



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Profesjonelt skjønn i barnehagelærerutdanning.

Eit kvalitativ forskingsprosjekt om korleis praksislærarar støttar studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn i praksisopplæringa

Professional discretion in early childhood education.

A qualitative research project purposing in-service teacher's support of early childhood education student's development of professional discretion

Evelyn Eggum

Master i barnehagekunnskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar, Ruth Ingrid Skoglund

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Profesjonelt skjønn i barnehagelærerutdanning

Forsking viser at nyutdanna barnehagelærarar har utfordringar knytt til utøving av profesjonelt skjønn i si yrkesutøving. Praksisopplæringa har ei stor rolle i studentens utvikling mot å bli ein profesjonell yrkesutøvar. Det er difor aktuelt å undersøke korleis praksislærarane støttar studentar i utviklinga av eit profesjonelt skjønn gjennom rettleiing i praksis. Mitt teoretiske rammeverk viser til sentrale aspekt knytt opp mot utvikling og utøving av eit profesjonelt skjønn. Molander og Grimen (2008) sin teori om omgrepet skjønn og Aristoteles (1953) sine tre former for kunnskap, episteme, techne og fronesis, er av betydning for å belyse forskingsspørsmåla. Det er brukt ein kvalitativ metode i form av intervju, der eg har gjennomført to fokusgruppe- og eitt individuelt intervju. Resultatet syner at praksislærarane løfter fram omgrepet dømmekraft som heilt sentralt i deira forståing av profesjonelt skjønn. I tillegg til å ta omsyn til reglar og rammer, og den kunnskapsbasen som ligg til grunn for deira handlingar, er også det å sjå andre sitt perspektiv og bruke sunn fornuft i deira avgjersler framståande.

Abstract

Professional discernment in early childhood education

Research shows that newly-educated kindergarten teachers have challenges connected to the exercise of professional discretion in their professional practice. Student practice has a major role in the student's development towards becoming a professional practitioner. Therefore, it is relevant to examine how the in-service teachers support students in the development of professional discretion through supervision in student practice. My theoretical framework refers to the essential aspects related to the development and exercise of professional discretion. Molander and Grimens (2008) theory of the concept of discretion and Aristoteles' (1953) three forms of knowledge, epistemes, techne and phronesis, are of significance in the enlightenment of the research questions. I have used a qualitative method, interview, where I have conducted two focus group interviews and one individual interview. The result show that the in-service teachers highlight the notion of judgment as central to their understanding of professional discretion. In addition to taking into account rules and frameworks, on which this action are based, to see others perspective and using common sense in their decisions is essential.

Forord

Eg har no komme til vegg ende med denne masteroppgåva. Interesse for temaet profesjonelt skjønn kom til dels gjennom masterstudiet i barnehagekunnskap, og dels gjennom mi eiga erfaring som praksislærer. Eg har følt meg heldig som har kunne fordjupe meg i eit tema som eg har fagleg interesse av. Prosjektet hadde derimot ikkje blitt til utan nokre viktige nøkkelspelarar. På ulike måtar ha dei støtta meg og mitt prosjekt.

Eg vil fyrst og fremst takke praksislærarane som velvillig stilte opp til intervju. Det sett eg stor pris på. Takk til mine medstudentar for to fine år, utan dykk hadde ikkje studietida blitt den same. Mest av alt ynskjer eg å takke rettleiaren min, Ruth Ingrid Skoglund. Din iver, ditt engasjement og din kunnskap har vore av stor betydning for meg og prosjektet mitt.

Bergen, mai 2019

Evelyn Eggum

Innholdsliste

Samandrag	i
Profesjonelt skjønn i barnehagelærerutdanning	i
Abstract	i
Professional discernment in early childhood education	i
Forord	ii
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Samfunnsrelevans og forskings spørsmål	3
1.3 Sentrale omgrep.....	4
1.4 Avgrensing av fokusområde.....	4
1.5 Oppgåvas struktur	4
2.0 Tidlegare forskning og teoretisk rammeverk	5
2.1 Tidlegare forskning	5
2.2 Profesjonelt skjønn og dømmekraft	7
2.3 Episteme, techne og fronesis - den profesjonelle kompetanse.....	10
2.4 Rettleiing for ei profesjonell utvikling	11
2.5 Kritisk refleksjon.....	13
2.6 Kraftfull refleksjon – refleksjon frå fleire perspektiv	14
2.7 Fagspråkets betydning for utvikling av profesjonelt skjønn	15
2.8 Profesjonell regnskapsplikt og ansvarleggjering.....	16
2.9 Oppsummering av teori.....	18
3.0 Forskingsmetodologisk tilnærming	20
3.1 Hermeneutisk tilnærming	20
3.2 Fokusgruppeintervju og individuelt intervju som metode	21
3.3 Datainnsamling.....	23
3.3.1 Kriterier for utval	23
3.3.2 Utforming av intervjuguide	24
3.3.3 Pilotintervju	25
3.3.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju og individuelt intervju	25
3.3.5 Transkripsjon av datamaterial	26
3.4 Dataanalyse	27

3.4.1 Koding	27
3.4.2 Kategorisering	28
3.5 Forskingsetiske betraktningar	29
3.5.1 Reliabilitet	29
3.5.2 Validitet	30
3.5.3 Forskingsetiske omsyn	30
4.0 Presentasjon av informantar og sentrale resultat	32
4.1 Presentasjon av praksisl�rarane	32
4.2 Analyse av fokusgruppe- og individuelt intervju	32
4.2.1 Praksisl�rarenens forståing av profesjonelt skjønn	33
4.2.2 Formell og uformell rettleiing i praksisopplæringa	35
4.2.3 Kritisk refleksjon	37
4.2.4 Studentens epistemiske kunnskap og fagspråk	38
4.2.5 Kollektiv utøving av skjønn	39
4.2.6 Studentens pedagogiske grunnsyn – verdiar, haldningar og relasjonskompetanse	40
4.2.7 Erfaringar i praksis	42
4.2.8 Støtte, motivasjon og utfordringar	44
4.2.9 Leirollen og krysspress	45
4.2.10 Utvikling av profesjonell identitet – interesse, autonomi og ansvarleggjering	48
4.3 Presentasjon av modell og oppsummering av resultat	50
5.0 Drøfting av resultat	53
5.1 Praksisl�rarenens forståing av profesjonelt skjønn	53
5.2. Kritisk refleksjon i lys av «episteme»	55
5.2.1 Epistemisk kunnskap	56
5.2.2 Fagspråk	56
5.2.3 Kollektivt skjønn	57
5.3 Studentens pedagogiske grunnsyn i lys av «fronesis»	58
5.3.1 Verdiar og haldningar	59
5.3.2 Relasjonskompetanse	59
5.4 Erfaringar i praksis i lys av «techn�»	60
5.4.1 Støtte, motivasjon og utfordringar	61
5.4.2 Leirollen og krysspress	62
5.5 Utvikling av profesjonell identitet i lys av «fronesis»	63

5.5.1 Interesse.....	64
5.5.2 Ansvarlegging og autonomi	65
5.6.Oppsummering av drøfting	67
6.0 Dei viktigaste funna og anslag til vidare forskning	69
6.1 Sentrale funn og betydninga av å støtte studentar i utvikling av profesjonelt skjønn.....	69
6.2 Anslag til vidare forskning	69
Litteraturliste.....	71
Vedlegg	75
Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD	75
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	77
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	80
Vedlegg 4: Bakgrunnskjema.....	81
Vedlegg 5: Praksisforteljning	81
Samlingsstund	81
Frukosttid	81
Vedlegg 6: Døme frå intervjusituasjon og arbeidsprosessen med datamaterialet.....	82
Informant korrigerer intervjuar	82
Refleksjonar knytt til fokusgruppeintervju nr. 2	82
Å transkribere frå eit munnleg språk til eit skriftleg språk	82
Nonverbal språk	82
 Figuroversikt	
Figur 1. Modell av resultat frå analyse.....	50

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Praksisopplæring i barnehagelærerutdanninga har alltid vore ein sentral del av studentens profesjonskvalifisering (Smeby, 2008, s. 98), og i nyare tid har ikkje dette blitt mindre viktig. Det kjem fram i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga (Universitets- og høyskolerådet (UHR-Lærerutdanning), 2018, s. 7) at studenten skal utvikle seg frå å vere student til å bli ein profesjonsutøvar med barnehagefagleg handlingskompetanse. Det førespeglar eit felles ansvar mellom utdanningsinstitusjonen og praksisplass, for både innhald og kvalitet i praksisopplæringa. Det handlar om å skape gode prosessar som igjen gir dei beste vilkåra for at studenten kan utvikle seg til ein profesjonell yrkesutøvar. I dette samarbeidet er det praksislæraren som er nærast studenten i praksis. Saman med praksisstad skal praksislærer bidra til gjensidig utvikling og evaluering av praksisstudiet og tidsbruket knytt til ansvar og oppgåver (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 10). Praksislærer har ansvaret når det kjem til gjennomføring av rettleiing og oppfølging av studentens oppgåver.

I følge Birte Simonsen (2017, s. 23) har praksislæraren generelt høg truverdighet blant studentane og stor innverknad på studentane sin holdning til og utføring av yrket. Dette gjer at praksislæraren får ei dobbeltrolle. Både som ein god rollemodell for arbeidet med barna, men også som eit førebilete og rettleiar ovanfor studenten (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 9). Praksislæraren skal hjelpe studentane med koplingar mellom den kunnskapen dei har med seg frå utdanninginstitusjonen, og den dei møter i barnehagen. Dette inngår som ein del av profesjonskvalifiseringa. Kvalifisering for profesjonell yrkesutøving omhandlar læring av kunnskap og ferdigheiter (Heggen, 2008, s. 321). Praksisopplæringa er også sentral i studentens utvikling av ein profesjonell identitet. I denne prosessen blir studenten eksponert for kva slags eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer og kva ferdigheiter eller kunnskap som konstituerer han som ein god yrkesutøvar (Heggen, 2008, s. 324). Saman med utdanningsinstitusjonen vil praksisopplæringa førebu studentane til deira framtidige rolle som barnehagelærer.

Likevel blir det i Stortingsmelding nr. 19, *Tid for lek og læring – bedre innhald i barnehagen*, stilt spørsmål ved om barnehagelærerutdanninga førebur studentane godt nok til dei forventingar og krav dei vil møte i si profesjonelle yrkesutøving (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 74). Dette er problematisk, då overgangen frå studieliv til yrkesliv kan føre til eit

praksissjokk og svekke noko av den nyutdanna sin motivasjon og sjølvtilitt (Brunstad, 2015, s. 109). Den typen utfordringar knytt til overgangen frå utdanning til arbeid kan tolkast som ein stadfesting av at all kunnskap er situert, og kan difor ikkje overførast direkte frå ein kontekst til en anna (Smeby, 2008, s. 97). Teorien kan gi innsikt i viktige samanhengar, men den seier lite om kva tid, med korleis midlar, på korleis måte, eller med korleis kraft ein person kan løyse ei utfordring (Brunstad, 2015, s. 113). Praksisopplæringa er bindeleddet mellom teori og praksis, som skal hjelpe studenten med desse koplingane (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5). Dette er eit viktig steg i deira profesjonelle utvikling, og skal styrke studentens profesjonelle kompetanse. Den profesjonelle kompetansen og utøving av profesjonelt skjønn kan sjåast i samanheng med Aristoteles sine tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis. Episteme viser til teoretisk kunnskap, techne er derimot knytt opp mot praktisk handling, og fronesis omhandlar praktisk handlingsklokskap (Tholin & Moser, 2017, s. 34). Praksis er ein «møtestad» for desse kunnskapsformene, der studenten i trygge rammer kan utforske og erfare korleis dei heng saman.

For at studenten skal få erfaringar med techne, episteme og fronesis krevst det ein kompetent praksislærer, som gjennom rettleiing kan både utfordre, støtte og utforske saman med studenten. Refleksjonar og faglege samtalar som er knytt til dei tre kunnskapsformene kan fremje medvit av eige pedagogisk grunnsyn for studenten (Brun & Carson, 2015, s. 158). Med pedagogisk grunnsyn meinast det den røyndomsoppfatning, dei kunnskapar, verdiar og haldningar som ligg til grunn for den pedagogiske verksemda (Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 87). Det kan argumenterast for at det pedagogiske grunnsynet er ein sentral komponent når ein utøver profesjonelt skjønn. Med profesjonelt skjønn meinast ein profesjonell vurdering gjort av barnehagelæraren i ein gitt situasjon, der han tek utgangspunkt i kunnskap og eiga dømmekraft (Grimen & Molander, 2008, s. 179).

Utøving av profesjonelt skjønn kan opplevast som vanskeleg av nyutdanna barnehagelærarar. Som nyutdanna har barnehagelærarane utfordringar med å beskrive og grunngje handlingane, og at det pedagogiske arbeidet i liten grad blir gjenstand for analyse og evaluering (Eik, 2014, s. 163). Barnehagelæraren sin teoretiske kunnskap skal komme velferdstaten til gode (Molander & Terum, 2008, s. 1), og når formidling av den teoretiske kunnskapen blir ei utfordring kan praksisinnhaldet vere relevant å sjå til. Kristin Rydjord Tholin og Thomas Moser (2017, s. 28) meiner at dersom profesjonelt skjønn vert praktisert og utøvd på ein utforskande måte, som fordrar ei samhandling mellom forskingsbasert kunnskap og erfaringar frå

praksisopplæringa, har det eit stort potensiale for læring og utvikling i møtet mellom praksislærar og student.

I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga (2018, s. 12, 19) står det at studenten skal kunne utøve profesjonelt skjønn. I rammeplanen for barnehagen (2016, s. 16) påpeikast det at den pedagogiske leiaren er gitt ansvaret for å setje i verk og leie det pedagogiske arbeidet i tråd med godt fagleg skjønn. Det er difor tydeleg at omgrepet *skjønn* er sentralt i barnehagelærarens profesjonsutøving. Simonsen (2017, s. 22) framhevar at teoretisk kunnskap skal manifesterast saman med praksislærarens praktiske kunnskap ute i barnehagen. Sagt på ein annan måte skal samspelet mellom kunnskapsformene tydeleggjerast i praksis. For å opparbeide seg kompetanse i å knytte teori og praksis saman må studenten ha erfart dette i løpet av utdanninga. Saman med praksislærar, kan studenten skape ei større forståing rundt samhandlinga mellom teori og praksis. Rettleiing er ein av fleire læringsarenaer og reiskap for å utvikle profesjonelle utøvarar (Bjerkholt, 2017, s. 11). Praksis kan på denne måten fungere proaktivt ved at den vektlegg studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn, gjennom formell og uformell rettleiing.

1.2 Samfunnsrelevans og forskingsspørsmål

Det er i utdanningas interesse at forskning rettar seg mot praksisopplæringa. Likeins som barnehagen skal også den vere i kontinuerleg utvikling for å skape dei beste vilkåra for framtidige barnehagelærarar. Ved å forske på korleis praksislæraren støttar studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn, meiner eg det er potensiale for verdifull kunnskap som kan bidra til ei bevisstgjering av betydinga om det å bruke skjønn i profesjonsutøvinga. Basert på resultat i prosjektet kan dette forhåpentlegvis vere til inspirasjon for etablerte og framtidige praksislærararar. Som eit bidrag til å rette fokus mot utvikling av studentens profesjonelle skjønn i praksisperiodane, har eg valt dette forskingsspørsmålet med underspørsmål: *Korleis støttar praksislærarane utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa?*

For å presisere forskingsspørsmålet har eg tre underspørsmål: *Kva forstår praksislærarane med profesjonelt skjønn? Kva slags betyding meiner praksislærarane at utvikling av profesjonelt skjønn har for studentar i praksis? Korleis legg praksislærarane til rette for at studenten skal kunne utøve og reflektere over profesjonelt skjønn?*

1.3 Sentrale omgrep

Eg undersøker profesjonelt skjønn gjennom omgrepa techne, episteme og fronesis. Desse vil utdjupast i teorikapittelet (jamfør 2.3), der også samanhengen i større grad tydeleggjerast. Skjønn er eit viktig omgrep som er knytt til profesjonsutdanning og er dermed relevant for barnehagelæraren, men eg vil også trekke inn aspekt som løftar fram omgrepet dømmekraft. Difor vil både omgrepa skjønn og dømmekraft utdjupast, og bli sett i forhold til kvarandre.

1.4 Avgrensing av fokusområde

I denne avhandlinga rettar eg fokuset mot praksislærarens støtte i utvikling av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa. Grunna prosjektets størrelse og tidsramme, var det ikkje rom for å inkludere studentperspektivet. Ei kvalitativ tilnærming vil vere essensiell for å undersøke kva praksislærarane oppfattar profesjonelt skjønn er. Intervju blir difor brukt for å få innsikt i deira oppfatningar. For å få tak i korleis dei støttar studenten i utvikling av profesjonelt skjønn, er det aktuelt å knyte det til rettleiinga dei gir studenten. Rettleiinga utgjer såleis eit reiskap for å fremja studentens utvikling av profesjonelt skjønn, men er i seg sjølv ikkje hovudfokus i denne samanheng.

1.5 Oppgåvas struktur

Til no har eg introdusert tematikk og bakgrunn for denne avhandlinga. Eg har vidare gjort greie for prosjektets samfunnsrelevans og forskingsspørsmål med underspørsmål. I det kommande kapittelet blir tidlegare forskning og det teoretiske rammeverket for studien presentert. Her vil relevant forskning leggest fram, samt sentrale omgrep definerast og utdjupast i samband med presentasjonen av teori som bidreg til å belyse mine forskingsspørsmål. Kapittel tre vil ta for seg metoden eg nyttar. Her blir det synleggjort kva slags forskingstilnærming eg har brukt, og det vil bli gitt ein kritisk vurdering av metode samt etiske omsyn som er gjort undervegs i masteroppgåva. Deretter vil eg i kapittel fire gi ein presentasjon av mine informantar og resultat frå analyse av datamaterialet. I kapittel fem drøftast sentrale resultat frå empiri, opp mot teori og tidlegare forskning. I kapittel seks vil eg løfte fram sentrale funn og presentere eit anslag for vidare forskning.

2.0 Tidlegare forskning og teoretisk rammeverk

Fyrst i dette kapittelet legg eg fram tidlegare forskning som bidreg til tydeleggjering av prosjektets relevans og aktualitet. Deretter vil eg gjere greie for omgrepet skjønn, og korleis dette omgrepet kan utdjupast i lys av Aristoteles tre former for kunnskap. Desse kunnskapsformene blir viktige å klargjere, fordi dei ligg til grunn for barnehagelæraren si profesjonelle utøving av skjønn. Sidan profesjonens fagspråk er knytt opp mot barnehagelærarens profesjonalitet, så ynskjer eg å få fram kva eit fagspråk er og kan vere. Profesjonelt skjønn krev nemleg argumentasjon bygd på teoretiske og etiske vurderingar (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 48). Sentralt blir også rettleiingens rolle i praksisopplæringa. Dette ser eg i samanheng med studentens utvikling av profesjonelt skjønn gjennom kritisk refleksjon og dialog med andre kollegaer. Avslutningsvis samanfatar eg dei mest sentrale punkta i kapittelet, som drøftast opp mot resultat i analysen.

2.1 Tidlegare forskning

Eg viser i all hovudsak til norsk forskning, med unntak av ein svensk forskingsartikkel. I den norske barnehagelærerutdanninga er praksisopplæringa ein likestilt samarbeidspart med utdanningsinstitusjonen, og dei skal saman bidra til kontinuitet, samanheng og progresjon i studentens utdanningsløp. I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga står det at det å bli ein barnehagelærer er ein prosess som krev både fagleg kunnskap, analytisk refleksjon og praktisk erfaring (2008, s. 8). Forskinga som er aktuell er knytt til oppbygginga av utdanning og praksis, og den konteksten som særpregar norsk (barnehage)lærerutdanning.

Med mitt forskingsspørsmål er eg interessert i korleis praksislærarane støttar utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa. Forsking som eg trekk fram skal tydeleggjere kvifor det eg rettar fokus mot er aktuelt, og set mitt eige prosjekt inn i ein større samanheng med det som tidlegare er gjort. Den forskinga som omhandlar profesjonelt skjønn er helst knytt opp mot lærarutdanninga. Likevel er den i stor grad relevant for praksisopplæringa i barnehagelærerutdanninga. Praksisopplæring som tema strekker seg til fleire fagfelt, og dei same forskingsresultata kan ha nytte i forskning knytt til andre profesjonar.

Kari Søndena (2002) har forska på kva slags rettleiing som fører fram til reflekterte og sjølvstendige profesjonsutøvarar. Ho er professor i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og spesielt oppteken av filosofiske aspekt i didaktisk samanheng og innanfor pedagogisk

retteiing. Søndena si forskning om retteiing og refleksjon er sentral for denne avhandlinga. Søndena (2002) si kvalitative doktorgrad påpeiker at retteiing som ikkje utfordrar eller oppmodar til kritisk tenking, hovudsakleg vil atterskape og reprodusere haldingar og verdiar. Anne Grete Solstad (2013) påpeikar at kritisk refleksjon omhandlar sjølvrefleksjon, der målsettinga er å oppdage korleis tradisjon og kultur har forma vår måte å tenkje på, og utfordre etablert praksis. Ho baserte sine funn på eit kvalitativt spørjeskjema, der ca. 40 studentar svara på korleis dei opplevde profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringa. Johan Kristian Andreasen og Rune Høigaard (2017) løftar fram praksislærarens betydning for retteiingskvalitet. Med bruk av eit nettbasert spørjeskjema nådde dei over 200 studentar. I deira forskingsstudie om retteiingskvaliteten frå lærarutdanninga, fann Andreasen og Høigaard (2017) ut at studentar vil motiverast til å gjere eigne refleksjonar før dei får hjelp eller «fasit» av praksislærer.

I ein studie av førskulelærarens vidare kvalifisering det fyrste året i yrket, som er ein kvalitativ observasjon og intervjustudie, fant Liv Torunn Eik (2014) ut at dei nyutdanna hadde utfordringar med å sette ord på eiga praksis og refleksjon. Eik er førsteamanuensis i pedagogikk. Hennar forskning tydeleggjer kva dei nyutdanna opplever som vanskeleg, og malar eit bilete av kva som bør prioriterast i utdanninga. Eik (2014) si doktorgradsavhandling påpeiker vidare at studentane gjeikk frå å ha eit sterkt teoretisk fagspråk til å ha eit meir kvardagsleg språk. Hennar forskning blir viktig inn mot mitt prosjekt, då ho belyser kva slags utfordringar studentane møter som nyutdanna. På den måten kan eg undersøke kva som blir gjort for å arbeide med denne problematikken, knytt direkte til det å støtte studentens utvikling av profesjonelt skjønn.

Studiar viser at forholdet mellom teori og praksis kan variere, og at det er ulike tilnærmingar for korleis ein kan tydeleggjere samanhengen. Deriblant den kvalitative studien av Glenn Hultman, Jan Schoultz og Karin Stolpe (2011) frå Linköpings universitet. Dei presenterer eit perspektiv på praksisopplæringa i lærarutdanninga, der praksisopplæringa kan sjåast i samanheng med å generere studentens profesjonelle kunnskap med høgskulens kunnskap som viktig støtte for refleksjon. Teori medverkar med støtte i forhold til praksiserfaringar og bidreg til å sette hendingar i kontekst. Vidare fann dei ut at relasjonskompetansen bør framhevast i praksis, då det er lettare å lære dette i praksis enn på skulen.

Dette kan sjåast i samanheng med Sylvi Stenersen Hovdenak og Eline Wiese (2017) sin kvantitative studie, der dei forska på kva som kjenneteiknar ei profesjonell lærarutdanning. Dei

hevdar at for å kunne utvikle profesjonalitet, er det naudsynt å sjå kunnskapsområda episteme, techne og fronesis i samanheng. Dei viser til dei tre aristoteliske kunnskapsformene som saman utgjer ein integrert heilskap der kunnskap, ferdigheiter, refleksjon, erfaring, etikk og handling står sentralt. Likevel framhevar Hovdenak og Wiese (2017) kunnskapsforma fronesis i rapporten. Dei hevdar at fronesis omhandlar ein innehaving av vitskapleg kunnskap, som skal komme til uttrykk i konkrete situasjonar som krev refleksjon og handling. Erfaring og refleksjon er nøkkelord i ein fronesisk tilnærming. Likeeins som Hultman, Schoultz og Stolpe (2011), meiner Hovdenak og Wiese (2017) at fronesis er ein kunnskapsform som studenten ikkje kan lese seg til, men som utviklast gjennom praksiserfaring, refleksjon og diskusjon.

Björg Fossetøl (2012, s. 17) ser kunnskapsforma fronesis i samanheng med omgrepet dømmekraft. Ho er førsteamanuensis i samfunnsvitskap ved instituttet for sosialfag, og dermed knytt opp mot eit anna fagfelt enn barnehage. Relevansen er framleis gjeldande sidan ho brukar omgrep som er like sentrale i barnehageprofesjonen. I Fossetøl (2012, s. 17) sin kvalitative doktorgradsavhandling undersøker ho kva det inneberer å utøve profesjonell dømmekraft i sosialtenesta. Ho påpeiker samanhengen mellom kunnskapsforma fronesis og dømmekraft, der begge blir omtalt som ein praktisk kunnskap der handlingsklokskap og etikk er beskrivande. Ser me desse definisjonane i samanheng med Hovdenak og Wiese (2017) blir fronesis framheva som ein praksisnær kunnskapsform, som utviklast i samhandling med andre og gjennom refleksjon.

Oppsummert har den presentererte forskinga synleggjort at kritisk refleksjon er viktig for studentens profesjonelle utvikling. For at studentar skal bli profesjonelle yrkesutøvarar, krev det ein profesjonell kompetanse som består av ei samhandling mellom dei tre aristoteliske kunnskapsformene. Samstundes framhevast relasjonskompetanse og fronesis, som om det er enklare å utvikle i praksisopplæringa. Altså det som krev arbeid og interaksjon med andre menneske. Det forskinga ikkje tydeleg skildrar er korleis dette kan knytast opp mot eit profesjonelt skjønn, då med tanke på barnehagelærerutdanninga. Denne avhandlinga tek sikte på å tydeleggjere dette i større grad.

