet inneholder beskrivelse av prosjektet i passende detalj, samt tydeliggjøring av intervjupersonenes bidrag, bidragets destinasjon og intervjupersonenes rettigheter. Dette ble skrevet under på av samtlige intervjupersoner. Deltakelse i prosjektet forutsatt samtykke, hvor intervjupersonene til enhver tid kan trekke sitt samtykke og få sitt bidrag anonymisert. Lydopptakene ble transkribert direkte fra diktafon til datamaskin, hvor alle eventuelle personidentifiserende opplysninger som fremkom ble anonymisert. I presentasjonen av resultater vil intervjupersonene i denne teksten bli representert ved hjelp av fiktive navn.

4.8.1. Min rolle som forsker

I forbindelse med forskerrollen poengterer Dalen (2011) at det er viktig å gjøre rede for forskerens tilknytning til det fenomenet som skal studeres spesielt ved tilfeller der forskeren undersøker problemstillinger de selv er berørt av. Dette på grunn av at forskerens førforståelse vil spille inn på fortolkningen av datamaterialet (Dalen, 2011). Vurdering i praksisopplæring i barnehagelærerutdanning er noe jeg, som utdannet barnehagelærer, selv har erfart fra studentperspektivet. Min førforståelse bærer med seg en oppfatning av lokale ulikheter i vurderingsrutinene fra praksisbarnehage til praksisbarnehage, og en oppfatning om at veldig få studenter får karakteren «ikke bestått» i praksisopplæring. Ved å være bevisst min førforståelse gjør det meg mer sensitiv «når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale» (Dalen, 2011, s. 17). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) er «forskerens rolle som person, forskerens integritet, avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning». Videre poengterer Kvale og Brinkmann (2015) at betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, «fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). På bakgrunn av dette er det viktig å tilstrebe gjennomsiktighet med hensyn til prosessene jeg som forsker gjennomgår for å danne grunnlag for resultater og konklusjoner.

4.8.2. Relabilitet og validitet

Relabilitet og validitet taler til studiens pålitelighet og gyldighet. Relabilitet blir definert som forskningsresultatens konsistens og troverdighet. Validitet dreier seg om i hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

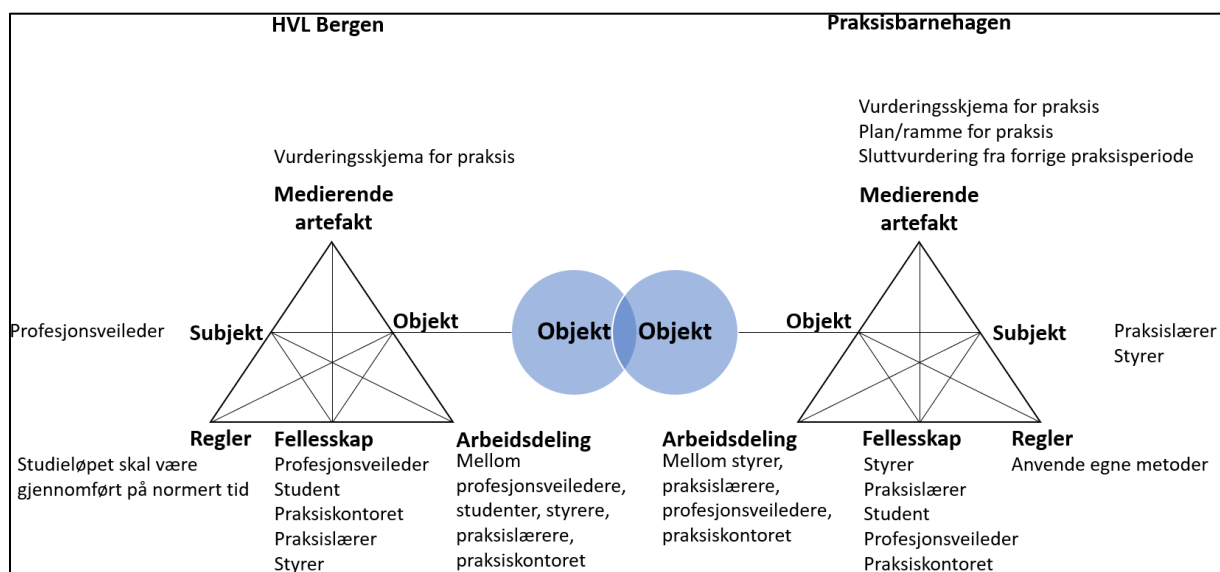
Relabilitet sees ofte i sammenheng med hvorvidt studiens resultat kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. Hvilke typer spørsmål som blir stilt under intervju spiller inn på

dette (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie vektla jeg å stille informantene åpne spørsmål, og prøvde å unngå ledende spørsmål som uforvarende kan påvirke svarene. Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål om intervjupersonenes opplevelser og oppfatninger rundt det aktuelle temaet, samt å spørre om intervjupersonene kunne skildre konkrete opplevde eksempler i sammenheng med det aktuelle temaet. På denne måten opplevde jeg at jeg stilte spørsmål som i stor grad var nøytrale og det var opp til intervjupersonen hvilken retning svaret tok. Jeg vektla også å være bevisst mitt kroppsspråk for at ikke kroppsspråket skulle virke som positive eller negative forsterkere på svar som ble gitt. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) påvirke svarene på andre spørsmål.

Validitet sees ofte is sammenheng med studiens kvalitet, og kan sjekkes ved å undersøke studiens feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet taler også til at konstruksjon av data og analyse må være i samsvar med den aktuelle problemstillingen, og at også studiens intervjupersoner er de riktige personene til å beskrive vurderingspraksisen i tilknytning til praksisopplæringen (Grønmo, 2016). Et av studiens potensielle feilkilder kan identifiseres i intervjuene hvor jeg spør om konkrete eksempler intervjupersonene har opplevd i forbindelse med det aktuelle temaet. Eksemplene som kanskje oftest er lettest å huske, er de mest ekstreme eksemplene, de som skiller seg ut i hverdagen. Dette var jeg bevisst på gjennom analysen, og fokuserte i større grad på de underliggende betraktningene i eksempelet enn på selve eksempelet.

5. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene slik de kom frem gjennom analyse. Intervjupersonene resultatene er konstruert i samarbeid med er presentert på Tabell 1, under delkapittel 4.3. Analysen er gjort, som redegjort for i 4.7, med hjelp av kulturhistorisk aktivitetsteori som ramme og hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som grunnlag. Resultatene presenteres i tråd med vilkår og elementer innenfor CHAT. Resultatene som blir presentert representerer forholdsvis høgskolen som aktivitetssystem, og praksisbarnehagen som aktivitetssystem. De to samhandlende aktivitetssystemene og resultater i forbindelse med aktivitetssystemene kan sees på Figur 5 under:



Figur 5. HVL Bergen og praksisbarnehagen som vekselvirkende aktivitetssystem slik de fremkommer av analyse. Reprodusert etter Engeström (2001, s. 136) og oversatt.

Figur 5 gir en oversikt over hvilke resultater som har vært fremtredende innenfor hvert vilkår og element, i hvert aktivitetssystem. Som jeg i større grad gjorde rede for under delkapittel 3.3, representerer profesjonsveileder subjektet i høgskolens aktivitetssystem, og praksislærer og styrer representerer subjektet i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Aktiviteten i begge aktivitetssystemene er i dette tilfellet vurderingspraksis, som er rettet mot aktivitetssystemenes overlappende objekt som i denne sammenheng er selve vurderingen. Medierende artefakter blir i denne teksten betraktet som fysiske verktøy subjektene tar i bruk for å tjene aktivitetssystemets objekt. Regler blir sett på som eksplisitte eller implisitte regler, normer eller konvensjoner som gir føringer for vurderingspraksisen. Fellesskap representerer i denne studien individene som er felles om vurderingen i hvert sitt aktivitetssystem, mens arbeidsdeling taler til deltagelse i

vurderingspraksisen i de ulike fellesskapene, og deretter sosialt distribuert arbeidsoppgaver utover de ulike deltagerne, i forbindelse med vurderingspraksisen.

I de neste delkapitlene vil jeg presentere resultatene kategorisk innenfor hvert sitt representative aktivitetssystem slik det forekommer på Figur 5. Først ut er medierende artefakter.

5.1. Medierende artefakter

Som presentert i innledningsvis i oppgaven, på Figur 3, har subjektene flere verktøy til rådighet slik det fremkommer fra det formelle rammeverket. I denne delen vil jeg presentere de verktøyene som kom til syne under intervjuene.

5.1.1. Høgskolen som aktivitetssystem

Profesjonsveiledernes opplevelser og oppfatninger i forbindelse med vurderingspraksisen viser til verktøy som tas i bruk for å bedre mediere vurderingspraksisens objekt, vurderingen. Det mest fremtredende og omtalte i intervjuene er vurderingsskjema for praksis. Vurderingsskjema for praksis er tidligere presentert under punkt 3.3 og blir sett på som sentral på grunn av skjemaets definerende og medierende rolle.

Vurderingsskjema for praksis

Vurderingsskjema for praksis er et medierende artefakt som hyppig blir omtalt av profesjonsveilederne i høgskolens aktivitetssystem. Flere av profesjonsveilederne stiller spørsmål til formuleringene av læringsutbyttebeskrivelsene i vurderingsskjemaene på bakgrunn av tilbakemeldinger de har fått fra praksisfeltet. Profesjonsveilederne påpeker at de har fått tilbakemeldinger fra praksislærere og styrere i praksisbarnehagens aktivitetssystem der skjemaene blir problematisert. Gry påpeker at det er mange, spesielt praksislærere, som mener vurderingskriteriene er kompliserte og problematiske og understreker at det er spesielt praksisfeltet som melder tilbake om dette:

Mange synes de er veldig kompliserte. Både kompliserte og abstrakte. Mange synes at de er vanskelig å bruke, det er vanskelig å tolke og forstå innholdet i de. Men det er spesielt praksisfeltet som melder tilbake, at der er det en jobb å gjøre. Så det gjenstår.

Grys utsagn kan tolkes som en spenning i forbindelse med vurderingsskjemaet som medierende artefakt. Hun uttrykker bekymring ovenfor vurderingskriterienes abstraksjonsnivå og formuleringer, og bekymring rundt praksislæreres evne til å forstå innholdet. Gry uttrykker ikke eksplisitt at

vurderingskriteriene oppfattes som utfordrende fra høgskolens side, og det kan tenkes at det først og fremst er praksisfeltet det er rettet bekymring for. Et spesifikt kriterium i vurderingsskjema for praksis blir spesielt problematisert: «Studenten har kunnskap om moderne barndom som barnekultur, barns ulike oppvekstvilkår, bakgrunn og utvikling i et samfunn preget av språklig og kulturelt mangfold». Fay sier hun har fått flere tilbakemeldinger rundt dette kriteriet, og at det ofte blir diskutert:

Jeg tenker det er rart å stille spørsmål om, for hva i all verden er moderne barndom? Jo, det er den barndommen barna lever i dag. De fleste praksislærere er voksne, gjerne mer enn 30 år, så de har jo et tidsperspektiv og de kan reflektere bakover. Barndommen som er i dag, i forhold til 20 år tilbake, er veldig forskjellig. Derfor er det jeg har tenkt at kanskje noen har gjort det så mye mer vanskelig enn det trenger å være.

Her kan man oppfatte ytterligere tegn på spenning. Fay gir et konkret eksempel på et problemområde. Hun mener at mange praksislærere ikke har gode nok forutsetninger for å bruke vurderingskriteriet slik det er tiltenkt. Hun understreker også at formuleringen av kriteriet er unødvendig komplisert. Videre poengterer Fay at hun tror det er så vanskelig nettopp fordi det er så «nært». Hun påpeker at det spørres om noe som ikke er blitt spurt om tidligere i praksisopplæringen, uten at man nødvendigvis har kjennskap til begrepet, som blir satt som kriterium. Likevel mener Fay at barns moderne barndom er noe som er nært på praksislærerne, fordi de deltar i den moderne barndommen hver dag i barnehagen, men det oppleves fjernt fordi det blir tatt for gitt. Fay viser til vurderingspraksisens historie i det hun uttrykker at det tidligere var andre kriterier som var lettere å forholde seg til. Da var vurderingsgrunnlaget ifølge Fay bygget på ulike kompetanseområder med klar inndeling. Fay påpeker at det i dag er «masse stikkord» og at det da blir noe helt annet. Gry påpeker at vurderingsskjemaene er formulert i et akademisk språk, som ofte kan oppleves abstrakt:

Jeg tenker at om man skal kunne fange opp en allsidighet hos studentene, er det viktig å ha rommelige kriterium. Da blir det ofte et veldig akademisk språk, det blir ofte abstrakt. Og for oss som bruker et slikt akademisk språk til daglig, så er det kanskje mer intuitivt. Mens for praksislærerne kan det kanskje oppfattes annerledes. Men jeg tenker at det er viktig at det er de som skal bruke det som må forstå det, og de må kjenne seg igjen i det. Men jeg er litt redd for at om vi skulle gjort alt veldig enkelt så hadde vi mistet en del ting på veien. Men det er kanskje for mange kriterier, det er ganske mye de skal vurdere.

Her påpeker Gry at det er viktig å kunne åpne for allsidighet i utdanningen, men at en konsekvens av allsidigheten kriteriene skal fremme kan være det abstrakte språket som ikke alltid praksislærere har forutsetninger for å forstå som tiltenkt. Det er interessant om vurderingsskjemaets språk og formuleringer skaper spenninger mellom de to aktivitetssystemene, eller spenninger i forbindelse med vurderingsskjemaet som medierende artefakt. Her er det profesjonsveiledere i høgskolens aktivitetssystem som uttrykker bekymring ovenfor språklige formuleringer av kriteriene i vurderingsskjemaet, og hvilken betydning det språket har for praksislærerne og styrerne i praksisbarnehagens aktivitetssystem. På den måten er det ikke spenning mellom aktivitetssystemene i like stor grad som profesjonsveilederne uttrykker motstand og spenning i forbindelse med det medierende artefaktet. Det kan tolkes som at profesjonsveilederne er kritisk til hvordan vurderingsskjemaet medierer vurderingspraksisen. Fay påpeker at man i barnehage arbeider med mennesker som gjerne ikke har samme utdanning, og at man lærer å tone ned fagspråket. Profesjonsveileder Britt karakteriserer vurderingskriteriene som omfattende, og at hun har inntrykk av at praksisperioden er for kort for å være innom alt. Samtidig er noen kriterium igjen vanskeligere å tolke enn andre.

Fra profesjonsveiledernes side oppfattes vurderingsskjema for praksis som et verktøy med vanskelig språk, uklare beskrivelser og som vanskelig å tolke, som blir problematisert i forbindelse med formuleringenes gyldighet i praksisfeltet. Denne oppfattelsen av vurderingsskjema er dannet på bakgrunn av de tilbakemeldingene profesjonsveilederne har fått fra praksislærerne. Det blir ytret bekymring rundt vurderingskriterienes språk og formuleringer og i hvilken grad språk og formuleringer står i stil med praksisfeltets forutsetninger til å anvende kriteriene. Det kommer ikke frem av intervjuene hvordan profesjonsveilederne selv tar utgangspunkt i vurderingsskjemaene, eller hvordan vurderingsskjemaet blir oppfattet innad i høgskolens aktivitetssystem. Likevel oppfattet jeg det som om profesjonsveilederne hadde forståelse for at vurderingsskjemaene kan være utfordrende for praksisfeltet, men at de selv ikke opplever utfordringene i like stor grad. I neste delkapittel presenteres verktøyene som kom til syne i praksisbarnehagens aktivitetssystem.

5.1.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem

Praksislærernes og styrernes uttalelser skilter om ulike verktøy som tas i bruk i vurderingspraksisen. De som fremkom av intervju og vil bli presentert her er vurderingsskjema for praksis, barnehagens plan/ramme for praksis og sluttvurdering fra forrige praksisperiode.

Vurderingsskjema for praksis

Av intervjuene fremkom det at vurderingsskjema for praksis er et medierende verktøy som står sentralt i praksisbarnehagens vurderingspraksis. Ikke alle praksislærere og styrere gir et klart svar på hvordan de tar utgangspunkt i kriteriene, men Olav uttrykker det på denne måten:

Jeg tar utgangspunkt i læringsutbyttene [læringsutbyttebeskrivelsen i emneplan for praksis]. Og så ser jeg på studenten, dette er jo helt konkrete mål som jeg og studenten setter oss ned med helt i starten av praksisperioden, så går vi gjennom alle læringsutbyttene, så prøver vi å legge en plan for hvordan studenten skal oppnå det.

