

Gudrun Sælen Halmrast,
Randi Taarud og Bergljot Østerås

Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 3 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 3–2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-816-4
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen			
Forfattere: Gudrun Sælen Halmrast, Randi Taarud og Bergljot Østerås			
Nummer: 3	År: 2011	Sider: 59	ISBN: 978-82-7671-816-4 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere:			
Emneord: Førskolelærerutdanning, teori og praksis, pedagogisk dokumentasjon, profesjonell kompetanse			
Sammendrag: For å gjøre førskolelærerutdanningen relevant og helhetlig er utvikling av samarbeid og relasjoner mellom høgskolen og praksisfeltet av stor betydning. Praksismøter er et av flere møtepunkter for samarbeidet. Det er en arena hvor studenter, praksislærere og pedagogikk lærer samles til en faglig samtale med utgangspunkt i erfaringer fra barnehagehverdagen dokumentert gjennom praksisfortellinger. I forbindelse med Høgskolen i Hedmark sin deltakelse i det nasjonale PIL-prosjektet er vi tre pedagogikk lærere som fått anledning til å se nærmere på relasjonene og innholdet i praksismøtene. I dette FoU-arbeidet har intensjonen vært å legge til rette for og gjennomføre praksismøter som fremhever likeverd mellom aktørene. Innholdet har vært knyttet til fortellinger fra praksisfeltet. Ved hjelp av en bestemt analysestruktur kan praksisfortellinger gi rom for å få fram ulike perspektiver som åpner for felles refleksjon og læring. Vi har prøvd å belyse hvordan form og innhold i møtene kan bidra til å styrke deltakernes profesjonelle kompetanse. I rapporten gjør vi rede for teorigrunnlaget vårt, og for hvordan vi har utført arbeidet. Vi har problematisert roller og maktforhold i møtene. Videre har vi vurdert betydningen av praksisfortellinger som pedagogisk dokumentasjon og utgangspunkt for felles refleksjon. Vi også sett på ulike sider ved aktørenes kompetanse knyttet til læring og utvikling. Resultatene preges ikke av universelle svar og løsninger, men refleksjoner i prosessen har ført til at vi underveis har foretatt noen endringer av både form og innhold i praksismøtene. En konklusjon er at vi har blitt mer bevisste på vår egen rolle i møtet, hvilken kompetanse vi innehar og hvordan vi kan utvikle denne videre. Dette ønsker vi å undersøke nærmere i en videreføring av utviklingsarbeidet. Gjennom FoU-arbeidet har vi fått en større forståelse for hvilke muligheter som ligger i å se nærmere på praksis som en integrerende del av lærerutdanningen. Vi håper rapporten kan være et bidrag i det videre arbeidet med å styrke kvaliteten i utdanningen.			



Hedmark University College

Title: Teaching practice as an integrated part of preschool teacher education			
Authors: Gudrun Sælen Halmrast, Randi Taarud and Bergljot Østerås			
Number: 3	Year: 2011	Pages: 59	ISBN: 978-82-7671-816-4 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: Preschool teacher education, theory and practice, pedagogical documentation, professional competence			
<p>Summary: Increased cooperation between university colleges and the kindergartens where students have their teaching placements is vital to keeping pre-school teacher training up-to-date. An important arena for this sort of cooperation consists of 'practice meetings' in which students, tutors and college lecturers in pedagogics meet to discuss the students' experience of day-to-day activities in the kindergarten as documented in practice narratives.</p> <p>Hedmark University College is one of eight institutions to have taken part in a national project dealing with the role of practice in teacher education. In connection with this national project three pedagogics lecturers in the college have investigated the content of practice meetings and relations between the participants in them. The goal of this research and development project was to facilitate and carry out practice meetings which encourage equality between the various participants. The content was based on narratives from the practice arena. By using a particular template for analysis, practice narratives can allow for different perspectives which may promote a common understanding and increased learning. We have investigated whether the form and content we have chosen for the meetings can play a role in strengthening the professional competence of the participants. In this report we give an account of our theoretical approach and of the way we have conducted our investigation. In particular, we have made a detailed study of the roles played by the various participants and of power relations between them. In addition, we have evaluated the use of practice narratives as a form of pedagogical evidence and a starting point for discussion. We have also looked at various aspects of the participants' competence with respect to learning and development.</p> <p>The results of our investigation do not point in the direction of universally valid answers and solutions. However, our evaluations during the course of the project have led to our making some changes to both the form and content</p>			

of the practice meetings. One result is that we have become more conscious of our own role in the meetings, of our own competence and how we can extend this further. We would like to further explore this aspect in the next phase of the development project. We have also become more aware of the possibilities afforded by seeing teaching practice as a more integrated part of teacher education. We hope this report can contribute to the ongoing efforts to improve the quality of teacher education.

INNHALDSFORTEGNELSE

1 Innledning	9
1.1 Relevans og bakgrunn for prosjektet	9
1.2 Mål og problemstillinger	11
1.3 Definisjon og avklaringer	12
1.4 Oppbygging og innhold	14
2 Teori	15
2.1 Likeverd	16
2.2 Pedagogisk dokumentasjon	19
2.3 Profesjonell kompetanse	21
3 Metode	26
3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring	27
3.2 Observasjon	29
3.3 Fokusgruppeintervju	30
3.4 Kritisk blikk på metodevalg	31
3.5 Etske forhold	34
4 Data, analyse og drøfting	37
4.1 Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalen?	37
4.2 Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?	43
4.3 Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes kompetanse?	47
5 Konklusjon og videreføring	51
5.1 Et likeverdig møte med plass til refleksjon over yrkesetiske spørsmål	51
5.2 Læring gjennom systematisk arbeid med bruk av praksisfortellinger	52
5.3 Endringer underveis	53
5.4 Nye perspektiver på flere sider av yrkeskompetanse gjennom bruk av video?	54
Litteraturliste	55