2.2 Profesjonelt skjønn og dømmekraft

Anders Molander er professor ved Senter for profesjonsstudier, ved OsloMet. Hans betraktningar om profesjonsutdanningar og profesjonelt skjønn er verdifull for avhandlinga. Molander (2013) har blant anna publisert artikkelen *Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring*, der han belyser profesjonsutøvarars ansvarleggjøring og

skjønnsutøving. Harald Grimens synspunkt rundt omgrepet skjønn blir også sentralt. Grimen har i likskap med Molander arbeidd som professor ved Senter for profesjonsstudier, ved tidlegare Høgskulen i Oslo og Akershus. Grimen og Molander (2008, s. 179) meiner at utøving av skjønn er naudsynt i eit profesjonelt arbeid som nyttar generell kunnskap som er nedfelt i handlingsreglar, på enkelttilfeller. Det er fordi allmenne handlingsreglar sjeldan gjev eintydige konklusjonar om kva som bør gjerast i kvart konkrete tilfelle. Ein barnehagelærer kan ikkje nødvendigvis bruke den same metoden på barn som tilsynelatande har dei same språkutfordringane. I det tilfelle lyt han utøve skjønn og vurdere korleis dette best kan løysast for kvart enkelt barn. På denne måten kan skjønn bli sett som ein resonneringsprosess som skal føre ein grunngeven konklusjon om kva som bør gjerast (Grimen & Molander, 2008, s. 182). Å utøve skjønn er knytt til både restriksjonar og regelverk, noko som eg tek opp i neste avsnitt.

Grimen og Molander (2008, s. 181) beskriv omgrepet *skjønn* med hjelp av metaforen, «holet i ein smultring». Inspirert av Dworkin (1978) forklarar dei at utøving av skjønn eksisterer som «an area left open by a surrounding belt of restriction». I denne samanheng utgjer smultringen den teoretiske kunnskapsbasen og barnehagens samfunnsmandat som er nedfelt i Lov om barnehagar (Barnehageloven, 2005) og i forskriftene til lova som rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2016). Desse restriksjonane er vesentlege og skal prege resonneringa som skjer når barnehagelæraren utøver skjønn. Molander skil mellom to aspektar av omgrepet skjønn: eit epistemisk og eit strukturelt. Epistemisk i denne samanheng viser til blant anna barnehagelærarens fagkunnskap, eller faglege kompetanse. Dei epistemiske mekanismane dreier seg om den skjønsmessige resonneringa, og har til hensikt å forbetre føresetnaden for og kvaliteten på den resonnering som leier fram til vurderingar og avgjersler i rommet for skjønn. Dei strukturelle mekanismane reduserer tilfella der barnehagelæraren kan handle utifrå sine vurderingar. For eksempel vil lovverk, reglar og prosedyrar avgrense barnehagelærarens skjønnsmyndigheit, altså restriksjonane som smultringen utgjer. Skjønnets strukturelle og epistemiske sider heng slik Molander ser det, saman (Molander, 2013, s. 48-50).

Det å ha eit skjønn kan beskrivast som å inneha ein viss innsikt eller dømmekraft (Gabrielsen, Lorentzen, Ohnstad, Ramberg & Raugland, 2004, s. 55). Omgrepet «skjønn» kjem frå det gamalnordiske ordet «skyn» og tyder blant anna dømmekraft, vurdering og vit (Grimen, 2009, s. 2). Fossetøl (2012, s. 17) skriver at dømmekraft kan sjåast i samanheng med skjønn. Ho viser til Grimen og Molander (2008) som hevdar at i fagfelte jus og samfunnsvitskap har ein gjerne sett på skjønnsutøvinga som juridisk lovforklaring og som praktisk argumentasjon- og

resonneringsprosess. Då er det interessant at Fossetøl (2012, s. 17) både diskuterer omgrepa skjønn og dømmekraft og ser dei i lys av kvarandre. Ho beskriv dømmekraftsomgrepet, ikkje berre som evna til forholde seg til lover og reglar, eller å kunne resonnerer og argumentere for handlingsval. Fossetøl (2012, s. 17) viser til Arendt (1961) som la vekt på at dømmekraft handlar om å sjå og forstå ting ikkje berre frå sin eigen ståstad, men frå alle dei berørte parters perspektiv. Som barnehagelærer blir perspektivtaking relevant, då han har fått tillit til skjønnsbasert beslutningsmakt med ein forventning om at han kan utvise dømmekraft og ta fornuftige avgjersler. Det vil seie avgjersler som kan grunngjevast med allment godtakande grunnar (Molander & Grimen, 2008, s. 182). Dette viser at det er ei fin linje mellom kva som ligg i omgrepa dømmekraft og profesjonelt skjønn.

Utøving av skjønn kan forståast som naudsynt i dei tilfelle regelbruk ikkje er tilstrekkeleg. Dei tilfella som ikkje har eit regelverk å støtte seg til, kan lene seg på skjønnsutøving. Dette framhevar Fossetøl (2012, s. 18) som problematisk då skjønnsutøvinga blir ein «restkategori» knytt til moral og etikk. Ho påpeikar at ein av gevinstane ved omgrepet dømmekraft er at moralen og etikken ikkje er forvist til ein restkategori. Dømmekraft kan dermed oppfattast å ha noko meir eksplisitt vekt på det etisk utfordrande i å kunne sjå ei sak eller situasjon utifrå eige, men også utifrå den eller dei andre sin ståstad. Mens Molander (2013, 48-50) ser dei epistemiske mekanismene knytt til den skjønsmessige resonnering, knyt Fossetøl (2012, s. 18) dømmekraft meir opp mot kunnskapsforma fronesis, eller handlingsklokskap, der klokskap og etikk er sentrale aspekt. Slik eg ser det er denne diskusjonen av korleis omgrepa skjønn og dømmekraft kan forstås i forhold til kvarandre, eit bidrag til å nyansere og utdjupe omgrepet skjønn. Profesjonelt skjønn rommar såleis ei samhandling både mellom episteme, techne og fronesis. Saman utgjer alle tre kunnskapsformene barnehagelærarens profesjonelle kompetanse, og må liggje til grunn for utøving av profesjonelt skjønn.

Ein barnehagelærer utøver skjønn i situasjonar som ikkje har ein «fasit». På grunnlag av hans skjønnsbaserte beslutningsmakt, resonnerer han seg fram til ei grunngjeving for si handling. Profesjonelt skjønn blir utøvd i dei situasjonane som ikkje er «regulert» av lover og reglar. Samstundes utvidar omgrepet dømmekraft til kva tid skjønnsutøvinga skjer, til alle etisk sett utfordrande situasjonar der barnehagelærarens etiske handlingsklokskap og perspektivtaking er sentralt. Barnehagelærarens profesjonelle kompetanse ligg til grunn for utøving av profesjonelt skjønn.

2.3 Episteme, techne og fronesis - den profesjonelle kompetanse

Omgrepet *skjønn* kan utdjupast ved å sjå nærare på dei tre kunnskapsformene. Utøving av profesjonelt skjønn bygger på teoretisk kompetanse, formelle retningslinjer, erfaringar og verdiar og er ein krevjande del av profesjonsutøvinga i barnehagen. Saman utgjer det barnehagelærarens profesjonelle kompetanse, og kan sjåast i samanheng med Aristoteles (1953) sine tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis. Desse omgrepa finst i den filosofiske litteraturen frå 400-talet f.Kr og vart brukt flittig av både Platon og Aristoteles. Bernt Gustavsson som er fil. Dr (filosofisk doktorgrad) i idéhistorie på den pedagogiske institusjon ved Linköpings universitet, belyser kva dei tre aristoteliske kunnskapsformene omhandlar. Gustavsson (2000, s. 31-34) kallar kunnskapsforma *episteme* for «den teoretisk vitskapelege kunnskapen». Den viser til barnehagelæraren sin epistemiske eller teoretiske kompetanse, og lenge var *kun* denne formen for kunnskap anerkjent.

Seinare fekk kunnskapen *techne* eller «praktisk produktiv kunnskap», som er knytt opp mot ferdigheiter og praktiske gjeremål også plass. Desse to kunnskapsformene skil mellom det å vite og det å kunne. Det me kallar å vite dreier seg om kunnskapen me kan skaffe oss om korleis verden er konstruert og korleis menneske og samfunn fungerer. Det å kunne noko dreier seg om ferdigheiter, evna til å kunne gjere noko praktisk. Denne kunnskapsforma blir ofte knytt til det ein lærer gjennom kroppslige erfaringar (Gustavsson, 2000, s. 31-34). Ser ein det i samanheng med barnehagens verksemd, kan det dreie seg om å leie ei samlingsstund eller vere deltakande i leik saman med barn. Tidlegare har den teoretiske kunnskapen blitt sett på som overordna den praktiske. I dag meiner ein at handling og reflekterande evne heng saman, altså at me tenkjer og me gjer på ein og same tid.

Den tredje formen for kunnskap kan også reknast som praktisk, men meir knytt opp mot det etiske aspektet. Handlingar som er etiske omhandlar det som er godt for mennesket. Denne kunnskapen som siktar seg inn mot å gjere det bedre for mennesket og auke deira velvære kallast *fronesis*, eller «praktisk-etisk klokskap» (Gustavsson, 2000, s. 33-34). Dei handlingane som me utfører i og for det sosiale fellesskap, krev ein god dømmekraft og ein klokskap som går utover dei to andre kunnskapsformene. Dette samsvarer med Fossetøl (2012, s. 17) som referer til Bernstein (1987) som meiner at dømmekraft og fronesis delvis overlappar kvarandre. Profesjonelt skjønn er utgangspunktet for skjønnsutøvinga og omhandlar barnehagelærarens kunnskap, erfaringar og verdiar (Eik, 2015, s. 138), altså, episteme, techne og fronesis.

Kunnskapsformene episteme, techne og fronesis ser eg som sagt som barnehagelæraren sin profesjonelle kompetanse. Det er i samspelet mellom desse at barnehagelæraren utøver skjønn. Kunnskapen som grunnleggjend handlinga, skjer på grunnlag av barnehagelærarens teoretiske eller epistemiske kunnskap, tidlegare erfaringar og praktiske-etiske klokskap. I praksisopplæringa blir erfaringar med og innan kunnskapsformene vektlagt, då dei bidreg til studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn. Gjennom rettleiing får studenten saman med praksislærer og andre tilsette tilverka det som er knytt opp mot desse kunnskapsformene i praksisopplæringa.

2.4 Rettleiing for ei profesjonell utvikling

Kvar student har minimum 100 dagar praksis på barnehagelærerutdanninga. Desse er fordelt utover kvart semester som praksisperiodar. I følgje HVL (2018, s. 9) sine retningslinjer har studentane krav på 1.5 time formell rettleiing per veke dei er i praksis. Dersom ein ser formell og uformell rettleiing under eitt får studenten betydeleg meir enn 1.5 time rettleiing per veke i praksisopplæringa. Bjerkholt (2017, s. 67) beskriv dei uformelle *ad hoc* samtalane som lærande dialogar. Dette omgrepet syner til ei dialogisk verksemd, og at innhaldet og hensikta med samtalane er læring og utvikling. Eit døme er at studenten blir gjort oppmerksom på ein konflikt mellom to barn mens den utspelar seg. Studenten har deretter høve til å snakke med sin praksislærer direkte om denne situasjonen gjennom *ad hoc* rettleiing. Dersom studenten måtte venta til neste formelle rettleiing, kunne situasjonen eller sentrale detaljar blitt gløymt. Å gjere lærande dialog tilgjengeleg for studenten, opnar også for at han kan stille spørsmål både til praksislærer eller andre tilsette i barnehagen. Samstundes meiner Bjerkholt (2017, s.68) at konteksten desse lærande dialogane skjer i, ikkje gir rom for å reflektere over ulike sider knytt til situasjonen. Det er ikkje einstyddande med at denne formen for rettleiing ikkje er verdifull for studentens læringsutbytte. Studenten får erfaringar med å reflektere over og handtering av komplekse situasjonar der og då.

Barnehagelæraren som profesjonsutøvar vil møte situasjonar som er prega av usikkerheit og verdikonfliktar som ikkje kan løysast med utgangspunkt i teknisk rasjonalitet. I dette høvet kan me trekke inn Donald Schön (1987) som har vore ein innverknadsrik filosof i utviklinga av teori og praksis, og av reflekterande fagleg læring. Schön (1987) var særleg oppteken av situasjonen studenten står i, der kvar situasjon er unik og opplevinga individuell. Han framheva kor sentralt det å lære gjennom eigne prosessar er, og at studenten ikkje berre kan «følgje boka» (Smeby, 2008, s. 97). Ser me dette i samanheng med praksisopplæringa kan ikkje studentar bli fortalt det dei treng å vite, men dei kan rettleiast. Det er viktig for å utvikle studentens evne til

handlingsrefleksjon og deira moglegheit til å undersøke nærare kva som ligg i praksiskonteksten. Då utviklar dei større moglegheit til å stille reflekterte spørsmål og gi grunngeivne forslag til endringar (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005, s. 68). I ein rettleiingssituasjon vil praksislæraren vektlegge og reflektere over dei situasjonane som er tolkbare og som ikkje nødvendigvis har ein fasit (Schön, 1987, s. 40). Schön (1987) har utvikla uttrykket «kunnskap i handling», som omhandlar det at lærarar gjer val og tek kloke avgjersler utan at dei på førehand har planlagt eller veit akkurat kva slags teoriar som ligg til grunn for handlingane (Nilssen, 2018, s. 57). Det kan hevdast at «kunnskap i handling» vil krevje eit kunnskapsgrunnlag som studenten klarar å omsetje i handling i si yrkesutøving.

Reflektiv rettleiing kan tenkjast å vere ei rettleiingsform som tek omsyn til studentens ståstad og interesser. I samhandling med praksislærar vil studenten i reflektiv rettleiing diskutere spørsmål, kritikk, råd, beskrivingar og demonstrasjon (Nilssen, 2018, s. 58). Kari Smith (2007, s. 282) løftar fram om vurderinga av studentar skal støtte seg på praksislærarens observasjonar eller den potensielle kompetansen dei kan få fram i reflekterande dialogar, altså i samspelet mellom student og rettleiar. Studentar opplever at dei får stor autonomistøtte når praksislærar gir dei tillit, har tru på deira evne til å prestere godt i praksisperioden og oppmuntrar dei til å reflektere før praksislærar eventuelt kjem med forslag til løysningar (Andreasen & Høigaard, 2017, s. 224). Med autonomistøtte meinast det personar som er i ein posisjon med autoritet, som tek den andre sitt perspektiv, anerkjenner følelsar, gir relevant informasjon og moglegheit til å ta eigne val (Deci & Ryan, 1985 i Andreasen & Høigaard, 2017, s. 224). Både reflektiv og autonomistøtta rettleiing kan seiast å ha ein sosiokulturell tilnærming der eit av kjenneteikna er at mennesket alltid er lærande. Læring vil alltid førekome i det uformelle kvardagslege og i dei meir organiserte formene i ein utdanningssamanheng (Boge, 2009, s. 18). Rettleiing som bygger på sosiokulturell tilnærming vektlegg ikkje kun konsensus og harmoni, men også disharmoni, motsetnadar og ulike perspektiv (Bjerkholt, 2017, s. 201).

Rettleiing er eit viktig reiskap i praksisopplæringa, der både formell og uformell rettleiing har sin funksjon. Samstundes kan dei uformelle lærande dialogane, eller *ad hoc* rettleiing i større grad utvikle studentens autonomi då den fremjar læring gjennom studentens eigne prosessar. Denne form for rettleiing kan sjåast i samheng med ein sosiokulturell tilnærming. I tråd med Schön tek også den utgangspunkt i studentens ståstad, samstundes som den vektlegg utfordringar, utvikling og perspektivtaking. Sistnemnte er eit sentralt aspekt i studentens utvikling av kritisk refleksjon.

2.5 Kritisk refleksjon

I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanninga (2018, s. 5) står det at studenten skal utvikle evna til å analysere egne haldningar og andre sine handlingar gjennom kritisk refleksjon, åleine og i eit profesjonsfellesskap. På denne måten skal dei utvikle sjølvstendig handlingskompetanse og evna til å ta egne val. Liv Torunn Grindheim (2017, s. 178) skriv at den kritiske refleksjonen i tillegg blir knytt til forskning og utviklingsarbeid, til praksis og til studentens dannelsingsprosessar. Ho påpeiker at evna til å utvikle kritisk refleksjon er framstående også i tidlegare retningslinjer. Dette er i tråd med Søndena (2004, s. 17) som argumenterer for at profesjonsutdanninga må leggje til rette for intensiv trening i å reflektere kritisk under utdanninga. Elles kan den framtidige profesjonsutøvarer komme til å skli inn i eksisterande rutinar og tankegods som ein tek for gitt innanfor profesjonen. Dette kan gå utover barnehagelærarens autonomi, noko som eg kjem innpå i neste avsnitt.

Då profesjonalitet er knytt opp mot barnehagelærarens autonomi påpeiker Søndena (2004, s. 17) at ein slik praksis er problematisk. Med autonomi meinast det sjølvstyre og omhandlar ein «persons evne til å bestemme sine handlinger og grunnlaget for sine handlinger» (Sagdahl, 2017, s. 1). For å unngå dette krevst det ein praksislærer som er bevisst si rolle i studentens profesjonelle utvikling, og som skapar ein læringsarena som framhevar refleksjon over eiga og andre sine erfaringar og opplevingar. Dette vert ein føresetnad for at studentar kan utvikle eit kritisk tankesett og ein drøftingskompetanse. Det samsvarer med Marit Ulvik og Kari Smith (2011, s. 520-521) som hevder at dersom lærerutdanninga oppfordrar til ei profesjonell utvikling kun basert på studentens egne erfaringar, kan dei bygge på føresetnader som ikkje blir teoretisk utfordra. Studentar treng erfaringar med *techne* (praktiske ferdigheiter), og når ein koplur på ferdigheiter til *episteme* (vitskapleg kunnskap), vil studenten gjennom refleksjon sakte men sikkert utvikle kunnskapsforma *fronesis* (praktisk visdom).

Kort oppsummert kan ein seie at kritisk refleksjon blir framheva i retningslinjene for barnehagelærerutdanninga, og er sterkt knytt opp mot barnehagelærarens profesjonalitet og autonomi. Kritisk refleksjon omhandlar meir enn å sjå tilbake på ein situasjon, då den også krev refleksjon frå fleire perspektiv.

2.6 Kraftfull refleksjon – refleksjon frå fleire perspektiv

Omgrep er sjeldan statiske og vil endre seg over tid. For å unngå at *refleksjon* blir eit «honnør ord», er det viktig å løfte fram ulike oppfatningar av omgrepet. Handal og Lauvås (2000, s. 70) meiner at hensikta er til dels å utvikle personleg kunnskap og handling i yrkessamanheng, men også å inngå i felles refleksjon med kollegaer med sikte på å utvikle profesjonens kunnskap og praksis. Solstad (2013, s. 98) viser til at kritisk refleksjon omfattar analyse av eiga verksemd. Det inneber ein form for sjølvrefleksjon som kan utfordre korleis tradisjon og kultur som har forma vår måte å tenkje på. Slik Søndena (2004, s. 22-23) ser det, vert refleksjon oftast knytt til spørsmål om kva, korleis og kvifor ein har tenkt å «gjere» noko, eller til spørsmål om kva, korleis og kvifor ein «gjorde» noko. Dette er ein refleksjonsforståing som dreier seg rundt praktisk-pedagogisk handling. Ho argumenterer heller for at refleksjon handlar om å kaste tanken tilbake på tidlegare tenkt tankegods snarare enn på sjølve praktiske-pedagogiske handlinga. Eit eksempel kan vere korleis andre kan ha opplevd ein situasjon eller kva slags verdisyn ein har lagt i grunn for ei avgjersle.

Søndena (2004, s. 23-24) viser til Axel Honneth (2003) som beskriv ei slik refleksjonsforståing som «ei kategoriell innsnevring av røyndomsfeltet», og korleis handlingsfiksering hindrar oss i å sjå det særeigne og personlege ved andre menneske: me ser berre det andre gjer, og får ikkje innsikt i korleis dei tenkjer kring det. Sistnemnte døme speglar det ho vil kalla ein «kraftlaus refleksjon», som står i motsetnad til ein «kraftfull refleksjon», som krev refleksjon ut frå fleire perspektiv. Det er ikkje nok å vere omtenksam og reflektert, lærarane må også forstå verdien av refleksjonen dei gjer seg og kva kunnskap som ligg til grunn (Søndena, 2004, s. 22-23). Omgrepa kraftfull refleksjon og kritisk refleksjon har mange av dei same karakteristikkane. Begge omhandlar det å kunne sjå fleire sider ved ein situasjon eller kva som ligg til grunn for det som vart gjort. Rettleiing er ein arena som rommar ulike strategiar, modellar, metodar og teoretiske perspektiv som kan skape gode rammar for drøfting og refleksjon (Eik, 2013, s. 168). I samanheng med praksisopplæringa skal studentane støttast til å bli sjølvstendige og moralske reflekterte barnehagelærarar ved bruk av både formell og uformell rettleiing.

Kraftfull og kritisk refleksjon fordrar perspektivtaking og ein epistemisk kunnskap. Ein kraftlaus refleksjon inneheld lite eller ingen epistemisk kunnskap, og byggjer i all hovudsak på eiga synsing. Ein konsekvens for studenten kan vere at han blir indoktrinert i ein allereie eksisterande praksis som ikkje blir utfordra. Praksislærarane må i dette høve leggje til rette

gjennom rettleiing for at studenten får utforske og utvikle sin epistemiske kunnskap, eller sitt fagspråk og sjå det i samanheng med praksiserfaringar for å løfte fram kraftfulle refleksjonar.

2.7 Fagspråkets betydning for utvikling av profesjonelt skjønn

Den epistemiske kunnskapen kan knyttast til den teoretiske kunnskapsbasen studentane får med seg gjennom utdanninga. Som tidlegare nemnt er den sentral opp mot studentens utvikling av kritisk refleksjon. Epistemisk kunnskap kan knytast opp mot eit fagspråk, og er deriblant viktig for vidare profesjonslæring i barnehagen (Eik et al., 2016, s. 121). Derimot var det eit viktig funn i Eik (2013, s. 168) si doktoravhandling at i løpet av kort tid endra dei nyutdanna språket sitt frå eit «studentspråk» med fagomgrep, til eit kvardagsspråk prega av konkrete beskrivingar og få fagomgrep. Elin Ødegård (2011, s. 2) hevdar at dersom fagomgrep frå utdanninga blir lagt vekk og erstatta med eit kvardagsleg språk, er det ein reell fare for at kunnskapen forsvinn eller forvitrar. Ein viktig føresetnad for utøving av profesjonelt skjønn er at dei kunnskapane, erfaringane og verdiane skjønnnet bygger på, blir sett ord på og drøfta (Eik, 2013, s. 168). Det føreset eit fagleg samarbeid mellom student og praksislærer, der studenten blir ein aktiv deltakar i det profesjonelle fellesskapet i barnehagen. Samstundes har det blitt forska på om eit enklare språk framleis kan vere fagleg, dersom resonneringa er pedagogisk og etisk fundert (Bjelkerud Westgaard, Halmrast Sælen, Søby E & Østerås, 2018, s. 72). Dette går eg nærare innpå i neste avsnitt.

Eit mindre uttrykt fagspråk ekskluderer nødvendigvis ikkje eit fagspråk som i større grad har uttrykt fagterminologi. Eit fagspråk kan også handle om dei nære kroppslege augeblinka som ikkje kommuniserast verbalt, og den kroppslege ettertanken som gir ei like sterk oppleving av profesjonalitet og fagkunne som det verbale (Bjelkerud Westgaard et al., 2018, s. 72-74). Med kroppsleg ettertanke meinast den personlege erfaringa og refleksjonen barnehagelæraren gjer seg i etterkant, som seinare kan gjenspegle seg i handlingar og situasjonar. Det kan trekkast ein parallell til omgrepa episteme, techne og fronesis, på den måten at desse kunnskapsformene kan manifestere seg i den kroppslege handlinga. Det blir av denne grunn relevant å sjå ulike formar for fagspråk i samspel, altså at dei fungerer og komplimenterer kvarandre i motsetnad til å fungere separat. I denne samanheng blir det framleis relevant å tydeleggjere korleis ein har tilverka, eller kva barnehagelæraren eller studenten legg til grunn for sine handlingar, som har betydning for utvikling av eit profesjonelt skjønn.

Rothuizen og Togsverd (2013, s. 22) vurderer ikkje fagspråk som ei samling ord og uttrykk, men som ein måte å resonnerer på. Vidare meiner dei at pedagogisk resonnering inneberer å spørje, undersøke og tenkje over kva som er det pedagogiske i ein situasjon. Den dreier seg om refleksjonen av kva som har pedagogisk verdi når det kjem til mål og handling, men rommar også dei etiske refleksjonane som gjeld alle vurderingar ein gjer som fagperson. Pedagogisk resonnering er ein type fagspråk som er utvikla på pedagogikkens premissar, der pedagogikken er sentrert i alle avgjersler (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 147). Motsatsen vil vere profesjonell regnskapsplikt, der rommet for skjønnsutøving er innskrenka.

Desse ulike oppfatningane av kva eit fagspråk er og korleis funksjon det har, framhevar at eit fagspråk er naudsynt for å resonnerer og grunngi pedagogisk handling. Samstundes er også kroppslig ettertanke som ein personleg erfaring viktig å ta på alvor. Den kan i neste omgang vere eit verdifult grunnlag for vidare resonnering og for kommande etiske og pedagogiske handlingar. Dette gjer også at barnehagelæraren kan oppleve at avgjerslene får ei meir personeleg tilknytning.