Videre uttrykker Olav at han ikke «fotfølger» studenten med vurderingsskjema i bakhodet til enhver tid, men at han ser det helhetlige bildet. Det er uklart hva Olav mener med det helhetlige bilde, men man kan tolke utsagnet på følgende måte: om han skulle fulgt studenten med vurderingsskjema i bakhodet til enhver tid, ville vurderingen reflektert studenten på en annen måte enn helhetlig. Allerede her kan man oppfatte tegn som taler for at vurderingsskjemaene også oppleves som et problemområde av deltakerne i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Styrer Charlotte forteller at de i deres barnehage reflekterer rundt vurderingskriteriene sammen i praksislærergruppen på forhånd av praksisperioden, og supplerer med egne tanker og legger en plan for hvordan det skal vurderes. Hun forteller videre at de selvfølgelig tar utgangspunkt i vurderingskriteriene, men at «vi også har rom for at folk er forskjellige, bruker forskjellig tid i utviklingen sin, noen er veldig unge, noen har mye erfaring fra tidligere. Det er et veldig stort mangfold av studenter». Her kan det tolkes at Charlotte mener man må ta seg noen friheter i forbindelse med vurderingskriteriene for å gi ulike studenter de samme mulighetene. Flere av intervjupersonene uttrykker også at de tar utgangspunkt i vurderingsskjemaene ved at de har konstruert lokal plan for praksis, med skjemaene og kriteriene som rammer. Plan for praksis er et eget verktøy som jeg tar for meg i neste avsnitt.

Flere av praksislærerne uttrykket misnøye med vurderingsskjemaene, og da spesielt kriteriene for vurderingen. Praksislærer Vilde uttrykker at kriteriene ofte inneholder «store ord» som ikke alltid er lett å identifisere i en students utøvelse i praksis, spesielt med tanke på praksisopplæringens tidsbegrensning. Vilde sier at «det er mange elementer med det å være barnehagelærer som ikke er så lett å få trent reelt på. Hvordan vi da skal kunne vurdere om de har fått tilstrekkelig erfaring i det». Med dette mener Vilde at for eksempel lederdager, der studentene er leder på avdelingen for en dag, er urealistiske og ikke gjenspeiler reelt lederskap. Da er det vanskelig å vurdere studentene på det også. Videre uttrykker Vilde at man med vurderingskriteriene ikke får frem hele bildet:

Det blir litt stykkevis og delt. Det er viktig å tenke nå må jeg huske å få med meg kriteriene, hva er det egentlig de skal vurderes etter? Og da opplever jeg at man kanskje ikke får med hele personligheten, eller min opplevelse av den studenten.

I dette Vilde understreker kan man identifisere nok en spenning i forbindelse med vurderingsskjemaet som medierende artefakt. Vilde uttrykker at det er lett at kriteriene blir gjenstand for avkrysning, og at hun låser seg til de ulike kriteriene i stedet for å bruke helhetsbildet og hennes opplevelse av studenten, og at man på den måten ikke får støttet studenten på en tilstrekkelig helhetlig måte. Her oppstår det en spenning når Vilde opplever at vurderingsskjemaene ikke strekker til, og hun ønsker å anlegge andre kriterier enn de som står i skjemaet. Spenningen oppstår mellom det Vilde opplever som å vurdere helhet og det faktiske vurderingsskjemaet som er inndelt etter kunnskap, ferdigheter, og generell kompetanse. Praksislærer Jonas gir uttrykk for at også han opplever vurderingskriteriene som utilstrekkelige. Han uttrykker blant annet at vilkår han ser på som avgjørende for en barnehagelærers profesjonsutøvelse ikke er å finne i vurderingskriteriene: «Det viktigste man driver med i en barnehage er relasjoner. Men jeg har vel til gode å se, nesten, ordet relasjoner i et vurderingskriterium». Jonas påpeker videre at man ofte må vurdere studentenes kunnskap rundt kriteriene gjennom veiledningssamtaler, og ikke utførelse i praksis, på bakgrunn av at det er utfordrende å observere studentens utførelse i tråd med vurderingskriteriene.

Jonas uttrykker også at vurderingskriteriene i stor grad er i favør faglig sterke studenter:

De faglig sterke studentene vil skåre godt på alle vurderingskriteriene. For de kan snakke, de kan fortelle. Mens de som ikke er så faglig sterke, men gjerne bedre på gulvet, og flinkere med barna, de vil skåre dårligere på vurderingsskjemaet. Spør du meg så burde det ha vært omvendt fordi det er relasjonene som er det viktigste.

Også her oppstår det en spenning i forbindelse med vurderingsskjemaet på grunnlag av hva praksislæreren mener er vesentlige egenskaper i barnehagelærerprofesjonen. Den vesentlige egenskapen det er snakk om her er relasjonskompetanse.

Praksislærer Olav understreker også at kriteriene er formulert på en måte som noen ganger kan være forvirrende. Samtidig uttrykker han at noen av vurderingskriteriene kan være gode å arbeide med, men uttrykker et problemområde med vurderingskriteriene på denne måten:

Du har jo for eksempel det her med moderne barndom. Det kan jo løses ved at vi snakker om at barn kan ha to mødre. Skal vi snakke om det i en kort setning på veiledning? Eller så kan vi jobbe i tre uker i en flerkulturell barnehage med mye forskjellig opplegg. Begge deler ville vært godkjent.

Profesjonsveileder Fay uttrykket i forrige avsnitt bekymring rundt forutsetninger for begrepsforståelse i forbindelse med kriteriet som omfatter moderne barndom. Olav derimot, virker å ha en ganske god oppfattelse av hva moderne barndom innebærer. Her dannes det ikke spenning på bakgrunn av akademisk språk eller diskrepans mellom forventninger og forutsetninger, men heller på bakgrunn av vurderingskriteriets ubestemthet og formulering. Sees dette i forbindelse med hva som kom frem fra profesjonsveilederne, kan det virke som om profesjonsveilederne undervurderer praksislærernes evne til å forstå vurderingskriteriene.

Selv om det på vurderingsskjemaet kan påpekes i hvilken grad forventet læringsutbytte (vurderingskriteriet) er oppnådd, er det ikke spesifisert i hvilken grad en må ha innsikt i moderne barndom for å oppnå forventet læringsutbytte. Det virker som om dette er opp til den enkelte lærerutdanneren å vurdere selv. Dette presiserer Vilde ytterligere når hun forteller hvordan hun vurderer studentene hun får i praksisopplæring. Vilde understreker at det ofte er mye profesjonelt skjønn som avgjør hvordan man vurderer en student og at det er hennes opplevelse av studenten som *skinner litt igjennom*. Hun understreker at om man hadde fulgt vurderingskriteriene til punkt å prikke tror hun at veldig mange hadde kommet gjennom som uegnet, og at kanskje, til og med, de som har jobbet i barnehagen i flere år hadde slitt: «Min opplevelse er at jeg, og mange som er praksislærere som har vært det en del år, de vurderer ut i fra egne opplevelser og kanskje ikke så mye ut ifra disse kriteriene som ligger til grunn». Det kan virke som om det som blir omtalt som skjønn eller profesjonelt skjønn kommer inn der vurderingsskjemaene og kriteriene er utydelig, utilstrekkelige og vanskelige å tolke. I Vilde sitt tilfelle virker det som om hun tillegger vurderingen mer vekt med sitt profesjonelle skjønn som grunnlag for vurderingen enn selve vurderingskriteriene. Her oppstår det en ganske tydelig spenning i forbindelse med vurderingsskjemaet som medierende artefakt. Praksislærer Kjersti stiller spørsmål til om vurderingsskjemaene fanger opp det som «faktisk er viktig». Hun sier de har meldt inn flere ganger at skjemaene er lite oversiktlige, og at skjemaene må «gå mer på vurdering på det de faktisk skal gjøre». I dette utsagnet kan det tolkes at det ligger et tegn på at vurderingskriteriene vektlegger noe annet enn det Kjersti mener er viktig i utøvelsen av profesjonen. Videre stiller hun spørsmål til hva høgskolen mener er viktige læringsutbytter i praksisopplæringen, for det kommer ikke tydelig frem i vurderingsskjemaene, samt uttrykker hun hvilke læringsutbytter hun selv mener praksisopplæringen skal bidra med:

Det er litt uklart hva de mener er viktig. Hva mener de egentlig? Hva er det de egentlig er ute etter? Det er jo så individuelt for vi er så forskjellige som praksislærere. Ja, vi har samme profesjon, men vi utøver den ulikt. Men selvfølgelig skal det være retningslinjer i forbindelse med minimumskrav, men det burde være mer rom for å få frem hvordan de faktisk er i praksis. Ikke ut i fra noen små punkt, men hvordan oppleves denne personen som aspirerende barnehagelærer? Hvordan er denne personen for barna, hvordan er personen for de den jobber med, hvordan tar personen ris og ros. Det er jo det det skal være.

Kjersti har her noen klare forestillinger om hva vurderingsskjemaet ikke omfatter, og finner det problematisk. Videre forteller Kjersti at vurderingsskjemaet studenten får med seg etter endt praksisperiode ikke får frem hele bildet, og at de i hennes praksisbarnehage er opptatt av å supplere med tilbakemeldinger i muntlig form. Disse tilbakemeldingene mener Kjersti er viktigere enn mye av det som står nedskrevet på vurderingsskjemaet. Gjennom dette uttrykker Kjersti motstand mot vurderingsskjemaene, og det viser seg deretter igjen en spenning i forbindelse med verktøyet.

Fra praksisbarnehagens aktivitetssystem oppleves vurderingsskjema for praksis som utydelig, utilstrekkelig, og ubestemt. Samtidig uttrykker intervjupersonene bekymring i sammenheng med skjemaets egenskap i forbindelse med å representere studentene helhetlig. Det kan synes som om praksislærerne finner sine egne metoder for å anvende vurderingsskjemaet til tross for utilfredsstillende formuleringer og innhold. Disse metodene kan synes å variere fra praksislærer til praksislærer basert på hva de mener er viktige læringsutbytter praksisopplæringen skal bidra med. Et annet verktøy som er fremtredende og som kan sees å fungere medierende ovenfor vurderingsskjemaene, er barnehagens plan eller ramme for praksis som flere av praksisbarnehagene konstruerer i forbindelse med vurderingspraksisen. Dette blir tema for neste avsnitt.

Plan/ramme for praksis

Mange av intervjupersonene fra praksisbarnehagene forteller at barnehagen, eller den aktuelle barnehagekjeden, har utviklet egne planer for praksis, eller egne rammer for praksis, som bygger på vurderingskriteriene og som fungerer veiledende for praksislærerne. Det kommer frem at disse planene eller rammene ofte blir supplert med læringsmål som de selv mener er viktige for utøvelsen av yrket, men som nødvendigvis ikke er å finne i kriteriene. Styrer Charlotte sier at barnehagens konsern har utviklet en egen plan for praksis: «Den forholder vi oss til og den er utarbeidet basert på høgskolen sine kriterier, litt på vår egen årsplan, våre verdier og så videre». Videre forteller Charlotte

at de er opptatt av å formidle barnehagens grunnverdier til studentene og å formidle det de oppfatter studentene får for lite av i utdanningen:

Vi synes det er veldig viktig å formidle verdiene våre, og så savner vi litt forskjellig som vi synes det er for lite fokus på i utdanningen. Så det pøser vi på med når studentene er her. Slik bruker vi plan for praksis.

Styrer Pernille forteller at de tar i bruk plan for praksis i deres barnehage også: «Det er en slags guide for praksis, hvilke mål skolen har, hvilke mål vi har». Praksislærer Kjersti forteller om samspillsmetoden god dialog, som de anvender som en slags ramme for praksis, fordi det er noe de opplever er viktig å tilby studenten. Samspillsmetoden god dialog omhandler relasjonskompetanse og hvordan man best mulig kan kommunisere med hverandre. Praksislærer Jonas presenterer et eksempel på hvordan de supplerer inn sitt eget fokus i praksisopplæringen, og bruker barnehagens fokus som en slags ramme for praksis. I eksempelet har de fått studenter fra kunst, kultur og kreativitet-emnet i barnehagen som er friluftsbarnhage:

Da pleier jeg å utfordre de på det. De hadde en oppgave som gikk ut på at de hadde laget en fugl på skolen, og så skulle de lage et dramaforløp for 2-3 åringer i barnehagen. Men her har vi fokus på kosthold og friluftsliv, så jeg utfordret de på den måten at de måtte få de områdene inn i dramaforløpet.

Her forteller Jonas at han ofte prøver å integrere barnehagens fokusområder i studentenes praksisopplæring, og at også dette er noe studentene blir vurdert etter. Mange av intervjupersonene uttrykker med dette at de har utarbeidet en plan eller en ramme for praksis som blir brukt i tillegg til vurderingskriteriene i vurderingspraksisen. Da er det interessant om det oppstår spenninger mellom det vurderingskriteriene spør etter og det barnehagene anser som viktig. Jonas uttrykker at han er enig i at han kan oppleve en konflikt mellom sin profesjonskompetanse og det vurderingsskjemaene spør etter. Det som er størst savnet er relasjonskompetansen. Flere av praksislærerne poengterer at «det første møtet» er avgjørende for resten av praksisperioden. At det er her rammen for praksis skapes, eller plan for praksis presenteres. Her samtaler praksislærer med studenten om vurderingskriteriene, forventninger til hverandre, og rammer for praksisperioden. På denne måten mener Olav at det er lettere å gi tilbakemeldinger når man går utenfor de gitte rammene: «Når man først har satt så tydelige rammer, så tror jeg ikke at det ville vært så vanskelig å gi beskjed når man går utenfor disse rammene. Det er jo derfor jeg er så tydelig i starten». På denne måten blir rammer

for praksis et verktøy praksislærerne tar i bruk i vurderingspraksisen, som et verktøy i vurderingen. Et annet verktøy som var fremtredende innenfor praksisbarnehagens aktivitetssystem er sluttvurderingen praksislærerne får, fra forrige praksisperiode. Resultat i sammenheng med dette presenteres i neste avsnitt.

Sluttvurdering fra forrige praksisperiode

En av praksislærerne forteller også at han har opplevd at sluttvurderingen fra forrige praksisperiode og praksislærer har vært essensiell i vurderingsprosessen av student. Dette er en sluttvurdering som bare studenter som er på sitt 2. og 3. studieår kan ha med seg til praksisopplæring. I studenters første praksisperiode har ikke praksislærerne noe utgangspunkt i forbindelse med vurderingen, utenom vurderingsskjemaet. I forbindelse med dette forteller Jonas at han fikk en sluttvurdering som omhandlet en student som hadde strøket, som skulle ta praksisperioden opp igjen, der studenten i stor grad hadde blitt beskrevet med negativ kritikk, hva studenten ikke var god på. Men dette som grunnlag snudde Espen situasjonen på hodet, og fokuserte utelukkende på studentens mestring og spisskompetanse, med det resultatet at studenten endte som en av Espens beste studenter noen sinne. Espen beskriver viktigheten av vurderingsskjemaet fra forrige periode på følgende måte: «Det var alfa omega, ellers hadde jeg ikke visst hvordan jeg skulle snu dette her». Her fungerte sluttvurderingen fra forrige praksisperiode som et verktøy som medierte Jonas sin måte å tilnærme seg vurderingen på. Noe annet som medierer vurderingen og vurderingspraksisen er aktivitetssystemenes implisitte og eksplisitte regler, normer eller konvensjoner. Dette blir tema i neste avsnitt.

5.2. Regler

Gjennom intervjuene kom det frem at intervjupersonene forholdt seg til ulike regler, normer eller konvensjoner som gjelder for vurderingspraksisen, og som gir føringer for, og medierer, vurderingspraksisen innad i aktivitetssystemene. Noen av reglene blir i intervjuene omtalt implisitt og andre blir omtalt eksplisitt. I de neste avsnittene vil jeg presentere de reglene og normene som var mest fremtredende og er mest relevante i forbindelse med problemstillingen min. Som i forrige avsnitt vil også her aktivitetssystemet som representerer høgskolen presenteres først, etterfulgt av praksisbarnehagens aktivitetssystem.

5.2.1. Høgskolen som aktivitetssystem

I dette avsnittet skal jeg ta for meg noen regler, normer og konvensjoner som gir føringer for hvordan vurderingspraksisen bli utført, basert på profesjonsveiledernes opplevelser. Det synes å

være regler, normer eller konvensjoner som bærer med seg forventninger om studieløpet skal gjennomføres på normert tid.