1 INNLEDNING

I etterkant av NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen i 2005 har det vært et nasjonalt fokus på praksis som et premissgivende element i profesjonsutdanningen. Temaet ble igjen aktualisert etter at den tilsvarende evalueringen av førskolelærerutdanningen ble gjennomført i 2009–2010. I oppdraget som KD ga NOKUT, ble det presisert at det skulle legges særlig vekt på profesjonsinnretningen i utdanningen (NOKUT, 2009). Vurderingskomitéen påpeker i sluttrapporten at førskolelærerutdanningen står i et spenningsfelt mellom tradisjon og teoretisk og praksisbasert kunnskap. Det betyr ikke at det behøver å være et konkurranseforhold mellom kulturforankring, teori eller vitenskapelig forankring. Det handler heller om utfordringen det innebærer å kunne stå i dette spenningsfeltet og bidra til at de ulike forankringene kan fungere som gjensidig støtte for hverandre (NOKUT, 2010). I forbindelse med Høgskolen i Hedmark sin deltakelse i det nasjonale PIL-prosjektet (Praksis som et Integrerende element i Lærerutdanningen) fikk førskolelærerutdanningen, ved tre pedagogikklærere, mulighet til å være med å videreutvikle relasjonene mellom høgskolen og praksisfeltet i barnehagen med fokus på trepartforholdet i **praksissamtalene**. Vi tre som har deltatt i dette arbeidet, har fått være med og se nærmere på det spenningsfeltet som NOKUT-evalueringen beskriver, og denne rapporten er en oppsummering av vårt FoU-arbeid.

1.1 Relevans og bakgrunn for prosjektet

For å gjøre utdanningen relevant og helhetlig er utvikling av samarbeid og relasjoner mellom høgskolen og praksisfeltet av stor betydning. Praksismøtet er et av flere møtepunkter for samarbeidet. Møtene er en

del av praksis i førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark. Her møtes studenter, praksislærere og pedagogikk lærer til en samtale med utgangspunkt i erfaringer fra barnehagehverdagen. I møtet første studieår skal studentene presentere en praksisfortelling. Den er skrevet ut fra observasjoner de har gjort i det daglige arbeidet i barnehagen. Fortellingen som er et arbeidskrav, skal analyseres ut fra en bestemt metode (Fennefoss & Jansen, 2004). Arbeidskravet skal vurderes og godkjennes. Praksisfortellinger brukes som en læringsstrategi og målet med samtalen er bl.a. å utvikle en større forståelse for sammenhengen mellom praksis og relevant fagstoff. Organisering av møtene bygger på støttegruppemodellen utviklet av Askeland (1995). I vårt arbeid har erfaringer fra tidligere møter dannet grunnlag for det videre arbeidet med å utvikle møtene.

Målet om full barnehagedekning og lovfestet vedtak om individuell rett til barnehageplass (KD, 2009) har bidratt til at barnehagen har fått en større og mer synlig plass i samfunnet. Det å gi barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem, stiller krav til førskolelærernes kompetanse. Personalets faglige og personlige kompetanse er den viktigste ressursen for kvaliteten i barnehagen (KD, 2006, 2007, 2009). Molander og Terum (2008) påpeker at forholdet mellom lek og lærd er endret i samfunnet, og at profesjonelle yrkesutøvere ikke lenger møter en verden av ukyndige. For førskolelærerstudenter betyr det at de etter endt utdanning må være forberedt på å møte foreldre og andre samarbeidspartnere som forventer begrunnelser og stiller spørsmål til kunnskap og pedagogisk praksis. Relasjoner mellom kunnskap som formidles i profesjonsstudiet og i yrkesutøving er viktige fordi dette handler om den profesjonelle identitet (Heggen, 2005). Foreldre og andre samarbeidspartnere forventer at førskolelærere skal kunne identifisere, begrunne og dokumentere barnehagens praksis og kunne reflektere over egen praksisteori. Praksismøtene i førskolelærerutdanningen kan være et forum hvor denne kompetansen kan utvikles.

I følge Rammeplan for førskolelærerutdanningen skal studenter være forskende deltakere. «Studiet skal på denne måten oppmuntre til studentaktive læringsformer og framstå som et *pedagogisk læringsverksted* Praksisnær forskning og forskning på dagens skole og barnehage kan

gjøre utdanningen relevant og stimulerende, og studentdeltagelse i slike prosjekter kan stimulere evnen til fornyelse» (UFD, 2003, s. 8). I lokale læreplaner for førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark (Høgskolen i Hedmark, 2008) står det at «studiet bygger på forskningsbasert kunnskap og er yrkesrettet og praksisnært, ... (og) tar utgangspunkt i førskolelærerens arbeidsområde..... Helhet og sammenheng i utdanningen er avgjørende for den kompetansen studentene får med seg som nyutdannede førskolelærere» (Høgskolen i Hedmark, 2008, s. 4–5). Slik sett vil prosjektet også begrunnes i føringer som legger vekt på utvikling knyttet til praksisnære aktiviteter i utdanningen. Det er sentralt i vårt arbeid at også studentene blir inkludert som likeverdige partnere i samtalen.

1.2 Mål og problemstillinger

Utgangspunktet for FoU-arbeidet har vært å styrke den praksisbaserte førskolelærerutdanningen gjennom å videreutvikle samarbeid og relasjoner mellom praksissted/partnerbarnehagen og høgskolen. Målet er at samarbeidet kan bidra til at fagstudiet og praksisfeltet blir en felles arena for læring gjennom samhandling, forskning og refleksjon. Gjennom FoU-arbeidet ønsker vi å få større innsikt i hvordan trepartsamtalen mellom studenter, praksislærere og pedagogikk lærere fungerer. Dette vil være et utgangspunkt for å videreutvikle og styrke sammenhengen mellom fagstudiet og praksisopplæringen.

Vi har på bakgrunn av dette kommet fram til følgende spørsmål

- Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalene?
- Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?
- Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes profesjonell kompetanse?

1.3 Definisjon og avklaringer

I dansk lærerutdanning brukes begrepet trepartsamtale om «fælles vejledning af praktikgruppen med praktik- og seminarlærere» (Jensen, 2007, s. 4). Møtet beskrives som en *trekant*. Trekanten illustrerer sammenhengen mellom pedagogikk, fag og praksis. Samtalen i praksismøtet skal kaste lys over «en eller flere udvalgte konkrete problemstillinger knyttet til det aktuelle praktikforløb» (Jensen, 2007, s. 12). Utfordringen er ikke å få de tre forskjellige aktørene til å utfylle hver sin «ekspertrolle», men å få «treklengen til at klinge i alle deltagernes hoveder», sier Jensen (Jensen, 2007, s. 12). Treklengen er en metafor som symboliserer samarbeidet mellom partene. Vi bruker ikke begrepet treklang i vårt arbeid, men vi gjenkjenner intensjonene som ligger til grunn for praksismøtene ved Høgskolen i Hedmark. Vi ser også sammenhengen mellom trepartsamtalen i dansk lærerutdanning og våre praksismøter. Det som skiller våre praksismøter fra den danske trepartsamtalen er at vi har et samarbeid mellom pedagogikk og praksis, mens trepartssamtalen vektlegger sammenhengen mellom pedagogikk, fag og praksis. I vår utdanning er det også et uttalt ønske å integrere fagene i større grad. Når vi i rapporten bruker begrepet trepart handler dette om tre parter innenfor pedagogikk og praksis hvor studenter, praksislærere og pedagogikklærer utgjør trekanten.