2.8 Profesjonell regnskapsplikt og ansvarleggjering

Når ein del av utfordringa til dei nyutdanna barnehagelærarane er å beskrive og grunngi sine handlingar (Eik, 2017, s. 163) kan det argumenterast for eit behov for å synleggjere dei daglegdagse praktiske handlingane i yrket, i større grad enn det ofte blir gjort. Blant anna kjem det fram i følgjegruppa for barnehagelærerutdanninga (2016, s. 59) at praksislærarane er urolige for at oppgåvene gitt av høgskulen tek for stor plass i praksisopplæringa. Oppgåvene kan av og til stå i vegen for å gi studentane dei utfordringar, den rettleiing og den innsikta i barnehagekvardagen som praksislærarane opplever studentane faktisk treng (Engesæter, 2017, s. 51). Dette kan sjåast i samanheng med praksislærarens skjønnsutøving og autonomi, og om det er rom for å endre fokus i ein students praksisperiode. Studenten skal ta del i kvardagslivet i barnehagen, og delta aktivt i barns leik, og formelle og uformelle samspel- og læringssituasjonar (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 9). Ein kan difor hevde at barnehagelærerutdanninga verdsett og fordrar at studenten får erfaringar, også innan det som praksisoppgåvene høgskulen gjerne ikkje omfamnar. Det kan gi studenten eit autentisk innblikk i kva som skjer i barnehagen, og utvide deira erfaringsgrunnlag.

Barnehagelærarens utøving av skjønn er ramma inn i strukturelle og epistemiske mekanismar. Konsekvensen dersom studentane ikkje får nok kunnskap og erfaring om dei epistemiske

mekanismane, kan vere at dei blir bundne av ein «sløv» praksis. «Sløvheit» kjem blant anna til uttrykk ved å vise til plikter og reglar, noko som også kallast profesjonell regnskapsplikt (Eide, 2012, s. 66). På denne måten blir ikkje personen ansvarleg for utfallet av handlingane. Samstundes er barnehagelæraren som profesjonsutøvar gitt autonomi til å vurdere handlingsalternativ, og til å kunne handle proaktivt i samsvar med profesjonelt skjønn som byggjer på fagleg og moralsk vurdering til profesjonens standardar (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Barnehagelæraren er ansvarleg, eller «accountable» for dei avgjerslene han tek. Eide (2012, s. 70) meiner at «accountability» omhandlar å kunne dokumentere slik at den som står til ansvar, kan vise til kva som er gjort dersom han blir kritisert. Molander (2013, s. 47) hevdar på si side at utan «accountability» vil ein ikkje ha kontroll over kva som skjer i rommet for skjønn. Hensikta er å forsikre seg om at barnehagelæraren tek sine oppgåver alvorleg og handlar på ein måte som kan grunngjevast offentleg.

Gert Biesta (2011, s. 61) skil mellom «accountability» og «responsibility», der fyrstnemnte referer til det å *stå* til ansvar, mens sistnemnte viser til det å *ta* personleg ansvar, ut over det å måtte svare for å ha følgd retningslinjer og prosedyrar. Eide (2012, s. 69) refererer til Hugman (2005) som meiner at profesjonsutøveren er ansvarleg for eigne handlingar og konsekvensen av desse. Samstundes er ikkje det individuelle ansvaret å forstå slik at den enkelte er overlaten til seg sjølv for å reflektere over dei etisk sett vanskelege situasjonane. Betydinga av å drøfte ansvarsrelaterte spørsmål både i dialog med seg sjølv, og med kollegaer er understrekt (Eide, 2012).

I følge Beyer og Brinkkjær (2003, s. 137-138) er tida etter utdanninga ikkje er eit slutt punkt, men snarare eit startpunkt i eit profesjonsløp og ein viktig fase i den profesjonelle utviklinga. Profesjonell utvikling kan forståast som endringar i profesjonell haldning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonleg fungering, profesjonell identitet, verdiar og etikk, og forståing av profesjonelle rollar (Rønnestad, 2008, s. 279). Både studenten og den nyutdanna kan gjennom samtalar og diskusjonar bli ei kjelde til fornying av praksisfeltet. Teori kan bidra til alternative posisjonar og perspektiv inn mot etablert praksis. Det vil krevje ein læringskultur og eit praksisfellesskap som gir rom for slike erfaringar (Brunstad, 2015, s. 114). Dette må ikkje forvekslast med å ta all teori for «god fisk». Blant anna er ikkje pedagogisk arbeid kun eit spørsmål om å tileigne seg ein bestemt kunnskap, og inn- og utøve nokre teknikkar. Biesta (2015, s. 75) argumenterer mot det å behandle studentar som «kundar» og erstatte subjektiv

vurdering med vitenskapelig bevis fordi det motverkar snarare enn aukar moglegheitene for profesjonalitet.

Sjølv om praksisoppgåvene ikkje alltid speglar kvardagslivet i barnehagen, skal praksislærarane følgje opp potensielt lærerike situasjonar for studentane. Desse lærerike situasjonane kan gjere at studenten får eit større erfaringsgrunnlag, knytt opp mot utvikling av profesjonelt skjønn og kva det inneberer. Deriblant å kunne ta ansvar for sine handlingsval. Ikkje berre at handlingane er i tråd med lov og retningslinjer, men også utvikling og medvit om det å ta personleg og kollektivt ansvar for handlingar og barnehagens praksis.

2.9 Oppsummering av teori

I si yrkesutøving skal barnehagelæraren utøve skjønn. Difor er det viktig at studenten allereie i utdanninga både får kjennskap til, men også erfaring med å utøve profesjonelt skjønn. Skjønnsutøving førekjem i dei situasjonane som ikkje er «regulert» av lover og reglar. Samstundes er det ikkje nok at skjønn kun utøvast der regelanvendelsen ikkje er tilstrekkeleg. Dømmekraft blir difor eit sentralt aspekt i utøving av skjønn, der perspektivtaking og handlingsklokskap er vektlagt. På den måten overlappar dømmekraft kunnskapsforma fronesis. Utøving av profesjonelt skjønn skjer derimot i ei samhandling mellom både episteme, techne og fronesis. Der studentens epistemiske kunnskap, handlingskunnskap og etiske-klokskap skal tilverkast gjennom rettleiing saman med både praksislærar og andre tilsette i praksisbarnehagen.

Både formell og uformell rettleiing blir brukt som reiskap for å utvikle studentens pedagogiske grunnsyn. Verdiar, haldningar og handlingar blir i praksisopplæringa både utfordra og tilverka. Den uformelle, eller *ad hoc* rettleiing, er framheva som ei rettleiingsform som i stor grad tek utgangspunkt i det studenten interesserer seg for «her og no». Studenten kan på denne måten få utvida sine perspektiv då denne formen for rettleiing involverer alle som arbeider i praksisbarnehagen. Studentens praksiserfaringar med å reflektere over andre sin ståstad, er viktig i forhold til å utvikle kritisk refleksjon eller kraftfull refleksjon. Kritisk refleksjon er sterkt knytt opp mot barnehagelærarens profesjonalitet og autonomi. Studentens epistemiske kunnskap blir i denne samanheng heilt sentral då den ligg til grunn for kritisk refleksjon. Studenten har tileigna seg ein teoretisk eller epistemisk kunnskapsbase og eit tilhøyrande fagspråk. Fagspråket er derimot ikkje einstyddande med eit teoretisk språk, då det omhandlar

like mykje kroppsleg erfaring eller formidlingsevne retta mot barn, foreldre eller tilsette. Eit fagspråk kan også vere fagleg dersom barnehagelæraren har resonnert pedagogisk.

Å støtte studenten i å utvikle profesjonelt skjønn, inneber ikkje kun å gjere studenten bevisst naudsynet av å følgje lovar og retningslinjer. Det inneberer å vektlegge det personlege ansvaret, men også det kollektive ansvaret for den praksis som gjer seg gjeldande for den enkelte og for felles praksis i barnehagen. Dette inneberer å styrke studentens autonomi og ansvarskjensle, slik at skjønnsutøving ikkje står i fare for å forsvinne og kun lover og reglar blir liggande til grunn for alle avgjersler. Dette er eit sentralt aspekt knytt opp mot barnehagelærarens leiarrolle. Praksisopplæringa gjer at studenten får mest mogleg erfaring med det som ventar han i si eiga yrksutøving. Det kan igjen trygge studenten og legge til rette for ei god utvikling vidare.

3.0 Forskingsmetodologisk tilnærming

I dette kapitlet skal eg gjere greie for val av metodologi og etiske omsyn som er gjort i utforminga av forskingsdesignet. Eg skal også leggje fram erfaringar rundt anskaffing av informantar fram til analysen av datamaterial. Fyrst vil eg gi eit teoretisk innblikk i kvalitativ metode, der eg går innpå kvifor eg har valt ein hermeneutisk tilnærming til analysen. Derunder vil eg ta for meg val av intervju som metode og kva rolle eg som forskar spelar i den. Deretter vil eg belyse korleis eg utførte datainnsamlinga og transkripsjonsprosessen. Vidare samanfatar eg korleis eg gjekk fram i min dataanalyse før eg avsluttar dette kapitlet med ein presentasjon av etiske omsyn.

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Metoden som er brukt er ein kvalitativ forskingsmetode, med utgangspunkt i ein hermeneutisk tilnærming til analysen av datamaterialet. I kvalitativ forskning er det ein viktig målsetting at ein oppnår forståing av sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 37). Dette ligg tett opp mot den hermeneutiske tilnærminga, der fortolking av sosiale fenomen er sentralt. Hermeneutikk betyr «læra om tolking» og dannar eit vitskapleg fundament for den kvalitative forskingas sterke vekt på forståing og fortolking (Dalen, 2011, s. 17). Informantane som deltok i prosjektet er sosiale aktørar som fortolkar det dei sjølv opplev som praksislærarar i sin barnehage. Med ein hermeneutisk tilnærming fortolkar eg meg fram til kva deira subjektive mening er i form av tankar, intensjonar, motiv og kjensler (Højberg, 2013, s. 290). Forståelsen eg utviklar av datamaterialet gjennom forskingsprosessen, må og sjåast i samanheng med forforståelsen eg tek med inn i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). Dette vil eg utdjupe i neste avsnitt.

Slik som eg vurderer profesjonelt skjønn er det eit viktig, men diffust omgrep. Ein sentral del av min forforståelse var at utvikling av profesjonelt skjønn er komplekst, der eg var usikker om praksislærarar arbeidar systematisk med det i praksisopplæringa. Omgrepet *forståing* i ein hermeneutisk samanheng viser til at eg som forskar alltid har ein tidlegare forståing før min noverande forståing. Højberg (2013, s. 290) påpeiker at vår forståing og oppfatning av ein mening bygger på ein allereie forstått forståing av verden. Eit utsegn eller ein forteljing kan tolkast på mange ulike måtar. Difor var det viktig for meg som forskar og vere medviten min forforståelse som eg tok med meg inn i forskingsprosjektet, samstundes som eg var open for å oppnå ny forståing.

Som forskar var eg ein aktiv medskapar av datamaterialet. Det var eg som bestemte forskingstema, kva teori som låg til grunn for intervjuguiden og kva slags oppfølgingsspørsmål eg stilte informantane. Sjølv om eg var oppteken av å få fatt i genuine og verkelegheitstru erfaringar frå informantane, ville eg som forskar i alle steg påverke kva som til slutt enda opp i datamaterialet. Geertz (1993) framhevar at det bør vere eit mål for forskaren at han presenterer ein «tjukk» eller «tett» skildring. I mitt tilfelle kunne ein «tynn» skildring vere eit utsegn der det var lite grunnlag for tolking. Ei «tjukk» skildring har derimot eit breiare grunnlag for tolking, ut frå at tolkinga er basert på kva informantane har uttrykt fleire stadar og på ulike måtar i intervju. Det omhandlar kva informanten kan ha meint med sine utsegn, kva slags fortolkingar dei gir og den fortolkinga eg som forskar har (Thagaard, 2018, s. 37). Ved å analysere og tilverke datamaterialet har eg forsøkt å få ei «tjukk» skildring av datamaterialet.

I ein hermeneutisk tilnærming er ein som sagt oppteken av å finne mening. Det inneberer gjerne å tolke til ein kjem fram til ein omfattande og motstridande tolking av ein tekst (Højberg, 2013, s. 290). Denne prosessen blir skildra som den hermeneutiske sirkelen, som seier noko om samspelet som førekjem mellom del og heilskap. Datamaterialet har sitt grunnlag i intervju, som ligg til grunn for mine analyser. Delane i teksten, eller intervju, har forsøkt å bli forstått utifrå eit heilskapleg bilete av materialet. Ut frå forsøket på å forstå heilskapen i materialet, har eg utvida den hermeneutiske sirkelen til å inkludere det teoretiske rammeverket, mine tolkingar og refleksjonar gjennom heile arbeidsprosessen. Alt heng saman og påverkar kvarandre. På same måte kan heilskapen berre forståast i kraft av delane (Højberg, 2013, s. 290). I følge Højberg (2013, s. 290) er det såleis forbindelsen mellom delane og heilskapen som er meningsfylt, og som gjer at eg har kunne tolka og forstå mitt datamateriale.

3.2 Fokusgruppeintervju og individuelt intervju som metode

Forskingsspørsmålet for dette prosjektet var korleis praksislærarane meiner dei støttar utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa. Vidare korleis dei forstår omgrepet profesjonelt skjønn. Eg vurderte metoden fokusgruppeintervju som hensiktsmessig til dette formålet. David Morgan (1996, s. 130) beskriv eit fokusgruppeintervju som ein forskingsmetode som samlar data gjennom gruppesamhandling rundt eit tema som er bestemt av forskaren. Ikkje berre ynskte eg individuelle praksislærars forståing av profesjonelt skjønn, men om mogleg også profesjonskollektivets oppfatning av profesjonelt skjønn og betydninga av at studenten utviklar dette. I tillegg hadde eg eit individuelt intervju som metode for

datainnsamling. På grunn av utfordringar til rekruttering av informantar til fokusgruppeintervju vart det naudsynt. Dette blir omtalt i meir detalj seinare (jamfør 3.3.1). Sidan majoriteten av datamaterialet er innhenta med fokusgruppeintervju, er det den metoden eg vil vie mest merksemd. Det var også denne metoden eg opplevde som mest utfordrande som forskar.

I eit fokusgruppeintervju er ein interessert å finne ut kva informantane meiner og forstår, og korleis dei argumenterar for sine synspunkt (Gulliksen & Hjordemaal, 2011, s. 185). For å gjennomføra eit slikt vellykka fokusgruppeintervju satt det ein del krav til meg som forskar eller *moderator*. Ein moderator skal balansere det å vere ein profesjonell lyttar samstundes som han stiller spørsmål på ein måte som balanserer mellom innleving og distanse (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 56). Eg var oppteken av å nå denne balansegangen i alle mine intervju men fekk ei ulik oppleving til ein og kvar av dei. I forkant av det fyrste intervjuet var eg spent på korleis eg ville klare å legge fram spørsmål som igjen skulle stimulere til diskusjon. Eg måtte utdjupe nokre av spørsmåla, før informantane forstod det godt nok til å svare. I det andre intervjuet var det ei uro rundt det å disponere tida som me hadde tilgjengeleg. Dette resulterte i at eg ikkje stilte like mange oppfølgingsspørsmål som eg kunne ha gjort. Samstundes opplevde eg ved fleire høve at informantane spelte vidare på tematikk som andre la fram, som igjen førte diskusjonen vidare. Dersom eg hadde forstyrra informantane er det ikkje sikkert at eg hadde fått det same datamaterialet.

Som moderator hadde eg eit ansvar for å ivareta alle informantane, og vere bevisst eit eventuelt makt og dominansforhold i gruppa, slik at dei som ikkje kom til ordet fekk høve til det (Wibeck, 2010, s. 152). Eg opplevde ikkje at nokon var i overkant dominerande på bekostning av andre, men at ikkje alle informantane var like frampå. Difor var det naudsynt å få desse meir i snakk, utan at dei opplevde det som ubehageleg. Mi rolle som moderator i dette høve var å skape ein velvillig og open atmosfære, der informantane kunne uttrykke personlege og motstridande synspunkt på emnet som var i fokus. Eg opplevde at informantane oftast var einige med kvarandre, der dei heller utdjupa og supplerte med eigne erfaringar. Det var difor ikkje så store motsetningar eller usemje i deira oppfatningar. Det er vanskeleg å seie om det hadde noko med gruppedynamikken å gjere, eller om oppfatninga var så unison som dei gav uttrykk for. Men likeins kunne samtalen vandre over på tematikk som ikkje var aktuelt for mitt prosjekt. Føresett at eg ikkje fekk dei på sporet igjen kunne eg risikere å sitte igjen med tildels irrelevant datamateriale (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 179-180). Då bekrefte eg at

det dei snakka om var både viktig og interessant, før eg stilte eit nytt spørsmål som var meir retta mot forskingsspørsmålet og tema.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Kriterier for utval

Forskingsspørsmålet mitt utforskar korleis praksislæraren støttar studentar til å utvikle eit profesjonelt skjønn i praksisopplæringa. Difor var det hensiktsmessig at praksislærarane var informantane til mitt prosjekt. Thagaard (2018, s. 46) hevdar at me brukar nemninga informant for personar me tek kontakt med fordi dei har spesielle kunnskapar om dei tema som me ynskjer å utforske. Ved å rekruttere informantar som kunne gi «rike» og utdjupande svar, ynskte eg å få fram konkrete erfaringar om korleis eit utval praksislærarar arbeida med studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn. Eit motargument mot denne måten å samle informantar på er at utvalet ikkje er representativt for ein populasjon, eller andre praksislærarar i barnehagefeltet (Thagaard, 2018, s. 46). I den samanheng var det viktig å vurdere dette opp mot formålet med prosjektet. Prosjektets omfang kunne ikkje å løfte alle praksislærarar som ei felles gruppe. Derimot gav det eit innblikk i korleis det kunne bli gjort, og kva eit utval praksislærarar vurderte som viktige faktorar.

Det er ulike meiningar om kor mange deltakarar som er anbefalt til eit fokusgruppeintervju (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 38, 39) Til dette forskingsprosjektet vurderte eg det som hensiktsmessig å rekruttere 6-8 informantar fordelt på to fokusgruppeintervju. Begge fokusgruppeintervju som eg utførte hadde ein engasjert og ærleg framtoning. Dermed opplevde eg ikkje utfordringa med at få deltakarar kunne føre til lite dynamisk samhandling (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 39). Det som synte seg å vere mi største utfordring var å rekruttere nok kvalifiserte informantar. Eg enda opp med tre informantar per intervju, noko som gjorde meg sårbar i forhold til kanselleringar. For å forsikre meg om at eg hadde nok datamaterial avtalte eg også to individuelle intervju. Då det eine intervjuet genererte nok datamateriale, valte eg kun å bruke dette intervjuet i analysen.

Til det fyrste intervjuet tok eg kontakt med ein styrar for å høyre om ho kunne hjelpe med rekrutteringsprosessen. Ho fekk eit informasjonsskriv om prosjektet som ho sendte ut til fleire barnehagar i nærmiljøet. Dette synte seg å vere svært fruktbart då tre praksislærarar meldte sin interesse. Desse vart fokusgruppe nr. 1. Til det andre fokusgruppeintervjuet rådførte eg meg

med ein anna styrar, som gav meg tips til kva barnehagar eg kunne kontakte. I tillegg sendte eg e-post til fleire barnehagar som hadde praksisavtale med Høgskulen på Vestlandet. Mange takka nei av omsyn til mangel på praksislærarar, tid eller andre grunnar. Det var også ein del geografiske utfordringar som gjorde det vanskeleg å få samle fokusgruppe nr. 2. Til slutt fekk eg rekruttert tre praksislærarar som ville vere med. Desse utgjorde fokusgruppe nr. 2. I rekrutteringsprosessen var eg i kontakt med fleire praksislærarar som var interesserte, men som ikkje hadde moglegheit til å vere med på ei fokusgruppe. Ein av desse praksislærarane utgjorde intervju nr. 3. Denne måten å innhente informantar på kallast «snøballmetoden». Då kontaktar du ein kvalifisert person, som har kjennskap til feltet du undersøker, og spør om dei har forslag til informantar. Noko som kan gjere denne metoden problematisk er at det etiske perspektivet knytt opp mot samtykke blir utfordra. Mine kontaktpersonar ga ikkje frå seg namn på potensielle informantar utan deira samtykke (Thagaard, 2018, s. 46), og på den måten vart det etiske perspektivet ivareteke.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

I forkant av utforminga av intervjuguiden (vedlegg 3) skapa eg meg eit overblikk over teori og aktuell forskning. Tematikken og dei aktuelle forskingsspørsmåla knytt til prosjektet danna på denne måten eit bakteppe for utarbeiding av aktuelle spørsmål som vart belyst gjennom intervju (Dalen, 2011, s. 71). Sjølv om datamaterialet ville påverka teorien som låg til grunn for drøfting, ville teorien også legge føringar om kva eg stilte spørsmål om. Samstundes var det naudsynt at det var rom for å utvide og utvikle samtalen saman. I tråd med Dalen (2011, s. 71) inkluderte intervjuguiden «kva» og «korleis» spørsmålsformuleringar, i håp om at informantane ville snakke om deira erfaringar og det dei hadde kjennskap til.

Når eg utforma intervjuguiden var det naudsynt å tenkje på korleis informantane vart ivaretatt. Difor starta eg med nokre lette spørsmål som plasserte informantane i praksisfeltet, og som gjorde dei kjent med kvarandre. Tematikken i dette intervjuet var profesjonelt skjøn, men reiskapen som vart brukt for å tydeleggjere det var refleksjon over handling gjennom rettleiing. Difor var det hensiktsmessig å stille nokre spørsmål om rettleiing som tema, og korleis syn dei hadde på det. Etterkvart tok intervjuguiden opp det som var kjernen for intervjuet, spørsmål som omhandla rettleiing som støtte til å utvikle studentens profesjonelle skjøn. I denne seksjonen inkluderte eg to praksisforteljingar (vedlegg 5), som skulle stimulere til samtale om profesjonelt skjøn. Deretter inkluderte eg spørsmål som kunne vere relevante opp mot

tematikk. Til slutt vart informantane oppmuntra til å tilføre eller stille spørsmål dersom dei hadde behov for det. Dalen (2011, s. 27) vektlegg det å stille spørsmål på ein måte som får informantane til å opne seg. Det kan føre eit rikt datamateriale, men dette var ikkje alltid like lett. Difor var det å oppsummere etterkvart i intervjuet vektlagt. Dersom eg misforstod noko hadde informantane moglegheita til å klargjere eller utdjupe sine svar. Ved eitt tilfelle korrigerste informanten det eg hadde forstått feil (vedlegg 6).

3.3.3 Pilotintervju

I forkant av fokusgruppeintervjua utførte eg eit pilotintervju, saman med fem medstudentar. Det var naudsynt å teste korleis intervjuguiden fungerte i praksis og gjere justeringar. Like viktig var det å få prøvd meg i rollen som intervjuar. På denne måten fekk eg også testa lydopptakar og forvise meg om at lydkvaliteten var tilstrekkeleg for transkripsjonsarbeidet. Eg fekk også høve til å høyre korleis eg la fram spørsmål, og om eg klarte å balansere det å lytte og stille oppfølgingsspørsmål. Pilotintervjuet starta som eit vanleg fokusgruppeintervju der eg forklarte kort om prosjektet og kva deltakinga innebar for (test)informantane. I etterkant valte eg ikkje å transkribere intervjuet i sin heilskap, sidan me undervegs stoppa for å diskutere spørsmålsformuleringar. Eg noterte fortløpande det som ikkje fungerte og brukte i all hovudsak opptaket til å studere korleis eg framstilte meg sjølv som intervjuar. Intervjuguiden vart også justert i stor grad. Blant anna oppdaga eg at nokre spørsmål var relativt like eller for store, og ein del spørsmål var i overkant kompliserte. Då gjorde eg naudsynte endringar og prøvde dei ut på nytt med ein kollega som var praksislærer. Sidan desse endringane gjaldt formulering og generell forståing, vurderte eg det som tilstrekkeleg med kun ein testperson.

3.3.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju og individuelt intervju

Etter rekrutteringsprosessen fekk eg e-post adressa til alle informantane, og sendte eit informasjonsskriv som blant anna inkluderte samtykkeskjema (vedlegg 2). I e-posten vart dei oppfordra til å lese gjennom informasjonsskrivet før me utførte intervjuet. I forkant av kvart intervju takka eg informantane for deltakinga, og vidare gjentok eg det mest sentrale som stod i informasjonsskrivet. Det inkluderte kva deltakinga innebar for dei, kvifor eg valte dei som informantar, retten til å trekke seg, korleis eg skulle ivareta deira anonymitet og målet med prosjektet. Eg fortalte litt om min bakgrunn som barnehagelærer, og kvifor eg ville forske på dette temaet. Ingen av informantane reagerte noko på at eg brukte ein lydopptakar, då eg hadde informert om dette i forkant via informasjonsskrivet. Begge fokusgruppeintervju tok plass på

enten ein eller fleire av informantane sin arbeidsplass i deira arbeidstid. Det individuelle intervjuet vart utført på ein roleg café etter informantens ynskje, også i arbeidstid. Intervjua vart gjennomført mellom januar og februar i 2019. Fokusgruppe nr. 1 hadde ein varigheit på 72 minutt, fokusgruppe nr. 2 hadde ein varigheit på 55 minutt og intervju nr. 3 hadde ein varigheit på 54 minutt.

Etter kvart intervju skreiv eg ned mine refleksjonar og tankar (vedlegg 6). Det var viktig både for vidare analysearbeid, men også for å samle alle inntrykk eg hadde gjort meg under og etter intervjua. Dalen (2011, s. 97) påpeiker viktigheita av å skrive ned det som overraska deg, eller det ein kan ha opplevd som ubehageleg. Desse reaksjonane kan ha ein stor analytisk verdi. Nettopp det vart tildels aktuelt etter intervju nr. 2. Intervjuet hadde ei stram tidsramme og eg opplevde intervjuet som litt oppjaga. I etterkant var eg bekymra for at datamaterialet ikkje var tilstrekkeleg godt nok. Det synte seg at mi oppleving av situasjonen ikkje nødvendigvis reflekterte datamaterialet. Ved å sjå tilbake på mine refleksjonar forstod eg at kjensla eg hadde i etterkant av intervjuet, var meir kopla til mi utføring som intervjuar. Informantane og deira bidrag førte til eit godt datamateriale.