Studieløpet skal gjennomføres på normert tid

Spesielt en av profesjonsveilederne understreker at vurderingspraksisen synes å være betinget av en regel som bærer med seg en forventning om at studenters studieløp skal gjennomføres på normert tid. Profesjonsveileder Fay opplever at det ikke er så veldig mange som ikke får bestått i praksis. Hun understreker faktisk at det er veldig mange som kommer seg gjennom som hun tenker hadde hatt bedre læringsvilkår om de brukte litt lenger tid på studieløpet:

Ofte så tenker jeg «for din del hadde det nok vært en styrke om du jobbet videre på førsteklassenivået, der det handler om kommunikasjon med barn og barnegruppe, og lede barnegruppene, før du gikk videre på å tenke hele personalet inn og det som kommer i andre klasse». [Fay siterer sine egne tanker]

Her poengterer Fay at det for noen studenter hadde vært fordelaktig å bruke lenger tid på, eller ta opp igjen, det man skal gjennom i praksisopplæring i første klasse. Hun opplever at utdanningskulturen er preget av det hun kaller høy gjennomstrømning. Hun opplever at det er en norm at utdanningen skal fullføres på normert tid i stedet for å ta et skritt tilbake og vurdere om det er hensiktsmessig for studenten å utvide tidsrammen for gjennomføring av utdanningen:

Alt skal på en måte være så strømlinjeformet, i stedet for å tenke på læring. Det er jo ikke bra for barnehagefeltet at vi er mer opptatt av å få alle gjennom enn at vi tenker at det er helt naturlig at vi som mennesker ikke er like, og at det er ingen nederlag å ta en eksamen en gang til.

På spørsmål om Fay tror presset om gjennomstrømning kommer fra høgskolen eller studentene selv uttrykker Fay at det er vanskelig å si når det omhandler kulturen man er en del av. Både studentene og profesjonsveilederne er i dette tilfellet en del av den samme kulturen. Hun understreker at kulturen er preget av sin lokale historie og gjennom et eksempel forteller hun om sin egen erfaring fra å være praksislærer, og det å tvile på sin egen kompetanse: «Du kjenner veldig mye på det at det betyr mye for et menneske å ta et helt år om igjen. Da satt jeg med en opplevelse av at jeg var usikker på vurderingen min». Hun opplevde at det var vanskelig å vurdere om «det er ille nok, er det

dette som skal til for at en ikke slipper gjennom». Fay reflekterer rundt dette og oppfatter at barnehagelærerprofesjonens historie i stor grad er medvirkende:

Jeg tenker det har å gjøre med barnehageprofesjonen og hvilken posisjon den har hatt tilbake i tid. Vi har ikke hatt verdens sterkeste posisjon i forhold til lønn og man møtte på utsagn som «du jobber bare i barnehage», og man må sloss for fagligheten, altså at den betyr noe og at du har din egen profesjonskompetanse. Også jobber man også i et felt der du har kollegaer med ulik bakgrunn, så du lærer å tone ned fagspråket. Slik at jeg, den gangen jeg vurderte å stryke en av mine studenter, opplevde jeg det her med usikkerhet på kompetansen min.

Fay understreker videre at vurderingen man gjør i praksis bygger på vurdererens egen kompetanse, som kan være et vilkår for å tvile på egen kompetanse, og at det er lett å distansere seg fra den personen man skal vurdere når man ikke står i vurderingssituasjonen selv:

Og det vi ofte glemmer da, når vi skal vurdere andres kompetanse, er at vi må ta inn vår egen personlige kompetanse i beregningen fordi vi er i samspill med hverandre. Hvis jeg skal vurdere en student sin måte å være i samspill på, i måten hun er på i samspill med meg, så må jeg faktisk også ta inn, at jeg er i samspill med henne. Og at mine personlige kompetanser er en del av ut av det som kommer frem. Og derfor blir det vanskelig. Det er så lett å tenke objekt. Å tenke på den som noe annet. Men når vi kommer inn på det med det personlige, så er vi dratt inn i det. Og det tror jeg at jeg kjente på som praksislærer. «Har jeg veiledet nok» når denne personen ikke er kommet videre. Har det med min veilederkompetanse å gjøre. At man må stille spørsmål til seg selv og.

Kort oppsummert uttrykker Fay opplevelser som omhandler en utdanningskultur med press om gjennomstrømning og en utdanningskultur preget av dens egen lokale historie. Dette er vilkår som gir føringer for utdanningens vurderingspraksis relatert til praksisopplæringen. Jeg opplever dette som regler eller normer på bakgrunn av at disse vilkårene legger føringer for vurderingspraksisen. Når dette legger føringer for vurderingspraksisen vil det oppstå en spenning mellom dette og et av vurderingens formål. Regler som motsetter seg vurderingens formål er også fremtredende i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Dette skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

5.2.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem

Praksislærerne og styrerne fra praksisbarnehagen som aktivitetssystem beskrev opplevelser ut i fra sin livsverden som viste tegn til ulike regler, normer eller konvensjoner de forholder seg til i forbindelse med vurderingspraksisen. Det synes å være regler, normer eller konvensjoner som bærer med seg forventninger om at subjektene må finne egne metoder for å anvende vurderingsskjemaene.

Anvende egne metoder

I løpet av analysen dannet det seg et bilde som viste tegn til en regel som har oppstått på bakgrunn av vurderingsskjemaenes mangler. Denne regelen var spesielt fremtredende på bakgrunn av praksislærernes uttalelser. Et av vurderingspraksisens mest sentrale kulturelle verktøy synes å være vurderingsskjemaet som ble introdusert og presentert som et kulturelt verktøy under delkapittel 5.1. Her kom det frem at verktøyet oppfattes av subjektene som utydelig, ubestemt, utilstrekkelig og vanskelig å tolke. Som en konsekvens av dette synes det å oppstå en regel som bærer med seg en forventning om at praksislærerne selv må finne metoder for å håndtere vurderingsgrunnlaget: det virker som om det oftere er regelen enn unntaket at det innad i de ulike praksisbarnehagene blir konstruert et eget vurderingsgrunnlag basert både på barnehagens verdier og profesjonsutøvernes profesjonsforståelse. Dette vurderingsgrunnlaget synes å bli brukt komplementært til, men også på bekostning av, det formelle vurderingsgrunnlaget som i vurderingspraksisens tilfelle er vurderingsskjemaene og de tilhørende vurderingskriteriene. Intervjupersonene uttrykker dette både implisitt og eksplisitt. Vilde er veldig tydelig på at skjønn spiller en stor rolle i hennes vurderingspraksis, og uttrykker også at dette kan gå på bekostning av det formelle vurderingsgrunnlaget en egentlig skal ta utgangspunkt i:

Ofte blir det etter skjønn hvordan man vurderer. Og det kan jo bli veldig forskjellig ut i fra praksislærer man har hvilken vurdering man får. Selv om det ligger kriterier til grunn så tenker jeg at det allikevel blir min egen personlige opplevelse av studenten som er avgjørende.

Videre forteller Vilde at det er hennes inntrykk at praksislærere flest bruker mye skjønn i vurderingen, men at hun ikke helt kan sette fingeren på hvorfor: «Om det er fordi at vurderingskriteriene ikke er utfyllende nok eller at de er for spesifikke. Det er vanskelig å si hva som gjør det». Hun poengterer videre at det er begrenset hvor mye praksislærerne ser studentene, og at tiden studenten har i praksisbarnehagen ofte er preget av oppgavene studenten har med seg fra

høgskolen. Hun opplever at studentene har mye å gjøre når de er i praksis og at det er begrenset hva praksislærerne kan forvente utenom dette. Her kommer det frem at Vilde danner seg et eget vurderingsgrunnlag fordi hun mener vurderingskriteriene er for omfattende og lite praksisnære. Det understreker hun når hun sier at ikke en gang barnehagelærerne som er ferdig utdannet og i jobb ville være sikret å få bestått etter disse kriteriene. Jonas forteller at selv om praksishverdagen til studentene er preget av oppgaver, så prøver han alltid å utfordre studentene til å integrere barnehagens fokusområder inn i oppgavene. Han opplever konflikt mellom sin egen profesjonskompetanse og det vurderingskriteriene definerer som viktige egenskaper for en barnehagelærer. «Hvorfor står ikke det viktigste i kriteriene? Det viktigste er relasjonskompetansen. Jeg savner det hverdagslige, det man faktisk gjør i barnehagen». Dette uttrykker Jonas og det kommer frem, men i større grad implisitt, at selv om han tar utgangspunkt i vurderingskriteriene i vurderingen, så vektlegger han også læringsmål som han selv og barnehagen mener er sentrale. Olav, som er fersk praksislærer, mener læringsutbyttebeskrivelsene i vurderingsskjemaene er problematiske, og at også han må, på sett og vis, komponere eget vurderingsgrunnlag:

Jeg mener det er noe som mangler i læringsutbyttene. Så jeg går i dialog med min student og sier hva jeg mener om læringsutbyttene og at jeg kommer til å, så lenge vi har kontroll på de, så kommer jeg også til å legge til rette for at studenten kan lære mer enn læringsutbyttene sier. Vi går i dialog og snakker om at det er «the bare minimum» men at det kreves mye mer for å være en kompetent barnehagelærer.

Her er det tydelig at Vilde og Olav kompenserer for det formelle vurderingsgrunnlagets mangler på ulik måte. Vilde mener vurderingsgrunnlaget må forenkles mens Olav mener det motsatte. Fellesnevneren er at begge oppfatter et behov om å tilføre vurderingsgrunnlaget noe, en taus regel som bærer med seg en forventning om at profesjonsutøverne må komme opp med egne metoder for å håndtere og håndheve vurderingsskjemaet på, på bakgrunn av at det formelle vurderingsgrunnlaget ikke er tilstrekkelig. Vilde opplever at det å vurdere etter de formelle vurderingsskjemaene bare er en forpliktelse hun har til høgskolen, og hun legger ikke særlig vekt på de ulike vurderingskriteriene i den daglige vurderingen hun gjør.

Med utgangspunkt i spenningen som oppstår på bakgrunn av misnøyen til vurderingsskjemaet som medierende verktøy, ser vi her at det i praksisbarnehagen som aktivitetssystem har oppstått en regel som i flere tilfeller er i direkte spenning med det aktuelle medierende verktøyet. Det kan også tenkes at denne regelen er i spenning med, eller i motsetning til, et av vurderingens hovedformål. Hvis det er diskrepans mellom det formelle vurderingsgrunnlaget og

vurderingsgrunnlaget praksislærerne faktisk tar utgangspunkt i, kan det oppleves problematisk å ivareta vurderingens summative formål fordi det er utfordrende å henvise til vurderingsgrunnlaget. I neste avsnitt skal jeg presentere resultater som er i tråd med hvordan aktørene deler arbeidet seg imellom og hvordan aktørene i de ulike aktivitetssystemene betrakter hverandre.

5.3. Arbeidsdeling

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for den opplevde arbeidsdelingen, i og mellom aktivitetssystemene slik det kom frem gjennom intervjuene. Først tar jeg for meg det som kom frem fra profesjonsveilederne i høgskolens aktivitetssystem, før jeg tar for meg det som kom frem fra styrerne og praksislærerne i praksisbarnehagens aktivitetssystem.

5.3.1. Høgskolen som aktivitetssystem

I høgskolens aktivitetssystem var det flere aspekter med arbeidsdelingen som var fremtredende. I denne delens første delkapittel skal jeg presentere profesjonsveilederne arbeidsoppgaver slik det fremsto fra intervju. Videre vil jeg presentere resultater i forbindelse med profesjonsveilederne oppfattelse av praksislærerne som likestilte lærerutdannere.

Arbeidsoppgaver

I intervjuene kom det frem hvordan intervjupersonene medvirker i vurderingsprosessen. Profesjonsveilederne fremsto relativt samstemte i oppfatningen av deres arbeidsoppgaver. Fay forklarer at hun først og fremst oppfatter sin rolle som dialogpartner til praksislærer i vurderingen. Hun understreker at det er praksislærerne som tar seg av vurderingen i første rekke:

Det der med å vurdere studenter i praksis, altså hva studenter gjør i praksis, det er det jo slik at jeg tenker det i første rekke er praksislærerne som klarer å se og følge opp og gjøre mye av vurderingen.

Selv om praksislæreren gjør det meste av vurderingen forteller Fay at hun opparbeider seg inntrykk av studenten gjennom praksisbesøk og praksisteam, men at utover dette «ser vi jo ikke noen ting som skjer i praksis!». Praksisteam og praksisbesøk er to aktiviteter flere av profesjonsveilederne nevner i forbindelse med deres medvirkning i vurderingen. På spørsmål om Gry bruker praksisteammøtene som en slags arena for å vurdere studenter svarer hun bekreftende og at det alltid foregår en uformell vurdering.

Britt forklarer at hun opplever sin rolle som bindeledd mellom høgskolen og praksisfeltet, og at hennes fremste oppgave i vurderingen er å være samtalepartner for praksislærer, styrer og student. Gry beskriver hennes rolle i mye større grad som veileder enn vurderer, og forklarer at hun har en tilbaketrukket rolle i 90% av vurderingstilfellene. Fay forteller at hun først blir aktivt deltakende i vurderingen når en praksislærer eller styrer tar kontakt for veiledning, men hun forteller at det også kan gå andre veien:

Og så har det skjedd at det på bakgrunn av det som har kommet frem, som jeg er blitt gjort kjent med ute i praksis, at jeg er veldig nysgjerrig på hva praksislærer tenker om dette. Og da er det jeg som har tatt kontakt [med praksislærer].

Med dette uttrykker Fay at hun også kan ta kontakt med praksisfeltet hvis hun skulle være i tvil om en student oppfyller kravene til å bestå. Liknende handlinger forteller også Britt om. Britt forklarer at hun i noen tilfeller tar kontakt med praksislærer i forkant av praksis, for å diskutere studenter som kanskje trenger mer oppfølging enn andre. Hun poengterer også at det er viktig som profesjonsveileder å være synlig i praksisfeltet, og at terskel for å ta kontakt forhåpentligvis er lavere da. På denne måten kan praksislærere stille spørsmål knyttet til vurderingen som de ellers kanskje ikke hadde gjort. Likevel understreker begge profesjonsveilederne at de oftest blir aktiv i vurderingen på bakgrunn av praksislærers ellers styrers tvil. Det Gry uttaler er også i tråd med dette: «Jeg er deltakende i vurderingen når praksislærer er i tvil. Da går jeg ofte inn. Først og fremst som veileder».

At profesjonsveilederne i størst grad opplever sin rolle som veileder kan være en av grunnene til at jeg tidligere i resultatdelen ikke kunne vise til resultater i forbindelse med hvordan profesjonsveilederne tar utgangspunkt i vurderingskriteriene. Det kan virke som om profesjonsveilederne i liten grad tar utgangspunkt i vurderingskriteriene fordi de sjeldent er medvirkende i vurderingen, og når de først er medvirkende, inntar de i størst grad en veilederrolle. Det kan også fremstå som om profesjonsveilederne i størst grad er deltakende i den summative vurderingen, at de inntar en veiledende rolle ovenfor praksislærer når praksislærer er i tvil om studenten innehar de rette kvalifikasjonene for å bestå praksis.

[Likestilte lærerutdannere](#)

Flere av profesjonsveilederne var tydelige på at praksislærerne i praksisbarnehagens aktivitetssystem må bli betraktet som lærerutdannere på lik linje som profesjonsveilederne i høgskolens aktivitetssystem. Gry konstaterer at hun mener dette er hensiktsmessig og at hun har tillit til praksislærerne:

Det er noe med det at praksislærere skal være likestilte lærerutdannere på linje med oss. Og jeg har tillit til at de gjør en god jobb. Og jeg håper at vi utfyller hverandre. At praksislærerne er mine øyne og ører ute i praksis. At jeg sørger for input'en på det jeg kan her. Jeg tenker at vi må være komplementære i stedet for å gå i hverandre sin vei.

Gry viser her tillit til at arbeidsoppgavene rettet mot vurderingen innad i praksisbarnehagens aktivitetssystem blir gjennomført på en tilfredsstillende måte. I stedet for at hun skal være delaktig i praksisbarnehagens aktivitet, mener hun det er viktig å delta i aktivitet, og å utføre handlinger og operasjoner, tilsynelatende henvendt mot vurderingen, innad i sitt eget aktivitetssystem som kan sees på som komplimentert til arbeidet som foregår i praksisbarnehagens aktivitetssystem. På denne måten anerkjenner Gry praksislærerne som likestilte lærerutdannere, og unngår å trække på praksislærernes tær. Her kan man også oppfatte en spenning mellom vurderingspraksisens formelle retningslinjer og vurderingspraksisens vektlegging av praksislærerne som likestilte lærerutdannere. Kan profesjonsveilederne i særlig grad være delaktig i vurderingspraksisen sammen med praksislærerne og styrerne samtidig som alle parter er likestilte lærerutdannere? På spørsmål om Gry tror praksislærere får for mye ansvar i praksisopplæringen kommer det frem at hun er av den oppfatningen at praksislærerne ikke har mer ansvar enn de burde ha. Hun poengterer at det er jobben deres, og at det akkurat er slik det skal være: «Praksislærere er likestilt lærerutdannere på samme måte som vi er det. Og de får betalt for jobben de gjør. De har et viktig mandat, det kan være krevende, men jeg synes ikke det er for mye». Fay sier at det hender studenter får varsel om ikke bestått som hverken studentene eller profesjonsveilederne kjenner seg igjen i, men presiserer at hun aldri overstyrer praksislærer:

Det er studenter som får varsel og vi kjenner oss ikke igjen i det varselet. Eller at det er en student som sier at han eller hun ikke kjenner seg igjen i varselet som vedkommende har fått. Og da går jeg vel kanskje litt mer over i en slags meglerrolle. Prøver å få frem begge sine perspektiv og, for at jeg skal kunne gjøre meg opp en mening. Men jeg har aldri overstyrt praksislærer. Det unngår jeg.