Som vi tidligere har nevnt, har organisering av møtene sin opprinnelse i støttegruppemetodikken (Askeland, 1995). Selve begrepet støttegrupper brukes i mange sammenhenger og med ulikt innhold. I vårt tilfelle brukes begrepet i forbindelse med utdanningen av førskolelærere og kan kanskje også kalles for en faglig støttegruppe. Det var de grunnleggende prinsippene for støttegruppene som var avgjørende for vårt valg av denne metoden. Ett av prinsippene er at gruppa ikke bør være for homogen. Det kan gi liten dynamikk og driv i gruppa. Vi har en sammensetning av studenter, praksislærere og pedagogikklærere, hvilket bør tilsi ulike erfaringer og kompetanser. Gruppa bør, i følge Askeland (1995), være på åtte til tolv medlemmer. Det kan være en passe stor gruppe for at alle kan være aktive og få mulighet til å presentere sine synspunkter. Å få til dette antallet på gruppa lar seg ikke alltid gjøre, men det er et mål. Et annet prinsipp er «bordrunder» som krever at alle sier noe i løpet av møtet, både ved en positiv åpningsreplik, samt presentasjon av et tema

for analyse/drøfting/refleksjoner. På den måten får alle erfaringer med å stå i fokus og snakke/presentere noe for en gruppe, samt utfordringer på å komme med egne meninger og stille relevante spørsmål. Det tredje prinsippet er at møtet skal ha en fast tidsplan, for at møtene kan bli strukturerte og effektive. Dessuten er det viktig å skille mellom sosialt samvær og møtet for øvrig. Det underbygger også den strukturerte tenkinga bak prinsippene for møtet. Dette er praksisen som ligger til grunn for møtene vi skal undersøke. Vi mener at disse prinsippene kan være forenlige med beskrivelsen av trepartsamtalen i den danske lærerutdanningen.

Som utgangspunkt for noen av arbeidskravene knyttet til praksis har høgskolen valgt å bruke praksisfortellinger. Det er en form for pedagogisk dokumentasjon som beskriver situasjoner fra yrkesfeltet, i dette tilfelle barnehagen. Fennefoss og Jansen (2004) bruker analyse av praksisfortellinger som en læringsstrategi. I praksismøtene ved høgskolen dokumenteres praksis gjennom fortellingene, og en felles analyse gir mulighet for læring og kompetanseheving for alle som deltar i møtet. Studentene blir vurdert ut fra sin presentasjon i møtet. Vurderingen er formell. Det vi si at vurderingen innebærer at studenten får godkjent eller ikke godkjent presentasjonen som et arbeidskrav. Tilbakemeldingen blir gitt individuelt i etterkant av trepartsamtalen.

Profesjonell kompetanse kan defineres som kvalifikasjoner som er nødvendige og hensiktsmessige når man skal utøve et yrke. Et viktig kjennetegn ved profesjonell kompetanse er å se og forstå sammenhengen mellom teori og praksis og se egen personlig kompetanse som en del av dette. Skau (2005) peker på tre kvalitetsdimensjoner ved det profesjonelle kompetansebegrepet – yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig kompetanse. I vårt arbeid vil alle dimensjonene være med, men vi legger særlig vekt på utvikling av personlig kompetanse. Med det menes her verdigrunnlag og menneskesyn, evne til samspill, evne til læring og refleksjon og interesse og engasjement for faget og for yrket. Dette er sentralt i alle yrker som kjennetegnes av samspill mellom mennesker.

En grunnleggende verdi i førskolelæreryrket er respekt for menneskeverdet. Vi ønsker å undersøke møtene i lys av likeverd som en grunnleggende holdning i møtet. Med likeverd menes her en grunnleggende respekt for

andre menneskers subjektive opplevelse og erfaring. Vi ønsker å se på relasjoner og samspill i møtene ut fra et likeverdsperspektiv. Her støtter vi oss på Bae (2004) sin forskning og utvikling av begrepet anerkjennende kommunikasjon.

1.4 Oppbygging og innhold

Rapporten har i innledningen gjort rede for FoU-arbeidets relevans og formål, presentert våre forskningsspørsmål og klargjort forholdet mellom trepartsamtaler og praksismøter. I kapittel 2 vil vi presentere aktuell teori som kan hjelpe oss i arbeidet med å få større innsikt i de ulike samspill, dialogene og relasjonene som påvirker studentenes læringsprosesser i møte med praksisfeltet. Vår forskning begrunnes i et sosiokulturelt læringssyn. Vi har arbeidet ut fra en forståelse av at alle læringsprosesser handler om både individuelle kognitive prosesser, og om samspillsprosesser som skaper rammer for refleksjon og kunnskapstilegnelse. Forskningsspørsmål og teori har blitt styrende for de metodiske valg vi har gjort. Dette vil vi gjøre rede for i kapittel 3. Her vil vi også trekke inn noen forskningsetiske betraktninger.

Vi har innhentet vår empiri fra

- samtaler med studentgrupper, med fire studenter i hver gruppe
- skriftlige spørsmål til studentene før og etter praksis
- et formøte med praksislærerne om deres tanker rundt likeverd, pedagogisk dokumentasjon og utvikling av felles læringsarenaer for praksis og teori
- observasjon av tre praksismøter
- samtaler med noen studenter og deres praksislærere etter de observerte praksismøtene

I kapittel 4 analyserer og drøfter vi ulike funn med utgangspunkt i våre tre forskningsspørsmål. I kapittel 5 gjør vi rede for hvilke endringer vi har foretatt underveis i prosjektet og peker på mulighetene til videre arbeid som ligger foran oss.