3.3.5 Transkripsjon av datamaterial

Eg transkriberte alle intervju utan eit transkripsjonsprogram, eller at andre transkriberte for meg. Det var eit bevisst val, då tilverking av data startar allereie ved transkripsjon (Dalen, 2011, s. 55). Med lydopptakar hadde eg moglegheit til å stoppe intervjuet når eg noterte, og spole tilbake for å kontrollere at eg oppfatta det som vart sagt korrekt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) hevder at det ikkje finnest ein sann objektiv omsetjing frå munnleg til skriftleg form, og at ein heller må vurdere kva som er ein nyttig transkripsjon for si forskning. Ikkje alt som informantane sa eigna seg like godt skriftleg som munnleg, som for eksempel kremting, gjentakningar og eit «munnleg» språk. Dette skreiv eg om for å gjere datamaterialet tydelegare (vedlegg 6). På denne måten opplevde eg at eg fekk betre fram informantanes meiningar. I tillegg tok eg valet med å transkribere alt frå dialekt til nynorsk. Både for å skape ein betre litterær flyt men og for å styrke informantanes anonymitet. Eg byrja alle fokusgruppeintervju med at informantane sa namnet sitt. På denne måten hadde eg kontroll på kven som sa kva når eg transkriberte. Då nonverbal kommunikasjon kan vere ein del av utfordringa i overgangen frå samtale til tekst (Thagaard, 2018, s. 111), tok eg også valet med å notere ned når informantane lo, hadde lange tenkepausar og når informantane gav uttrykk for at dei var einige (vedlegg 6). Det som eg tidleg såg i samanheng med mitt teoretiske rammeverk, eller som var interessant

noterte eg i margen. Dette gjorde at transkripsjonsarbeidet vart meir tidkrevjande, men også meir givande. Det gav meg eit større eigarskap til datamaterialet tidleg i prosessen og eit godt utgangspunkt for analysearbeidet.

3.4 Dataanalyse

Analysing av datamaterialet er ein kontinuerleg prosess som er med i planlegging frå starten av heile forskingsprosjektet. Analyse omhandlar organisering av datamaterialet slik at det gir eller får ei mening. Mitt forskingsprosjekt bygger på ein kvalitativ metode med ein hermeneutisk tilnærming. I kvalitativ analyse er det heilt sentralt å reflektere over korleis ein kan forstå datamaterialet, og kva slags omgrep ein vurderer som best eigna til å uttrykke meiningsinnhaldet (Thagaard, 2018, s. 152-153). Dette fortel noko om korleis eg lyt tilverke og vidareutvikle datamaterialet under heile analyseprosessen. Som Thagaard (2018, s. 152-153) anbefaler, leste eg datamaterialet eller teksten fleire gongar. Det viser til analytisk lesing som inneberer ei vurdering av kva datamaterialet kan gi ei forståing av, og at ein noterer korleis ein grunnjev den forståing ein meiner at teksten gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 152-153). På denne måten låste eg meg ikkje til funn, men leitte kontinuerleg etter nye innfallsvinklar til tolking og perspektiv.

3.4.1 Koding

Eg hadde ein tildels systematisk framgangsmåte til analysen av datamaterialet. Etter eg hadde transkribert all datamaterial høyrte eg igjennom lydopptak på nytt, for å forvise meg om at eg hadde transkribert rett. Vidare leste eg igjennom kvart enkelt intervju i sin heilskap, samstundes som eg markerte meiningsbærande setningar og noterte refleksjonar knytt til utsegna i margen. Deretter leste eg igjennom datamaterialet på nytt der eg merka meg kva slags kategoriar som var framståande i teksten. I tråd med den hermeneutiske tilnærminga såg eg enkelt svar til informantane i lys av heilskapen i datamaterialet. Desse såg eg deretter i samanheng med alle tre intervju. Det var viktig for meg å ikkje låse meg fast til endelege kategoriar. Difor leste eg på nytt igjennom transkripsjonane for å leite etter andre kategoriar eller samanhengar i datamaterialet. På dette tidspunkt var eg godt i gang med eit sentralt steg i analysen, nemleg koding. Koding inneberer at eg deler opp teksten og gir utdrag av teksten eit kodeord. På denne måten leita eg etter fleire utdrag av teksten som skildra dei kategoriane som kodane gav uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 151). Koding av eit datamateriale er ein intrikat prosess. Dalen (2011, s. 71) samanliknar det med eit fly som tek av frå bakken. Som forskar lyt du «løfte deg» over

dei konkrete orda og uttrykka du finn i intervjuutsegna. Informantanes eigne ord og setningar fungerte som førebelse kodeord. Deretter plasserte eg dei meiningsberande setningane som kunne knytast opp mot desse kodeorda. For å halde orden hadde eg ulike fargar til dei forskjellige utsegna. Denne prosessen gjentok seg fram til eg enda opp med førebelse kategoriar som representerte det mest sentrale innhaldet i datamaterialet til kvart intervju.

3.4.2 Kategorisering

Kategorisering av data representerer både eit analytisk hjelpemiddel men og ei avgrensing (Thagaard, 2018, s. 151). Dalen (2011, s. 71) påpeiker viktigheita av å ikkje låse seg i fastsette kategoriar, men at ein heller under heile analyseprosessen er open for å oppdage nye viktige områder i datamaterialet. Dette gjorde at eg ikkje kun kategoriserte utifrå mitt førebelse teoretiske rammeverk, men heller våga å «tenke ut av boksen». Dersom informantane tok opp noko som eg såg i relevans til forskingsspørsmåla, fann eg ny teoretisk kunnskap som eg inkluderte i det teoretiske rammeverket. For eksempel vart det aktuelt å tilføre teori knytt til dømmekraft, då eg såg at det kunne bidra til å utdjupe funn. Nokre kategoriar endra seg og samanfallande kategoriar vart slått saman. Dette var til tider ein frustrerande framgangsmåte, då kategoriane rett som det var såg tilnærma like ut. Den hermeneutiske sirkel gir eit godt bilete på korleis tolkinga kan gå føre seg i det endelause. Derimot måtte eg på eit tidspunkt bestemme meg for kva slags kategoriar som best representerte det som informantane mine hadde delt.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 84) trekk fram tre sentrale fortolkingsprinsipp som er utvikla innanfor den hermeneutiske tradisjon for tekstfortolking. Informantanes sjølvforståing, forskarens kritiske forståing basert på sunn fornuft og teoretisk forståing. Desse prinsippa følgde eg så langt det var mogleg. Når eg analyserte intervjuet (jamfør 4.2), ynskte eg å få fram det informantane sjølv oppfatta som meininga med sine utsegn. Sidan eg har koda og kategorisert materialet, klarar eg derimot ikkje å få fram informantanes autentiske oppleving i sin heilskap. Samstundes har eg prøvd så godt som råd. I drøftingskapittelet var det derimot naudsynt å vende eit kritisk blick på resultat av analysen. Då drøfta eg informantanes utsegn i tråd med kva eg skriv om i det teoretiske rammeverket. På denne måten fekk eg løfta datamaterialet til eit teoretisk nivå.

Tematikken for analysen var «*praksislærarens forståing av profesjonelt skjønn*», mens reiskapen for korleis praksislærarane arbeida med utviklinga av eit profesjonelt skjønn var «*formell og uformell rettleiing*». I lys av kjernekategoriene «*episteme*», «*techne*» og «*fronesis*»,

analyserte eg datamaterialet og enda opp med fire hovudkategoriar, «*kritisk refleksjon*», «*studentens pedagogisk grunnsyn*», «*erfaringar i praksis*» og «*utvikling av profesjonell identitet*». Kvar hovudkategori hadde påfølgande underkategoriar som speglar innhaldet. Desse kategoriane blir nøyare presentert i analysekapittelet (jamfør 4.3).

3.5 Forskingsetiske betraktningar

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er eit omgrep som er mykje brukt i kvantitativt forskning, men som er heller lite anvendeleg i kvalitativ forskning. Blant anna fordi reliabilitet har med at analyse av data skal kunne etterprøvast nøyaktig av andre forskarar (Dalen, 2011, s. 93). Dette er eit vanskeleg krav å aktualisere i kvalitativ forskning. Difor har eg gjort greie for reliabilitet på andre måtar. For styrke reliabiliteten eller pålitelegskapen i mi forskning var det mest aktuelt å vere transparent og klargjere alle forskingsledda gjennom heile prosjektet. I kvalitativ forskning er det relevant at reliabilitet kan knytast til spørsmålet om ein kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskinga er utført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte (Thagaard, 2018, s. 201). Når eg skildra korleis eg har utvikla data, har eg i tråd med Thagaard (2018, s. 188) vore så konkret og spesifikk som mogleg. Jamfør vedlegg 6 har eg døme frå refleksjon og tilverking av datamaterialet. Under heile forskingsprosessen har eg vore open om intensjonane med prosjektet til informantane, og i sjølve avhandlinga har eg prøvd å vere ærleg og open om alle val som er gjort gjennom heile forskingsprosessen.

Reliabiliteten kan også styrkast ved å inkludere fleire forskarar, eller nokon som kan gi ein kritisk evaluering av framgangsmåtane i prosjektet (2018, s. 188). Samstundes hevdar Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) at eit for sterkt fokus på reliabilitet kan motverke kreativ tenking. Det vil seie å forstyrre korleis eg som forskar analyserar og kategoriserer resultat i datamaterialet. Eg kunne også sendt transkripsjonen tilbake til informantane for å få godkjenning på at deira utsegn var korrekt framstilt. Men også det kunne vore utfordrande sidan informantane har tenkt vidare på tematikken, og ikkje minst omstende rundt det å blir intervjuet kan ha endra seg. Grunna prosjektets størrelse og ressursar var det uansett ikkje mogeleg å gjennomføre desse tiltaka.

3.5.2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om gyldigheita av dei tolkingar forskaren har komme fram til (Thagaard, 2018, s. 37). I denne forskingsrapporten har eg tydeleggjort prosjektets validitet gjennom å beskrive kva som er blitt gjort så transparent som mogleg gjennom heile forskingsprosjektet. Eg har gjort greie for og grunngjeve dei vala eg har tatt, gjennom mitt teoretiske rammeverk som ligg til grunn for mine tolkingar. På den måten har eg vist korleis analysen gir grunnlag for både konklusjonane og tolkingane eg har komme fram til. Korleis eg har gjort min forskning blir dermed oversikteleg for lesaren.

Basert på mitt utval kan eg ikkje gjere generaliseringar, men det er heller ikkje det eg har vore ute etter. Ei hermeneutisk tilnærming vektlegg at det ikkje finns ei eigentleg sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2018, s. 37). Med dette prosjektet ville eg få ein nyansert og djupare innsikt i korleis nokre praksislærarar forstår og arbeidar for å støtte studentar i praksis til å utvikle profesjonelt skjønn. Det var ikkje sikkert at alle hadde reflektert eller gjort seg opp nokre tankar om akkurat det. Intensjonen var ikkje å utvikle ei oppskrift på korleis ein får dette til, men heller sjå etter fellesstrekk eller ulikskap og kva dei meiner omgrepet profesjonelt skjønn betyr og inneberer. Sett i samanheng med mitt teoretiske rammeverk og tidlegare forskning (jamfør 2.0) kan eg trekke linjer og dermed styrke gyldigheita til mine funn.

3.5.3 Forskingsetiske omsyn

Pedagogisk forskning handlar om menneskjer og korleis dei blir brukt som informantar. Det krev eit bevisst forhold til etiske retningslinjer. Informantane skal difor få den informasjonen som er naudsynt for å danne seg eit inntrykk om kva prosjektet skal brukast til og ein forståing for kva deira rolle er (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011, s. 24). Dette samsvarer med punkt nr 7, i Nasjonal forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). For mitt prosjekt innebar det at informantane fekk eit informasjonsskriv i forkant av deltakinga (vedlegg 2). Der vart det tydeleggjort kva deltakinga innebar for informantane, prosjektets mål og forskingsspørsmål, retten til å trekke seg når som helst utan grunngjeving, anonymisering og min kontaktinformasjon. Dette var ikkje berre for å skape tillit og eigarskap, men også for å gjere prosjektets intensjon tydeleg for deltakarane.

Når ein skal handtere personopplysningar om andre menneskjer må ein vurdere om dette skal søkast om til NSD (Norsk senter for forskingsdata), som er eit personvernombod for

forskningsprosjekter. Dei vurderer blant anna forskings- og studentprosjekter som behandlar personopplysningar. I mitt tilfelle skulle eg ta opp intervju på lydopptakar, noko som gjorde at eg måtte grunngi korleis eg skulle ivareta denne informasjonen i tråd med retningslinjene. I samarbeid med NSD utarbeida eg eit informasjonsskriv og samtykkeskjema. Intervjuguiden vart lagt ved i søknaden. Prosjektet vart godkjend før eg starta gjennomføring av intervju (vedlegg 1).

I ein intervjusituasjon er det eit samarbeidsforhold mellom forskar og informant, som saman skal utvikle eit godt datamaterial. Samstundes er det ein asymmetrisk maktrelasjon mellom partane. Eg som forskar bestemmer tematikk og gjer fortolkinga. Vidare operer eg tildels med ein skjult agenda, då eg ynskjer å få ut spesifikk informasjon utan at informantane veit kva det er (Kvale et al., 2015, s. 52). For meg var dette naudsynt å reflektere rundt, ikkje berre under intervjuet men under heile forskingsprosessen. Mine informantar skulle ikkje oppleve det som at kunnskapen deira vart «testa». Sjølv om eg hadde mykje definisjonsmakt til innhaldet, lytta eg til det informantane hadde lyst å dele. Dersom me snakka oss for langt vekk frå tema, styrte eg samtalen inn igjen. Eg var tydeleg på at det ikkje var nokon rette eller feil svar. Det vart også tydeleggjort at eg var ikkje ekspert på verken tematikk eller i rollen som moderator/intervjuar. Dette opplevde eg som om det skapte tillit og bidrog til ein trygg atmosfære, noko som var viktig for prosjektet. Stewart og Shamdasani (2015, s. 17) hevdar at nytten og validiteten av datamaterialet til blant anna eit fokusgruppeintervju ber tydeleg preg av kor komfortable informantane er til å kommunisere deira idear, perspektiv eller meiningar. Dette tydeleggjer korleis både informanten og forskaren er avhengig av kvarandre, og på den måten kan det også argumenterast at avstanden mellom maktrelasjonen ikkje nødvendigvis er så stor.

4.0 Presentasjon av informantar og sentrale resultat

I dette kapitlet presenterer eg resultat frå analyse av datamaterialet, sett i samanheng med korleis praksislærarane meiner at dei støttar utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa. Resultat av analyse baserer seg på to fokusgruppeintervju og eit individuelt intervju. Fyrst vil eg gi ein kort presentasjon av kven mine informantar er, der anonymiteten er ivarettatt ved at eg brukar fiktive namn både på informantar og barnehagar. Basert på resultat av analysen, har eg definert eg ein modell som tydeleggjer det eg ser som mest sentrale funn i samanheng med forskings spørsmål.

4.1 Presentasjon av praksislærarane

Alle praksislærarane er utdanna barnehagelærarar og har vidareutdanning innan rettleiing. Ein praksislærer har 60 studiepoeng, to praksislærarar har 30 studiepoeng og fire praksislærarar har 15 studiepoeng i rettleiing. Alle var utdanna før 2013 då førskulelærerutdanninga vart endra og fekk namnet barnehagelærerutdanning. Nokre har fleire års erfaring som praksislærer mens andre berre nokre få års erfaring. Dei har stilling enten som pedagogisk leiar eller styrar.

I den fyrste fokusgruppa har praksislærarane fått dei fiktive namna Lise, Anna og Sara. Lise jobbar som pedagogisk leiar på ei småbarnsavdeling med barn i alderen eitt til tre år. Anna jobbar som pedagogisk leiar på ei storbarnsavdeling med barn i alderen tre til seks år. Anna og Lise arbeider i Kastanjenøtt barnehage. Sara er pedagogisk leiar i Balder barnehage i nabokommunen. Ho arbeider på ei storbarnsavdeling med barn i alderen tre til seks år. I den andre fokusgruppa har praksislærarane fått namna Anja, Tiril og Harald. Alle tre arbeider i Haugtoppen barnehage. Harald og Tiril er pedagogisk leiar på kvar sin mellomavdeling med barn i alderen to til fire år. Anja er pedagogisk leiar på ei småbarnsavdeling med barn i alderen eitt til tre år. I det individuelle intervjuet har informanten fått namnet Kjersti. Kjersti arbeidar no som styrar i Gardstun barnehage, men har lang erfaring med å vere praksislærer og innan rettleiing.

4.2 Analyse av fokusgruppe- og individuelt intervju

Eg analyserar fyrst praksislæraranes syn på omgrepet profesjonelt skjønn. Deretter korleis dei vurderer rettleiing som reiskap for å utvikle det. Deretter er resterande kategoriar analysert i lys av kunnskapsformene episteme, techne og fronesis.

4.2.1 Praksislærarens forståing av profesjonelt skjønn

Alle praksislærarane får spørsmål om kva dei assosierer med omgrepet profesjonelt skjønn. I intervju nr. 1 er det Lise som tek ordet. Ho meiner at profesjonelt skjønn er noko barnehagelæraren utøver heile tida. Ho forklarar vidare:

Når me sitt her og snakkar så brukar me profesjonelt skjønn. Me har då samla erfaringar og kunnskap, både teori og handlingsevne. Me har vore i ein del situasjonar som har gjort at me har lært oss korleis me skal relatere oss til andre folk eller andre problem. Så det famnar liksom om heile yrket. Her er «yrkes Lise», dette her må eg bruke når eg skal utøve profesjonelt skjønn. (Lise)

Lise eksemplifiser dette med at måten ho møter eit fem år gammalt barn på, ikkje nødvendigvis vil treffe behova til ein jamaldring. I det tilfellet lyt ho bruke skjønn for å tilpasse seg barnet. Anna tek ordet og seier kortfatta at utøving av profesjonelt skjønn dreier seg om vurderingar som barnehagelæraren lyt gjere i ulike situasjonar på enkelttilfeller. Lise er einig og ser vurderingane i samanheng med barnehagelærarens kunnskap, handlingsevne og verdisyn og korleis dei bruker det:

Me kan henta fram det me treng for å utøve yrket vårt, det ligg inni her. Me kan ikkje gå igjennom alle teoriar, men det dannar seg ein base med haldningar og verdiar som styrer handlingane våre. (Lise)

Dette tolkar eg som om at Lise har opparbeida seg evna til å utøve profesjonelt skjønn på grunnlag av hennas erfaringar og techne. Tiril frå intervju nr. 2 meiner at eit godt barnesyn er heilt sentralt når det er snakk om kva eit profesjonelt skjønn inneberer. Anja støttar det Tiril fortel, og knytt i tillegg profesjonelt skjønn opp mot sunn fornuft. Anja meiner det er viktig i deira jobb som omhandlar menneske, både store og små. Det er dei som kjenner på konsekvensen av vala som blir tekne. Perspektivtaking er dermed knytt opp mot praksislærarens etiske ansvar, som igjen kan sjåast opp mot dømmekraft og fronesis.

Kjersti frå intervju nr. 3 meiner at det er viktig å stå til ansvar for avgjersler som barnehagelærer. Dette er også noko som blir sentralt når eg spør kva ho meiner profesjonelt skjønn omhandlar:

Det handlar om menneskesynet ditt, om haldningar og verdiar og så handlar det om å handtere krysspress. Du må alltid gjere eit val. Ditt profesjonelle skjønn går alltid ut på kva slags val det er du gjer innanfor dei rammene du har og korleis du klarar å formidle det. (Kjersti)

Kjersti fortsetter å snakke om profesjonelt skjønn, og betydninga av at studenten forstår kva det omhandlar allereie i praksisopplæringa. Ho meiner det påverkar om den nyutdanna barnehagelæraren blir verande i yrket eller ei: «Dersom dei ikkje opplev den tryggleiken i seg sjølv og på sitt eige, trur eg vil nokon tenkje at dette ikkje var yrket for meg». Utøving av skjønn blir difor viktig lærdom i praksisopplæringa. Utan erfaringar frå barnehagen, kan studenten oppleve eit «praksissjokk».

Eg spør praksislærarane om å dele ei praksisforteljing der dei har utøvd profesjonelt skjønn. Harald frå intervju nr. 2 delar ei erfaring der personalgruppa kollektivt har brukt profesjonelt skjønn:

Me hadde eit barn som var litt engsteleg, og det var jo ein trend me hadde lyst å snu. Eit barn som ikkje har det så godt tek me på alvor. Me var tidleg i dialog med foreldre og såg etter kva ynskjer dei hadde. Innanfor dei rammer som var realistisk la me til rette for at me kunne følge litt ekstra opp gjennom ein ny tilvenningsperiode. (Harald)

Å arbeide på denne måten er tidkrevjande men naudsynt. Harald framhevar i sitatet at det handlar om å ta på alvor barns trivsel og utvikling. På den måten blir perspektivtaking viktig i deira avgjersler. Sara frå intervju nr. 1 meiner at avgjersler knytt til endring av planar kan vere eit døme. For eksempel at barnehagelæraren har planlagt ein tur, men merkar at barna ikkje er tilbøyelege for den planen. Då lyt ho endre det ho hadde tenkt for å møte barnas behov. Sara meiner at barnehagelæraren sin kunnskap om barnegruppa og kollegaer blir ein viktig faktor i vurderingar som omhandlar menneske. Det er ei verdifull erfaring for studenten at ikkje alle planar kan eller blir gjennomført. Det framhevar også Harald frå intervju nr. 2. Han påpeikar ovanfor sine studentar verdien av å lage rom for det upårekna i planarbeidet.

Slik eg tolkar det brukar praksislærarane sin epistemiske kunnskap og etiske klokskap i det konkrete møte med kvar enkelt barn og situasjon. Samstundes som at skjønn er knytt opp mot strukturelle mekanismar, og sett dermed nokre restriksjonar. Ved å sjå den andre parts

perspektiv brukar praksislærarane dømmekraft i deira vurderingar og avgjersler. Då dette viser til praksislæraranes forståing av profesjonelt skjønn, er dette også det som blir vektlagt i rettleiing med studenten.

4.2.2 Formell og uformell rettleiing i praksisopplæringa

Praksislærarane meiner at praksisopplæringa er ein arena der studentens epistemiske kunnskap og praktisk kunnskap møtast. I den samanheng framhevar dei rettleiingas funksjon. Studentane får satt ord på og reflektert over det som dei opplev i praksis, der det alltid er veksling mellom utfordringar og støtte. Kjersti frå intervju nr. 3 meiner at rettleiing skal føre til djupare tenking rundt studentens haldningar og handlingar og andre sine perspektiv, som kan knytast til ei fronesisk tilnærming. I rettleiing får studentane tilverka alle inntrykk frå praksis, som igjen skal utvide deira pedagogiske grunnsyn.

Når eg spør korleis praksislærarane heilt konkret brukar rettleiingsøktene for å gjere studenten meir bevisst på korleis ein kan få fram «dei gode refleksjonane», svarar Lise frå intervju nr. 1 at det dreier seg om eit fokus om utbytte, både til barna og til studenten. Ho meiner at det kjem mange gode refleksjonar ut av at studenten tenkjer i gjennom fleire sider ved ein situasjon. I intervju nr. 1 kjem det fram at praksislærarane brukar blant anna kva, kvifor og korleis spørsmål for å gjere studentane meir bevisste på deira handlingar. Ved å reflektere og løfte fram erfaringar kan studenten betre analysere situasjonar og bli tryggare i sin tankegang. Eller som Anna frå intervju nr. 1 seier: «Ein må plukka litt frå kvarandre, aktiviteten eller episoden ein skal reflektere over». Sara meiner at studentens refleksjonar om seg sjølv kan utvikle hans handlingsevne og evna til å sjå andre sitt perspektiv. Likeins som i intervju nr. 2, stiller også intervju nr. 1 og nr. 3 spørsmål som fremjar studentens synspunkt og perspektiv.

Eg spør praksislærarane om dei ser eit skilje mellom formell og uformell rettleiing. Framståande for alle intervjua er at dei snakkar om ein balansegang. Lise frå intervju nr. 1 meiner at den formelle rettleiingsbiten er det praksislæraren som står til ansvar for, derimot skal heile avdelinga vere ein del av den uformelle rettleiinga. Dei andre praksislærarane frå intervju nr. 1 støttar opp under det Lise seier vidare:

Når ein student kjem til ein avdeling så skal den studenten samhandle med alle medarbeidarar og skal prøve å gli inn og bli ein del av miljøet. Det er veldig viktig å kunne kommunisere med dei også, ta i mot innspel og utfordringar og få støtte der i frå.

Det er naudsynt at heile avdelinga er med på denne jobben med å ta i mot ein student.
(Lise)

Harald og Tiril frå intervju nr. 2 meiner også at det ikkje kun er dei som praksislærarar som kan oppsøkast for rettleiing. Harald seier følgande:

Eg er veldig oppteken av at vegsøkar skal søke rettleiing heile tida. Også i dei spontane situasjonane om det er inne eller ute, og søke kompetansen som er rundt deg, om det er hjå meg eller andre på avdelinga. (Harald)

Alle som er tilsett i ein praksisbarnehage har eit ansvar ovanfor studentens læringsutbytte. Praksislærarane verdsett den uformelle rettleiingsformen. Dei hevdar at med eit for stort fokus på formell rettleiing kan studentane gå glipp av dei spontane lærings situasjonane. Harald frå intervju nr. 2 meiner at ein student ikkje kan vente ei heile veke til neste rettleiingssøkt dersom han hamnar i ein god læresituasjon. Kjersti frå intervju nr. 3 poengterer at ein då mistar rommet for å gi studenten positive tilbakemeldingar i situasjonar mens dei skjer. Praksislærarane framhevar denne rettleiingsformen fordi den gjer noko med studentens personlege inntrykk og eigarskap til praksisperioden. Vidare meiner Kjersti at det er eit viktig skilje mellom formell og uformell rettleiing:

Det har noko med at det som skjer i det uformelle ser du, høyrer du og føler du. Det er der og då, og det gjev eit sterkt inntrykk. Det formelle er noko du kanskje har grubla på kognitivt eller noko skulen har bestemt du skal reflektere over, og det kan påverke studentens motivasjon. (Kjersti)

Det krev at praksislærarane finn tid til rettleiing i dei uformelle situasjonane. Viss ikkje meiner Kjersti at ein konsekvens kan vere at studenten som nyutdanna ikkje klarar å reflektere over eiga praksis. Ho meiner det kan verte vanskeleg for den nyutdanna barnehagelæraren å ta stilling til dei situasjonane eller dilemma som krev refleksjon og utøving av skjønn «her og no». Desse situasjonane tolkar eg som om dei er avhengig av praktisk-etisk klokskap, og kan difor koplast opp mot fronesis.