Dette kan også tolkes som et eksempel på at profesjonsveilederen ikke ønsker i stor grad å være deltakende i praksisbarnehagens vurderingspraksis, men heller inntar en medierende rolle mellom student og praksisbarnehagens vurderingspraksis. Flere av profesjonsveilederne understreker at det er praksislærerne som har hovedansvaret i vurderingen av studenter i praksisopplæring, og at de selv

opplever sin rolle som veiledende og støttespiller for praksislærere. Dette uttrykker Gry når hun sier følgende: «Jeg tenker at det er, og det er erfaringene jeg sitter på, så er det hovedsakelig praksislærere som har hovedansvaret for vurderingen av studentene i praksis». Fay forklarer at om hun får spørsmål fra praksislærerne, eller at praksislærerne møter på utfordringer, prøver hun å styrke praksislærers tillit til egen kompetanse: «Jeg tenker at jeg selv prøver å legge det litt tilbake på praksislærere, å understreke at her er det praksislærere som må vurdere, og prøve å støtte deres, den kompetansen og troen på at deres vurderinger er gode».

Om praksislærerne blir sett og betraktet som likestilte lærerutdannere gir arbeidsdelingen føringer for hvordan vurderingspraksisen praktiseres. Et eksempel er at subjekter innenfor aktivitetssystemet til høgskolen understreker at de ikke overstyrer praksislærerne, subjekter i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Profesjonsveilederne viser her tillitt til praksislærerne og deres jobb som lærerutdannere og vurderer i praksisbarnehagene, som tillater praksislærere å inneha det største ansvaret, og det som synes å være det eneste vurderingsansvaret i mange tilfeller, mens profesjonsveileder har en mer tilbaketrukket rolle, i større grad veiledende enn vurderende. Hvis en konsekvens av å anerkjenne praksislærere som likestilte lærerutdannere er å ikke være kritisk til praksislærernes vurdering, kan det tolkes som en måte å undertrykke eventuelle spenninger. Denne antagelsen om spenning styrkes ved det som tidligere har blitt presentert under delkapittel 5.2.1 vedrørende den summative funksjonen profesjonsveilederne opplever at vurderingspraksisen skal inneha, og som profesjonsveilederne ofte opplever bortfaller i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Selv om flere av profesjonsveilederne opplever at den summative funksjonen ikke blir opprettholdt, står det formelle synet på praksislærere som likestilte lærerutdannere tilsynelatende så sterkt at disse spenningene ikke blir brakt til overflaten.

5.3.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem

Praksislærerne og styrerne omtalte arbeidsdelingen i og mellom aktivitetssystemene både implisitt og eksplisitt. Innledningsvis vil jeg også her presentere praksislærers og styrers arbeidsoppgaver slik de fremkom av intervju. Deretter vil jeg presentere resultater i forbindelse med en arbeidsdeling betinget av asymmetriske maktforhold.

Arbeidsoppgaver

I forrige delkapittel kom det fra profesjonsveilederne tydelig frem at de opplever at det er praksislærerne som har det største vurderingsansvaret i vurderingsprosessen. Dette er også fremtredende i praksisbarnehagens aktivitetssystem. Styrer Pernille forklarer at hun i størst grad har en administrerende rolle ovenfor praksisopplæringen i barnehagen, at hun deltar på

praksisteammmøter når det passer, men at hun i liten grad er delaktig i vurderingen. Pernille forteller at praksislærerne i vurderingsprosessen er selvgående men at «de kommer gjerne til meg hvis de er litt usikker, om det er noen de må stryke». Styrer Charlotte forteller at også praksislærerne i hennes barnehage er selvgående, og at det er variabelt hva som er hennes rolle. «Akkurat i de direkte vurderingene og veiledningene er jeg veldig lite aktiv». Hun forteller at hun derimot er delaktig i praksisteammmøter og blir aktiv deltagende i vurderingen om det skulle oppstå utfordringer og praksislærerne søker støtte.

Praksislærer Kjersti forteller at de «får en helt annen rolle fordi vi er tett på studentene hver eneste dag, og får sett de i praksis» og «vi har en mye mer nær rolle enn de på skolen, i hvert fall i forhold til praksis. . . . Men vi savner jo enda mer tett samarbeid med dem. Det gjør vi absolutt». I forbindelse med vurderingen uttrykker Kjersti forståelse rundt at hun som praksislærer har det største ansvaret, men likevel skulle hun ønske at samarbeidet med profesjonsveileder var tettere. Hun forteller at vurderingsarbeidet starter «med en gang man treffer de [studentene]. Man får jo et inntrykk og man lager seg et bilde». Videre forteller Kjersti at det er en helhetlig prosessorientert vurdering og at:

Man må på en måte bli kjent, og så man snakke litt, og så må man ta det etter hvert. Det er ofte etter andre periode man kan få en annen opplevelse [av studenten], da kan man se en progresjon, så det blir jo en prosess».

Jonas uttrykker at han prøver å være en rollemodell i alt han gjør ovenfor studenten, at han er bevisst sin rolle. «Jeg må veilede, og i tillegg skal jeg vurdere studenten. Og det [vurdere] gjør jeg på en måte og, og det er jeg bevisst på, jeg vurderer jo studenten i alt den gjør hele tiden. Både bevisst og ubevisst». Jonas sier her at vurderingen er en prosess som skjer både bevisst og ubevisst. Olav forteller at det er han som har hovedansvaret i veiledning og vurdering, før han forklarer sin rolle som praksislærer:

Min rolle er å veilede, å legge til rette for at studenten skal få den praksis den er ute etter, og at det er jeg som har første og siste ordet i vurderingen. Føler ikke det er noen andre som har noe de skal si der. Men det er spennende hvis de har det.

Med dette mener Olav at det er han som ser studenten i praksis, og det er mellom han og studenten relasjonen bygges. Han er uenig i at styrer og profesjonsveileder skal kunne påvirke vurderingen, da de ikke ser studenten i praksis og ikke har den samme relasjonen. Det kan oppfattes litt motstand i

det Olav sier «Føler ikke det er noen andre som har noe de skal si der», og det opplever jeg som intervjuer også, men jeg oppfatter det først og fremst som motstand mot at andre skal ugyldiggjøre vurderingen hans, og ikke motstand mot samarbeid med styrer og profesjonsveileder. At Olav ønsker tettere samarbeid presiserer han senere i intervjuet. Bekymringen for at noen skal ugyldiggjøre vurderingen hans forklarer han på denne måten:

Slik som jeg har forstått det . . . har profesjonsveilederne tidligere hatt et rykte på seg for å forsvare studenten. Fordi de kjenner studenten best. Og det synes jeg er en rar ting for de å si. Jeg skjønnte ikke helt greia. Så før så beskytta de studenten men nå skal de være strenge? Jeg følte de sa det vi ville høre. For argumentet der var at profesjonsveileder kjenner studenten bedre enn praksislærer, men da ville det vært rart hvis profesjonsveileder skal forsvare noe kun praksislærer vet [om studenten].

Olav viser skepsis til at profesjonsveileder skal kunne gjøre en vurdering av en student i praksisopplæring, en annen vurdering enn praksislærer har gitt, når profesjonsveilederen ikke har observert studenten i praksis i like stor grad som praksislæreren. Det kan virke som om Olav ikke opplever tillitt fra profesjonsveilederne, og han gir tegn til at han heller ikke har tillit til profesjonsveilederne. Likevel presiserer Olav at han tror «høgskolen må ta mer del i praksis» for å få bukt med problemer som Olav oppfatter som praksislæreres varierende kompetanse i ulike praksisbarnehager, men på en måte som ikke går på bekostning av praksislærers selvstendighet.

Olav forklarer arbeidsoppgavene sine når han uttaler at han tidlig i praksisperioden gjør det klart for studenten at det er studentens jobb å oppnå læringsutbyttene i vurderingsskjemaet men:

Jeg skal hjelpe studenten, jeg skal legge til rette for at han får muligheten til det. Men jeg kommer ikke til å mase på: «kom igjen nå må du huske...» [Olav siterer seg selv] nei. Jeg kommer heller til å gi beskjed at «du, nå har jeg sett dette og dette, nå mangler du dette og dette. Så det burde du jobbe med fremover». Og så ser jeg det helhetlige bildet.

Her gir Olav et bilde av hans arbeidsoppgaver i forbindelse med vurderingspraksisen. Han tar utgangspunkt i det formelle vurderingsgrunnlaget, gir studenten tilbakemeldinger i forhold til hvor studenten befinner seg i utviklingen sin, og så tar Olav høyde for det helhetlige bildet.

Kjersti presiserer at hun heller tar utfordringer med seg innad i praksislærerguppen enn å kontakte profesjonsveileder: «Jeg synes det er lettere å henvende meg til de andre praksislærerne. Ja, vi som på en måte er sammen med studentene da». Jonas forteller at om han er i tvil «da tar jeg det opp med styrer og profesjonsveileder fra skolen». Videre forklarer også Jonas at han diskuterer

utfordringer innad i praksislærergruppen. Jonas uttrykker så frustrasjon over at han aldri har kunnet snakke med profesjonsveileder under fire øyne: «Jeg har aldri fått en tilstede hvor jeg kun kan snakke med den ene, eller oss tre, student profesjonsveileder og meg. Så det er noe jeg savner». Jonas uttrykker her at han savner et tettere samarbeid med profesjonsveileder, og at han spesielt savner å se profesjonsveileder mer i barnehagen.

Likestilte lærerutdannere?

I følge flere av profesjonsveilederne skal vurderingspraksisen drives frem av likestilte lærerutdannere innad i og på tvers av aktivitetssystemene (se delkapittel 5.3.1 vedrørende likestilte lærerutdannere). Dette uttalte symmetriske maktforholdet i arbeidsdelingen fra høgskolens aktivitetssystem reiser spørsmål om hvorvidt praksislærere og styrere opplever arbeidsdelingen på samme vis. Opplever praksislærere og styrere seg som likestilte lærerutdannere? Gjennom intervjuene med styrerne og praksislærerne ble det av intervjupersonene malt et bilde av maktforholdet mellom de to aktivitetssystemene som asymmetrisk. Det kommer frem, men i stor grad implisitt, at flere av intervjupersonene fra praksisbarnehagene, opplever høgskolen som en overordnet lærerutdannerinstitusjon i forhold til praksisbarnehagen som lærerutdannerinstitusjon. Dette er viktig å bringe frem fordi det oppstår en spenning mellom høgskolen sin holdning om å betrakte praksislærerne som likestilte lærerutdannere, og praksislærerne og styrerne sin opplevelse om praksisbarnehagen som underordnet lærerutdannerinstitusjon. Kan man være likestilte lærerutdannere hvis maktrelasjonen oppleves asymmetrisk? I intervjuene av praksislærere og styrere ble det ikke direkte spurt om hvordan intervjupersonene opplever seg selv som likestilte lærerutdannere med profesjonsveilederne, men intervjupersonene kom med uttalelser som indirekte og implisitt omtalte maktforholdet mellom de to lærerutdannerinstitusjonene. Dette vil jeg her prøve å bringe til overflaten for å gi leseren et inntrykk av det potensielle asymmetriske forholdet mellom de to aktivitetssystemene. Det asymmetriske forholdet kan sees å gå på bekostning av det å være likestilte lærerutdannere, og dermed skape en spenning mellom de ulike institusjonene.

Et eksempel på det asymmetriske maktforholdet er hvordan Charlotte omtaler vurderingskriteriene for praksis: «Vi går gjennom vurderingskriteriene *fra høgskolen*, og reflekterer sammen i praksislærergruppen» og senere om samme tema: «Vi *må* jo forholde oss til de vurderingskriteriene som kommer *fra høgskolen*». Her blir vurderingskriteriene sett på noe som høgskolen har konstruert og som praksisbarnehagen må ta i bruk. Det er ikke noe praksisbarnehagen velger selv å bruke som verktøy i vurderingen, men noe de må ta utgangspunkt i. Da utøver høgskolen makt utover praksisbarnehagen. Et annet eksempel med samme intervjuperson; i denne situasjonen blir Charlotte spurt om det er en trygghet å kunne støtte seg på høgskolen i vanskelige

vurderingssituasjoner og Charlotte svarer som følger: «Ja, det er en trygghet å koble på et organ, som er på en måte et overordnet organ i den forbindelse. Det er det absolutt». Her er det etter min tolkning ganske tydelig at Charlotte henter til en asymmetrisk maktrelasjon i det hun omtaler høgskolen som et *overordnet organ*. Et annet eksempel er hvordan Jonas forteller at han nå tar siste 15 studiepoeng av totalt 30 studiepoeng i veiledning i forbindelse med praksislærerrollen sin. «Det gjør jeg fordi det de sier nå er at det skal obligatorisk med 30 studiepoeng». Selv om det ikke er den aktuelle høgskolen som har fastsatt dette, men heller UHR-Lærerutdanning (2018), opplever Jonas dette som retningslinjer som kommer fra, eller i det minste blir formidlet fra høgskolens aktivitetssystem. I tillegg, for å bli kvalifisert praksislærer, må man ta videreutdanning hos den institusjonen og ofte hos de profesjonsveilederne, som praksislærerne skal være likestilt. En annen faktor som taler for det asymmetriske forholdet er det Jonas uttrykker i forbindelse med å gi tilbakemeldinger til høgskolen:

De burde hørt mer på oss, for eksempel de tingene jeg nå sier til deg, det burde de hørt på, og hørt andre praksislærere. For det er folk jeg snakker med og vi praksislærere mener mye av det samme, men vi kommer på en måte ikke gjennom til skolen. Og det blir ikke tatt tak i. Mens nå går jeg litt på skolen, og da tok vi det opp, og da tok de det der med nedskjæringer. I stedet for å ta tak i det.

Her uttrykker Jonas frustrasjon i sammenheng med å bli hørt og tatt på alvor av høgskolen. Jonas forteller at han flere ganger har prøvd å gi tilbakemeldinger, men stadig vekk blir møtt med unnskyldninger som ikke Jonas fester sin lit i. Dette taler for et asymmetrisk maktforhold fordi høgskolen kan sees å ha definisjonsmakt ovenfor hvordan barnehagelærerstudenters studieløp skal se ut. Når høgskolen ikke vektlegger tilbakemeldingene de får fra praksisfeltet utøver de ikke bare makt, men de undergraver også praksisbarnehagen som likestilt utdanningsinstitusjon. Dette er etter min tolkning vilkår som taler for det asymmetriske maktforholdet mellom aktivitetssystemene, og mot aktørene som likestilte lærerutdannere. På denne måten oppstår det en tydelig spenning mellom høgskolens og praksisbarnehagens aktivitetssystem.

5.4. Objektet

I denne delen vil jeg presentere resultater som fremkom i forbindelse med aktivitetssystemenes objekt: vurderingen, og spesielt vurderingens formål: formativ og summativ vurdering.

5.4.1. Høgskolen som aktivitetssystem

I dette delkapittelet skal jeg presentere resultater i forbindelse med profesjonsveiledernes opplevelser og oppfatninger rundt vurderings formål, samt profesjonsveiledernes opplevelse av de potensielt motstridende formålene.