2 TEORI

Målet med FoU-arbeidet har vært å undersøke og videreutvikle kvaliteten i relasjonene mellom pedagogikk lærere, praksislærere og studenter med tanke på læring, utvikling og sammenheng i utdanningen. For å undersøke og tolke kommunikasjonshandlinger og relasjonsprosesser i forhold til opplevelse, utvikling og læring, er det nærliggende å gå til dialektikken og dialektisk relasjonsteori. Erkjennelse og forståelse skjer gjennom en dialektisk prosess hvor delene er gjensidig avhengig av hverandre, påvirker hverandre og skaper hverandres forutsetninger (Schibbye, 2002). Bae (1992) har undersøkt relasjonen mellom voksne og barn med utgangspunkt i et dialektisk relasjonsperspektiv, spesielt med fokus på anerkjennelse. Hun mener at anerkjennende relasjonserfaringer skaper forutsetninger for læring og utvikling og positive holdninger til læring. Det anerkjennende perspektivet bygger på et likeverdig menneskesyn og er viktig i alle samspill, også mellom voksne. I forhold til utdanning, læring og utvikling er selvutvikling og autonomi et mål. Hvordan individet i relasjonen trer fram og finner sin eksistens som en autentisk yrkesutøver, avhenger av relasjonserfaringer i utdanningssituasjonen og i yrkesrollen. «Individet er et opplevende subjekt, men kan se seg som objekt og kan også se den andre som subjekt og objekt» (Schibbye, 2002, s. 37). Et eksistensialistisk menneskesyn er en forutsetning for å legge til rette for en relasjon som tar vare på både individets egen stemme og gir motstand som kan skape ny innsikt og forståelse.

2.1 Likeverd

Vi har flere problemstillinger som utgangspunkt for FoU-arbeidet vårt. Den første handler om likeverd:

- Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalene?

I et demokratisk samfunn og dermed også i yrkesetisk sammenheng forpliktes vi av et menneskesyn som kjennetegnes av at alle mennesker er like verdige. Det betyr at vi ikke ser på oss selv eller andre som mer eller mindre verdige, men som like verdige i kraft av at vi er mennesker. Likeverd som utgangspunkt for møter mellom mennesker gir hver enkelt et spesielt ansvar. Vi har ansvar for å prøve å forstå hvordan den andre opplever og forstår. «Likeverd vil slik seie å behandle den andre med den respekt menneskeverdet krev, og ikkje som ein ting; eit objekt for vurdering, for ros eller kritikk, eller et objekt for bedømming; for forakt eller beundring» (Lysne, 2004, s. 156).

I et eksistensialistisk perspektiv defineres mennesker som likeverdige i den forstand at vi har noe felles som skiller oss fra dyr og ting. Mennesket har evne til å reflektere. Praksis og pedagogikkstudier krever en dyp og bevisst refleksjon hvor studenten ikke bare skal tilegne seg de normer og forventninger som ligger i førskolelærerrollen. Like viktig blir det å få fram studentens egen stemme. Schibbye (2002) omtaler eksistensen som selvets jeg-side. Ved å forholde oss til jeg-siden får vi fram enkeltmenneskets autonome kraft. «Å eksistere betyr tvert i mot å tre fram, stige ut av, bli til,» skriver Berit Bae (1996). Meg-siden inneholder de oppfatninger vi har dannet oss av oss selv gjennom erfaringer med omgivelsene. Her kommer refleksjon om egne erfaringer inn og gir mulighet for at vi lærer og utvikler oss. Bevissthet om dette tosidige forholdet kan bli av betydning i praksismøtet og i de refleksjoner som ligger i etterkant av møtet. Lærerutdannelsens rolle og ansvar i samtalen blir sentral i denne sammenhengen. Kan vi ved å innta et likeverdlig perspektiv i møtet skape rom for å få fram den eksistensielle siden hos studenten spesielt og hos deltakerne generelt?

Et annet spørsmål er hvorvidt det er mulig å være likeverdige i et forhold hvor makten er plassert hos de lærerutdannere som skal vurdere studenten ut fra spesifikke faglige krav. Alle sosiale forhold kjennetegnes av maktposisjoner. I den formelle situasjonen et praksismøte kan sies å være, ligger det tydelige maktstrukturer hvor det asymmetriske forholdet mellom lærerutdannere og studenter er tydelig i form av de ulike roller og oppgaver som ligger i systemet. Bergem (2000) viser til Løgstrup og Freire som belyser dette maktforholdet ut fra et todelt perspektiv, maktutfoldelse som undertrykking eller fristilling. Vårt prosjekt vil ha et fristillingsperspektiv som er avhengig av at partene i utgangspunktet betrakter hverandre som likeverdige partnere i et forsøk på å finne fram til større bevissthet om innholdet i det pedagogiske arbeidet i praksisfeltet og en større bevissthet om eget ståsted og kompetanse. Hvordan kan vi fristille studentenes eget engasjement og tillit til egne evner og muligheter og samtidig være med på å vurdere om studentene innehar den kompetansen de bør ha så langt i studiet?

Schibbye (2002) skiller mellom subjekt–objektforholdet og subjekt–subjektforholdet mellom terapeut og klient og mener at en bevissthet om hvordan vi oppfatter den andre er like relevant i andre menneskelige relasjoner. I hennes grunnsyn må partene i en relasjon gjensidig erkjenne «at den andre er et *likeverd* og avgrenset selv» (s. 43). Det innebærer at partene må se den andre som subjekt med rett til sin egen opplevelse og med ansvar for å lytte og anerkjenne andres opplevelse. Det betyr ikke uten videre å gi slipp på sin egen opplevelse og forståelse av en situasjon, men å lytte og vurdere og se muligheten for at nye syn kommer fram og tilfører opplevelsen noe nytt. Ideen om likeverd er sentral i et forhold som preges av gjensidig anerkjennelse.

Bae (2004) bygger på et likeverdlig menneskesyn i sin teori om anerkjennende kommunikasjon mellom voksne og barn. Også her kan vi finne en overføringsverdi til andre relasjoner for eksempel i et faglig samarbeid. Hun peker på fire sentrale holdninger som preger en anerkjennende kommunikasjon: forståelse, bekreftelse, åpenhet, selvrefleksjon og avgrensethet.