Praksislærarane ser på rettleiing som eit reiskap som løftar fram studentens epistemiske kunnskap, som igjen er sentral opp mot studentens refleksjon over opplevd praksis og erfaring.

I rettleiing får studenten saman med praksislærar analysert situasjonar i lys av andre perspektiv og inntrykk, og på den måten styrke studentens etiske klokskap. Både formell og uformell rettleiing er sentralt i dette arbeidet. I den uformelle rettleiinga blir det kollektive framheva. Praksisbarnehagen som heilskap skal løfte fram ulike synspunkt og perspektiv. Studenten vil dermed bli eksponert for nye erfaringar og tankar, som igjen påverkar hans profesjonelle utvikling og evne til kritisk refleksjon.

4.2.3 Kritisk refleksjon

I alle intervju kjem det fram at gjennom refleksjon blir studenten utfordra på seg sjølv og sitt verdisyn, som kan sjåast i lys av handlingsklokskap eller fronesis. Eg spør Kjersti frå intervju nr. 3 om det er skilnad mellom refleksjon og kritisk refleksjon. Ho meiner det ikkje er den store skilnaden og at det dreier seg om det same: «Det å kunne sjå sitt eige ståstad, og så kanskje seie «men ein anna kan jo tenkje annleis enn meg, ein anna barnehage kan jo og gjere sånn og sånn, mens eg tenkjer sånn». Ho kjem innpå at det er viktig at studenten er autentisk og reieleg i denne prosessen:

Viss ikkje du tørr å erkjenne at du i nokre tilfelle kunne handtert ting annleis, så kjem du ikkje til å kunne handtere ting annleis. Då tek du ikkje med deg den tanken og refleksjonen inn i ein anna setting. Det er då du tenkjer «oi no byrjar dette kaoset, sist gang så kjefta eg veldig mykje, no skal eg ikkje gjere det. Kanskje viss eg let han få lede ann sånn, så kan me leike dette her». Det er grådig viktig. (Kjersti)

Med utsegnet: «kanskje viss eg let han (..) så kan me leike dette her», viser Kjersti korleis kritisk refleksjon kan føre til praktisk klokskap og praktisk kunnskap. For at hennar studentar skal oppnå kritisk refleksjon stiller ho spørsmål som får dei til å tenkje over sitt eige og andre sitt perspektiv: «Det å tenkje kva kunne du gjort annleis. Kva tenkjer andre? Har nokon andre sagt noko anna? Er det teori som seier noko anna? Kjenner du til andre barnehagepraksisar som gjer noko anna»? Det handlar om å utvide studentens tankeprosess og knytte epistemisk kunnskap til dei kritiske refleksjonane.

Kritisk refleksjon knytt både til eige, andre sitt perspektiv og til epistemisk kunnskap, blir av informantane løfta fram som ein sentral komponent for å utøva profesjonelt skjønn. Kritisk refleksjon legg til rette for utvikling av fronesis, då perspektivtaking omhandlar etisk klokskap,

som igjen kan føre til praktisk kunnskap. Samstundes er det epistemisk kunnskap som er grunnlaget for kritisk refleksjon.

4.2.4 Studentens epistemiske kunnskap og fagspråk

Praksislærarane snakkar om studentens høve for å lære alt i praksis. I intervju nr. 2 meiner dei at ikkje alt kan lærast i praksis og at noko rett og slett må erfarast som barnehagelærer, eller som Anja seier: «Dei har ikkje moglegheit til å komme og skulle handtere alt dette». I denne samanhengen ser Anja fordelene med studentens epistemiske kunnskapsgrunnlag: «Når studentane kjem og ikkje har så mykje erfaring så handlar dei utifrå det dei kan og har lært i faget, og det kan dei kvile seg litt på». Eg spør Kjersti frå intervju nr. 3 om det er viktig at studentens epistemiske kunnskap ligg til grunn for å kunne utvikle eit profesjonelt skjønn i praksisopplæringa. Ho meiner at den epistemiske kunnskapen ligg til grunn for kritisk refleksjon, og difor er den viktig. Studenten må reflektere og tenkje over kva ulike teoretikarar har sagt, kvifor noko fungerer eller ikkje og om barn er sånn eller slik. Det handlar om å kunne drøfte studentens egne erfaringar opp mot teori. Viss ikkje ein gjer dette så meiner Kjersti at: «ein berre går rundt i sitt eige». Ho meiner det er naudsynt at studenten har eit rammeverk å drøfte utifrå.

Alle praksislærarane tek opp korleis fagspråket kan ansvarleggjere utøving av profesjonelt skjønn. Blant anna meiner Kjersti frå intervju nr. 3 at fagspråk ikkje er einstyddande med eksplisitt teori:

Det er ein sånn pendel på om ein skal bruke fagspråk for å ha ein fagleg identitet eller om me ikkje skal bruke det. Eg trur me må ha begge deler. For eksempel for å snakke om støttande stillas og Vygotsky. Me tenkjer i språk og det betyr at når du sit i ein garderobesituasjon så må du seie til Per, «kor er skoen din? No tek me på den raude skoen. Kan du stikke foten nedi»? (Kjersti)

Eg spør om barnehagelæraren skal tydeleggjere fagspråket gjennom handlingar. Kjersti seier ja, men at barnehagelæraren må også ha eit fagspråk og kunne omsetje det utifrå om det er i arbeid med barn, foreldre eller øvrige tilsette. Lise frå intervju nr. 1 meiner naudsynet av eit fagspråk omhandlar å grunngi sine handlingar fagleg, men også for å ta ansvar for sine handlingar. Samstundes påpeiker Lise at som leiar er det er ikkje gjennom eit tungt teoretisk språk ho får fram sine fagleg grunngjevingar for val ho tek i arbeidskvardagen. Det beror seg

meir på hennar epistemiske kunnskap om barn, og korleis ho klargjer det gjennom handling. Lise forklarar vidare:

Men det som er greia er at når me skal forsvare det, eller ta denne her: «i dag skal me på tur fordi at den barnegruppa som eg har satt saman her treng ulike utfordringar, han skal øve på balansen, han skal lære seg fargane. Ho skal tola å leia ei som ho kanskje ikkje har lyst å leia fordi ho er inne i ein periode der ho likar å herska». Ungar er inne i periodar og fasar og driv med ting, heile tida. Det er det som er det profesjonelle skjøn, at me kan dra saman vår kunnskap og monna det ut som at me gjer dette fordi. Der er fagspråket vårt, i «fordien». (Lise)

Kjersti frå intervju nr. 3 påpeiker naudsynet av at studenten grunnjev sine refleksjonar. Ho ser det i samanheng med å vere ein sterk student eller ein svak student: «Det handlar ikkje nødvendigvis om at det skal vere riktig. Men det å grunnje sine val og det å vise til at dei har sjekka ut og tenkt». Eg spør Kjersti om det har ein kopling mot å utvikle eit profesjonelt skjøn. Til det seier ho tydeleg ja. Motsetnaden vil vere dei som ikkje står til ansvar eller drøftar etiske dilemma. Då manglar dei ein essensiell del av kva det inneberer å vere ein barnehagelærer.

Studentens epistemiske kunnskap er verdifull opp mot deira refleksjonar. Den løftar refleksjonen frå å kun basere seg utifrå studentens eigen ståstad, til å sjå ulike perspektiv. Praksislørarane påpeiker at den epistemiske kunnskapen, eller fagspråket, kan brukast på fleire måtar. Ved å løfte fram ulik bruk knytt både til epistemisk kunnskap, som grunnlag for etiske handlingsval og utføring av praksis, knyt ein slik sett alle tre kunnskapsformene inn i forståelsen av kvifor fagspråket er viktig. I dette arbeidet står verken barnehagelørararen eller studenten åleine, då dialog og samhandling med andre er vektlagt.

4.2.5 Kollektiv utøving av skjøn

Praksisforteljinga «frukosttid» (vedlegg 5) skildra ein students erfaringar med eit barn som ikkje ville ete frukosten sin. Praksislørarane knytte situasjonen opp mot korleis studenten løyste situasjonen ved utøving av profesjonelt skjøn. I den påfølgande diskusjonen var alle praksislørarane frå intervju nr. 2 samde om at studenten hadde vist ei god forståing for barnets perspektiv og teke barnet på alvor. Det som alle praksislørarane var forundra over var mangelen på kommunikasjon med personalet. Dette kjem fram i Haralds kommentar:

Studenten tok i bruk sitt profesjonelle skjønn, men det eg gjerne ville ha ynskt av min student var at han hadde ein dialog med oss, og kanskje rådførte seg eller gav beskjed om at han gjorde som han gjorde. (Harald)

Praksislørarane meiner at det er viktig å gå i dialog med medarbeidarar, før ein durar på med ei avgjersle. Anja stiller spørsmål ved om kor reflektert den avgjersla til studenten eigentleg var, samstundes som ho synst det er positivt at barnet vart anerkjent:

Han ser jo barnet, men så kan det jo vere så mykje rundt. Hjå oss for eksempel, at bussen står og venter og me skal av stad, så kan det hende at det ikkje er rom for sånt. Så å konferere litt med praksislørararen sin eller dei andre på avdelinga er kanskje smart. (Anja)

Verdien av å rådføre seg og gå i dialog med kollegaer kjem tydeleg fram i erfaringa til Kjersti frå intervju nr. 3. Dei tilsette på hennar avdeling hadde utfordringar med å få eit barn til å sove og sjå forbi strukturelle vilkår for å løyse situasjonen. Når dei søkte råd hjå Kjersti, var ho oppteken av at dei skulle reflektere over ei løysing med utgangspunkt i barnets beste. Ved å løfte refleksjonane til dei tilsette fekk ho fram kva slags tankar som låg til grunn for deira val. Ho ville at verdisynet skulle spegle barneperspektivet og korleis dei kunne imøtekomme det.

Det kollektive som praksislørarane løftar fram, synleggjer at barnehagelørararen ikkje står åleine om å ta val. Praksislørarane meiner det er viktig at barnehagelørararen har med seg personalet. Det er framleis barnehagelørararen som står til ansvar for sine avgjersler, men han får andre perspektiv som igjen kan gje støtte til etisk forsvarlege val som må takast. Det dreier seg om kollektiv skjønnutøving og kollektive kloke handlingsval. Som igjen vil ha ei positiv effekt på studentens utvikling av eige pedagogisk grunnsyn.

4.2.6 Studentens pedagogiske grunnsyn – verdiar, haldningar og relasjonskompetanse

Eg spør praksislørarane kva som er grunnleggande for at studenten skal utvikle eit profesjonelt skjønn. Sara frå intervju nr. 1 seier: «Du må ha ein gryande interesse for barn rett og slett. For eller så klarar du ikkje å involvere deg, eller bry deg». Sara fortsetter med å seie at ein då ikkje vil klare å engasjere seg for barnas utvikling eller korleis det enkelte barnet har det i barnehagen. Altså barnets subjektive oppleving. Kjersti frå intervju nr. 3 meiner det er viktig at studentane lærer om og får erfaringar med relasjonskompetanse. Det opplev ho som grunnsteinen i

praksisopplæringa: «Dette med studenten sitt eige menneskesyn, kven er eg, korleis kan eg, kva slags personlege eigenskapar har eg som verkar godt inn mot barn, kollegaer, foreldre og kor er det eg har mitt utviklingspotensiale?». Gjennom rettleiing får studenten utforska dette saman med sin praksislærer.

Sara meiner at engasjementet studenten har for å arbeide med menneske, er viktigare enn at du har teorien om korleis ein bør jobbe med menneske. I praksisopplæringa er det naudsynt at dei utfordrar seg sjølv i dei situasjonane som omhandlar relasjonar. Sara forklarar vidare:

For du ser jo kanskje dei som kan teorien godt og ordlegg seg veldig flott. Men som står berre slik dersom nokon griner, «øh kva gjer eg no»? Då tenkjer eg det er bedre med ein som handlar og prøver seg fram, sjølv om han ikkje finn dei rette orda. (Sara)

Sara meiner at det er mykje god lærdom i å prøve seg fram og på den måten utvikle handlingskompetanse og kunnskapsforma techne. I alle intervju er det gjentakande at studentens praksisopplæring må ta utgangspunkt i studenten. Praksisopplæringa skal ikkje reprodusere pedagogar, eller som ein av praksislærarane sa: «dei skal ikkje bli meg eller deg». Praksislærarane opplev seg sjølv som ei viktig støtte i å utvikle studentens pedagogiske grunnsyn. Lise meiner at studentane kanskje har eit litt snevert syn på kva det er:

Ofte så handlar grunnsynet om barnesyn når dei kjem i praksis. Men det handlar om meir enn det. Det handlar om meg sjølv, fyrst og fremst. Meg sjølv som yrkesutøvar, og at eg sitt med mykje makt og korleis er det eg forvaltar den makta? (Lise)

Barnehagelæraren har mykje definisjonsmakt og det pedagogiske grunnsynet vil ligge til grunn for avgjersler som blir teken i den rolla. Lise ser også behovet for refleksjon over andre sine perspektiv. Det handlar ikkje alltid om «meg» som barnehagelærarstudent og kva mitt læringsutbytte var, men også om kva barna fekk ut av det. Utbyttet til den andre parten meiner Lise er ekstra viktig å reflektere over:

Om det er ein foreldresamtale dei har øvd seg på, ein medarbeidarsamtale, eit avdelingsmøte eller om det er song med ungar. Kva tenkjer du var utbyttet til den andre parten? Uansett kven den parten er. Då kjem det mykje, for det er jo det det handlar om. (Lise)

Med kommentaren «det er jo det det handlar om», fortel Lise at det dreier seg om studentens verdiar og haldningar og evna til å sjå andre perspektiv. Praksislærarane er opptekne av at studenten prøver seg fram i praksis og er open for nye impulsar, slik at studentane får erfaringar som igjen gir eit grunnlag som vil utvikle deira pedagogiske grunnsyn.

Slik eg forstår praksislæraranes syn på eit pedagogisk grunnsyn kan det sjåast opp mot ei samhandling mellom kunnskapsformene episteme, techne og fronesis, men der fronesis er mest sentral. Det pedagogiske grunnsynet består både av personleg interesse og forståing for barn, det å sjå seg sjølv i møte med barn, men også kunne ta barnas perspektiv og bruke sin kunnskap om dei og kunne foreta kloke etiske og forsvarlege handlingar i praksis. Praksislærarane er oppteken av at studentane skal ha flest mogleg verdifulle erfaringar i praksisopplæringa.

4.2.7 Erfaringar i praksis

Erfaring blir det snakka mykje om i alle tre intervju. Lise frå intervju nr. 1 meiner det viktigaste studenten erfarer i praksis er å prøve seg i rolla som barnehagelærer. Dette grunnjev ho med at dei skal inn i ei rolle som famnar både menneskelege eigenskapar, kommunikasjon og relasjon. Det har dei tilgang på i praksisopplæringa.

I intervjuguiden har eg inkludert praksisforteljinga «samlingsstund» (vedlegg 5) som praksislærarane frå intervju nr. 1 samtalar rundt. Forteljinga skildra ein student som på fleire måtar prøvde å roe ned ei barnegruppe i samlingsstund. I diskusjonen som følgde var praksislærarane samde om at studenten synte god evne til å ta barnas perspektiv. Diskusjonen dreia seg vidare mot at studenten mest sannsynleg hadde erfart noko liknande før, og dermed kunne snu situasjonen på grunnlag av erfaring. Anna forklarar det slik:

Eg trur at ho spelte på sine erfaringar her, for ho har sikkert erfart at det å seie «hysj, no må de vere stille» fungera dårleg. Så derfor møtte ho ungane der dei var for å finne ein lur metode for å fanga merksemda deira. (Anna)

Alle praksislærarane frå intervju nr. 1 samtalar om at erfaring spelar inn i utøving av profesjonelt skjønn. Difor legg praksislærarane til rette for lærerike praksiserfaringar for å styrke studentens praktiske kunnskap, eller techne. Samstundes så synleggjer Anne med utsegnen: «Så derfor møtte ho ungane der dei var», at det er naudsynt å kople techne til det etiske aspektet ved fronesis, ved at ho handla utifrå barnas perspektiv.

Praksislærarane opplever ikkje alltid at oppgåvene som studentane har med seg inn i praksis, gir studentane nok erfaringar med barnehagekvardagen. Dette ser dei derimot ikkje som eit problem. Det dei meiner studenten bør øve seg på og få erfaringar om, flettar dei inn i oppgåvene som er pålagt frå høgskulen. Lise frå intervju nr. 1 meiner at «mangelfulle oppgåver» let seg løyse ved å la studenten få erfaringar knytt til den epistemiske eller teoretiske kunnskapen som dei kjem inn med: «det blir vår jobb å knyte teorien til personen og yrkesutøvinga».

Anna frå intervju nr. 1 er oppteken av at ein skal ikkje skremme studentane. Praksisopplæringa handlar like mykje om motivasjon og inspirasjon. Då blir tilrettelegging av gode praksiserfaringar ein viktig del av rolla som praksislærer. Samstundes meiner Lise at det er viktig at studentens autentiske erfaringar blir vektlagt, noko som også samsvarer med Kjersti frå intervju nr. 3. Lise meiner derimot at praksislæraren ikkje skal organisere i for stor grad:

Av og til når studenten legg fram noko dei har lyst å prøve ut, så tenkjer eg med mitt stille sinn at dette her veit eg blir kaos. Men eg treng ikkje å stoppe studenten fordi om. Eg tenkjer ok, du tek å køyrer kaos. Så har me rettleiing og den er effektiv! Så prøver me eingong til, og då er det ein heilt anna oppleving. Både for ungane og for studenten.
(Lise)

Dette knytt ho vidare til studentens læringsutbytte:

Av og til er det lurt å vere i det kauset og berre kjenne på det. For då får dei lyst til å lære, dei får så lyst å få det til. Det ligg så mykje motivasjon i å plumpe uti og gjere feil.
(Lise)

Lise framhevar at det er bra å vere i «kauset», men på ein måte som tek vare på studentens lyst og motivasjon. Praksislærarane får spørsmål om kva det betyr at studenten allereie i praksis får erfaringar og støtte til å utvikle eit profesjonelt skjønn. Praksislærarane frå intervju nr. 2 fortel at det kan trygge studenten i si eiga framtidige yrkesutøving. For Harald var det ei viktig erfaring å forstå at ikkje alle planane kunne gjennomførast fullt ut, og at det var naudsynt å utøve skjønn i ulike situasjonar. Dette dreier seg om å ufarleggjere ein del situasjonar som studentane oppfattar som fastsett. Harald meiner dette er viktige erfaringar som studentar må oppleve, og som han seier: «ofte er dei beste planane dei planane som ikkje går 100 prosent».

Dette støttar Anja og kommenterer: «Ein tenar på det å sjå ulike løysningar, eller ulike måtar å gjere ting på. Sjølv om ein har planlagt på ein måte, så finst det andre måtar og andre moglegheiter». Dette er viktig å erfare før studentens eiga yrkesutøving som barnehagelærer.

Når praksislærarane legg vekt på erfaringar i praksis, syner dei til utvikling av kunnskapsforma techne. Dette kan sjåast i samanheng med å utvikle studentens personlege dugleik og praktiske klokskap, altså fronesis. Erfaringar i praksis er framståande, der utfallet av dei er mindre viktig. Så lenge studenten tek i bruk epistemisk kunnskap i refleksjonane og syner ei utvikling i etterkant. Det krev eit fokus både på støtte og motivasjon, men også at praksislæraren utfordrar studentane til å prøve seg. Ved å vise kompleksiteten rundt barnehagelærarrolla, håpar praksislærarane at det kan trygge studenten i deira framtidige yrkesutøving. Tryggleik til si eiga profesjonelle rolle er naudsynt i utøving av profesjonelt skjønn. Det kan dei få gjennom praksiserfaringar, med oppfølging frå praksislærar.

4.2.8 Støtte, motivasjon og utfordringar

Praksislærarane er oppteken av at tryggleik og stadfesting betyr mykje for studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn. Dette blir spesielt framheva i intervju nr. 1. Dei fortel at det blir gjort i kombinasjon med å gi studenten utfordringar. I løpet av praksis blir dei kjent med studenten, og ser kva ulike behov han har. Det er viktig at dei som praksislærarar møter studenten på dette. Sara fortel:

Me lærar dei å kjenne utover praksisperioden utifrå det grunnsynet dei har, målsetting og deira individuelle mål. Så lyt me sjå dei i praksis og rettleie dei utifrå det. Det er ikkje krise om du feilar, berre prøv deg fram. Det handlar om å bli trygg i rolla di. (Sara)

Dette knyt ho opp mot korleis dei som praksislærarar må utfordre studenten: «Kanskje nokon synst det er kjempeskummelt med foreldresamarbeid, men du må jo pushe deg for du må samarbeide med foreldre når du skal ut i jobb». Dette er Anna heilt einig i og meiner at studentane må få oppgåver og utfordringar på det som dei må jobbe meir med. Det er situasjonar dei vil møte som utdanna barnehagelærarar. Lise forklarar at det er ikkje alltid studenten har trua på at dei får det til. Då er det viktig å støtte og motivere studenten, eller som ho seier: «Du ser ut som ein god pedagog, men du veit ikkje heilt om det endå». Anna deler ein praksisforteljing der det var tilfellet med hennar student:

Eg hadde ein tredjeklasse student som aldri hadde hatt ei samling med ungane, og det synst eg var kjempe rart. Då måtte eg utfordra ho på det, og ho synst det eigentleg var litt skummelt. Så hadde ho fleire samlingar og det gjekk jo kjempesint, så det var ikkje det det handla om. Men det er noko med at me må sjå kva dei kanskje er litt svake på og kva dei treng øving i, og utfordre dei på det. (Anna)

Lise reflekterer høgt rundt praksislærarens rolle knytt til denne episoden:

Du kan komme dit at du berre tek studenten og puttar dei ut i kaoset, for ho har nok sete der og kvidd seg og synst det var forferdeleg ubehageleg. I og med at ho ikkje har hatt samling før i tredje klasse så er ho sin eigen bremskloss. Det må det vere, for forholda ligg til rette. Det gjer det frå dag ein for dei som vil. Men det er noko med den der, me må utsette dei for både positiv og negativ stimuli. Så reflektera over det etterpå og så bygger me dei opp. (Lise)

Praksislærarane meiner det er ein balansegang mellom å støtte og motivere studenten, til det å utfordre han. Av og til kan studentar stå i vegen for si eiga utvikling. Dømet om Anna og studenten syner at det å gjennomføre konkrete aktivitetar som ei samlingsstund krev øving, som igjen heng saman med kunnskapsforma techne. Det blir praksislærarens jobb til å løfte fram både det som er positivt og negativ, for å kunne tilverke det saman med studenten. Dette gjeld også sentrale aspekt ved barnehagelærarrolla, som det å vere leiar og det å måtte forholda seg til krysspress.

4.2.9 Leiarrolle og krysspress

Anna frå intervju nr. 1 poengterer kor viktig det er at studenten får kjennskap til barnehagekvardagen som barnehagelærer. Ho meiner dei bør få mest mogleg erfaring i arbeidet med barn, men at det også er viktig med personalsamarbeid og foreldresamarbeid. Dette knyt ho opp mot deira framtidige leiarrolle:

Det er ikkje så mange yrkesgrupper som går rett i frå nyutdanna og inn i ei leiarrolle. Eg ser at mange studentar må gå litt ut av si eiga komfortsone for å tørre å bli ein leiar, ta tak i ting, ta avgjersler og faktisk vere myndig. (Anna)

Sara er heilt einig i dette og meiner at nokon studentar kanskje har gløymt at dei skal verte ein leiar. Rolla som barnehagelærer er mangfaldig og Sara meiner at dei som praksislærarar må gi

studenten innsikt i kva som krevst av den jobben. Dette samsvarer med Harald frå intervju nr. 2. Haralds erfaring, som med fleire av praksislærarane, er at det er den organisatoriske sida med leirolla som kan stresse studentane. Som leiar er barnehagelæraren ansvarleg for val han tek, og kva han legg til grunn for sine avgjersler. Praksislærarane opplever at studentane har eit for stort fokus på å gjere det som er «rett», i motsetnad til å prøve seg og erfare. Harald håpar derimot at han tydeleggjer det motsette:

Eg håpar at eg legg til rette for at erfaring er det viktigaste. Altså riktig eller gale, det er få ting som kan gå galt og det trur eg ikkje det er så mange som tenkjer over. Så klart viss eit barn blir skada eller gløymt igjen så har det gått gale. Men der er jo vår rolle og sørge for at det ikkje går så langt. (Harald)

Anna frå intervju nr. 1 meiner at tanken om å «lykkast» i praksis kan ta fokus vekk frå verdifulle læringserfaringar. Deira ansvar som praksislærarar blir også her framheva:

Det er mange studentar som er så opptekne av at dei skal lykkast. Dei er livredde at noko skal gå galt og då er det ei viktig rolle me har som rettleiar, at me skal motivere dei til å tenkje, «det er ikkje nøye!». De stryk ikkje om de feilar, dette skal me løyse i lag. (Anna)

Tiril frå intervju nr. 2 meiner at det dei snakkar mest om før ein leiardag er at erfaringa er det viktigaste utbyttet frå den dagen. Det handlar ikkje om alt går på skinner. Samtalen dreier innpå korleis praksislærarane legg til rette for at studenten kan utøve og reflektere over sitt eige profesjonelle skjønn i praksis. Studentens erfaringar blir i denne samanheng sentrale då både Anja og Tiril tek opp bruken av praksisforteljingar, som er eit verdifult reiskap i studentens refleksjonar.