Vurderingens formål

Vurderingen skal være preget av en summativ funksjon, det er bare kvalifiserte studenter som skal kunne gjennomføre utdanningen. Dette kommer frem blant annet ved spørsmål om hva intervjupersonene opplever og oppfatter som vurderingens formål. Aud uttrykker at formålet må være å utdanne egnede barnehagelærere og supplerer med at «barna fortjener egnede barnehagelærere, og derfor må vi vurdere». Britt deler også denne oppfatningen av vurderingens formål, at den må ha en summativ funksjon, og poengterer at hun er av den oppfatningen at det er for få studenter som får karakteren «ikke bestått» i praksisopplæringa. Her uttrykker Aud og Britt at vurderingspraksisen objekt skal være betinget av et formål som proklamerer at kun egnede studenter skal kunne fullføre utdanningsløpet. Likevel uttrykker Britt bekymring i forbindelse med at det er så få som ikke består praksis. Britt forteller at hun er av den oppfatningen at praksislærere ofte er for «snille» i vurderingen, og at «vi har kanskje praksislærere som ikke burde vært praksislærere». Dette er faktorer som kan gå på bekostning av det summative formålet. Gry understreker også at formålet må være å undersøke om kandidaten har de rette kvalifikasjonene, men at formålet ikke bare er summativt: «I det studentene og praksislærerne forholder seg til vurderingskriteriene gjennomgående i praksisperioden vil også formålet være formativt, så definitivt ikke bare summativt». Fay forteller at om hun møter på en student som hun ikke mener egner seg som barnehagelærer kan en mulighet være å veilede studenten ut av studiet, men at det også kan være utfordrende: «Man skal veilede på en god måte, så prøver man noen ganger å veilede ut av studiet, å finne ut at det er andre ting de passer bedre til, men så er det ikke alltid studentene er enig». Aud sier det er viktig at studenter som ikke er egnet får «ikke bestått» på eksamen eller i praksisopplæringen, i de instansene som skal ha en summativ funksjon. Selv om profesjonsveilederne kan veilede studentene videre og studentene noen ganger innser at barnehagelæreryrket ikke er noe for dem, er det utfordrende med de studentene som ikke innser dette. Aud understreker at de ikke direkte kan be studentene slutte på studiet. Aud, som er profesjonsveileder på tredje trinn, poengterer at det er viktig å sile ut de studentene som er uegnet tidlig i utdanningsløpet, for jo lenger de kommer jo mer utfordrende blir det:

Med så kort praksis som vi har i tredje klasse, så er det viktig at studentene blir vurdert skikkelig i første og andre klasse. Det blir så vanskelig i tredje klasse å gjøre en god vurdering om de har kommet gjennom første og andre års praksis.

At vurderingen skal inneha et summativt formål synes altså å være spesielt viktig tidlig i studieløpet. Fay, som er profesjonsveileder på første og andre trinn, sier at vurderingen ofte tas litt lett på spesielt i første klasse:

Og så kommer studentene i andre klasse nettopp fordi noen har tenkt at «ja, men de kommer på plass, gi de litt tid» og så har de gitt de godkjent, og så kommer de og så må de begynne å jobbe på de tingene som vi tenkte at skulle være på plass i første klasse.

Fay forteller at det da på mange måter blir følgefeil, og at det er flere praksislærere som tar kontakt og problematiserer akkurat dette. Det virker som om Gry, som er profesjonsveileder på første trinn, har den samme opplevelsen. Hun opplever at mange av praksislærerne tenker at studentene må «få en sjanse, de er så unge og det er tidlig å vurdere. Vi venter og ser». Videre problematiserer Gry det hun kaller for «vent-og-se-holdningen» som hun understreker har vært en del av barnehagens kultur lenge. Hun problematiserer også at «noen praksislærere stiller høye krav og har lav terskel for å melde tvil om skikkethet eller tvil om bestått, mens andre praksislærere har en litt mer avslappet rolle, ofte fordi de er tilknyttet første klasse praksis». Britt er profesjonsveileder i andre klasse og har inntrykk av at praksislærerne finner det utfordrende å gi «ikke bestått» til studentene:

Jeg tenker at praksislærerne, og det har jeg hørt, de synes det er vanskelig å stryke studenter, de synes det er utfordrende, de sier: «I første klasse, de må jo få lov å, de går jo bare første, de må jo få lov å modnes litt». Og når de kommer i andre klasse så sier de: «Men de sto jo første klasse, er det det jeg som er litt for streng, jeg ser jo det at jeg kanskje, så nei jeg slipper studenten gjennom». Så jeg tenker det har gått mye på praksislærer.

Med bakgrunn i det overnevnte kan det virke som om flere av profesjonsveilederne opplever at vurderingens summative formål ikke blir opprettholdt på grunn av at praksislærere ikke ønsker å stanse studenter allerede i studentenes første studieår. Profesjonsveilederne opplever at praksislærerne gir studentene en sjanse og lar tvilen komme studentene til gode, spesielt tidlig i studentenes utdanningsforløp. Dette fremstår som et problem profesjonsveilederne oppfatter er fremtredende i praksislærernes vurderingspraksis. Profesjonsveilederne opplever samstemte i at

vurderingens summative formål må opprettholdes, men at de ofte ser det er utfordrende å ivareta dette formålet i tilstrekkelig grad i praksisopplæringen. Her oppstår det en spenning mellom aktivitetssystemene når profesjonsveilederne uttrykker bekymring rundt praksislæreres evne til å opprettholde det summative formålet. Det er viktig å understreke at profesjonsveilederne ikke mener vurderingspraksis bare skal ha et summativ formål. Det kommer også frem i intervjuene, men i større grad implisitt, at vurderingene skal ha et klart formativt formål. I neste avsnitt presenterer jeg resultat som kan sees å oppstå på bakgrunn av forholdet mellom formative og summative formål.

Den dobbelte rollen

Den dobbelte rollen oppstår, som jeg har vært inne på tidligere i teksten, når en person innehar ansvaret for å gjennomføre både formativ og summativ vurdering i samme vurderingssetting. Slik det har kommet frem gjennom intervju fra begge aktivitetssystemene synes praksislærerne i stor grad å ha ansvaret for å ivareta vurderingens to funksjoner alene. Under intervjuene med profesjonsveilederne ble det klart at denne problematikken var godt kjent av intervjupersonene. Ofte ble problematikken løftet frem av profesjonsveilederne uten at det direkte ble stilt spørsmål om. Flere av profesjonsveilederne uttrykker at de ikke tror den dobbelte rollen er like utfordrende for praksislærerne som den er for studentene. Fay forteller at flere studenter har gitt uttrykk for at praksislærers dobbelte rolle gjør det utfordrende for studenten å forholde seg til praksislæreren. Fay forteller at hun ikke har inntrykk av at praksislærerne i stor grad er bevisst over den dobbelte rollens påvirkning:

Jeg tror ikke praksislærere kjenner på dilemmaet på samme måte som studentene gjør. Praksislærerne har ikke uttrykket forståelse i sammenheng med at de både er vurderer og veileder og hva det kan medføre for studenten. Men det betyr ikke at de ikke føler på det, det betyr bare at jeg ikke har snakket med noen om akkurat det. Men de har sagt at de er klar over det.

Fay understreker at praksislærerne uttrykker at de er klar over problemstillingen, men at de ikke i særlig stor grad viser forståelse i forbindelse med den. Dette tyder likevel på at problematikken i sammenheng med den motstridende rollen er et fenomen Fay er klar over. Britt forteller at også hun har inntrykk av at den motstridende rollen er en aktuell problemstilling, men at også hun opplever at det er studentene som føler mest på denne problematikken, og i mindre grad praksislærerne: «Noen praksislærere har snakket litt om det, men jeg oppfatter ikke at de synes det er så veldig

utfordrende. Studentene synes det er mer utfordrende. Det har jeg hørt mange si». Videre forteller Britt at hun i liten grad føler på den dobbelte rollen selv:

Det er jo ikke jeg som skal gi studentene en vurdering i praksis, det er jo praksislærer som skal gjøre. Det er jo de som ser de i praksis. Så jeg tenker at, jeg føler ikke at det er veldig dobbeltrolle nei. Jeg kan ikke si det.

Inger uttaler her at hun i liten grad opplever den motstridende rollen som profesjonsveileder. Videre uttaler hun seg også om noe som kan sees på en av grunnene til hvorfor: det er ikke hun som gjør vurderingen av studenten i praksis, og dermed kan hun heller ikke oppleve problematikk i forbindelse med dobbeltrollen. Den dobbelte rollen kan absolutt sees å være en aktuell problemstilling ut i fra profesjonsveiledernes aktivitetssystem, men det virker ikke som om de opplever noe problematikk med sakens kjerne selv, fordi de i liten grad er delaktig i vurderingen. Derimot er flere av profesjonsveilederne klare på at arbeidsdelingen er strukturert på en måte som tydeliggjør praksislærerens dobbelte rolle ovenfor studentene, og at studentene finner dette utfordrende.

5.4.2. Praksisbarnehagen som aktivitetssystem

I dette delkapittelet skal jeg presentere resultater i forbindelse med praksislæreres og styreres oppfatninger og opplevelser rundt vurderingens formål før jeg presenterer resultater i forbindelse med aktørenes uttalelser rundt den potensielt motstridende vurdererrollen.

Vurderingens formål

Praksislærerne og styrerne i høgskolens aktivitetssystem fremsto, som presentert under 5.4.1, relativt samstemte rundt det faktum at vurderingen skal inneha et summativt formål. Praksislærerne synes å ha det største vurderingsansvaret, og synes derfor også å ha det største ansvaret rundt å opprettholde det summative formålet. Flere av profesjonsveilederne uttrykte derimot bekymring rundt praksislæreres evne til å ivareta denne funksjonen, på bakgrunn av blant annet barnehagelærerprofesjonens historisitet, det medmenneskelige, men også på bakgrunn av praksislæreres kompetanse. I praksisbarnehagens aktivitetssystem gir praksislærere og styrere uttrykk for at vurderingen skal inneha et summativt formål, men kommer også med utsagn som problematiserer den summative funksjonen. Styrer Charlotte mener praksisperiodens og vurderingens viktigste formål er å vurdere egnethet, og er av den oppfatning at for mange barnehagelærerstudenter kommer seg helskinnet gjennom utdanningen uten å møte på utdanningens summative funksjon. Styrer Pernille oppfatter også at vurderingspraksisen må bli

regulert av vurderingens summative formål, og viser til barnehagelærerutdanningens historie i det hun påpeker at «det tidligere har vært mange som ikke har kommet inn på noe annet enn barnehagelærerutdanningen, og deretter bare seilt gjennom». Pernille problematiserer det medmenneskelige i vurderingen og påpeker at det er utfordrende:

Det er litt vanskelig. Da kommer jo praksislæreren opp i et dilemma. Da bruker jo du makten din, og vet at det får så store konsekvenser for den studenten. Men samtidig så kan du ikke, magesfølelsen sier at denne studenten ikke kan jobbe som barnehagelærer. Så det er vanskelig.

Praksislærer Kjersti synes også denne problematikken er utfordrende, spesielt på grunn av den begrensede tiden studenten er i praksis, og ønsker å yte studenten rettferdighet. Ofte opplever hun at hun ser det foreligger potensiale hos studenten, men tidsrammene er stramme: «Man føler liksom at man ikke får gitt denne personen en reell sjanse, så det synes jeg er utfordrende spesielt med tanke på tidsbegrensningene». Praksislærer Vilde forteller at hun fra tid til annen møter på studenter som er «fryktelig introverte og sjenerte, at det går litt på personligheten deres», men at hun har et menneskesyn der hun ønsker å hjelpe studentene frem, «jeg vil jo ikke trykke de ned».

Selv om intervjupersonene mener vurderingens summative formål må gi føringer for vurderingspraksisen, kan det virke som praksislærerne og styrerne i praksisbarnehagens aktivitetssystem kvir seg litt for å opprettholde den summative funksjonen på grunn av det medmenneskelige. Her oppstår det i så fall en ny spenning. Praksislærer Olav forteller om et annet vilkår som kan innvirke på spenningen: vurderingskulturen i den aktuelle praksisbarnehagen. Som helt ny praksislærer er Olav opptatt av at bare egnede barnehagelærerstudenter skal kunne gjennomføre praksisopplæringa. Han forteller at en av hans kollegaer, som også er praksislærer men med lengre erfaring, har en student som Olav mener er tydelig uegnet. Denne praksislæreren har problematisert studentens mangler ovenfor Olav og de andre praksislærerne i barnehagen, men ønsker ikke å gi studenten varsel om ikke bestått. Olav forteller at han på bakgrunn av dette har sådd tvil om egen kompetanse og at han lurer på om det er han selv som er for streng:

Så når du har kollegaer som er veldig slappe, eller som kanskje ikke er så streng som du selv ønsker å være, da begynner du å tvile på deg selv. Er det jeg som er for streng, eller er det de som er en del av en gammel kultur?

Her skildrer Olav et bilde av en vurderingspraksis som er preget av dens lokale kultur og historisitet, som i siste instans gir føringer for hvordan vurderingen blir gjennomført. Her er kulturens og historisitetens innvirkning i direkte spenning med det summative formålet. Det kan synes å være problematisk for Olav å stikke hodet frem i en ansamling av flere mer erfarne praksislærere. Et tenkelig utfall, som også kan anses som realistisk, er at Olav etter hvert blir integrert i vurderingskulturen på måte som gjør at også han senker sine standarder for vurdering, og at det summative formålet også blir begrenset fra hans side.

Praksisbarnehagens aktivitetssystem er i mitt utvalg representert av praksislærere og styrere som relativt uniformt mener vurderingen må ha et summativt formål. Likevel kommer det til syne at det er flere vilkår som innvirker mot det summative. Barnehageprofesjonens kultur og historisitet og medmenneskelighet er vilkår som kommer frem i begge aktivitetssystemene.

Den dobbelte rollen

Praksislærerne i praksisbarnehagens aktivitetssystem har det største ansvaret i både veiledning av studenten og vurdering av studenten innad i vurderingspraksisen, noe som kan synes og oppleves utfordrende. Den generelle konsensusen i utvalget mitt virker å være at praksislærerne opplever at dobbeltrollen kan være utfordrende, men at med god kommunikasjon og klare rammer blir dobbeltrollen i mindre grad problematisk. Under intervjuene var ikke dobbeltrollen et selvsagt samtaleemne, men et tema jeg eksplisitt stilte spørsmål rundt. Ingen av praksislærerne uttrykket særlig frustrasjon eller usikkerhet i forbindelse med problematikken, men de uttrykket heller ikke overbevisende forståelse i sammenheng med problematikken. Jeg tolket det som om dette ikke var noe som egentlig ble sett på som en problemstilling av praksislærerne. Styrerne hadde forståelse for problematikken, men følte ikke på dilemmaet selv. Jeg løftet frem denne problematikken ovenfor Olav. Olav fortalte at han er nøye på å legge tydelige rammer og forventninger ovenfor studenten fra første dag i praksisopplæring. På den måten forteller Olav at det ikke er særlig utfordrende å stramme inn hvis studenten skulle havne utenfor disse rammene. Utenom dette virker det ikke som om Olav har reflektert i særlig stor grad rundt problematikken tidligere. Kjersti forteller noe lignende i det jeg stilte spørsmål i forbindelse med problematikken ovenfor henne:

Selvfølgelig er det utfordrende, men samtidig er det på en måte en rolle man tar på seg helt frivillig. For min del har jeg vært veldig tydelig på at vi har hatt en forventningsavklaring helt i starten på praksisperioden der jeg forteller at min rolle er jeg skal støtte deg, jeg skal veilede deg, men jeg skal samtidig gi beskjed til deg hvis det er noe som ikke er bra. (...) Selvfølgelig er det ikke hyggelig, men det handler om måten man sier det på, og måten man legger det

frem på, og hva man på en måte har gjort av innsats i forkant for å bli kjent med denne personen.

Slik Kjersti reflekterer rundt problematikken virker det ikke som om dette er en utfordring Kjersti finner spesielt problematisk, men det virker som om hun er klar over at dobbeltrollen er til stede. Det virker som om det å være tydelige på forventninger helt fra starten av praksisopplæringen er en god fremgangsmåte for å få bukt med problematikken. Studentenes perspektiv rundt problematikken spurte jeg hverken profesjonsveilederne eller praksislærerne eksplisitt om. I intervjuene med profesjonsveilederne var flere likevel tydelige på at de trodde denne problematikken i størst grad oppleves fra studentenes ståsted, på bakgrunn av hva de hadde fått tilbakemeldinger fra studenter om. Praksislærerne uttalte seg i motsetning til profesjonsveilederne ikke ovenfor studentenes perspektiv i denne forbindelse. Problematikken i forbindelse med den dobbelte rollen kan sees å oppstå på bakgrunn av hvordan arbeidsdelingen er strukturert i og mellom de to aktivitetssystemene. Selv om praksislærerne ikke eksplisitt uttaler at denne problematikken er dominerende for deres vurderingspraksis, kan man ikke avfeie problematikken uten tilstrekkelig innsyn i studentenes livsverden.

5.5. Oppsummering

I dette delkapittelet vil jeg kort oppsummere hovedpunktene av resultatdelen som forholdsvis kom frem under delkapittel 5.1 Medierende artefakter, 5.2 Regler, 5.3 Arbeidsdeling og 5.4 Objektet. Oppsummeringen er delt inn deretter.