Forståelse for en annens budskap innebærer å lytte aktivt og få med seg både verbal og non-verbal kommunikasjon. Alle mennesker er opptatt av å skape mening, og det er meningen med budskapet vi skal prøve å tolke og forstå. Hvordan vi lytter vil signalisere hvor ekte og anerkjennende vi prøver å forstå den andre. Er vi opptatt av å forstå eller er vi mer opptatt av å forberede vårt svar, få fram våre egne tanker og argumenter? Pedagogikk lærere kan være opptatt av å vise hva de kan fordi det forventes noe spesielt av den som har lest mye og har teoretisk kunnskap. Praksislærere kan være opptatt av å få fram hvor kompetente de er i arbeidet med barna og hvor god kvalitet det er i barnehagen. Studenter kan være så opptatt av å forberede sitt eget innlegg at det er vanskelig å lytte til andre samtidig. Det kan være mye indre støy som forstyrrer oss i våre forsøk på å lytte aktivt og med innlevelse. Hva signaliseres da? Den som sender budskapet kan oppfatte seg selv som mindreverdige og miste motet til å si noe mer. Idealet blir derfor å være til stede fullt og helt i det som blir sagt, både i vår verbale og non-verbale respons. Det er en første betingelse for anerkjennende kommunikasjon ut fra et likeverdiperspektiv. Samtidig vil de holdninger deltakerne har, både til seg selv og de andre i møtet være betingende for hvor likeverdige og anerkjennende samtalen blir.

Bekreftelse handler om å gi kraft til den andres opplevelse av situasjonen. Det kan gjøres gjennom å speile eller gjenta utsagnet og stille åpne spørsmål som får senderen til å reflektere på egen opplevelse. Det er ikke min vurdering som skal fram, men respekten for det unike i den andres opplevelse. Her må vi være bevisste på å bekrefte deltakernes jeg-side, slik at eksistensen blir bekreftet og at vi bekrefter senderen som subjekt og ikke som objekt for vår vurdering og bedømming. Et menneske som våger å tre fram og vise sin eksistens, skal ha respekt for dette vågestykket. Bae (1992) peker på at relasjon som vågestykke er et risikabelt prosjekt, særlig i asymmetriske forhold. I praksismøtet vi skal undersøke, kan vi tenke oss at dette særlig vil gjelde studenten. Hvordan skal vi i denne situasjonen både bekrefte og samtidig bidra til refleksjon som fører til faglig endring og utvikling?

Åpenhet handler om å gi opp kontrollen og slippe til det budskapet som gir oss innsikt i andres opplevelse. Det betyr at den som lytter må gi slipp på sin egen opplevelse av en lignende situasjon, lytte med et åpent sinn og med respekt for egenarten i den andres opplevelse. Det viktige blir å få fram mest mulig om den andres opplevelse og refleksjon rundt situasjonen. Aktuelle spørsmål kan være: Hva mer ønsker du å fortelle om din opplevelse av situasjonen? Hvordan vurderer du din egen handling i situasjonen? Som pedagogikk lærere ser vi at åpenhet kan være problematisk når studenten samtidig skal vurderes formelt i praksismøtet.

Selvrefleksjon og avgrensethet betyr at deltakerne evner å skille klart mellom egen person og de andre i relasjonen. Innlevelsen stopper ved grensen til den andre. Den andre har sin egen helt unike opplevelse. Derfor blir det viktig å sortere ut hvem budskapene kommer fra, hva som er mitt budskap og hva som er en annen persons budskap. Tydelige jeg-budskap vil være med å avgrense deltakerne i møte, få fram det intersubjektive forholdet i møtet og dermed bekrefte deltakerne som selvstendige og autonome individer innenfor et faglig fellesskap. Aktuelle ytringer som understreker dette kan være: Jeg oppfatter det slik. Er det slik å forstå at du mener det er riktig å....?

2.2 Pedagogisk dokumentasjon

En annen problemstilling som er sentral for oss, er knyttet til pedagogisk dokumentasjon. Vi har ønsket å se på:

- Hvordan utvikle bruk av pedagogisk dokumentasjon for å styrke evne til refleksjon og læring gjennom trepartsamtalen?

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2006) omtales dokumentasjon som et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Forskriften uttrykker at ved å synliggjøre barns læring og personalets arbeid legges det et grunnlag for å kunne reflektere over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og «barnehagen som arena for lek, læring og utvikling» (KD, 2006, s. 49). Refleksjon over egen yrkespraksis kan være en del av det

systematiske vurderingsarbeidet som legger grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon. I evalueringen av innføringen av rammeplanen viste det seg at mange barnehager opplever at arbeidet med dokumentasjon oppfattes som både utfordrende og tidkrevende (Østrem, et al., 2009). Stortingsmelding nr. 41 om *Kvalitet i barnehagen* påpeker at det bør stilles høy faglig kvalitet i dokumentasjonsarbeidet slik at barnehagene ikke utvikles i en sterk instrumentalistisk retning (KD, 2009). Departementet har merket seg at stadig flere barnehager benytter dokumentasjon for å måle barns ferdigheter på ulike alderstrinn og mener dette er en feil utvikling. Oppfatningen kan sees som en utfordring for førskolelærerutdanningen og trepartmøtet mellom student, praksislærer og praksisveileder.

Dahlberg, Moss og Pence (2002) mener det er viktig å ha klart for seg hva pedagogisk dokumentasjon ikke er. Slik de ser det, handler ikke pedagogisk dokumentasjon om observasjon av barn, men heller om to relaterte forhold: en prosess og en bestanddel i denne prosessen. På den ene siden handler det om å gjengi det barna sier og gjør, og på den andre siden om hvordan pedagogene forholder seg til barna og deres arbeid. Selve prosessen innebærer bruken av det som er dokumentert som et utgangspunkt for refleksjon over det pedagogiske arbeidet. Svenning (2009) skriver at dokumentasjonen må ha en annen verdi enn «bare» å synliggjøre noe som har hendt. Hun påpeker at i pedagogisk dokumentasjon har dialogen en viktig rolle og derfor oppfordres det til å la flere stemmer delta. På denne måten blir det rom for flere tolkningsmuligheter og refleksjoner.