Kjersti frå intervju nr. 3 opplev at studentar kan verte i overkant beskytta og at dette igjen dempar studentens læringsutbytte. Kanskje viktigare, det gjer at studenten kan oppleve praksissjokk når dei kjem ut i arbeid:

Studentane er litt verna rundt eit høgt sjukefråvær i barnehagen og at det er kanskje litt umoglege kollegaer som får mykje merksemd. Sånne ting trur eg trumpar heilt lurven ut av ein ferdig barnehagelærer. Det er så mykje på personalsida og leiingsida, ikkje berre den teoretisk psykologiske biten som omhandlar barn. Det er den organisatoriske

biten, så er det pedagogisk leiing og så er det den teoretiske forankringa. Dette er ting som heile tida står i krysspress. (Kjersti)

Kjersti meiner at krysspress er ein viktig erfaring som praksisopplæringa må snakke om. Som barnehagelærer må dei forholde seg til etiske dilemma, politiske føringar og strukturelle rammer. Det er ikkje alltid desse samsvarer med kvarandre, og det er viktig lærdom. Kjersti fortel: «I barnehagen må du tåle kaos. Du må tåle endringar for det skjer heile tida». I rettleiinga blir studenten utfordra på kvifor ein gjer som ein gjer, samstundes får han stadfesta det som er bra. Dette forplantar seg og studenten vil kunne oppleve ein tryggleik i deira profesjonelle rolle. Det handlar igjen om erfaringar og la studenten erfare «den ekte» barnehagekvardagen. Eg spør om studenten kan unngå eit praksissjokk gjennom god rettleiing og informasjon. Kjersti meiner at til ein viss grad kan ein det. Samstundes som at dette er noko som må opplevast:

Eg trur jo det må erfarast sidan eg sjølv har fått praksissjokk, sjølv om eg har både lest og studert og reflektert. Så eg har berre komme til den erkjenninga at eg kjem aldri til å forundre meg over ting, eg kjem alltid til å bli sjokkert og det må eg berre tåle.

Kjersti koplær dette opp mot å vere open for andre perspektiv og lytte til andre. Det ser ho i samanheng med å utvikle ferdigheita kritisk refleksjon, og med det kunnskapsforma fronesis. Ved å inneha denne ferdigheita bidreg ein til kontinuerleg utvikling av barnehagen som organisasjon. Dette krev at studentane som nyutdanna får innpass til å kunne påverke. Viss ikkje blir dei indoktrinerte inn i ein etablert praksis. Samstundes er også dette ein balansegang, Kjersti forklarar korleis ein bør gå fram som nyutdanna på ein ny arbeidsplass:

Du må ha ein genuin interesse for «kva som går føre seg her, kvifor gjorde dei det slik, kva er dette for noko, kva tenker dei rundt det»? Du må ha ein interesse for der du ender opp og ikkje tenkje, «her er eg ny og no skal de høyre på meg».

Som ein nyutdanna barnehagelærer skal ein inneha respekt for andre sin praksis og kultur, samstundes som den nyutdanna ikkje skal sjå på all praksis som god praksis.

Barnehagekvardagen er kompleks og den kompleksiteten lyt studenten få innsikt i. Krysspresset han vil oppleve i rolla som barnehagelærer, kan skape frustrasjon og forvirring. Dersom studenten får innsyn i og erfaringar med krysspresset, kan det styrke studentens autonomi. I

møte med situasjonar som krev profesjonelt skjønn, kan erfaringar som omhandlar krysspress trygge avgjersler den nyutdanna barnehagelærer må ta og støtte vidare utvikling.

4.2.10 Utvikling av profesjonell identitet – interesse, autonomi og ansvarleggjering

I praksisopplæringa kan studenten knytte deira epistemiske kunnskap til praksis, og erfare kva rolla som barnehagelærer omfamnar. I denne prosessen lærar dei mykje om seg sjølv. Lise frå intervju nr. 1 stiller spørsmål til studenten som skal føre til sjølvrefleksjon: «Kva eigenskapar har eg, kva kvalitetar har eg, kva må eg øve på, kva har eg lyst til å bli god på og kva eg ikkje vel å prioritere». På denne måten har studenten ei personeleg tilnærming til innhaldet i praksis. Dersom studenten tek utgangspunkt i seg sjølv og det han interesserer seg for i praksis, er det til fordel for hans profesjonelle utvikling. Samstundes handlar det ikkje om at dei skal unngå situasjonar som dei ikkje er gode på. Heller tvert om. Som Lise frå intervju nr. 1 seier: «Det er ikkje så nøye at utgangspunktet deira er litt skralt, men at dei veks». Saman med praksislærarane skal studenten få fram det som ligg i dei og dyrke det.

Fleire praksislærarar påpeikar at det kan vere positivt å ta utgangspunkt i studentens personlege interesseområder. På den måten får han ta utgangspunkt i noko han meistrar i møtet med barna. Samstundes er Kjersti frå intervju nr. 3 rask med å poengtere at studenten må ut av komfortsona, og gjere andre ting som han eigentleg ikkje kan eller må øve seg meir på. Ho meiner også det er viktig at holdningar, handlingar, refleksjonar og verdisyn som står inngåande i barnehageloven speglar dette. Barnehagelova kan sjåast i samanheng med dei strukturelle mekanismane knytt opp mot skjønnsutøving. Dette betyr at studenten skal erfare at ein arbeider utifrå rammar og ikkje berre utifrå «seg sjølv og sitt synspunkt». Igjen blir perspektivtaking, holdningar og refleksjon relevant, som gjer at utvikling av ein profesjonell identitet kan koplart opp mot fronesis.

Dette samsvarer med Harald frå intervju nr 2. som seier at ein stor del av hans motivasjon er å hjelpe studenten fram som barnehagelærer. Han ynskjer å gi dei gode reiskap som dei kan ta med seg vidare og poengterer: «sørge for at arva etter oss er best mogleg». Han seier at det ikkje nødvendigvis inneberer at dei kun skal påverke dei direkte, men også indirekte. Med det meiner han at studentane lyt vere seg sjølv, og ikkje nokon andre enn den dei faktisk er. Harald koplart dette opp mot å gjere sine egne erfaringar:

Erfaring blir det snakka mykje om og då er det lett å tenkje for studenten, «eg har lyst å gjere det sånn!». Men det er ein grunn til at eg kan snakke med barna på andre måtar enn andre, fordi eg har dei erfaringane og relasjonane til barna som eg har.

Kjersti frå intervju nr. 3 vektlegg at erfaringar knytt til det studenten er trygg på og likar, ligg til grunn for utvikling av hans profesjonelle identitet. Studenten lyt sjølv vere med på å skape denne endringa. Ho fortsetter med kommentaren:

Viss du tenkjer at som yrkesperson og som profesjonell, så har me med oss våre personlege eigenskapar, erfaringar og kunnskap. Desse er i jamn påverknad av kvarandre. Altså, ny kunnskap og ny erfaring gjer noko med dine personlege eigenskapar viss du er ein type som er villig til å endre deg sjølv. (Kjersti)

Praksislærarane frå intervju nr. 1 meiner også det er naudsynt å utfordre studenten på det han opplev i praksis. Praksislærarane påpeikar at studentane er ikkje ferdig programmerte når dei kjem ut av høgskulen, og at det er viktig at dei er klar over dette. Lise forklarar det slik:

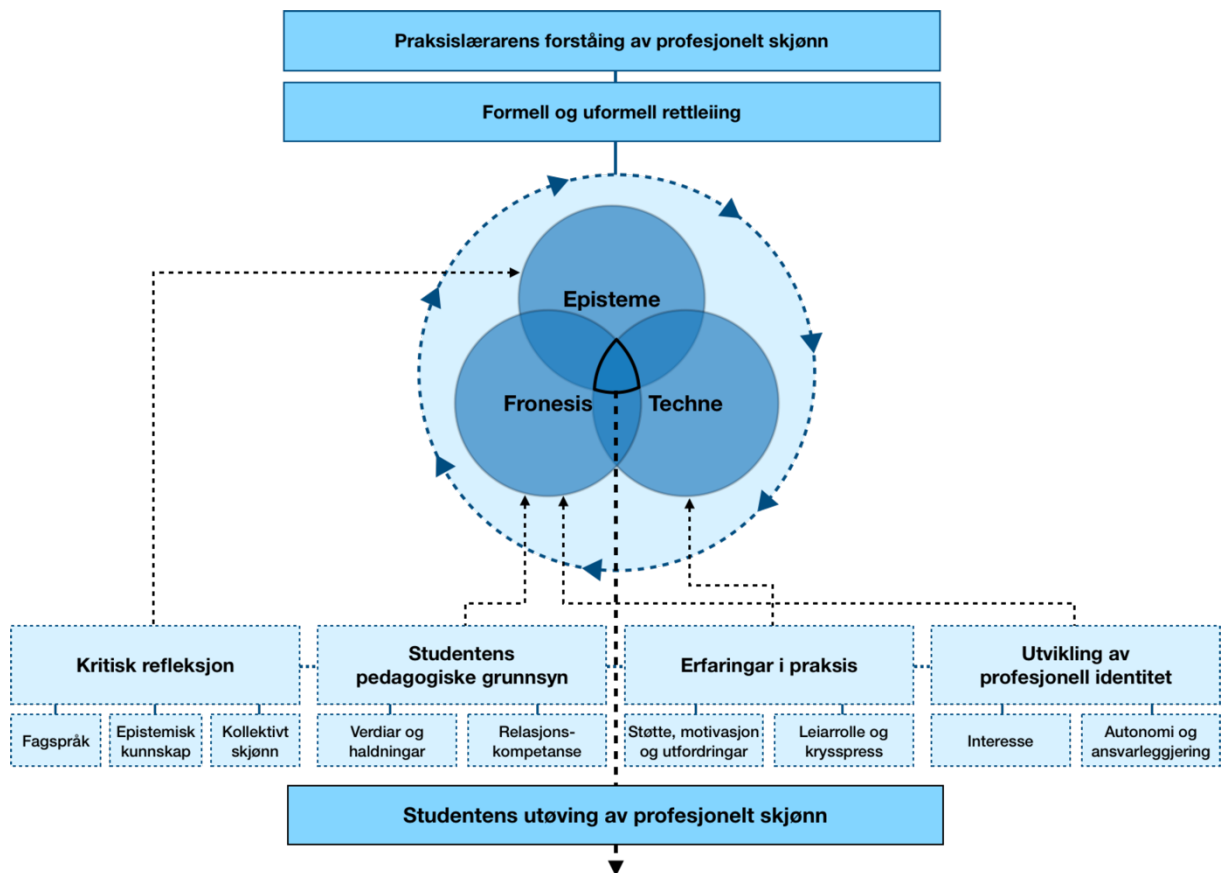
Når studenten kjem i praksis, så seier eg til dei at no skal ikkje du ta alt det me driv med for god fisk. Fordi at du er her og skal bruke deg sjølv som reiskap i denne yrkesrolla. Bruk det som er bra for din utvikling og resten er boss. Ver litt kritisk på kva du plukkar med deg, plukk opp dei tinga som verkeleg er noko og så dyrkar me dei litt og ser på dei litt, kvifor fungerer dette og kvifor er det bra? Ta tak i noko som engasjerer og blås det litt opp. Då vil det vere med å forme dei som pedagogar seinare. (Lise)

Lise påpeiker her at både dei som praksislærarar og studenten sjølv, lyt ha eit fokus på at praksisopplæringa er studenten sin læringsarena.

Studentens ståstad og interesser er sentrale aspekt i utvikling av deira profesjonelle identitet. For mine praksislærarar er det viktig at studenten har eit eigarskap til det som skjer i praksis. Dei har difor ei fronesisk tilnærming til studentens utvikling av ein profesjonell identitet, der studentens eigne refleksjonar og erfaringar er sentrale nøkkelord.

4.3 Presentasjon av modell og oppsummering av resultat

Slik eg tolkar resultatet av analysen er det heilt sentralt korleis praksislærarane forstår omgrepet profesjonelt skjønn. Praksislæraranes forståing legg premissane om kva innhald dei vektlegg i praksis saman med studenten. Reiskapen som blir brukt for utvikle studentens profesjonelle skjønn er formell og uformell rettleiing, som bidreg til ulike måtar å rettleie på. Det kjem klart fram at både den epistemiske, techne (erfaringsbasert), men også den fronesiske kunnskapsforma er viktige element i det dei forstår som profesjonelt skjønn. Utøving av profesjonelt skjønn skjer i samhandling mellom alle tre (jamfør 2.3). Difor er episteme, techne og fronesis kjernekategoriari, der dei fire hovudkategoriane er utleda i lys av desse. Kvar av hovudkategoriane har underkategoriar som speglar innhaldet. Det er viktig å presisere at modellen ikkje er statisk i måten den fungerer på. Dei stipla linjene signaliserer ein openheit mellom kategoriari og at dei utviklast i samspel med kvarandre. Kategoriari kan også lesast horisontalt. På den måten får ein fram at dei glir over i kvarandre. Den stipla svarte pila signaliserer at utøving av profesjonelt skjønn fortset inn i studentens yrkesutøving som barnehagelærar, og at det er fleire aspekt som kan påverke denne utviklinga.



Figur 1. Modell av resultat frå analyse

Hovudkategoriane er utleda frå analysen og ligg til grunn for drøfting. Difor vil eg oppsummere desse i lys av episteme, techne og fronesis.

Kategorien «*kritisk refleksjon*» omhandlar både det å halde seg reflektert og kritisk til epistemisk kunnskap, men fyrst og fremst å kunne sjå andre sitt perspektiv og legge dette til grunn for å gjere etiske handlingsval. Praksislærarane framhevar at studentens epistemiske kunnskap blir løfta fram i arbeidet med kritisk refleksjon, samstundes som fagkunnskapen kan formidlast på fleire måtar. Det viktigaste er at formidlinga er grunngeven på den måten at refleksjonane grunnar i noko meir enn studentens eigen synsing. Difor er denne kategorien knytt opp mot kunnskapsforma «episteme». Vidare framhevast verdien av å involvere kollegaer i avgjersler og diskusjon. På denne måten står ikkje studenten aleine om skjønnsutøvinga.

Kategorien «*studentens pedagogiske grunnsyn*» tydeleggjer korleis praksislærarane arbeidar med studentens syn på og kunnskap om barn, men også evna til å sjå seg sjølv. Gjennom perspektivtaking, samhandling og refleksjon utviklast studentens praktisk-etiske klokskap, eller fronesis. Gjennom rettleiing ynskjer praksislærarane å utvikle og utfordre studentens verdiar og haldningar. Dei meiner at praksisopplæringa bør ha eit overordna fokus på studentens utvikling av relasjonskompetanse. Dette er aspekt som er knytt til kunnskapsforma «fronesis». Samstundes er relasjonskompetanse noko som også skal utviklast og synast i praksis. Det tydeleggjer at fronesis også kan reknast som ein praktisk kunnskapsform, men meir knytt opp mot det etiske aspektet.

Kategorien «*erfaringar i praksis*» omhandlar utvikling av praktisk kunnskap, og å «lære handverket» gjennom erfaringar. Til dømes det å gjennomføre samlingsstunder. Dermed er det relevant å knytte kunnskapsforma «techne» til denne kategorien. Gjennom støtte, motivasjon og utfordringar ynskjer praksislærarane å trygge studenten, på den måten at dei utviklar sin relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Dei meiner det også er verdifullt at studenten får eit innblikk i sentrale aspekt knytt til barnehagelærarrolla. Blant anna er erfaringar med leiarrolla trekt fram, og erfaringar med kva krysspress kan omhandle.

Kategorien «*utvikling av profesjonell identitet*» tydeleggjer praksislæraranes fokus på at studentens interessefelt skal vektleggast. Studenten får på denne måten eit eigarskap til si eiga praksisopplæring, noko som i neste omgang kan styrke studentens autonomi og grunnlaget for å gjere etiske gode handlingsval. Dette heng saman med ansvarleggjering og vektlegging av

kunnskapsforma «fronesis», som skjønnsutøvinga også må byggje på. Ein barnehagelærer er ansvarleg for sine avgjersler, og praksislærarane framhevar gode læringserfaringar knytt til studentens profesjonelle rolle og identitet.

5.0 Drøfting av resultat

I dette kapitlet drøftar eg forskningsspørsmålet *korleis støttar praksislærarane utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa?* Fyrst vil eg drøfte korleis praksislærarane forstår omgrepet profesjonelt skjønn. Deira forståing legg til grunn kva dei fokuserer på i studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn i praksisopplæringa. Som tidlegare nemnt brukar dei formell og uformell rettleiing for å utvikle det. Difor vil rettleiing gjennomsyre alle kategoriane, og ikkje drøftast enkeltvis. Jamfør figur 1 vil eg i lys av kjernekategoriene «episteme», «techne» og «fronesis», systematisk drøfte hovudkategoriene, «kritisk refleksjon», «studentens pedagogiske grunnsyn», «erfaringar i praksis» og «utvikling av profesjonell identitet», med påfølgande underkategoriar opp mot tidlegare forskning og det teoretiske rammeverket.

5.1 Praksislærarens forståing av profesjonelt skjønn

Ein barnehagelærer får gjennom utdanning tillit til skjønnsutøving i profesjonelt arbeid. Grimen og Molander (2008, s. 179) hevdar at utøving av skjønn er naudsynt i eit profesjonelt arbeid, då ein tek i bruk generell kunnskap som er nedfelt i handlingsreglar på enkelttilfeller. Barnehagelæraren lyt difor vurdere kvar enkelt situasjon før han tek ei avgjersle. Dette samsvarer med praksislærarane som meiner at utøving av profesjonelt skjønn dreier seg om dei vurderingane som må takast i det pedagogiske arbeidet, og på korleis grunnlag dei blir tekne. Sjølv om praksislærarane er tydelege på at det er barnehagelæraren som står til ansvar for avgjerslene, er dei ikkje åleine om det. I tråd med Hugman (2005) referert i Eide (2012, s. 69), meiner praksislærarane at å drøfte etiske dilemma med kollegaer er naudsynt. Dette kan igjen sjåast i samanheng med pedagogisk resonnering der barnehagelæraren spør, undersøker og tenkjer over kva som er det pedagogiske i ein situasjon (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 22). På denne måten framhevar praksislærarane bruk av kollektiv skjønn i deira forståing av eit profesjonelt skjønn, altså det å rådføre eller diskutere med andre barnehagetilsette.

Praksislærarane meiner at gjennom deira erfaring- og kunnskapsgrunnlag, så evnar dei å justere seg og sjå ulike perspektiv. Som Lise frå intervju nr. 1 sa, så «ligg det inni her» (jamfør 4.2.1), der «det» viser til barnehagelærarens epistemiske kunnskap, handlingsevne og verdisyn. Dette er i tråd med Aristoteles sine tre kunnskapsformer episteme, fronesis og techne, der techne kan forståast som barnehagelærarens handlingsevne og er knytt opp mot fronesis, som dreier seg om dei moralske og etiske vala som ligg til grunn for handlingane. Episteme representerer den

vitskaplege kunnskapen som rammar inn dei pedagogiske resonnementa. Når desse kunnskapsformene fungerer i samspel, snakkar ein om utøving av profesjonelt skjønn.

Likevel kjem det fram at det å ha sunn fornuft er ein viktig del av profesjonelt skjønn. Dette kan sjåast i samanheng med det Grimen og Molander (2008, s. 182) kallar allment godtakande grunnar. Sidan ein barnehagelærer har ei skjønnsbasert beslutningsmakt med ei forventning om at han kan utvise dømmekraft og fornuftige avgjersler, kan det argumenterast at den sunne fornufta er tildels kjernen i skjønnsutøving. Slik som Grimen (2009, s. 2) påpeiker har omgrepet «skjønn» frå gammalt av ein betyding knytt opp mot blant anna dømmekraft. I likskap med Fossestøl (2012, s. 18) framhevar praksislærarane perspektivtaking og klokskap som eit sentralt aspekt opp mot deira vurderingar. Det kan difor argumenterast at dømmekraft og etikk er sentralt i praksislæraranes skjønnsutøving. Ikkje fyrst og fremst som resonnering og grunngeving, men som evne til å sette seg inn i andre sin stad og ikkje berre tenkje utifrå sitt eige perspektiv.

I følge praksislærarane er erfaring ein nøkkelkomponent i utøving av skjønn. Deira vurderingar er basert på tidlegare erfaringar som kravde skjønnsutøving. Det vil seie at dei har opparbeida ein handlingskompetanse eller kunnskapsforma techne, som gjer at skjønnsutøvinga blir meir tydeleg. Det er ikkje alltid dei veit kva kunnskap som ligg til grunn, men erfaring gjer at dei er trygge på sine vurderingar. Det kan sjåast i samanheng med det Schön (1987) kallar «kunnskap i handling», altså at ei avgjersle kan vere gjennomtenkt, til tross for at barnehagelæraren ikkje alltid veit kva teori som støttar opp under handlingane (Nilssen, 2018, s. 57). Samstundes påpeikast det at i studentens tilfelle er ikkje det erfaring som er hans styrke, der han heller kan støtte seg på sin epistemiske kunnskap. Det viser til at studenten manglar erfaring, men har kunnskap som skal støtte refleksjonen over handlinga i praksis.

Felles for alle praksislærarane er at barns beste ligg til grunn for vurderingane og avgjerslene dei tek knytt til den pedagogiske verksemda. På generell basis er det barnehagelærarens kunnskap, verdiar og haldningar som påverkar vala dei tek, altså deira pedagogiske grunnsyn (Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 87). Samstundes påpeikar praksislærarane korleis pedagogiske resonnement må gjerast innanfor eit rammeverk. Blant anna Kjersti frå intervju nr. 3 som framhevar at eit profesjonelt skjønn alltid går ut på kva val du gjer innanfor dei rammer du har, og korleis du klarar å formidle det til omverden. Harald frå intervju nr. 2 tydeleggjer dette med eit konkret tilfelle, der dei måtte gjere tilpassingar for eit enkelt barn. Han spesifiserte at dette

var naudsynt og viktig, men at dei måtte gjere justeringar, «innanfor dei rammer som var realistisk». Praksislærarane er dermed tydeleg på at utøving av skjønn er tildels prega av praktiske rammer og restriksjonar.

Slik eg ser det, trekk praksislærarane fram erfaring, handlingskompetanse og det kollektive som viktige komponentar for å kunne resonnerer pedagogisk. Deira epistemiske kunnskap og etiske klokskap ligg til grunn for å kunne ta vurderingar utifrå barns beste, og generelt situasjonar som krev skjønnsutøving. I det arbeidet blir det viktig å sjå den andre sin ståstad, om det gjeld barn, foreldre eller tilsette. På den måten brukar dei dømmekraft i si skjønnsutøving. Samstundes er dei tydelege på at skjønnsutøvinga har lovpålagte restriksjonar og praktiske rammer. Praksislærarens forståing av eit profesjonelt skjønn, speglar kva slags innhald dei vektlegg i studentens praksis. Både kunnskapsforma episteme, techne og fronesis er sentrale aspekt. Det fyrste sentrale funnet i kva praksislærarane vektlegg som viktig å gi støtte til i studentens utvikling av profesjonelt skjønn er «kritisk refleksjon». Kritisk refleksjon går over i alle kategoriar men har ein solid forankring i «episteme», og blir difor drøfta i lys av det.

5.2. Kritisk refleksjon i lys av «episteme»

Studentar skal i praksisopplæringa utvikla evna til å analysere egne haldningar og andre sine handlingar gjennom kritisk refleksjon, åleine og i eit profesjonsfelleskap (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5). Kritisk refleksjon skal i tillegg utfordre kva slags tradisjon og kultur som har forma deira måte tenkje på (Solstad, 2013, s. 98). Praksislærarane framhevar ein refleksjonsform som utfordrar etablert praksis og oppfordrar studentane til å tenkje over sin ståstad. Studenten har også med seg ny epistemisk kunnskap, som dei ser i lys av nye perspektiv. Samstundes som at studenten erkjenner at andre kan tenkje annleis. Dette heng saman med utøving av profesjonelt skjønn på den måten at kritisk refleksjon omhandlar perspektivtaking og sjølvrefleksjon. Evna til å sjå andre sin ståstad blir i særleg grad framheva av Fossetøl (2012, s. 18), men då knytt opp mot omgrepet dømmekraft. Søndena (2004, s. 22-23) påpeiker naudsynet av å forstå verdien og kva kunnskap som blir nytta i refleksjonen. Det er ikkje nok å handle omtenkamt og reflektert. Dette viser til ei samhandling mellom kunnskapsformene fronesis, techne, og episteme. Klokskapen og forståinga studenten har for eit situasjon, fordrar også evna til å handle klokt som igjen føreset kunnskap om situasjonen. Kritisk refleksjon blir dermed eit verdifullt reiskap som studenten opparbeida seg ved å samtale

og diskutere erfaringar saman med praksislærer og andre tilsette, der alle tre kunnskapsformer spelar med.

5.2.1 Epistemisk kunnskap

Den epistemiske kunnskapsforma, eller teoretisk kunnskap blir framheva som studentens styrke i praksisopplæringa. I likskap med Ulvik og Smith (2011, s. 520-521) argumenterer Kjersti frå intervju nr. 3 kor viktig det er for studenten å argumentere utifrå eit epistemisk rammeverk, då erfaringar ikkje er nok for å utvikle studentens evne til kritisk refleksjon. Ulvik og Smith (2011, s. 520-521) påpeiker at studentar treng erfaringar med techne, og når ein kopljar ferdigheiter til episteme, vil studenten gjennom refleksjon og tilverking utvikle kunnskapsforma fronesis. Til trass for at praksislærarane framhevar epistemisk kunnskap blir erfaringar vektlagt, uavhengig av kor «vellykka» erfaringa er. Samstundes meiner praksislærarane at det er refleksjonen i etterkant, og kva studenten klarar å dra ut av erfaringa som er det viktigaste. Altså er det den epistemiske kunnskapen som rammar inn «verdien» av erfaringa og refleksjonen. Dette speglar ein refleksjonsform Søndena (2004, s. 22-23) kallar «kraftfull refleksjon». Ein refleksjonsform som fordrar å kunne sjå fleire perspektiv, altså det som kritisk refleksjon omhandlar og som igjen er knytt opp mot dømmekraft. Det kan difor argumenterast at kritisk refleksjon kan knytast opp mot å gjere ei grunngeven avgjersle, basert på epistemisk kunnskap.