5.5.1. Medierende artefakter

Det mest sentrale, omtalte og problematiserte medierende artefaktet viste seg å være vurderingsskjema for praksis innenfor begge aktivitetssystemene. Fra høgskolens aktivitetssystem kom det frem at profesjonsveilederne opplever vurderingsskjema for praksis som et verktøy med vanskelig språk og formuleringer, uklare beskrivelser og som vanskelig å tolke. Det blir ytre bekymring rundt vurderingskriterienes språk og formuleringer og i hvilken grad kompleksiteten står i stil med deltakere i praksisfeltets vurderingspraksis og deres forutsetninger til å anvende kriteriene. Fra praksisbarnehagens aktivitetssystem kommer det frem at praksislærerne og styrerne opplever at vurderingsskjemaet ikke representerer studenten på helhetlig måte, at skjemaet er utydelig, utilstrekkelig og ubestemt. På bakgrunn av dette oppstår det tydelige spenninger i forbindelse med det medierende artefaktet i begge aktivitetssystemene.

I praksisbarnehagens aktivitetssystem ble det også identifisert to andre medierende artefakter: plan/ramme for praksis og sluttvurdering fra forrige praksisperiode. Plan/ramme for praksis konstrueres av praksisbarnehagene for bedre å kunne operasjonalisere vurderingskriteriene i vurderingsskjemaene, og for bedre å kunne integrere den aktuelle barnehages fokusområder med vurderingsskjemaet. Sluttvurdering fra forrige praksisperiode ble av en praksislærer båret frem som et verktøy som var avgjørende for vurderingspraksisen i forbindelse med en spesifikk student.

5.5.2. Regler

De mest sentrale, omtalte og problematiserte regler, normer og konvensjoner synes å være at studieløpet skal gjennomføres på normert tid. Dette kommer frem innenfor høgskolens aktivitetssystem. At studieløpet skal gjennomføres på normert tid fremstår som en regel på bakgrunn av hvordan det legger føringer for vurderingspraksisen. I forbindelse med dette problematiseres barnehagelærerprofesjonens historisitet og en utdanningskultur som preges av press om gjennomstrømning. Dette synes å være grobunn for spenninger mellom regel og vurderingsformål.

Innenfor praksisbarnehagens aktivitetssystem kan det identifiseres regler som gir forventninger om at praksislærerne må finne sine egne løsninger for å håndtere vurderingskriteriene. Praksislærerne og styrerne må nærmest konstruere et egenkomponert vurderingsgrunnlag fordi vurderingsskjemaene er utydelige, utilstrekkelige, ubestemte og ikke representerer studenten på en helhetlig måte. Praksislærerne synes å utøve profesjonelt skjønn der kriteriene er utydelige, utilstrekkelige og ubestemte og ikke representerer studentene på en helhetlig måte. Dette kan sees som et vilkår for at vurderingens summative formål i liten grad opprettholdes. Her oppstår det en spenning mellom artefakt og regel.

5.5.3. Arbeidsdeling

I forbindelse med arbeidsdeling kom det frem fra høgskolens aktivitetssystem at de viktigste resultatene synes å være profesjonsveiledernes medvirkning i vurderingen og profesjonsveiledernes og høgskolens oppfatning av praksislærere som likestilte lærerutdannere. Profesjonsveilederne synes å være lite delaktig i vurderingsprosessen, og når de først er delaktige, er det i størst grad som veileder. Profesjonsveilederne synes å betrakte praksislærerne som likestilte lærerutdannere i den grad at spenninger mellom aktivitetssystemene fortrenses. Dette er blant annet på bakgrunn av at profesjonsveilederne ikke ønsker å overstyre praksislærerne.

Innenfor praksisbarnehagens aktivitetssystem kommer det frem at praksislærerne opplever at de har det største vurderingsansvaret og at arbeidsdelingen er betinget av et asymmetrisk

maktforhold. Mange av praksislærerne uttrykker at det først og fremst er de som har ansvaret for vurdering i praksisperioden. Er det i tvil søker de først og fremst hjelp innad i praksislærergruppen, og eventuelt styrer og deretter profesjonsveileder. Den ene praksislæreren uttrykker at han opplever mistillit fra profesjonsveilederne, og uttrykker også mistillit til profesjonsveilederne. Praksislærerne forklarer også metodene de bruker for å vurdere studentene i praksis. Flere av praksislærerne antyder implisitt at maktforholdet mellom de to aktivitetssystemene er asymmetrisk, noe som skaper en spenning når det kommer til det å betrakte aktørene som likestilte lærerutdannere.

5.5.4. Objektet

I forbindelse med vurderingspraksisens objekt, vurderingen, kom det frem fra profesjonsveilederne i høgskolens aktivitetssystem at de uttrykker bekymring i sammenheng med om vurderingens summative formål i tilstrekkelig grad blir opprettholdt og resultater i forbindelse med den dobbelte vurdererrollen. Selv om profesjonsveilederne fremstår relativt uniforme rundt oppfattelsen om at vurderingspraksisen må være betinget av den summative funksjonen, viser intervjupersonene til flere vilkår som taler imot den summative funksjonens opprettholdelse. Et av disse vilkårene er blant annet at profesjonsveilederne opplever at praksislærerne synes det er utfordrende å gi studenter ikke bestått i praksis tidlig i studieløpet. Den dobbelte vurdererrollen blir av profesjonsveilederne problematisert, men de uttaler at de opplever at det er studentene og ikke praksislærere eller dem selv som føler mest på denne problematikken.

Regelen om at vurderingspraksisen skal inneha et summativt formål kommer til syne på bakgrunn av praksislærernes og styrernes syn på vurderingens formål som å vurdere egnethet. Også her kommer det frem vilkår som taler mot opprettholdelsen av den summative funksjonen. Eksempler er praksisbarnehagens lokale kultur og historisitet samt medmenneskelighet. Den dobbelte rollen synes ikke å oppleves spesielt problematisk fra praksislærernes eller styrernes perspektiv, og det uttales at en god fremgangsmåte for å få bukt med problematikken er å sette tydelige rammer og forventninger sammen med studenten i begynnelsen av praksisperioden.

6. Diskusjon

I denne delen vil jeg samle trådene fra oppgavens litteraturoversikt, teoretiske ramme og resultater som henholdsvis er gjort rede for i kapittel 2, 3, og 5. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i oppgavens problemformulering: *Hvordan praktiseres, oppfattes og oppleves vurdering av student i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring av de ansvarlige aktørene?* Dette vil jeg gjøre ved å inndele diskusjonsdelen etter forskningsspørsmålene *hvordan praktiseres vurderingen? Hvordan oppfatter aktørene vurderingens formål? og Hvilke spenninger og motsetninger opplever aktørene i vurderingen?* Avslutningsvis vil jeg reflektere kritisk rundt studiens begrensninger.

6.1. Hvordan praktiseres vurderingen?

Forskningsspørsmålet som omfatter selve praktiseringen av vurderingen kan besvares ved hjelp av resultater som har kommet frem under flere av kategoriene i resultatkapittelet. Tar vi utgangspunkt i forskriften (Kunnskapsdepartementet, 2012a) som foreskriver at vurderingsansvaret skal være delt mellom profesjonsveileder, praksislærer og styrer er det interessant å se dette i sammenheng med forskningslitteratur og denne studiens resultat. Ut i fra resultatene kom det frem at praksislærerne oftest foretar vurderingen alene, men kan søke råd innad i barnehagen (praksislærergruppe eller styrer), og søke hjelp av profesjonsveileder fra høgskolen om det skulle oppstå tvil. Dette er i tråd med Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) sine resultater som viste at vurderingen først og fremst skjer internt i praksisbarnehagene og at praksislærerne tar kontakt med profesjonsveilederne ved tvilstilfeller. På bakgrunn av at vurderingen stort sett foregår internt i barnehagen drar Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015, s. 81) en slutning om at praksislærere «har en klar forståelse av hva som skal vurderes og at føringene for hvordan vurderingen skal foregå er tydelige fra institusjonen sin side». Dette, derimot, synes ikke å være i tråd med mine intervjupersoners opplevelser. Når vurderingsskjemaet og læringsutbyttebeskrivelsen vurderingsskjemaet tar utgangspunkt i skal fungere definerende og medierende ovenfor vurderingspraksisen, og vurderingspraksisens formål, kan det sees på som avgjørende at føringene er tydelige. Når praksislærerne uttaler at de i varierende grad tar utgangspunkt i vurderingsskjemaet, eller ikke bruker skjemaet som tiltenkt på bakgrunn av skjemaets mangler og problemområder, slik det fremkommer av denne studiens resultater, kan man tenke seg at en av grunnene for at vurderingen stort sett foretas internt i barnehagen nettopp er på grunn av *utydelige* føringene. Er føringene utydelige i den grad at praksislærerne må anvende egne metoder som medierer vurderingspraksisen? Det kan fremstå sånn for studiens utvalg. Er dette en av grunnene til at praksislærere oftere søker støtte fra kollegaer som kjenner til den lokale vurderingspraksisen i stedet for å søke støtte hos profesjonsveileder? Med utgangspunkt i resultatet som omhandlet

praksislærerne og deres egenkomponerte metoder som medium for vurderingen, er det nærliggende å tenke at praksisbarnehagers vurderingspraksiser er karakterisert av lokale tolkninger og tilpasninger. Tolkninger og tilpasninger profesjonsveiledere ikke har rammevilkår eller forutsetninger for å gjøre seg kjent med. Dette medføres i så fall en vurderingspraksis som bærer preg av tilfeldigheter i forbindelse med hvilken praksisbarnehage og hvilken praksislærer studenten får og hvilke læringsutbytter studenter sitter igjen med ved endt praksisopplæring. I så fall fungerer ikke føringene, som blant annet spesifiserer krav til studentens læringsutbytte, som tiltenkt. Fungerer ikke føringene som tiltenkt i forbindelse med læringsutbyttene, kan man nødvendigvis heller ikke vite hva som kan forventes av en ferdigutdannet barnehagelærer. Spenningene som oppstår i aktivitetssystemene på bakgrunn av aktørenes opplevelse av vurderingsskjemaet diskuterer jeg i større grad senere i resultatkapittelet.

I forbindelse med den tekniske utøvelsen av vurderingen skildrer praksislærerne ulike tilnæringsmåter. Olav tar utgangspunkt i vurderingsskjemaet og bruker det som en ramme og minstekrav for vurderingen, mens Vilde tar i liten grad utgangspunkt i vurderingsskjemaet og bruker i større grad skjønn for å avgjøre om en students ferdigheter og kompetanser er tilfredsstillende. Kjersti og Jonas uttalelser kan tolkes som om de kombinerer vurderingskriteriene og skjønn eller egne metoder i vurderingen. Praksislærernes ulike tilnæringsmåter kan også tolkes som et tegn på utydelige føringer. Tillema og Smith (2009) problematiserer i sin studie mangel på retningslinjer for å vurdere studenter i praksis i skolelærerutdanningen på bakgrunn av uenighet rundt hva som skal vurderes og hvordan vurderingen skal gjennomføres. Ut i fra resultatene mine fremstår dette aktuelt for praksis i barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen også i nyere tid. Uenighet rundt hva som skal vurderes og hvordan vurdering skal gjennomføres diskuteres senere i diskusjonskapittelet.

I praksisbarnehagens aktivitetssystem fremkommer det at også *sluttvurdering fra forrige praksisperiode* samt *plan* eller *ramme for praksis* er to medierende verktøy praksislærerne tar i bruk. Dette er to verktøy som også fremkommer av formelle rammeverk. Ut ifra det formelle rammeverket er *plan for læring i praksis* noe praksislærerne skal utarbeide i samarbeid med studentene. Føringene vedrørende dette kravet synes å være tydelige på bakgrunn av at det kommer frem at de fleste praksisbarnehagene har utarbeidet en slags plan eller ramme for praksis som de tar utgangspunkt i, i praksisperioden, og det kommer heller ikke frem spenninger eller motsetninger i tilknytning til verktøyet. Sluttvurdering fra studentenes forrige praksisperiode er et skriv som både praksislærere og profesjonsveiledere skal få tilsendt i forkant av praksisperioden, og som skal mediere vurderingspraksisen ved at vurdereren får et utgangspunkt å vurdere studenten ut i fra basert på tidligere prestasjoner i praksisopplæring. I intervjuene var det bare én av intervjupersonene som omtalte skrevet. Intervjupersonen omtalte for øvrig skrevet som avgjørende for vurderingspraksisen i

forbindelse med en nylig vurderingsprosess av en student. Det kan argumenteres for at vurderingsskjema fra forrige praksisperiode er et sentralt og potensielt avgjørende verktøy som bør stå sentralt i studenters vurderingspraksis.

Praktiseringen av vurdering i praksisopplæring synes stort sett å bli gjennomført av praksislærerne i de ulike praksisbarnehagene. I tråd med de fleste intervjupersonenes opplevelser er det praksislæreren som innehar det største ansvaret, og utfører de fleste handlingene i forbindelse med vurderingspraksisen. Høgskolen fremstår i større grad som et overordnet og støttende organ som bidrar med sertifiseringen av praksislærerne, formidling av rammeverk og retningslinjer, og støtte og veiledning etter praksisfeltets behov. Når profesjonsveilederne uttaler at de oppfatter praksislærerne som likestilte lærerutdannere oppstår det en spenning i forbindelse med de to aktivitetssystemenes asymmetriske maktforhold. Det kommer ikke frem om intervjupersonene egentlig mener *likeverdige* lærerutdannere i tråd med UHR-Lærerutdanning (2018) og i hvilken grad det utgjør en forskjell, men det asymmetriske maktforholdet bør uansett adresseres på bakgrunn av spenninger som kan sees og fortrenkes.

Med utgangspunkt i arbeidsdelingen kan det tenkes at praksisbarnehagens og høgskolens objekt bare er overlappende i de tilfellene praksisbarnehagen er i tvil vedrørende en vurdering, eller i de tilfellene profesjonsveilederne tar kontakt med praksisbarnehagene fordi de selv er i tvil. I så fall vil objektet i høgskolens aktivitetssystem tilsynelatende være begrenset til ett formål: vurderingens summative formål. I denne tankerekken er det også nærliggende å diskutere hvorvidt praksisbarnehagens aktivitetssystem er betinget av flere formål. Kan man argumentere for at praksisbarnehagen i størst grad arbeider for vurderingens formative formål? I så fall vil ikke de to aktivitetssystemene ha overlappende formål. Dette er problematisk fordi det blant annet kan stilles spørsmål til på hvilke grunnlag høgskolens aktivitetssystem arbeider for det summative formålet, når de i liten grad har innsyn i studentenes utøvelse i praksisopplæringen.

6.2. Hvordan oppfatter aktørene vurderingens formål?

Gjennom CHAT-analyse av formelle rammeverk i forbindelse med praksisopplæringen ved HVL Bergen som ble presentert under delkapittel 3.3, kom det frem at vurderingen skal tjene to formål: det formative og det summative. Slik det fremkommer av intervju er intervjupersonenes oppfatning av vurderingens formål i tråd med rammeverket. Ifølge Smith (2007) er det ikke uten problematikk at vurderingens formål er motstridende, og Smith (2010) poengterer at kompleksiteten øker når begge funksjonene utføres av samme person. Denne motstridende vurdererollen kan sees å være et argument for å dele vurderingsansvaret på flere aktører slik som forskriften foreskriver, men når vurderingen i de fleste tilfeller kun utføres av praksislærer kan problematikken synes å vedvare.

Dette kommer også til syne i resultatene, hvor det kan fremstå som om denne problemstillingen i størst grad er aktuell fra studentperspektivet. Det er på bakgrunn av dette vanskelig å argumentere ytterligere rundt den motstridende vurdererrollen uten å ha foretatt intervjuer av studenter, men på bakgrunn av profesjonsveiledernes opplevelse av studentenes tilbakemeldinger kan problematikken oppfattes som aktuell. Den dobbelte rollen kan likevel sees å føre med seg kompleksitet og utfordringer i praksislærernes vurderingsarbeid, selv om de ikke eksplisitt uttaler det.