Det kan være mange innfallsvinkler til hvordan barns læring og personalets arbeid kan dokumenteres og synliggjøres i en utdanningssammenheng. I førskolelærerutdanningen har vi brukt praksisfortellinger som en læringsstrategi for å bidra til sterkere yrkesretting. Praksisfortellingen er en åpen og detaljert fortelling fra yrkesfeltet. Den skal ha en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning, og den henvender seg både til tanken og til følelsene (Fennefoss & Jansen, 2004). Det er ikke en beskrivelse av en objektiv virkelighet, men er en fortelling som er gjengitt med utgangspunkt i forfatterens opplevelse av en situasjon. Det å bruke en læringsstrategi som tar utgangspunkt i yrkesfeltet, bygger på en forståelse av at både teori og praksiserfaringer er nødvendig for å utvikle god

yrkeskunnskap. Nettopp fordi fortellingene henvender seg til både følelser og tanken, er de et godt utgangspunkt for å kunne drøfte ikke bare teoretiske perspektiver, men også etiske og moralske dilemmaer som studenter eller yrkesutøvere i barnehagen vil stå overfor i det pedagogiske arbeidet. Det å bruke fortellinger fra barnehagens hverdag kan gi rom for å reflektere over hvordan pedagogisk praksis skaper rammer for både barn og voksne. Fennefoss og Jansen (2004) mener at ved å analysere praksisfortellinger utvikles analytisk evne og et variert handlingsrepertoar som kan være med på å bygge bro mellom yrkesfeltet og opplæring.

Vårt utgangspunkt har vært at vi ved å bruke praksisfortellinger i trepartsamtalen vil få ta del i erfaringer fra praksisfeltet og sammen med praksislærere og studenter være med på å belyse praksisen ut fra ulike teoretiske perspektiver. Bae mener at «eksempelbaserte drøftinger har potensiale til å fungere som motvekt mot deduktive og instrumentelle forståelser av teori–praksis-forholdet, og kan utfordre hierarkiske posisjoner mellom aktører fra henholdsvis teori- og praksisfeltet» (Bae, 2008, s. 43). Vi har ønsket at praksisfortellingen kan fungere som utgangspunkt for eksempelbasert drøfting og felles refleksjon over teoretiske og praktiske problemstillinger. Gjennom dette kan den fungere som et bærende element i relasjonen mellom de tre partene i samtalen.

2.3 Profesjonell kompetanse

Praksismøtet finner sted i en pedagogisk sammenheng hvor målet er å bygge en god relasjon som fremmer den faglige utviklingen og øker profesjonaliteten i utdanningen. Lærerprofesjonalitet kjennetegnes av ansvar og engasjement som er forankret i pedagogisk, faglig og yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2000). Det blir derfor sentralt å se på hvordan praksismøtet kan være en arena for kompetanseutvikling. Dette kommer til uttrykk gjennom problemstillingen:

- Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes profesjonelle kompetanse?

Med ulike aktører menes her praksislærere, faglærere og studenter. Nilssen (2009) viser til Bullough (2005) som i sine studier av lærerutdanningsidentiteten blant lærere i skolen hevder at øvingslærere trenger tid og mulighet for å utvikle sin identitet som lærerutdannere. Trolig kan man finne det samme behovet hos praksislærere i praksisbarnehagene som er tilknyttet profesjonsutdanningen av førskolelærere. Likedan kan vi tenke oss at faglærer også vil ha behov for å øke sin kompetanse og identitet som profesjonsutdannere ved å få et bedre innsyn i den praktiske delen av faget. Målet må være å bygge en felles identitet i arbeidet med å styrke førskolelærerutdanningen. En opplevelse av likeverd og anerkjennelse av hverandres kompetanse kan styrke relasjonen og øke fellesskapet.

Pedagogikklærere og faglæreres kompetanse og identitet som lærerutdannere vil i sin tur påvirke kvaliteten i utdanningen. Samtidig, og ikke minst, vil studentens erfaring med å bli møtt som en likeverdig partner kunne bidra til utviklingen av en profesjonell handlingsberedskap og opplevelsen av voksende autonomi og profesjonell identitet (Bergem, 2000). Heggen definerer profesjonell identitet som «ein meir eller mindre medviten oppfatning av «meg» som yrkesutøver,» (2005, s. 324). Å forstå seg selv som en fremtidig yrkesutøver innebærer å gjøre seg erfaringer med å være i denne rollen underveis i studiet, å bli kjent med de krav som profesjonen stiller og knytte kravene til egen personlighet. Skau (2008) mener at personlig kompetanse er en av tre kvalitetsdimensjoner ved det profesjonelle kompetansebegrepet og at nettopp dette er fundamentet for de to andre. For yrker hvor samarbeid og relasjoner mellom mennesker står sentralt, vil yrkesutøverne i særlig grad bruke seg selv som personer. Dermed handler personlig kompetanse om hvem vi er som personer og hvem vi lar andre være i møtet med oss. Kunnskapen er nært knyttet til personlige og subjektive erfaringer. Det er en form for kunnskap det er vanskelig å dokumentere og måle. For førskolelærere omfatter det blant annet menneskesyn og verdigrunnlag, evne til innlevelse, følsomhet for samspill, interesse for barns utvikling og læring, interesse for det enkelte barnet og barnegruppen og engasjement og forståelse for utvikling av kvalitet i barnehagetilbudet.

Skau beskriver personlig kompetanse slik (2005):

I alle yrker der samspill mellom mennesker er viktig, er personlig kompetanse en betydningsfull, integrert og nødvendig del av den samlede kompetansen. Det er en form for kompetanse som forutsetter menneskelig modning og erfaring, og som vi kan utvikle hele livet (s. 55).

Vi mener kompetanseutvikling og da særlig den personlige kompetansen står sentralt i førskolelærerutdanningen både for studenter, praksislærere og pedagogikklærere. Samspill mellom mennesker er sentralt i barnehagen, både mellom barn, mellom voksne og barn og mellom voksne. I praksismøtet kommer vi med ulike erfaringer og opplevelser som preger oss og er grunnlaget for hvordan vi forstår og tilegner oss kunnskap og viten. Det er på bakgrunn av vår livsverden at noe fremtrer for oss som meningsfullt. I praksismøtet har vi mulighet for å utvikle den personlige kompetansen i en samtale som gir rom for å prøve ut egne erfaringer, opplevelser og pedagogiske kunnskaper knyttet til praksisfeltet. Vi ser på alle deltakere i møtet som viktige medskapere i egen læringsprosess, og mener også at erfaringen i møtet kan gi en opplevelse av hva personlig kompetanse kan være.

En annen side ved kompetansebegrepet omfatter yrkesspesifikke ferdigheter. For førskolelærere er det en ferdighet å kunne legge til rette for et pedagogisk miljø som bidrar til at alle barn får gode utviklingsmuligheter. Didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering vil være særlig viktige ferdigheter i yrkesutøvelsen. Vi kan også tenke oss at yrkesspesifikke ferdigheter kan brukes til analyse av fortellinger fra praksisfeltet.