5.2.2 Fagspråk

Kunnskapen barnehagelæraren har om barn er generell, men situasjonar han lyt ta stilling til er subjektiv og unik. Barnehagelæraren har skjønnsbasert beslutningsmakt og står til ansvar for sine avgjersler, vurderingar og handlingar. Denne ansvarleggjinga kallast å vere «accountable», og utan vil ein ikkje ha kontroll over kva som skjer i rommet for skjønn (Molander, 2013, s. 47). Eik påpeikar (2013, s. 168) at dei nyutdanna mistar fagspråket sitt, på den måten at eit kvardagsspråk med lite bruk av fagomgrep blir dominerande. Basert på barnehagelærarens ansvarsrolle, kan det argumenterast at dette bidreg til å svekke profesjonens truverdighet. Likevel meiner praksislærarane at deira pedagogiske verksemd ikkje treng grunnjevast med intrikate fagomgrep. Derimot hevdar dei at argumentasjon er langt viktigare, altså at fagspråkets innhald er forstått og kan formidlast til andre. Dette er interessant då ein viktig føresetnad for utøving av profesjonelt skjønn er at den kunnskapen, erfaringane og verdiane skjønnnet byggjer på, blir sett ord på og drøfta (Eik, 2013, s. 168). Det vil seie at eit profesjonelt skjønn fordrar eit fagspråk.

Derimot meiner Kjersti frå intervju nr. 3 at fagspråkets kompleksitet heng saman med korleis barnehagelæraren omsetje det utifrå kven han samhandlar med (jamfør 4.2.4). I tillegg meiner Lise frå intervju nr. 1 at fagkunnskap eller teori kan formidlast ved å grunngi handlinga, med at ein gjer dette «fordi». Dette knyt ho opp mot utøving av profesjonelt skjønn, der «me kan dra saman vår kunnskap og monna det ut som at me gjer dette, fordi». Ødegård (2011, s. 2) påpeikar faren for at fagkunnskapen forsvinn dersom fagomgrep ikkje blir brukt. I forhold til det Lise meiner, kan eit fagspråk ha fagleg forankring dersom resonneringa er pedagogisk og etisk fundert (Bjelkerud Westgaard et al., 2018, s. 72). Heller ikkje Rothuizen og Togsverd (2013, s. 22) ser på fagspråk som ei samling ord og uttrykk, men som ein måte å resonnere på. Det vil seie at eit fagspråk har sin verdi i at ein forstår og kan grunngi den forståinga.

5.2.3 Kollektivt skjønn

Praksislærarane påpeiker verdien av å diskutere etiske dilemma eller avgjersler saman med kollegiet. Refleksjonar gjort i fellesskap kan kaste lys over andre perspektiv, som igjen blir viktige i utøving av skjønn og dømmekraft. Enten det omhandlar strukturelle vilkår som tid, eller utfordringar knytt til eit barns leikekompetanse. Ved å reflektere i fellesskap med kollegaer utviklast profesjonens kunnskap og praksis, likeeins eiga personlege kunnskap (Lauvås & Handal, 2000, s. 70). Samstundes omhandlar kritisk refleksjon også ein form for sjølvrefleksjon som utfordrar tradisjon og kultur som formar studentens eige tankesett (Solstad, 2013, s. 98). Det kan difor argumenterast at evna til kritisk refleksjon utviklast i vekselvirkning med studenten sjølv og andre.

Utifrå dei epistemiske mekanismane kan det også argumenterast for at eit kollektivt skjønn er sentralt i samanheng med barnehagelærarens resonneringsprosess. Det er fordi dei epistemiske mekanismane har som hensikt å forbetre føresetnaden for og kvaliteten på den resonnering som leiar fram til vurderingar og avgjersler i skjønnsutøvinga (Molander, 2013, s. 48-50). I tillegg til det som tidlegare er nemnt (jamfør 5.1), omhandlar eit pedagogisk resonnomment ettertanken av kva som har pedagogisk verdi når det kjem til mål og handling, men også dei etiske refleksjonane som gjeld alle vurderingar barnehagelæraren gjer som fagperson (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 22). Praksislærarane ynskjer for sine studentar mest mogleg erfaringar som omhandlar pedagogisk etisk grunngjeving. Jamfør 4.2.3 påpeiker praksislærarane frå intervju nr. 2 naudsynet av å gå dialog med andre, før studenten tek ei avgjersle som krev pedagogisk resonnering og skjønnsutøving. Studentens epistemiske kunnskap som ligg til grunn for

utvikling av kritisk refleksjon, blir dermed løfta ved at fleire perspektiv kan gi støtte til etisk forsvarlege val som må takast.

Kritisk refleksjon fordrar refleksjon utifrå fleire perspektiv og epistemisk kunnskap. I tråd med Fossetøl (2012) viser perspektivtaking også til dømmekraft. I rettleiing blir studentens epistemiske kunnskap særskilt viktig i hans utvikling av både profesjonelt skjøn og dømmekraft. Praksislærarane påpeiker ovanfor sine studentar at deira epistemiske kunnskap og fagspråk, er verdifult for å kunne grunngi sine avgjersler. Samstundes er det viktigare for dei at fagspråket er pedagogisk og etisk fundert, enn at studenten kan ramse opp intrikate omgrep kun for å vise til teori. Ved å løfte fram ulike bruk knytt både til epistemisk kunnskap, som grunnlag for etiske handlingsval og utføring av praksis, knyt ein slik sett alle tre kunnskapsformene inn i forståelsen av kvifor fagspråket er viktig. Dei meiner det er viktig at barnehagelæraren har med seg personalet. Det er framleis barnehagelæraren som står til ansvar for sine avgjersler, men han får andre perspektiv som igjen kan gi støtte til etisk forsvarlege val som må takast. Det andre sentrale funnet er «studentens pedagogiske grunnsyn», og blir drøfta i lys av «fronesis».

5.3 Studentens pedagogiske grunnsyn i lys av «fronesis»

Praksislærarane har eit overordna fokus på utvikling av studentens relasjonskompetanse og pedagogiske grunnsyn. Dei meiner det ikkje er nok med den epistemiske kunnskapen om barn, ein må også ha eit engasjement og ei autentisk tilnærming til dei. Både for barns utvikling, men også generelt det å arbeide med andre menneske. I praksisopplæringa er det naudsynt at dei utfordrar seg sjølv i dei situasjonane som omhandlar relasjonar. Slik eg tolkar praksislæraranes refleksjonar om utvikling av eit profesjonelt skjøn, vil praksiserfaringane saman med studentens kunnskapsgrunnlag fungere i samspel for å utvikle studentens pedagogiske grunnsyn. Eit grunnsyn som fyrst og fremst har fokus på synet på barn, og synet på seg sjølv. I tråd med Bergsvik et al., (2005, s. 68) ynskjer praksislærarane å utvikle studentens handlingskompetanse, slik at studenten med utgangspunkt i praksis og erfaring har større moglegskap til å stille reflekterte spørsmål og gi grunngjevne forslag til endringar under rettleiing. Dette fordrar både epistemisk kunnskap, praktisk kunnskap og praktisk-etisk klokskap, altså dei tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. På denne måten knyter praksislærarane refleksjonar og faglege samtalar til dei ulike kunnskapsformane, som igjen fremjar medvit av eige pedagogisk grunnsyn for studenten (Brun & Carson, 2015, s. 158). Det kan difor argumenterast at det pedagogiske grunnsynet ligg til grunn for utøving av eit profesjonelt skjøn. Samstundes framhevar praksislærarane naudsynet av å kjenne mennesket

betre, enn ein kjenner den epistemiske kunnskapen om mennesket. Kjersti frå intervju nr. 3 koplar dette opp mot kva slags eigenskapar studenten kan arbeide med, for å verke godt inn mot barn, kollegar og foreldre, som er i tråd med kunnskapsforma fronesis.

5.3.1 Verdier og haldningar

Lise frå intervju nr. 1 påpeikar at studentens pedagogiske grunnsyn ofte dreier seg om barnesyn når studenten kjem i praksis. Ho meiner derimot at det fyrst og fremst omhandlar studenten som framtidig barnehagelærer, og makta den rolla medfører. Barnehagelærarens verdier og haldningar er ein del av deira pedagogiske grunnsyn og påverkar val dei tek. Difor er det grunnleggande for praksislærarane å arbeide med studentens perspektivtaking. Dette kan igjen sjåast opp mot utvikling av dømmekraft. Fossetøl (2012, s. 17) viser til Arendt (1961) som påpeikar at dømmekraft handlar om å sjå og forstå ting ikkje bere frå sin eigen ståstad, men sjå alle dei berørte parters perspektiv. Det kan difor argumenterast at barnehagelæraren sine verdier og haldningar støttar deira dømmekraft, likeeins som skjønn i avgjersler. Som Lise frå intervju nr. 1 påpeiker (jamfør 4.2.1) utøver dei skjønn «heile tida», altså utover det å bruke det i situasjonar som ikkje har lover og reglar, eller restriksjonar, å forholde seg til (Molander, 2013, s. 46-47). På den måten har praksislærarane eit «utvida» syn på kva og når dei utøver skjønn.

Praksislærarane brukar rettleiing for å løfte studentanes verdier og haldningar. Dei ynskjer at studentane skal reflektere over meir enn berre seg sjølv og si mening, då den type refleksjon ikkje tek innover seg andre sin oppleving av same situasjon. Det samsvarar med Søndena (2004, s. 22,23) som viser til Axel Honneth (2003) der han beskriv refleksjonar som kun tek for seg kvifor ein «gjorde noko», som «ei kategoriell innsnevring av røyndomsfeltet». Likeeins med praksislærarane vil eit for stort fokus på den konkrete situasjonen hindre oss i å sjå det særeigne og personlege ved andre menneske: me ser berre det andre gjer, og får ikkje innsikt i korleis dei tenkjer kring det. Med kommentaren «Kva tenkjer du var utbyttet til den andre parten? Uansett kven den parten er. Då kjem det mykje, for det er jo det det handlar om», får Lise frå intervju nr. 1 fram at det er ikkje nok å kun reflektere utifrå sin eigen ståstad, men lyt reflektere utifrå fleire perspektiv. På denne måten utviklar studenten både dømmekraft og fronesis.

5.3.2 Relasjonskompetanse

Studenten skal som nyutdanna barnehagelærer forholde seg til mange ulike aktørar og gjere vurderingar som påverkar både barn, kollegaer og ei foreldregruppe. Som barnehagelærer har

han skjønnsbasert beslutningsmakt, og som Lise frå intervju nr.1 poengterer (jamfør 4.2.6) vil det pedagogiske grunnsynet ligge til grunn for avgjersler som blir tekne i den rolla. I arbeidet med studentens pedagogiske grunnsyn, er relasjonskompetanse framheva som heilt sentralt. Praksislærarane meiner at i likskap med Hultman, Schoultz og Stolpe (2011) at det er naudsynt med eit fokus på relasjonskompetanse i praksisopplæringa, då dette er ein kompetanse som er vanskeleg å lære utanom praksis.

I praksisopplæringa er studenten i kontakt med både praksislærar, barn, tilsette og foreldre. Gjennom rettleiing vil alle perspektiv løftast opp mot studentens refleksjon. Gustavsson (2000, s. 33-34) forklarar fronesis som kunnskap om korleis gjere ein situasjon betre for andre, og knytt den opp mot etikk og etiske avgjersler, noko som igjen samsvarar med dømmekraft. Slik eg forstår det kan fronesis i praksisopplæringa koplust opp mot relasjonskompetanse. Utan denne kompetansen mistar barnehagelæraren ein vesentleg føresetnad for å kunne ta etisk sett gode avgjersler. Praksislærarane koplur difor relasjonskompetanse som eit sentralt aspekt av studentanes pedagogiske grunnsyn, og meiner det er viktig for å sjå det individuelle og særeigne som ligg til grunn for ei avgjersle.

I praksisopplæringa arbeider praksislærarane med å utvide og utvikle studentens pedagogiske grunnsyn. Det er viktig for dei å løfte fram dei sentrale aspekt knytt til den epistemiske kunnskap, verdiar og haldningar, som rammar inn det pedagogiske grunnsynet. Gjennom ei rettleiingsform som tek utgangspunkt i studentens perspektiv, verdiar og haldningar, utvidar dei studentens perspektiv, som i tråd med Fossetøl (2012) heng saman med dømmekraft. Relasjonskompetanse blir framheva som eit sentralt aspekt av studentens pedagogiske grunnsyn, og utviklast gjennom samhandling med andre i praksis. Refleksjonane tilverkast gjennom rettleiing, og på den måten utviklar studenten kunnskapsforma fronesis. Det tredje sentrale funnet er «erfaringar i praksis» og blir drøfta i lys av «techne».

5.4 Erfaringar i praksis i lys av «techne»

Praksisopplæringa skal spegle barnehagekvardagens kompleksitet, og studentane skal erfare ulike sider ved barnehagelærarrolla. Lise frå intervju nr. 1 uttrykker at denne rolla famnar både menneskelege eigenskapar, kommunikasjon og relasjon. Sett i samanheng med Gustavsson (2000, s. 33-34) kan Lise sine skildringar sjåast i samanheng med kunnskapsforma fronesis, eller praktisk-etisk klokskap. Mennesket er i sentrum, og gjennom rettleiing ynskjer

praksislærarane at studenten skal evna å reflektere over andre perspektiv og synspunkt enn kun egne. Tidlegare har det blir poengtert at perspektivtaking står sentralt i det å utøve dømmekraft. Ettersom praksis i stor grad omhandlar samhandling med barn, foreldre og tilsette, kan det argumenterast at det er ein arena som er tilrettelagt for utvikling av fronesis og techne. Desse to kunnskapsformene fordrar kvarandre. Dersom det kun var teknikkar som skulle «inn-øvast» utan refleksjon over kva som tener barna, og som er etisk ynskjeleg eller forsvarleg blir det kun techne. Ei handling som blir utført og ikkje utøvd. Det å bli ein barnehagelærer fordrar både fagleg kunnskap, analytisk refleksjon og praktisk erfaring (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5). I tillegg til techne skal studenten ha erfaringar med det som omhandlar både episteme og fronesis. Gustavsson (2000, s. 31-34) påpeikar ein sentral skilnad mellom episteme og techne er at fyrstnemnte omhandlar det *å vite*, og sistnemnte det *å kunne*. Praksislærarane oppfordrar og legg til rette for at studentane får erfaringar med alle tre kunnskapsformene. Både gjennom rettleiing, deltaking og refleksjon. Samstundes framhevar dei verdien av å *prøve seg* i praksis. Uavhengig av resultat er det viktigaste å erfare. For at studenten skal kunne utvide repertoaret innan praktiske ferdigheiter er det naudsynt med praksislærarar som støttar, motiverer men også utfordrar. Det vil igjen styrke studentens handlingskompetanse, som påverkar både utøving av skjønn men også studentens dømmekraft.

5.4.1 Støtte, motivasjon og utfordringar

Praksislærarane er tydelege på at det er ikkje forhandsbestemt kva ein student skal erfare i praksisopplæringa. Sjølv om studenten kjem inn med sine oppgåver frå høgskulen, omhandlar praksis så mykje meir. Kvar student er ulik og har ulike områder dei treng å øve seg på. Dette kan oppfattast som problematisk. Engesæter (2017, s. 51) hevdar at praksisoppgåvene ikkje gir studenten dei utfordringane, den rettleiinga og den innsikta i barnehagekvardagen som praksislærarane opplev dei treng. Harald og Anja frå intervju nr. 2, meiner midlertidig at oppgåvene ikkje tek så stor plass i praksis at det forstyrrar studentens profesjonelle utvikling. Anja uttrykker at dei har høve til å «flette» inn det som studenten treng å utfordre seg på for å utvikle profesjonelt skjønn. I tillegg til å utføre dei oppgåvene som er knytt til studentens praksisperiode.

Sett i samanheng med Smith (2007, s. 282) er det meir hensiktsmessig å vurdere studenten utifrå deira potensielle kompetanse, enn kun det som praksislæraren observerer. Dette er interessant sidan studentar i praksis ikkje har yrkeserfaring som barnehagelærer, men innehar ny kunnskap og forskning om barnehagen som gir dei eit godt utgangspunkt for diskusjon og

refleksjon. Tilsynelatande er dette av stor betydning for praksislærarane. Denne måten å arbeide på samsvarer med den sosiokulturell tilnærminga praksislærarane har til rettleiing, der rettleiar og student er samhandlande. Bjerkholt (2017, s. 201) påpeikar at ei slik tilnærming ikkje vektlegg kun konsensus og harmoni, men også disharmoni, motsetningar og ulike perspektiv. Det krev at også studenten, og ikkje berre praksislærar, utfordrar seg sjølv i praksis.

I følge UHR (2018, s. 9) skal studentane ta del i kvardagslivet i barnehagen og aktivt delta i barns leik og formelle og uformelle samspel- og læringssituasjonar. Altså meir enn kun dei forhandsbestemte oppgåvene frå høgskulen. Det stemmer godt med det praksislærarane formidlar, nemleg at dei ynskjer at studenten skal ha mest mogleg variert erfaring i løpet av praksisperioden. Samstundes fortel dei at mange studentar er oppteken å lykkast og «få det til», der frykta for å feile stoppar dei i å prøve. Dersom studenten skal utvikle seg frå å vere ein student til ein barnehagelærar med barnehagefagleg handlingskompetanse (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7) føreset det at studentar prøver seg, uavhengig om han «feilar». Ettersom at praksislærarane framhevar at deira studentar ikkje blir «bremsa» og at dei får utfolde seg i praksis, ligg tilsynelatande forholda til rette. Lise frå intervju nr.1 uttrykkar at studentar har mykje ressursar i seg som ikkje dei veit om. Gjennom støtte og motivasjon omhandlar det å henta fram dei reiskap som ligg klare til å bli brukt i studenten.

5.4.2 Leiarrolle og krysspress

Praksislærarane påpeiker at det organisatoriske aspektet knytt til leiarrolla stressar mange studentar. I den forbindelse er Anne frå intervju nr. 1 oppteken av at studenten må ut av si eiga komfortsone og utfordre seg sjølv i rollen som leiar. Enten det gjeld situasjonar med barn, foreldre eller organisasjonen. Anne uttrykker at studentane er i ein unik situasjon der dei har høve til å gå rett inn i ei leiarrolle etter utdanning. Ettersom erfaring er knytt opp mot handlingskompetanse, kan det argumenterast for at det vil vere til fordel for studentens utvikling. Samstundes er det ikkje alle aspekt ved barnehageyrket som er like synleggjort. Sjukefråvær, konflikhtar og misnøye med arbeidsplass er nokre av dei. Derimot meiner Kjersti frå intervju nr. 3 at praksisbarnehagen gjer studentar ei bjørneteneste, dersom ein «dekker til» fleire av desse sidene som barnehagekvardagen fører med seg. Dette samsvarer med Stortingsmelding nr. 19, *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*, der det er retta kritikk mot om utdanninga førebur studentane i tilstrekkeleg grad til deira yrkesutøving (2016, s. 74). Til tross er praksislærarane bevisste dette, noko eg kjem innpå i neste avsnitt.

Kjersti opplever at nokre studentar er overbeskytta som kan føre til eit vrangbilete av jobben som barnehagelærer og leiar, og igjen utviklinga av profesjonelt skjønn. Kjersti påpeiker at barnehagens pedagogiske drift er samansett. Det organisatoriske, pedagogiske og administrative er noko som heile tida står i krysspress og kvardagen består av å måtte gjere val og prioriteringar. Dette kan verke overveldande for studentar og difor blir det essensielt å oppleve støtte og motivasjon i praksisopplæringa. Samstundes kan det argumenterast at ved å synleggjere krysspresset skapast det eit meir realistisk bilete av kva denne profesjonen og kvardagen krev av barnehagelæraren og av skjønnutøvinga. I tråd med dei strukturelle mekanismane (Molander, 2013, s. 48-50) består krysspress av lovverk, reglar og prosedyrar som avgrensar barnehagelærarens skjønnmyndigheit. Det tydeleggjer ein del av kompleksiteten rundt praksislærerrolla. Lise frå intervju nr. 1 påpeiker at dei lyt utsette studentane både for positiv og negativ stimuli, for deretter å reflektere i rettleiing saman rundt utfordrande og gode erfaringar. Det vil styrke studentens profesjonelle rolle, og førebu dei på det ansvaret som ventar dei.

Gjennom praksisopplæringa får studenten erfaringar med «det levde liv» i barnehagen. Dette er verdifullt både for erfaringane sin del, men også fordi dei har ein praksislærer som gir dei støtte, motivasjon og utfordringar. Praksislærarane meiner at det er svært viktig at studenten «prøver seg» og opparbeider seg handlingskompetanse, eller kunnskapsforma techne. Samstundes er det viktig at studenten saman med praksislærer tilverkar den opplevde situasjonen, ved å reflektere på bakgrunn av sin epistemiske kunnskap og knytte det til verdiar og haldningar. Sidan barnehagelærarrolla medfører ein del krysspress og forventingar, er eit innsyn i kva det omhandlar viktig. Ved å tydeleggjere det ansvaret som ventar dei, kan det bidra positivt til skjønnutøvinga. Når praksislærer legg til rette for utvikling av kunnskapsforma techne, gir det studenten ein tryggleik som han kan ta med seg vidare i si utvikling av utøving profesjonelt skjønn. Det fjerde sentrale funnet er «utvikling av profesjonell identitet», og blir drøfta i lys av «fronesis».

5.5 Utvikling av profesjonell identitet i lys av «fronesis»

Praksis er studentens læringsarena for å samle erfaringar knytt til rolla som framtidig barnehagelærer. I samarbeid med praksislærer blir studenten gjennom ulike læringssituasjonar eksponert for kva slags eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer han som ein god yrkesutøvar (Heggen, 2008, s.

324). Dette inngår som ein del av profesjonskvalifiseringa og skal styrke studentens profesjonelle identitet. Praksislærarane framhevar at praksisopplæringa bør og skal ta utgangspunkt i studenten. Dette kan knytast opp mot studentens utvikling av autonomi, der han utviklar tryggleik til seg sjølv og sin profesjonsutøving (Sagdahl, 2017, s. 1). Studenten vil oppleve større eigarskap til praksisopphaldet, som vil verke positivt inn på utvikling av ein profesjonell identitet.

5.5.1 Interesse

Praksislærarane påpeikar at praksisopplæringa lyt ta utgangspunkt i studentens ståstad og interesser. Lise frå intervju nr. 1 uttrykker det ved å seie: «Ta tak i noko som engasjerer og blås det litt opp. Då vil det vere med å forme dei som pedagogar seinare». Utan eit personeleg engasjement vil studenten ha utfordringar med å få ei autentisk praksiserfaring. Altså framhevar dei at studentens praksisoppleving ikkje kan følgje ei oppskrift eller «boka». Å følgje «boka» viser til det motsette av å utøve profesjonelt skjønn, der avgjersler blir tatt med utgangspunkt i teknisk rasjonalitet. Dette samsvarer med Smeby (2008, s. 97) som påpeikar at all kunnskap er situert og kan difor ikkje overførast direkte frå ein kontekst, altså «boka», til ein anna. Likeeins er det med skjønnsutøving. I tråd med Schön (1987) meiner praksislærarane at studentane lyt lære gjennom eigne prosessar, og ikkje ta all praksis for «god fisk» (Smeby, 2008, s. 97). Det omhandlar å ta tak i det som er positivt for studentens utvikling, og vere litt kritisk til det som ikkje nødvendigvis er så god praksis (jamfør 4.2.6).

Biesta (2015, s. 75) framhevar at pedagogisk arbeid er ikkje kun eit spørsmål om å tileigne seg ein bestemt kunnskap og utøve nokre teknikkar. Han argumenterer mot det å behandle studentar som «kundar» og erstatte subjektiv vurdering med vitskapeleg bevis fordi det motverkar snarare enn å auke moglegheitene for profesjonalitet. For å arbeide fram den profesjonaliteten som krevst for å utøve profesjonelt skjønn, påpeikar Kjersti frå intervju nr. 3 at studenten lyt tilverke det han opplev i praksis, altså den nye kunnskapen og erfaringane. Dette vil igjen utvikle deira personelege eigenskapar. I tråd med Hovdenak og Wiese (2017) skal dei tre aristoteliske kunnskapsformene utgjere ein integrert heilskap der kunnskap, ferdigheiter, refleksjon, erfaring, etikk og handling står sentralt i utviklinga av profesjonalitet. I rettleiing ordlegg praksislærarane seg på den måten som får studentanes perspektiv fram i lyset. Dei ynskjer å løfte refleksjonar som fremjar studentens synspunkt og ståstad. På den måten kan ein argumentere for at i utviklinga av profesjonell identitet er kunnskapsforma fronesis framheva.

Likeins som Hovdenak og Wiese (2017) meiner praksislærarane at gjennom praksiserfaring, refleksjon og diskusjon utviklast fronesis, og studentens profesjonalitet.

5.5.2 Ansvarleggjering og autonomi

Barnehagelæraren er ansvarleg for val han tek i si profesjonsutøving. Eide (2012, s. 70) påpeiker at å vere ansvarleg eller «accountable», kan omhandle dokumentasjon slik at dersom barnehagelæraren blir kritisert kan han vise til det som er blitt gjort i tråd med retningslinjene. Det kan argumenterast at ein slik tankegang til dels kan sjåast i samanheng med det Eide (2012, s. 66) kallar profesjonell regnskapsplikt, ettersom dette antyder ansvarleggjering så lenge ein kan vise til det som er gjort. På denne måten blir ikkje personen ansvarleg for utfallet av handlingane. Som tidlegare nemnt utvidar praksislæraranes skjønnsutøving til å omhandle også dømmekraft. Fossetøl (2012, s. 18) påpeiker ulempa med at skjønn blir ein «restkategori» knytt til moral og etikk, og at dømmekraft kan utøvast utover der det ikkje er tilstrekkeleg å følge lover og reglar. Då dømmekraft og fronesis delvis overlappar kvarandre (Bernstein, 1987 referert i Fossetøl, 2012, s. 17), betyr dette at eit sentralt aspekt av profesjonelt skjønn manglar. Dersom studentane utviklar eit eigarskap til profesjonen og til seg sjølv om yrkesutøvar, kan Biestas (2015, s. 75) «responsibility» vere eit bedre omgrep knytt til ansvarleggjering. I motsetnad til å vere «accountable», som omhandlar å *ta* ansvar, vil det å vere «responsible» innebere å *stå* til ansvar. Praksislærarane påpeikar gjenteke gongar at å sjå andre sin ståstad, er verdifullt opp mot deira skjønnsutøving. Det kan difor argumenterast at «responsibility» er eit betre omgrep knytt opp mot ansvarleggjering, når ein samanfattar dømmekraft og skjønn.