Selv om intervjupersonene er relativt uniforme i deres oppfattelse om at vurderingen skal inneholde et summativt formål, kommer det frem flere forhold som taler imot det summative formålet i vurderingen. Disse forholdene inkluderer blant annet profesjonsveileders bekymring rundt praksislærernes evne til å stanse en student tidlig i sitt utdanningsløp, praksislærere lar tvilen komme studenten til gode, at utdanningen skal gjennomføres på normert tid og praksislæreres medmenneskelighet ovenfor studentene. Dette er forhold som kan sees i sammenheng med forholdene Danyluk et al. (2015) trekker frem er innvirkende i unnlåtelsen av å gi studenter ikke bestått i siste praksisperiode tilknyttet lærerutdanningen ved et universitet i Canada. Her synes vurderernes medmenneskelighet og empati, samt fakultetets frykt for merarbeid, å stå i veien for opprettholdelsen av den summative funksjonen i vurderingen. Danyluk et al. (2015) sitt fokusområde er på studentenes siste praksisperiode i utdanningen, og den summative funksjonen kan på det tidspunktet synes å gi størst konsekvenser for studenten i forhold til hvor langt studenten har kommet i sitt utdanningsløp i forhold til hvor store konsekvensene er tidligere i utdanningsløpet. Disse forholdene kan, med utgangspunkt i mine resultater, likevel synes å være aktuelle for vurderingspraksisen mitt utvalg er deltagende i. Ser man dette i tråd med Danyluk et al. (2015) kan en konsekvens av å ikke opprettholde den summative funksjonen være at profesjonelle utdanningsprogram, i dette tilfellet barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen, får svekket omdømme. Ser man det i tråd med Smith (2007, 2010) kan en annen konsekvens være at det slippes inkompetanse inn i barnehagelærerprofesjonen. I tillegg fremstår det som om de nevnte forholdene bare er noen få av flere forhold som innvirker på opprettholdelsen av den summative funksjonen. At praksislærerne må anvende egne metoder for å håndtere vurderingsgrunnlaget kan også oppfattes som et forhold som utfordrer det summative formålet. I ytterste konsekvens bidrar dette til at inkompetanse slippes inn i profesjonen på bakgrunn av at det er juridisk og praktisk utfordrende å vurdere en student til ikke bestått hvis utgangspunktet for vurderingen er praksislærers skjønn, og ikke formelle vurderingskriterier.

I følge Engeström (2001) kan bare et aktivitetssystems problemer forstås i sammenheng med systemets egen historie. Fay uttrykker gjennom intervjuene flere vilkår og forhold som taler til barnehagelærerutdanningens og praksisopplæringens historie, som taler mot opprettholdelsen av

det summative formålet. Et av disse forholdene er barnehagelærerens anseelse i samfunnet, som hun uttrykker har vært begrenset tidligere. Fay uttrykker at hun tror praksislærere kan være usikre på kompetansen sin på bakgrunn av spørsmål knyttet til barnehagelæreres anseelse historisk sett. Forhold som dette gjør det desto viktigere å opprettholde det summative formålet, for å sikre kompetanse og derav blant annet bidra til utvikling av barnehagelærerprofesjonens anseelse.

6.3. Hvilke spenninger og motsetninger opplever aktørene i vurderingen?

Spenninger og motsetninger innad i de ulike aktivitetssystemene fremstår som svært fremtredende i oppgavens resultatkapittel. Gjennom analysen ble det oppfattet spenning mellom medierende verktøy og formål, mellom formål og regler og spenning knyttet til arbeidsdeling samt spenning og motstand knyttet til hvordan det medierende verktøyet medierer vurderingspraksisen.

Vurderingsskjemaet synes å være grobunn for de fleste av spenningene, og vil av den grunn vies størst oppmerksomhet. I dette delkapittelet vil jeg diskutere spenningene og motsetningene og se de i sammenheng med forskningslitteratur.

6.3.1. Lokale og tilpassede vurderingspraksiser

I forrige delkapittel diskuterte jeg forhold som gikk på bekostning av det summative formålet av vurderingen, der praksislærernes anvendelse av egne metoder sto sentralt. I den problematikken ligger det en spenning mellom regel og formål. Denne spenningen kan sees å ha oppstått på bakgrunn av intervjupersonenes motstand i forbindelse med vurderingsskjemaet, og spenningen som oppstår deretter. Av profesjonsveilederne oppleves vurderingsskjemaet som et verktøy med vanskelig språk, uklare beskrivelser og som vanskelig å tolke, som blir problematisert i forbindelse med formuleringenes gyldighet i praksisfeltet, og praksisfeltets forutsetninger til å anvende vurderingsskjemaene. Praksislærere og styrere opplever vurderingsskjemaet som utydelig, utilstrekkelig, og ubestemt samtidig som de uttrykker bekymring i sammenheng med skjemaets egenskaper i forbindelse med å representere studenten helhetlig. Det fremstår som en relativ uniform opplevelse, fra aktørene i begge aktivitetssystemene, at vurderingsskjemaet medierer vurderingspraksisen på en problematisk måte. Mange av disse resultatene er i tråd med Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) sine resultater i forbindelse med praksislæreres opplevelse av vurderingsskjemaet. Spesielt at skjemaene er utydelige, utfordrende og at de ikke i stor nok grad fremmer et helhetlig bilde av studenten. Problematikken som ble avdekket tidlig i den nye barnehagelærerutdanningen synes fortsatt å være aktuell flere år senere. I tråd med Engeström (2001) kan slike spenninger og motsetninger være kilde til endring og utvikling. Engeström (2001) sitt femte prinsipp proklamerer for ekspansive transformasjoner på bakgrunn av motsetninger og

spenninger som forstørres og forverres, og som aktørene etter hvert reagerer på og agerer på bakgrunn av. Både denne oppgavens og Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) sine resultater viser aktører, spesielt praksislærere, som ytrer frustrasjon og bekymring i forbindelse med vurderingsskjemaet som medierende artefakt. Et artefakt som spiller en stor medierende rolle ovenfor vurderingspraksisen, blant annet ved at verktøyet, sammen med emneplanene, definerer tilfredsstillende utøvelse. Problematikk som har vært kjent over lengre tid, men som har vedvart – har ikke praksislærerne blitt hørt? Jonas opplever det ikke slik i sin uttalelse: «De burde hørt mer på oss, . . . men vi kommer på en måte ikke gjennom til skolen». I dette ligger det en spenning mellom de to aktivitetssystemene. Det kan tenkes at det på bakgrunn av spenning i forbindelse med vurderingsskjemaet og spenning mellom aktivitetssystemene har skjedd ekspansive transformasjoner, i tråd med Engeström (2001), men ikke på høgskolens vilkår, eller i samarbeid med høgskolen, eller etter barnehagelærerutdanningens retningslinjer, men lokale ekspansive transformasjoner som praksislærerne på egne vilkår i de ulike praksisbarnehagene bevisst eller ubevisst har satt i gang som et medierende medium for å overkomme vurderingspraksisen slik den i utgangspunktet blir mediert av formelle rammeverk. Hver praksisbarnehage kan oppfattes som egne lokale og tilpassede aktivitetssystem der aktørene i sine fellesskap forholder seg til egne tilpassete regler, verktøy og arbeidsdeling i vurderingen. Praksislærerne har utviklet egne metoder for å håndtere vurderingen på, som ikke nødvendigvis er i tråd med det formelle rammeverket. Dette gjør også noen av profesjonsveiledernes uttalelser til skamme. Nærmere bestemt profesjonsveiledernes bekymring rundt praksisfeltets forutsetninger for å ta utgangspunkt i vurderingsskjemaene med bakgrunn i skjemaenes teoretiske formuleringer og abstraksjonsnivå. Bekymringen er berettiget, men ikke på grunn av praksislærernes manglende forutsetninger. Tvert imot. Praksislærerne viser tegn til betydelige forutsetninger når de tar i bruk sin profesjonsforståelse for å håndtere og mediere vurderingspraksisen. Bekymringen er derimot berettiget fordi det kan oppfattes som om høgskolen som aktivitetssystem har begrenset innsyn i vurderingspraksisene i de ulike praksisbarnehagene.

6.3.2. Hva skal vurderes og hvordan?

I tillegg til at vurderingsskjemaene oppleves av praksislærerne som utydelige, utilstrekkelige og ubestemte, kan transformasjonen nevnt i forrige avsnitt også ha sitt utspring i spørsmål knyttet til hva som skal vurderes, i hvor stor grad ulike interessenter er enige om praksisopplæringens konstruksjonsvaliditet, og hvordan læringsutbyttene i vurderingsskjemaet blir målt. Dette er tre problemstillinger Smith (2007) omtaler som sentrale i forbindelse med vurdering i praksisopplæring og som er gjort rede for i oppgavens litteraturoversikt. Problemområdene synes å være aktuelle også for mitt utvalg. Spesielt praksislærer Jonas sine uttalelser fremstår å være i tråd med Smith (2007) sin

første problemstilling: vurderer vi det man ser når man observerer studentens utøvelse, eller vurderer man det som kommer frem gjennom refleksive dialoger med studenten? Jonas mener at med utgangspunkt i vurderingskriteriene som ligger til grunn vil studentene i større grad kunne vurderes etter hva som kommer frem i veiledningssamtalene, enn hva som kan observeres av utøvelse. Her mener Jonas at fokuset er feilplassert, at det er utførelsen av yrket som burde være grunnlaget for vurderingen i større grad enn det som kommer frem under veiledningssamtaler. Kjersti sine uttalelser er også i tråd med denne problemstillingen, i det hun problematiserer at det er vanskelig å gjenkjenne vurderingskriteriene i studenters utøvelse av yrket. Denne problemstillingen kan også synes å være grobunn for Smiths neste problemstilling: er aktørene enige om praksisopplæringens konstruksjon? Det kan fremstå som om flere av praksislærerne opplever at vurderingskriteriene vektlegger kompetanse og kunnskap som er ulike de kompetanser og kunnskap praksislærerne vektlegger i tilfredsstillende yrkesutøvelse med utgangspunkt i sine subjektive profesjonsforståelser. Det som er mest fremtredende er praksislærernes opplevelse av relasjonskompetanse som sentral kompetanse i profesjonsutøvelsen, og hvordan de opplever denne kompetansen som ikke tilstedeværende i vurderingskriteriene for praksis. Flere av praksislærerne er også uenige i konstruksjonens tilsynelatende foretrukne kunnskapsform: Jonas opplever at vurderingskriteriene er i favør faglig sterke studenter, og kan gå på bekostning av studenter som er praktisk sterke, og Vilde opplever vurderingskriteriene som «lite praksisnære». Jonas presiserer her at han mener det burde vært omvendt, og er tydelig uenig i vurderingens konstruksjon.

På bakgrunn av blant annet Jonas og Vilde sine betraktninger kan det fremstå som at flere av praksislærerne er uenige i praksisopplæringens konstruksjonsvaliditet – praksislærere som mener praksisopplæringen ikke bidrar til de læringsutbyttene som praksisopplæringen, etter praksislærernes oppfattelse, bør bidra med, slik som det formelle vurderingsgrunnlaget består i skrivende stund. Dette vil også innvirke på konstruksjonens konsekvensvaliditet. Hva betyr det egentlig å bestå praksisopplæringen, og hva betyr det om man ikke består? Og kan disse spørsmålene besvares hvis ikke vurderingsgrunnlaget er det samme i de tilsynelatende ulike vurderingspraksisene? Smith (2007) stiller også spørsmål til hvordan fastsatte læringsutbytter og vurderingskriterier blir målt og argumenterer for at eksterne vurderingskriterier, gjerne konstruert av aktører med ulik oppfattelse av hva praksisopplæringens konstruksjon skal være, ofte blir gjenstand for avkrysning på en liste med kompetanser. At vurderingskriteriene blir gjenstand for avkrysning kommer frem i Vilde sin uttalelse (i delkapittel 5.1.2), der hun også poengterer at det er vanskelig å se helhetsbildet hvis hun blir for låst til vurderingskriteriene. Smith (2007) stiller spørsmål til om, og i hvilken grad, man kan sikre at studenten har tilegnet seg de ønskede læringsutbyttene om vurderingskriteriene blir gjenstand for avkrysning. I følge Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) kommer det frem også i deres undersøkelse at mye av vurderingen foregår ved hjelp av et

avkryssingsskjema, noe som kan tyde på at dette er en reell utfordring utover mitt utvalg som kan sees å ha oppstått på bakgrunn av spenninger i forbindelse med vurderingsskjemaene.

At vurderingskriteriene ikke fremmer et helhetlig bilde av studenten er det flere av praksislærerne enn Vilde som uttaler: Olav opplever at vurderingskriteriene vurderer noe annet enn helhetsbildet og Kjersti opplever at vurderingsskjemaet ikke representerer studenten på en helhetlig måte (begge i delkapittel 5.1.2). Smith (2007) argumenterer for at punktvis læringsutbyttebeskrivelser som vurderingskriterier bare kan beregnes som en overfladisk løsning for vurderingen. Dette synes å være i tråd med intervjupersonenes opplevelse av den manglende helhetsvurderingen. Smith (2007) spør om vi i praksisopplæringen er mest interessert i å måle hva som faktisk kan observeres, eller å måle det underliggende potensialet i en student som er midt i en læringsprosess. Smith (2007) understreker at læringsutbyttebeskrivelser som vurderingskriterier egner seg til det førstnevnte, og i liten grad til det sistnevnte og poengterer at vi er i ferd med å gå i det Cochran-Smith (2005) omtaler som «ubyttefella», hvor alle læringsprodukter blir forstått som observerbar og målbar. I dette ligger det en kritikk henvendt mot læringsutbyttebeskrivelser som utgangspunkt for vurderingskriterier. Denne kritikken synes praksislærerne i mitt utvalg å være enig i, på bakgrunn av deres frustrasjon i forbindelse med at vurderingskriteriene ikke fremmer en helhetlig vurdering. God profesjonsutøvelse vil i læringsutbytteperspektivet være, slik som vurderingsskjemaene er formulert, i høy grad å ha oppfylt de ulike læringsutbyttene. Gode resultater i forbindelse med vurderingskriteriene blir da sett på som god profesjonsutøvelse, som nødvendigvis ikke er hva profesjonsutøvere mener er god profesjonsutøvelse.

I sin kritikk mot læringsutbytteperspektivet beskriver Cochran-Smith (2005) hvilke formål utdanningen synes å ha innenfor læringsutbytteperspektivet, og hvilke formål utdanningen burde ha (se litteraturoversikt 2.1). I sine omtaler av vurderingsskjemaet som «stykkevis og delt» (Vilde, under delkapittel 5.1.2) og flere praksislæreres omtale av vurderingsskjemaet som lite representerende ovenfor den helhetlige utøvelsen, kan det tolkes at praksislærerne opplever vurderingskriteriene som dekontekstualiserte representasjoner av studenten med store mangler som går på bekostning av den helhetlige representasjonen. Den dekontekstualiserte representasjonen synes å være i tråd med Cochran-Smith (2005) sine betraktninger rundt hva utdanningens formål ikke må forstås som. Som nevnt i oppgavens begrepsavklaring er læringsutbyttebeskrivelser en foreskrevet fremgangsmåte for å måle og sammenlikne «hva en person vet, kan og er i stand til å gjøre etter endt opplæring» (Solbrekke & Karseth, 2016, s. 57). Det kan fremstå som om det ikke bare er uenighet vedrørende hva praksisopplæringens konstruksjon skal inneholde, men også uenighet vedrørende hvordan konstruksjonen skal operasjonaliseres og måles. Å operasjonalisere konstruksjonen med utgangspunkt i kategoriene kunnskap, kompetanse og generelle ferdigheter, kan fremstå som utfordrende for vurdererne når de skal bedømme studenters helhetlige yrkesutøvelse.

6.4. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert studiens resultater og sett resultatene i sammenheng med annen relevant forskningslitteratur og studiens teoretiske ramme. Det ble diskutert at praksislærerne i studiens utvalg i stor grad utfører vurderingen alene, internt i praksisbarnehagene, og at det på bakgrunn av tilsynelatende uklare føringer kan ha oppstått lokale og tilpassede vurderingspraksiser, basert på egne metoder og egne vurderingsgrunnlag, i de ulike praksisbarnehagene. Det kan fremstå som om de to aktivitetssystemene ikke har overlappende formål, da høgskolen oftest er deltakende i vurderingen når det skal tas summative avgjørelser. Dette er problematisk hvis høgskolen ikke har tilfredsstillende innblikk i vurderingspraksis i praksisbarnehagene, som jeg argumenterer for at høgskolen ikke har. At føringene oppleves uklare er stikk i strid med Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) sin konklusjon. I forbindelse med spenning tilknyttet vurderingsskjemaet ble det også diskutert at utvalget som representerer praksisfeltet tilsynelatende er uenige i praksisopplæringens konstruksjonsvaliditet, og at problematikk som Smith (2007) karakteriserer som aktuell for praksisopplæring i lærerutdanningen også er aktuell for barnehagelærerutdanningen. Dette inkluderer blant annet spørsmål i forbindelse med hva som skal vurderes og hvordan. Punktvisse læringsutbyttebeskrivelser som utgangspunkt for vurderingskriterier blir også diskutert og sett i sammenheng med Cochran-Smith (2005) som advarer mot å gå i «utbyttefella». Det ble diskutert at det kan ha oppstått lokale ekspansive transformasjoner, i tråd med Engeström (2001), i de ulike praksisbarnehagene, på bakgrunn av spenninger i forbindelse med det formelle vurderingsskjemaet, og på bakgrunn av praksislærernes opplevelse av å ikke bli hørt, som dannet spenninger mellom aktivitetssystemene. Det ble diskutert at det kan identifiseres flere forhold som begrenser vurderingens summative formål, og at flere av disse forholdene var i tråd med Danyluk et al. (2015). At praksisbarnehagene tilsynelatende fremstår som lokale og tilpassede vurderingspraksiser er også et forhold som ble diskutert som begrensende for det summative formålet. Et viktig poeng var å understreke hvilke konsekvenser et begrenset summativt formål har, som blant annet usikkerhet knyttet til ferdigutdannede barnehagelæreres kompetanse, yrkesanseelse og utdanningsinstitusjonens omdømme.