En tredje dimensjon er teoretisk kunnskap. Det innebærer gode generelle kunnskaper om barn og barns utvikling, pedagogikk og didaktikk og godt kjennskap til de lover og forskrifter som er relevante for barnehagen. Disse tre dimensjonene utgjør en kompetansmodell som Skau kaller kompetansetrekanten. Profesjonell kompetanse utvikles i et dynamisk samspill mellom de ulike dimensjonene, og det skjer over tid. Det kan derfor være fruktbart å se modellen som en utviklingspiral.

I følge Skau (2005) er den personlige kompetansen et fundament for de to andre dimensjonene i kompetansebegrepet. Den erfaring de enkelte deltakere får i møtet, vil være sterkt knyttet til opplevelsen av egen verdi som student eller yrkesutøver. Interessen, engasjementet, den personlige refleksjonen og evnen til å bidra i samtalen vil stå i fokus. Det krever sosialt mot, evne til å se sammenhenger og evne til å se en situasjon fra flere sider. Det krever også at det er noe vi «vet». Fagkunnskapen må være med som en horisont vi kan kommunisere ut i fra slik at våre begrunnelser har en faglig forankret betydning. Dessuten vil våre yrkesspesifikke ferdigheter og erfaringer spille inn og fungere som et bakteppe for de vurderinger vi gjør oss av tema i samtalen. De ulike dimensjonene i kompetansebegrepet henger sammen og kan i praksis ikke skilles fra hverandre.

Ut i fra tanken om at samarbeid kan styrke den enkeltes kompetanse, er vi inspirert av et sosiokulturelt læringssyn. I den forståelsen utvikles og etableres kunnskapen i individet ut fra samhandling og felles meningskonstruksjoner. Det er ikke et mål å utvikle kunnskap som er endelig og universell, men heller en kultur hvor aktivitet og samhandling gir rom for diskurser, nye forståelser og den enkeltes bevissthet og kunnskap kan økes. Vygotsky er en av flere sentrale teoretikere innenfor et sosiokulturelt læringssyn. Han var opptatt av hvordan bevisstheten utvikles gjennom det han kalte kulturelle og kognitive redskaper, eller medierte aktiviteter. At en aktivitet medieres, betyr at den formidles, eller bringes, fra en utøver til en annen ved hjelp av et verktøy for denne aktiviteten. Dette verktøyet kan være slik som språk, tegning, skriving m.m. (Gulbrandsen, 2006). Vygotsky mente at utviklingen skjer fra en sosial samhandling og til en individuell bevissthet. Gjennom internalisering gjør individet stoffet til sitt eget og mestrer anvendelse av det. Det er sammenlignbart med undervisning, der studentene i etterkant bearbeider og gjør stoffet til sitt eget slik at de kan bruke det i f.eks. praksis og praksismøter. Perspektiver på læring i nyere tid vektlegger betydningen av den lærendes aktive samspill med miljøet. Læringsprosessen skjer i et dialektisk forhold hvor individ og miljø påvirker hverandre gjensidig.

Dialogen kan ses som et sentralt begrep i det sosiokulturelle læringssynet. Ikke ut i fra den klassiske forståelsen at dialogens mål er å finne sannheter, men heller ut i fra en forståelse om at dialogen kan få frem forskjeller og ulike meninger. Vygotsky og Bakhtin representerte ulike retninger, Vygotsky som utviklingspsykolog og Bakhtin som litteraturteoretiker. Begge var opptatt av den sosiohistoriske konteksten for all menneskelig utvikling som foregår i en bestemt kulturell og en bestemt historisk sammenheng (Dysthe, 2001). Bakhtin (referert i Dysthe, 2001) presenterer dialogen som en sekvens hvor ulike stemmer settes opp mot hverandre, og det oppstår et spenningsfelt hvor ny innsikt og forståelse kan oppstå. Det er i denne polyfonien responsen oppstår og kan skape mulighet for å forstå noe nytt og eventuelt gammel kunnskap forkastes.

Andre teoretikere som også var opptatt av læring i sosiale relasjoner, var Mead og Dewey. De mente begge at læring ikke bare kan knyttes til det enkelte individs bevissthet, men at det handler om prosesser i samhandling med andre. Nye erfaringer endrer læringsgrunnlaget vårt, dermed reorganiseres erfaringene våre, hevdet Dewey (Dewey referert i Vaage, 2001), og det er disse dynamiske sidene han beskrev som læreprosesser. Både Mead og Dewey hevdet at subjektiviteten konstitueres gjennom intersubjektiviteten. Intersubjektivitet blir sett på som bl.a. møteplasser mellom individer, hvor erfaringer blir utvekslet og meninger skapt. Utfallet er ikke gitt, men det er rom for at noe nytt kan oppstå. Dette forstod Dewey og Mead som læring. Det samsvarer med læringssynet vi har lagt til grunn for praksismøtene i barnehagene, hvor deltagerne presenterer erfaringer og kunnskaper som drøftes, og ny innsikt kan utvikles. Ved å anvende dialog og prinsipper om likeverd, er intensjonen at gruppemedlemmene gjennom meningsskaping kan lære mer om arbeidet i barnehagen.

3 METODE

Utgangspunktet for vårt FoU-arbeid er en hypotese om at vi gjennom å undersøke relasjonen i trepartsamtalen kan oppdage nye sider ved praksismøtet. Erfaringene kan gi oss holdepunkter for å videreutvikle samtalen med tanke på læring og samarbeid som styrker forholdet mellom teori og praksis i utdanningen. Hovedmålet vil da være å legge til rette for at studiet styrker studentens helhetlige kompetanse som førskolelærer. Det er videre et mål at de andre partene i samtalen også utvikler sin kompetanse som lærerutdannere.