Dersom ein vurderer teknisk praksis som ein eventuell konsekvens av for lite ansvarleggjering, kan det argumenterast for eit auka fokus på utvikling av studentens autonomi. Schön (1987) påpeikte at kvar situasjon som studenten sto i var unik, og der opplevinga var individuell. I tråd med Schön (1987) bør rettleiinga difor ta utgangspunkt i studenten, der han får lære gjennom egne prosessar (Smeby, 2008, s. 87). Det handlar ikkje om at studenten skal unngå situasjonar som dei ikkje er gode på, heller tvert om. Saman med studenten skal praksisrettleiarane få fram det som ligg i dei og dyrke det. Rettleiing er eit sentralt reiskap for å støtte studentens profesjonelle utvikling. Jamfør 4.2.8 påpeiker Lise at studenten har stor handlingsfridom i praksis, også i dei situasjonane ho veit det vil føre til kaos. Med utsegna: «Det ligg så mykje motivasjon i å plumpe uti og gjere feil», formidlar ho at det å gjere feil er ein del av studentens utvikling. Likeins som Andreasen og Høigaard (2017) hevdar, vil Lise motivere studenten til egne refleksjonar, utan at ho fortel dei kva det vil føre til. Ettersom studentens sjølvstendige

val er framståande, kan det argumenterast at ein slik praksis er utviklande for studentens autonomi, som igjen er knytt opp mot fronesis.

Rettleiinga som førekjem i praksis, er variert og verdifull. Den er ein av fleire læringsarenaer og reiskap som blir brukt for å utvikle profesjonelle utøvarar (Bjerkholt, 2017, s. 11). Praksislærarane påpeiker verdien av både formell og uformell rettleiing. Likevel så er uformell rettleiing, eller *ad hoc*, den rettleiingsforma som blir i følge informantane mest brukt. *Ad hoc* blir skildra som ei dialogisk verksemd der målet er læring og utvikling (Bjerkholt, 2017, s. 67), altså eit generelt mål all rettleiing har. Der formell rettleiing er oftast planlagt og organisert, er uformell rettleiing ofte spontan og «her og no». Praksislærarane anerkjenner begge rettleiingsformene, men meiner at den uformelle i større grad tek utgangspunkt i det studenten er oppteken av og vurderer som viktig. Dette samsvarar med ei fronesisk tilnærming til studentens utvikling av ein profesjonell identitet, der studentens egne refleksjonar og erfaringar er sentrale nøkkelord.

Jamfør 4.2.2 meiner praksislærarane at uformell, eller *ad hoc* rettleiing gir rom for rettleiing også frå andre. Lise frå intervju nr. 1 påpeikar at studenten skal «ta i mot innspel og utfordringar og få støtte», frå dei tilsette. Dette kan igjen støtte studenten til å sjå situasjonar frå fleire perspektiv. For Kjersti frå intervju nr. 3 er det viktig å sjå den personlege verdien, og det sterke inntrykket *ad hoc* rettleiing fører med seg. Dette står i kontrast med Bjerkholt (2017, s. 67) som hevdar at konteksten *ad hoc* rettleiing førekjem i, ikkje gir grunnlagg for å reflektere godt nok over situasjonen. Samstundes kan det argumenterast for at det sterke inntrykket som Kjersti snakkar om, vil studenten kunne ta med seg inn i ein formell og planlagt rettleiing. På denne måten kan både formell og uformell rettleiing utvikle studentens profesjonelle identitet.

Praksisopplæringa er studentens arena for læring og utvikling. Praksislærarane vektlegg at studentane skal ta utgangspunkt i deira interesser, og på den måten få eit personleg eigarskap til innhaldet i praksis. Dette kan styrke studentens profesjonalitet, som utviklast gjennom erfaringar og tilverking med kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Ved å styrke studentens autonomi og ansvarsfølelse kan det forhindre at studentane i framtida utøver ein teknisk praksis. Gjennom formell og uformell, eller *ad hoc* rettleiing meiner praksislærarane at dei legg til rette for at studenten kan spele på heile barnehagen og utvide sine perspektiv, som samsvarar med kunnskapsforma fronesis og dømmekraft.

5.6. Oppsummering av drøfting

Kunnskapsformene episteme, techne og fronesis har ein tydeleg forankring i kva innhald praksislæraren vektlegg i praksis saman med sine studentar. Eg oppsummerer difor dei viktigaste funna i lys av dei tre kunnskapsformene.

Praksislærarane arbeider bevisst med studentens epistemiske kunnskapsgrunnlag i praksisopplæringa. Det er studentens styrke, då han ikkje har erfaring som barnehagelærer. Erfaringane i praksis skal reflekterast over, med støtte i epistemisk kunnskap. Utan epistemisk forankring vil studentens refleksjonar vere «kraftlause» som Søndena (2004) kallar det. I denne prosessen utviklar studenten evna til kritisk refleksjon. Eit viktig aspekt er også å kunne sjå den andre parts ståstad, då det opnar for perspektivtaking. Dette er ein sentral komponent i utøving av profesjonelt skjønn. Gjennom fagspråket får ein verbalisert den epistemiske kunnskapen. Samstundes er det tilverking og kva studenten legg til grunn for sine pedagogiske resonnement som er viktigast. Ikkje at studenten kan ramse opp intrikate omgrep. Difor opplever studenten støtte til å bruke sin epistemiske kunnskap på den måten at dei kan knytte den til det dei opplever i praksis, både gjennom formell og uformell rettleiing. I denne prosessen er det både praksislærar og praksisbarnehagen som heilskap som støttar studenten.

Praksislærarane legg til rette for varierte praksiserfaringar. Studenten skal kjenne på kroppen kva som rører seg i barnehagekvardagen. I denne prosessen styrkast studentens handlingskompetanse, og han får eit erfaringsgrunnlag som han kan støtte seg på. Det er ikkje å gjere ting «rett» som avgjer utvikling av handlingskompetansen, men korleis studenten tilverkar erfaringa i etterkant. Utan refleksjon er techne kun ei refleksjonslaus «teknisk» handling. Techne blir beskriven som det å *kunne*, det fordrar også kunnskap om situasjonen og menneska som er berørt (Gustavsson, 2000, s. 33-34). Handling og reflekterande evne heng saman. Likeeins som at praksis er studentens læringsarena, er den også eit innblikk i kva som er utfordrande med profesjonen. Difor er det naudsynt for studenten å erfare kva slags krysspress barnehagelæraren som leiar må forholde seg til. Det vil igjen generere tryggleik og gjere studenten førebudd på kva som ventar i hans eiga yrkesutøving.

Praksislæraren vektlegg eit fokus på utvikling av studentens pedagogiske grunnsyn. Studentens følelse av autonomi kan styrkast ved å ha ei personleg tilnærming til praksis. Ein legg opp til at studenten sjølv bestemmer og legg grunnlaget for kva praksis skal innehalde. Då fronesis er ein praktisk kunnskapsform, er også erfaringar sentralt. Med utgangspunkt i situasjonar som

studenten opplev i praksis, utfordrast han til å reflektere over andre synspunkt, perspektiv og løysningar. Dette vil igjen legge eit grunnlag for kva slags verdiar og haldningar han legg til grunn for framtidige handlingar. På denne måten ynskjer praksislærarane både å utvikle studenten i forhold til seg sjølv, men også i forhold til andre. Dei handlingane som me utfører i og for det sosiale fellesskap, krev ein god dømmekraft og ein klokskap som går utover dei to andre kunnskapsformene. I tråd med studentens profesjonelle utvikling arbeidast det med verdiar og haldningar, og kven ein er i rolla som student og framtidig barnehagelærer. Det er ein prosess som strekker seg ut i studentens eiga yrkesutøving. Dette grunnar i at ingenting er statisk. For at val som må takast skal vere etisk forsvarlege, fordrar det at verdiar og haldningar tilverkast kontinuerleg. I praksis får studentane ein gryande forståing for dette.

6.0 Dei viktigaste funna og anslag til vidare forskning

6.1 Sentrale funn og betydinga av å støtte studentar i utvikling av profesjonelt skjønn

I denne avhandlinga har eg undersøkt forskingsspørsmålet, *korleis støttar praksislærarane utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa?* Eg har gjennomført to fokusgruppe- og eit individuelt intervju, som eg har analysert med ein hermeneutisk tilnærming. Eit sentralt funn er at skjønn utøvast heile tida, og er ikkje berre noko som barnehagelærarar brukar restriktivt der føringar og prosedyrar ikkje strekk til. Analysen får fram at dei tre kunnskapsformene gjensidig ser ut til å vere avhengig av kvarandre for å kunne utøve profesjonelt skjønn. Praksislærarane meiner dette er svært viktig å tydeleggjere ovanfor studenten. Ved å arbeide med kunnskapsformene, blir studenten medviten til betydinga av å utøve profesjonelt skjønn og kan trygge studenten i si eiga framtidige yrkesutøving

Mine resultat kan sjåast i samanheng med Hovdenak og Wiese (2017) som påpeiker at dei tre aristoteliske kunnskapsformene saman utgjer ein integrert heilskap, der den epistemiske kunnskapen, ferdigheiter, refleksjon, erfaring og etikk og handling er sentralt for ein profesjonell utvikling. Eg kan trekke dei same linjene til utøving av profesjonelt skjønn. Det er tydeleg at praksislærarane støttar studenten gjennom rettleiing og ein autonom praksis. Dei gir studenten stor autonomistøtte ved å anerkjenne studentens perspektiv og følelsar, gir relevant rettleiing og aller viktigast gir studenten høve til å ta eigne val. Utøving av profesjonelt skjønn er ikkje noko som blir gjort individuelt, men er heller ei kollektiv handling. Ikkje berre knytt til resonnering for å finne faglege grunngevingar, men også utifrå det å ta omsyn ovanfor andre sitt perspektiv og ståstad når ein handlar etisk forsvarleg.

Eg gjekk inn i denne prosessen med blanke ark, med få tankar om korleis dette skulle bli. Det som dreiv prosjektet framover var interessa over praksisopplæringa, og nysgjerrigheita over kva som skjedde ute i feltet. På mange måtar kan det seiast at dette masterprosjektet har vore ein hermeneutisk prosess. Då eg kontinuerleg har oppdaga nye sider ved tema, og har måtte gått nye rundar for å komme til eit sluttresultat.

6.2 Anslag til vidare forskning

Sidan praksislærarane vektlegg perspektivtaking i deira skjønnsutøving, utvidar dei omgrepet skjønn til å omfamne også omgrepet dømmekraft. Dette er interessant då det fordrar ei anna tilnærming til omgrepet skjønn. Gjennom dette prosjektet har dømmekraft blitt eit omgrep som

har trigga min nysgjerrigheit, og eg meiner det kan vere aktuelt å utforske det nærmare. Dømmekraft kan vere med å nyansere og utdjupe skjønn, som er mest brukt knytt til profesjonsutdanning i barnehagelærerutdanninga. Det kan vere hensiktsmessig å gjere observasjonar av for eksempel personalmøter, der praksis og arbeidet med barn blir diskutert og vurdert. Deretter gå i dialog med både studentar og praksislærarar om korleis begge partar oppfattar vektlegging av det å utøve profesjonelt skjønn eller dømmekraft. Dette kan bidra til å belyse i endå større grad korleis profesjonelt skjønn kan utviklast i barnehagelærerutdanninga.

Litteraturliste

- Andreasen, J. K. & Høigaard, R. (2017). Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene - en studie om veiledningskvalitet. *Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 40(3), 222-234. doi:10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-04
- Aristoteles & Thomson, J. A. K. (1953). *The ethics of Aristotle: the Nicomachean ethics*. London.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2018-06-22-64). Oslo. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003). *Profesjonslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, (01), 67-77. Henta fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481569/bergsvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biesta, G. (2015). What Is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. doi:10.1111/ejed.12109
- Biesta, G. J. J. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Bjelkerud Westgaard, A., Halmrast Sælen, G., Søby E, K. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene - sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen IT. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 60-85). Bergen: Fagbokforl.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Boge, M. (2009). *Læring gjennom veiledning: meningsskapning i grupper* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Brun, E. & Carson, N. (2015). Medstudentveiledning i et profesjonsperspektiv. I E. E. Ødegaard & M. S. Økland (Red.), *Fortellinger fra praksis: trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforl.
- Brunstad, P. O. (2015). Nykommeren: fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I P. O. Brunstad, M. S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Eide, S. B. (2012). Individuelt ansvar og sløvheter i profesjonsutøvelse. *Etikk i praksis*, 6(2), 64-79. doi:10.5324/eip.v6i2.1785
- Eik, L. T. (2013). I møtet mellom det spesielle og det uventede: veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon. I L. G. Lingås, K. R. Olsen & L. T. Eik (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 166-180). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Oslo. Henta fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Eik, L. T. (2015). *Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring*. I. Bergen: Fagbokforl., cop. 2015.
- Eik, L. T. (2017). Veiledning som støtte for nyutdannede barnehagelæreres videre læring. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 159-171). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforl.
- Engesæter, M. (2017). Utdanningsinstitusjonen: teori og profesjon. I E. K. Høihilder & L. H. Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 46-57). Oslo: Gyldendal, 2017.
- Fossestøl, B. (2012). *Kunnskapsbasert praksis i sosialtjenesten : om profesjonalitet og dømmekraft i sosialt arbeid* Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo. Henta frå
- Følgjegruppa. (2016). *Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* (Rapport nr. 3). Bergen Høgskulen i Bergen
- Gabrielsen, E., Lorentzen, R., Ohnstad, F. O., Ramberg, P. & Raugland, V. (2004). *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforl.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Band 3, s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). *Skjønn som resonneringsform*. Henta frå <http://prosjekt.hib.no/forpro/wp-content/uploads/2012/09/19124a5241f1c7cf7.pdf>
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & I. L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Band 3. opplag, s. 179-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindheim, L. T. (2017). Barnehagelærerutdanning med rom for kritiske studenter. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 171-185). Bergen: Fagbokforl.
- Gulliksen, M. S. & Hjordemaal, F. R. (2011). *Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?* Henta frå <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/39/166>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & I. L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforl.
- Honneth, A., Willig, R. & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(02), 170-184. doi:10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06
- Hultman, G., Schoultz, J. & Stolpe, K. (2011). *Samspelet lærarstuderande – handledare: Den verksamhetsförlagda utbildningen*. Henta frå <http://www.politiken.se/tidskrifter/pedfo/1102/3.pdf>

- HVL. (2018). *Retningslinjer for praksis barnehagelærerutdanning*. Henta frå https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/praksis/flki-bergen/retningslinjer-for-praksis_blu.pdf
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, K. Rasborg & B. Elling (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 289-324). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjørdemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. (Melding til Stortinget, nr. 19. (2015-2016)). Oslo: Departement. Henta frå www.regjeringen.no
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier. 2* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforl., cop. 2013.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annu. Rev. Sociol.*, 22(1), 129-152. doi:10.1146/annurev.soc.22.1.129
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2013). På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst. I J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Hvordan uddannes Pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Henta frå https://www.ucviden.dk/portal/files/45506909/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & I. L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Band 3, s. 279-294). Oslo: Universitetsforl.
- Sagdahl, M. (2017, 12. desember). *Autonomi*. Henta frå <https://snl.no/autonomi>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Simonsen, B. (2017). Praksis som læringsarena. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: en arena for læring* (s. 19-26). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & I. L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Band 3. opplag, s. 87-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2007). *Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school - University cooperation*, 279-293. doi:10.1080/13803610701632109

- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31. Henta frå <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/np/2011/03/art03>
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen: en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97-109. Henta frå https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2013/02/profesjonsorientert_refleksjon_ipraksisopplringen_-_en_ut
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus groups: theory and practice* (3. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (Doktorgrad). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tholin, R. K. & Moser, T. (2017). Barnehagelæreren - en (ut-) forskende tilnærming til praksis. I E. K. Høihilder & L. H. Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen. En arena for læring* Oslo Gyldendal Akedemisk
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Bergen: Fagbokforl.
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta frå <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536. doi:10.3402/edui.v2i3.21997
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning FOR-2012-06-04-475*. www.lovdata.no. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktorgrad). Universitetet i Oslo. Henta frå <http://hdl.handle.net/2282/1326>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

18.1.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Praksislærarens vektlegging av studentens profesjonelle skjønn gjennom rettleiing

Referansenummer

903769

Registrert

09.11.2018 av Evelyn Eggum - 123040@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ruth Ingrid Skoglund, Ruth.Ingrid.Skoglund@hvl.no, tlf: 55585598

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Evelyn Eggum , evelyn_eggum@hotmail.com, tlf: 95871317

Prosjektperiode

03.12.2018 - 01.06.2019

Status

29.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

29.11.2018 - 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 29.11.2018. 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 01.06.2019.

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)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å løfte fram praksislærarens erfaringar og tankar som omhandlar studentens utvikling av det profesjonelle skjønn (blant anna med støtte i rettleiing). Basert på funn i prosjektet kan dette forhåpentlegvis verte eit bidrag til vidare utvikling av praksisopplæringa for studentar i barnehagelærerutdanninga. Vidare kan det vere til inspirasjon for etablerte og framtidige praksislærarar. For å oppnå dette blir forskingsspørsmålet sentralt: *Korleis støttar praksislærarane utviklinga av studentens profesjonelle skjønn i praksisopplæringa?*

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer deg som informant fordi praksislæraren frå barnehagen er viktig for mitt prosjekt. Grunnen til at akkurat denne gruppa er valt ut er fordi de som praksislærarar har mykje kunnskap og erfaringar om praksislærarens rolle og oppgåver, som det er behov for at andre kan få lære frå.

Kva inneberer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, inneberer det at du deltek på eit fokusgruppeintervju/intervju med tre til fire deltakarar. Det vil ta deg ca.60 minutt. Fokusgruppeintervjuet/intervjuet inneheld spørsmål om di rolle som praksislærer, rettleiing og diskusjon rundt studentar sitt læringsutbytte. Intervjuet er semitrukturert, der fokuset vil vere å løfte fram erfaringar og tankar. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptakar og deretter transkribert (etter prosjektslutt vil lydopptak slettast). I forkant av intervjuet ber eg deg å fylle inn eit skriv om bakgrunnsinformasjon (utdanning, tilleggsutdanning, tid som praksislærer osv).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil kun bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun eg som forskar som vil ha tilgang til data. Dei empiriske undersøkingane dreier seg om eitt fokusgruppeintervju med eit utval av barnehagelærarar som har utdanning og erfaring innan rettleiing. Eg ynskjer å ta opp fokusgruppeintervjuet på ein digital lydopptakar fordi dette vil vere ein god støtte under analysearbeidet. Alle opplysningar om deg vil oppbevarast konfidensielt under prosjektperioden og ingen enkeltpersonar vil kunne attkjennast i det publiserte materialet. Når eg skal arbeide med analyse av data, skal eg å lagre det på ein passordbeskytta ekstern harddisk. Lydopptak slettast og øvrig datamateriale anonymiserast når eksamen er gjennomført anslagsvis juni i 2019.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 1. juni. 2019. Etter prosjektet er levert og vurdert vil lydopptak/datamateriell slettast.

Dine rettigheter

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

- innsyn i korleis personopplysningar som er registrert om deg,
- å få korrigert personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningane om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Korleis kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Forskar/student: Evelyn Eggum ved HVL. Evelyn.Eggum@hotmail.com

- Prosjektansvarleg: Ruth Ingrid Skoglund ved HVL. Ruth.Ingrid.Skoglund@hvl.no
- HVL personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Forskar/student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet: *praksislærarens vektlegging av studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta på fokusgruppeintervju/intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. *1. juni*.
.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Kva likar du med å vere praksislærer? Kva er det som motiverer deg?
2. Kva meiner du er viktig at studenten erfarer (lærer) i praksisopplæringa?
 - *Er studentane låst til oppgåvene frå skulen, eller kan de påverke innhaldet?*
 - *Står studenten i fare for å miste mange reelle læringserfaringar frå barnehagekvardagen viss ikkje?*
3. Det å vere barnehagelærer er ei samansett rolle. Kva kan rettleiing i praksis gjere for å skape ein betre forståing over kva den rolla inneberer?
 - *Kva slags verdi har både uformell og formell rettleiing for studenten i praksis?*
 - *Kva kan gå tapt med eit for stort fokus på formell rettleiing?*
4. Kva assosierer de med omgrepet profesjonelt skjønn?
 - *Kan de komme med eksempel frå dykkar eigen jobbkvardag der de har brukt profesjonelt skjønn?*
5. Korleis snakkar de med studentane om moralske val eller utfordringar dei vil møte som barnehagelærer? I forhold til barn, foreldre, medarbeidarar, politiske styringsmakter osv.
 - *Opplever de eit behov for at studentane i større grad førebur seg på slike situasjonar?*
6. Kva slags rolle har det teoretiske kunnskapsgrunnlaget frå utdanninga å sei for å kunne utøve profesjonelt skjønn?
 - *Kor viktig er studentens refleksjonar og grunngjevingar for sine handlingar i praksis? Er det meir nødvendig å lykkast enn berre å erfare?*
 - *Korleis utfordrar de studentane i rettleiing for å oppnå kritisk refleksjon?*
7. Kva er fagspråk i barnehagen?
 - *Korleis arbeider/rettleiar de studenten i praksis for å gjere han bevist på kva fagspråk kan vere?*
8. Korleis tilpassar de rettleiinga med ulike studentar (bakgrunn, alder, føresetnadar, ferdigheiter) for å støtte deira utvikling av eit profesjonelt skjønn?
 - *Kva eigenskapar har ein «god» student i praksis?*
9. Kva betyr det at studenten allereie i praksis får erfaringar og støtte til å utvikle eit profesjonelt skjønn?
10. På korleis måte legg de til rette for at studenten kan utøve og reflektere over sitt eige profesjonelle skjønn i praksis (og under rettleiing)?

Vedlegg 4: Bakgrunnsskjema

Bakgrunnsinformasjon:	
1. Namn (kunn førenamn)	
2. Utdanning	
3. Tilleggsutdanning	
4. Kor mange år har du arbeidd i barnehage?	
5. Kor mange år har du vore praksislærer?	

Vedlegg 5: Praksisforteljing

Samlingsstund

Ein student skulle leie ei samlingsstund. Ho hadde tidlegare gitt uttrykk for at dette var noko ho synst var utfordrande. Barnegruppa var uroleg. Ho prøvde å få dei rolege ved å oppmuntre til å vere stille og høyre etter, men dette fungerte ikkje. Studenten tok deretter peikefingeren mot tommelen og byrja å gni desse fingrane saman, og sa bevist med ei låg røyst: «høyr barn, eg har laga verdens minste høgste lyd». Etterkvart når ho såg at dette fungerte vart studenten tryggare. I staden for å overgå barna sitt lyd nivå for å få deira merksemd, spelte heller studenten på barns nysgjerrigheit.

Frukosttid

Under levering og frukosttid i barnehagen tok studenten imot eit barn. Far fortalte at barnet hadde med seg frukost i dag fordi dei rakk diverre ikkje å ete heime, noko som dei alltid gjer. Dette resulterte i ein litt kinkig levering, men då studenten tok initiativ til å leike med barnet gjekk det bedre. Før dei var ferdige å leike var frukosttiden over. Barnet sa at han var svolten og ville har frukost. Studenten vart usikker sidan dei tilsette hadde tidlegare sagt at barna ikkje fekk ete etter at frukosttiden var over. Til tross for dette satte studenten seg ned med barnet og lot han ete frukosten sin.

Vedlegg 6: Døme frå intervjusituasjon og arbeidsprosessen med datamaterialet

Informant korrigerer intervjuar

Intervjuar: *Interessant, du seier at då har de vunne litt. Blir det på ein måte som at de må rette opp i dei målsettingane som høgskulen sender med studenten?*

Informant: *Nei eg tenkjer at me må sjå på høgskulen som ein samarbeidspartner, at dei syter for den teoretiske bolken, men så er det vår jobb å knyte teorien til personen og til yrkesutøvinga. Så eg tenkjer ikkje at me har vunne på den måten, men eg tenkjer det ein ser som rettleiar er at ein student har vokse (...)*

Refleksjonar knytt til fokusgruppeintervju nr. 2

(..) Informantane verka positive men nokon var meir nervøs enn andre. Det kom fram at dei som hadde mest erfaring snakka meir enn dei som hadde kort erfaring. Eg synst det var vanskeleg å «kople inn» på spørsmåla då eg ikkje fekk snakke så mykje om prosjektet som eg hadde tenkt. Det overraska meg at dette påverka meg i den grad det gjorde. Då eg har god oversikt over kva eg forska på og kvifor, var det framleis naudsynt å gå igjennom dei viktigaste punkta før eg hadde intervjuet. Som forventa var det vanskeleg å stille spørsmål. Dette er noko eg synst var vanskeleg på det andre intervjuet også. Sjølv om eg hadde førebudd meg og justert intervjuguiden var det vanskeleg å vite når eg skulle spørje etter meir eller avbryte.

Å transkribere frå eit munnleg språk til eit skriftleg språk

Informant, munnleg: *Det utfordrar meg som praksislærer og då, det å, det å få inn studentar. Det var det som motiverte meg, til å bli det. Også har eg no fortsett.*

Informant, skriftleg: *Å få inn studentar utfordrar meg som praksislærer. Det var det som motiverte meg til å bli det, og fortsatt er det.*

Nonverbal språk

Informant: *Forsking er så smalt at det er ikkje all forskning som er like interessant (**latter**).*

Intervjuar: *(..) kor mykje betyr det for studenten å skape forståing for yrket og det det inneberer?*

Informant: *(Lang tenkepause)..*

Intervjuar: *For å berre sette det saman (..) så er kanskje det viktigaste, sånn som eg tolkar det utifrå det som er sagt, å vise tydeleg kor samansatt rollen som barnehagelæraren er?*

Informant: *Mhm! (**Alle tre nikkar**).*