6.5. Kritisk blikk på egen studie

Som en avsluttende del av diskusjonskapittelet ønsker jeg kort å reflektere rundt studiens begrensninger og hva jeg kunne gjort annerledes. Et av de kanskje største spørsmålene som står ubesvart er hvordan *studentene* opplever og oppfatter vurdering i praksisopplæring. Dette er et perspektiv som kan sees på som sentralt og som fortjener oppmerksomhet. I vurderingspraksis kan

også studentene sees på som subjekter i et aktivitetssystem, men aktivitetssystemenes subjekter ble i denne studien begrenset til de ansvarlige aktørene slik forskriften foreskriver. Studentperspektivet ville gitt meg innsikt i de to aktivitetssystemene i større grad fra et objektivt ståsted, og ville tilsynelatende kunne belyse problematikk i forbindelse med vurderingens dobbelte formål.

Gjennom intervjuene fremkom det i størst grad kritiske perspektiver på vurderingen, og i mindre grad perspektiver som beskriver det gode arbeidet som av de ulike aktørene blir utført. Det kan tenkes at jeg har vært for fokusert på å avdekke problemområder, spenninger og motsetninger at jeg i mindre grad har fokusert på de mulighetene som oppstår i det gode arbeidet rundt vurdering som blir utført. Dette kan også sees på som en begrensning CHAT bærer med seg i det tilhørende organisatoriske og materialistiske perspektiv.

CHAT har forøvrig vist seg å være et svært komplisert rammeverktøy som har krevd mye ressurser i samtlige av studiens faser, spesielt siden rammeverktøyet ikke var kjent for meg fra før. Det kan kanskje argumenteres for CHAT bryter med hva som er hensiktsmessig i en masteroppgave, men jeg opplever at verktøyet har gitt meg nyansert innblikk i forhold som jeg ellers tror ville vært utfordrende å utforske. Dette gjelder spesielt spenninger og motsetninger i aktørens vurderingspraksis.

Et annet moment er analysen av dataen som ble konstruert. Studiens datagrunnlag var omfattende, og analysen likeså. Det kan argumenteres for at analysen kunne ha blitt gjort dypere, men på et tidspunkt må den hermeneutiske sirkel sluttes og må man anerkjenne studiens rammefaktorer og gå videre. Jeg opplever likevel at analysen brakte med seg interessante underliggende temaer som ble sentrale i oppgavens diskusjonskapittel.

I forbindelse med intervjuene kan det tenkes at intervjupersonene ville vært i stand til å gi bedre skildringer av spesifikke opplevelser vedrørende vurderingssituasjoner om de hadde fått tilsendt intervjuguide på forhånd, slik at de hadde fått betenkningstid. Jeg opplevde likevel å få flere nyanserte eksempler på vurderingssituasjoner gjennom intervjuene.

7. Avsluttende refleksjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt vurdering som fenomen relatert til barnehagelærerutdanningens praksisopplæring. De to primære analyseenheter har vært Høgskulen på Vestlandet, Bergen, og praksisbarnehagene i tilknytning til høgskolens barnehagelærerutdanning. Disse to analyseenheter har jeg ansett som to overlappende aktivitetssystem som jeg har analysert ved å undersøke hvordan vurderingen fremtrer for de ansvarlige aktørene: profesjonsveileder, praksislærer og barnehagestyrer. Gjennom studien har jeg svart på oppgavens problemformulering i forbindelse med hvordan de ansvarlige aktørene praktiserer, oppfatter og opplever vurdering av student i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring. Resultater som fremkom var blant annet at vurderingen ofte praktiseres internt i barnehagen av praksislærer alene, og at praksislærer tar utgangspunkt i egne metoder og vurderingsgrunnlag som medium for vurderingen, som ikke nødvendigvis er i tråd med føringene for praksisopplæringen. Med dette som utgangspunkt argumenteres det for at vurderingspraksis i de ulike praksisbarnehagene kan oppleves som lokale og tilpassede. Dette synes å være på bakgrunn av uklare føringer og problematikk i tilknytning til det formelle vurderingsgrunnlaget lærerutdannerne ifølge retningslinjene skal ta utgangspunkt i. Det sees også i sammenheng med at aktører fra praksisfeltets synes å være uenige i hva som skal vurderes og hvordan, i forhold til hvordan formelle retningslinjer definerer det. Det identifiseres også ulike potensielle forhold som kan sees å gå på bekostning av den summative vurderingen.

At vurdering av student i praksisopplæring i lærerutdanningen er et komplekst problemområde synes å være aktuelt også for barnehagelærerutdanningen. Denne studien synes å ha oppdrevet flere spørsmål. Resultatene som har kommet frem og har blitt diskutert baseres på et lite utvalg intervjupersoner i forbindelse med Høgskolen på Vestlandet, Bergen, og kan i liten grad generaliseres. Spørsmålene kan likevel brukes som utgangspunkt for kollektiv diskusjon i utviklingen av praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen, der noen av problemstillingene kan synes å være aktuelle utover den relaterte utdanningsinstitusjonen. Det kan synes formålstjenlig at de ansvarlige aktørene for vurdering i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring i større grad inngår i samarbeid og kollektiv diskusjon rundt hvilke formål praksisopplæringen skal tjene, hvordan formålene best blir tjent, hvilke læringsutbytter praksisopplæringen skal bidra med, hvordan læringsutbyttene skal bli målt og hvordan man kan sikre gode samarbeidsrutiner. Sammen med studentperspektivet kan disse spørsmålene danne grunnlag for videre forskning. Som nevnt innledningsvis befinner denne studien seg i et relativt øde forskningslandskap, og videre forskning på feltet er velkommen og kan være avgjørende i utviklingen av barnehagelærerutdanningens praksisopplæring. Jeg håper denne studien kan medvirke i aktualiseringen av problemområder innenfor barnehagelærerutdanningen, som i utgangspunktet er tilknyttet lærerutdanningen i

forskningslitteraturen, og kan fungere som en bro mellom to relativt nærstående forskningsfelt. Jeg håper studien belyser sentral problematikk i forbindelse med vurdering i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen som kan være grobunn for videre diskusjon, forskning og utvikling.

Litteraturliste

- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(sup1), 1-18. doi:10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 411-417. doi:10.1177/0022487105282112
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danyluk, P. J., Luhanga, F., Gwekwerere, Y. N., MacEwan, L. & Larocque, S. (2015). Failure to Fail in a Final Pre-Service Teaching Practicum. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3). doi:10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.5
- Ellis, V. & McNicholl, J. (2015). *Transforming teacher education: reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury Academic.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Flood, A. (2010). Understanding phenomenology. *Nurse Researcher (through 2013)*, 17(2), 7-15.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2014). *Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga: Mulegheiter og utfordringar*. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet, Rapport nr. 1. 2014. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet, Rapport nr. 2. 2015. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukenes, M. B. (2017). Feedback and Assessment in the New Kindergarten Teacher Education in Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1201-1214. doi:<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050713>

- Havnes, A. (2010). Cultural-historical activity theory. I P. Peterson, E. Baker, L. & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education* (s. 491-497). Amsterdam: Elsevier/AP.
- Hedegaard, M., Chaiklin, S. & Juul Jensen, U. (1999). Activity Theory and Social Practice: An Introduction. I S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Juul Jensen (Red.), *Activity theory and social practice: cultural historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Helle, L. (2017, 22. juni). Summativ vurdering. Hentet fra https://snl.no/summativ_vurdering
- Helle, L. & Burner, T. (2018, 10. mars). Formativ vurdering. Hentet fra https://snl.no/formativ_vurdering
- Høgskulen på Vestlandet. (2018a, 17. september). BLUPRA1 Den pedagogiske relasjon - observasjon, samspill og barns lek og læring. Hentet fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/BLUPRA1>
- Høgskulen på Vestlandet. (2018b, 17. september). BLUPRA2 Den pedagogiske institusjon - ledelse og veiledning. Hentet fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/BLUPRA2>
- Høgskulen på Vestlandet. (2018c, 17. september). BLUPRA3 Den pedagogiske profesjon - ledelse av endrings- og utviklingsarbeid og fordypningspraksis. Hentet fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/BLUPRA3>
- Høgskulen på Vestlandet. (2018d). *Retningslinjer for praksis barnehagelærerutdanning 2018-19*. Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/praksis/flki-bergen/retningslinjer-for-praksis_blu.pdf
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - Introduksjon til den norske utgaven. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An interdisciplinary journal*, 5(1), 181-200. doi:<https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Rundskriv F-04/2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (Rundskriv F-04/2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_ra_mmeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Rundskriv F-04/2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2018). *Research methods in early childhood: an introductory guide* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Reeves, J. & Boreham, N. (2006). What's in a vision? Introducing an organisational learning strategy in a local authority's education service. *Oxford Review of Education*, 32(4), 467-486. doi:10.1080/03054980600884185
- Schneider, M., Preckel, F. & Albarracín, D. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. doi:10.1037/bul0000098
- Schwandt, T., A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 189-213). London: Sage.
- Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school – university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 279-293. doi:10.1080/13803610701632109
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal akademisk, 2009.
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), 36-41. doi:10.1016/j.stueduc.2010.08.001
- Solbrekke, T. D. & Karseth, B. (2016). Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte. I H. I. Strømsø, L. K. Hofgaard & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svartdal, F. & Teigen, K. H. (2018, 1. september). persepsjon - psykologi. Hentet fra https://snl.no/persepsjon_-_psykologi
- Tillema, H. H. & Smith, K. (2009). Assessment Orientation in Formative Assessment of Learning to Teach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(3), 391-405. doi:10.1080/13540600903056726
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: UHR-Lærerutdanning. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>

Utdanning- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo:

Utdanning- og forskningsdepartementet. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf

Vygotski, L. S. (1929). II. The Problem of the Cultural Development of the Child. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36(3), 415-434.

doi:10.1080/08856559.1929.10532201

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.).

Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Vurderingsskjema for praksis 1. studieår

BLUpa1 - Studentens navn:

| |
|--|
| |
|--|

Kunnskaper:

| | |
|---|---|
| Studenten kan: - å lede en barnegruppe - danning gjennom, omsorg, lek og læring - barnehagens fagområder, om tilrettelegging av pedagogisk arbeid og barns læringsprosesser - moderne barndom som barnekultur, barns ulike oppvekstvilkår, bakgrunn og utvikling i et samfunn preget av språklig og kulturelt mangfold | Hvordan og i hvilken grad er forventet læringsutbytte oppnådd: |
| | Studenten bør særlig arbeide videre med følgende kunnskaper: |

Ferdigheter:

| | |
|--|---|
| Studenten kan: - vurdere, stimulere og støtte ulike barns helhetlige utvikling - bruke sin faglighet til improvisasjon i lek og læring - ta hensyn til barns ulike evner, bakgrunn og forutsetninger | Hvordan og i hvilken grad er forventet læringsutbytte oppnådd: |
| | Studenten bør særlig arbeide videre med følgende ferdigheter: |

BLUpra1 - Studentens navn:

| |
|--|
| |
|--|

Generell kompetanse:

| | |
|--|---|
| <p>Studenten kan:</p> <ul style="list-style-type: none">- planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogisk arbeid knyttet til barnehagens innhold og oppgaver- arbeide i tråd med etiske krav, retningslinjer- observere barn og barnegrupper og skriftlig dokumentere observasjoner <p>Studentene må også oppfylle følgende krav:</p> <ul style="list-style-type: none">- rette seg etter vanlige normer, regler og lover i arbeidslivet- overholde obligatoriske forpliktelser, avtaler og tidsfrister | <p>Hvordan og i hvilken grad er forventet læringsutbytte oppnådd:</p> <hr/> <p>Studenten bør særlig arbeide videre med følgende kunnskaper:</p> |
|--|---|

Vedlegg 2: Intervjuguide for praksislærer

- Problemstilling: Hvordan praktiseres, oppfattes og oppleves vurdering av student i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring av de ansvarlige aktørene?
- Forskningsspørsmål: Hvordan praktiseres vurderingen?
- Forskningsspørsmål: Hva er aktørenes oppfattelse av vurderingens formål?
- Forskningsspørsmål: Hva er aktørenes opplevelse av rollekonflikter i vurderingen?

1. Hvordan foregår vurdering av student i praksisopplæring, i din barnehage?
 - a. Hva oppfatter du som praksislærers rolle i vurderingen?
 - b. Hva oppfatter du som styrers rolle i vurderingen?
 - c. Hva oppfatter du som profesjonsveileders rolle i vurderingen?
2. Hvordan foregår samarbeidet mellom deg, styrer og profesjonsveileder i vurderingen?
 - a. Hvordan opplever du arbeidsfordelingen?
 - b. Har du et eksempel på vurdering der samarbeid fungerte godt?
 - i. Hva var det som gjorde at samarbeidet fungerte godt?
 - c. Har du et eksempel på vurdering der samarbeidet fungerte dårlig?
 - i. Hva var det som gjorde at samarbeidet fungerte dårlig?
 - d. Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom dere?
 - i. Hvordan går du frem hvis du møter på utfordringer knyttet til vurderingen?
3. Hvordan tar du utgangspunkt i vurderingskriteriene for å vurdere en student?
 - a. Hvordan opplever du kriteriene?
 - i. Er du enig med kriteriene?
 - b. Hvordan opplever du arbeidet med kriteriene?
 - c. Hva oppfatter du som vurderingskriterienes formål?
 - d. Hva oppfatter du som vurderingens formål?
 - i. Hvordan opplever du å både skulle støtte studenten, samtidig som du skal bedømme studenten?
 - e. Opplever du enighet mellom deg, styrer og profesjonsveileder når det gjelder kriteriene?
4. Har du eksempler på utfordringer knyttet til vurderingen?
 - a. Opplever vurderingsarbeidet som resurskrevende?
5. Hvor lenge har du vært praksislærer?
6. Har du videreutdanning i veiledning?
7. Har du innehatt noen av de andre aktørrollene tidligere?
8. Noen tanker til slutt?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen – vurderingens kompleksitet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *øke forståelsen rundt vurdering av student i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å bidra til utvikling av barnehagelærerutdanningen. Etter forskriften for barnehagelærerutdanningen er vurdering av student i praksisopplæringen et ansvarsområde delt av praksislærer, styrer og profesjonsveileder fra utdanningsinstitusjon. I dette prosjektet undersøker vi praksislæreres, styreres og profesjonsveilederes opplevelse og oppfattelse av vurderingen av student i praksisopplæring på barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) Bergen. Prosjektet er et masterprosjekt i sammenheng med utdanningen Master i Barnehagekunnskap ved HVL.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er praksislærer med videreutdanning i veiledning tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved HVL Bergen.

Prosjektet ønsker to informanter innenfor hver aktørrolle: To praksislærere, to styrere og to profesjonsveiledere. Informantene fra praksisfeltet, praksislærere og styrere, arbeider ikke i samme barnehage.

Din kontaktinformasjon har jeg fått fra praksiskoordinator ved HVL Bergen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett intervju. Intervjuet har en ramme på ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse og oppfattelse av vurdering av student i barnehagelærerutdanningens praksisopplæring, sett i sammenheng med lovverk, retningslinjer, arbeidsfordeling og andre faktorer som kan spille inn på din opplevelse og oppfattelse av vurderingen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 dine opplysninger

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

- Jeg og mine to veiledere vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Lydopptak og transkripsjon vil bli lagret på HVLs lukkede forskningsserver.
- Deltakerne vil på ingen måte kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved sensur av prosjektet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Åsta Birkeland. 55 58 59 87. Åsta.Birkeland@hvl.no (hovedveileder).
Andreas Strømme Solberg. 48 23 14 44. Andreas.Solberg89@gmail.com
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åsta Birkeland
Prosjektansvarlig

Andreas Strømme Solberg
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen – vurderingens kompleksitet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD

1.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen - vurderingens kompleksitet

Referansenummer

679129

Registrert

20.11.2018 av Andreas Strømme Solberg - 145051@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åsta Birkeland, Asta.Birkeland@hvl.no, tlf: 55585987

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andreas Strømme Solberg, Andreas.solberg89@gmail.com, tlf: 4823 1444

Prosjektperiode

01.12.2018 - 15.05.2019

Status

30.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

30.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