Det vitenskapsteoretiske perspektivet i vår forskning er basert på fenomenologisk tenkning. I møtet vil flere oppleve og erfare de samme fenomener (Creswell referet i Postholm, 2010). På den ene siden har vi en situasjon som alle erfarer. På den annen side vil hver enkelt ha erfaringer og opplevelser som er ulike fordi de tolkes i forhold til hver enkelt deltakers referanseramme eller livsverden. Fenomenene som skal belyses, knytter seg både til innhold og form i møtet. Interaksjonen og dialogen mellom deltakerne blir satt i fokus. Å finne et godt design og gode metoder for å innhente data av slik fenomenologisk karakter har vært en utfordring. Vi har valgt et design som kjennetegnes av at informantene er medforskere. Utvalget er lite. Metodene er valgt innenfor de rammene vi hadde for å gjennomføre dette prosjektet. Fokusgruppeintervjuet står sentralt. I tillegg har vi foretatt tre systematiske observasjoner med en observasjonsguide som utgangspunkt. Noe bakgrunnsmateriale har vi innhentet gjennom samtaler med studenter og praksislærere og et åpent spørreskjema til studentene.

I studentenes praksisperioder deltar pedagogikk lærerne i mange treparts-samtaler. Vi valgte å konsentrere oss om tre av samtalene med følgende perspektiver; likeverd, læring og kompetanse og pedagogisk dokumentasjon. I hvert av møtene var en pedagogikk lærer møteleder, mens en medforsker gjorde observasjoner. I etterkant hadde møteleder en meta-samtale med studentgruppa, og deretter med praksislærerne. Her gjorde vi lydopptak. I tillegg har vi hatt gruppesamtaler med både studenter og praksislærere med utgangspunkt i de perspektiver og hovedspørsmål vi har for prosjektet. Det er et mål å se likeverd, læring og pedagogisk dokumentasjon i en helhetlig sammenheng.

3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Siktemålet vårt er å utvikle praksis i et likeverdig samarbeid mellom forsker og forskende praktikere. Vi har derfor valgt aksjonsforskning som tilnærming fordi dette betegnes som praksisnær forskning. I følge Tiller (1999, 2004) er ikke aksjonsforskning en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg. Han skiller imidlertid mellom aksjonsforskning – som er forskerens domene – og aksjonslæring som er praktikerens. Ved å differensiere på denne måten, skiller en også mellom forskerrollen og praktikerrollen.

Utgangspunktet for forskningsarbeidet kan like gjerne være praktikerens problemområder som forskernes problemstillinger. I dette tilfellet er det vi som pedagogikk lærere ved høgsolen som initierer samarbeidet med en gruppe studenter og praksislærere. For å få fram dette gjensidige forholdet mellom forskere og forskningsdeltagere kan denne formen for aksjonsforskning benevnes som «interaktiv aksjonsforskning», hevder Postholm (2007). Og hun sier videre at interaktiv aksjonsforskning som samlebegrep kan inkludere både forskning rundt aksjoner og læring av disse aksjonene, også kalt aksjonslæring. Det er i praktikerens konkrete handlinger at aksjonslæringen har utgangspunkt, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. Aksjonslæring betegnes som en kontinuerlig selvutviklings-, lærings- og refleksjonsprosess.

Aksjonsforskning er praktisk, og vi forsker sammen med og ikke på noen. Forskere og praktikere utgjør sammen et forskende partnerskap som har røtter i demokratiske ideer og troen på likeverd. I et slikt partnerskap deltar samtlige parter i kunnskaps-produksjonen og praksisfornyelsen, en kontinuerlig pendling mellom data, teori og praksis. Det kan beskrives som en induktiv arbeidsmåte hvor det ikke er uvanlig å utvikle nye tilnæringsmåter og problemstillinger underveis. Handling, refleksjon og dekonstruksjon er viktige stikkord i aksjonsforskning, hevder Lafton (2009).

I følge Coghlan & Branick (2005) er hensikten med aksjonsforskning å endre, ikke bare beskrive, forstå og forklare. Utgangspunktet i vår forskning er ikke primært å endre, men å finne ut om det er praksiser som kan utvikles til det bedre, og deretter føre til endring. Det handler om å utvikle et rom for meningsskaping og kunnskapsproduksjon. I vår forskning kan trepartsamtalen bli dette rommet. Møtet mellom studenter, praksislærere og pedagogikk-lærer kan bli et skjæringspunkt mellom teori og praksis der ny kunnskap kan utvikles. Brown og Jones (2001) sier at den nye kunnskapen oppstår i «the theoretic space». Hva som oppstår i dette rommet, avhenger av hvem som er med og hvilken kunnskap de har med seg. Lafton (2009) bruker begrepene den erfarne og den uerfarne, om deltagerne i dette rommet. Det kan variere med hvem den erfarne er og hvem den uerfarne er. Den uerfarne kan skape sitt teoretiske rom i samhandling mellom den erfarne og kunnskapen. Det kan utvikle seg til det Dahlberg m.fl. (2002) betegner som meningsskaping. Alle er deltagere i meningsskapingen, men min kunnskap vil være annerledes enn din, fordi mine forutsetninger er annerledes enn dine. På den måten blir det teoretiske rommet et bilde på den meningsskapingen som skjer mellom deltagerne, og det gjør kunnskapen levende. Kunnskap blir til i relasjon mellom aktørene og omgivelsene, og når kunnskap blir til i samhandling og relasjoner, betyr det at vår kunnskap er i stadig utvikling. Ingenting er statisk.

3.2 Observasjon

I aksjonsforskningen vår har vi brukt flere metoder, blant annet observasjon. I pedagogisk sammenheng blir dette definert som oppmerksom iakttagelse. Fordi det kan skje mye i en observasjonssituasjon, har vi valgt å avgrense oppmerksomheten på likeverd, refleksjon og læring. Ved å observere hverandres praksismøter har vi fått et inntrykk av både prosess og innhold i møtene.

Innen forskning har krav om både nøyaktighet og objektivitet stått sterkt, men det bør alltid være et rom for tvil og usikkerhet, hevder Løkken og Søbstad (2006). Skråsikkerhet passer dårlig inn i en forskers grunnholdning til sitt arbeid. Dreiningen fra det sikre til det mer usikre kan ses i sammenheng med et paradigmeskifte fra tiden da vitenskapen var synonym med naturvitenskapen og til et «nyere» syn på at samfunnsfag og humaniora også er vitenskap. Hvordan oppfattes det som er rundt oss? Er det virkeligheten som ligger der som en samling objekter, eller ser vi selvstendige individer som skaper mening, definerer situasjoner og handler ut i fra det? Humanistisk forskning og samfunnsvitenskapene har som mål å fortolke, og i følge hermeneutikken er det forskerens oppgave å finne mening og klarhet i fenomenene som studeres. Dette stemmer ikke helt med den tenkningen vi representerer, der likeverdighet og felles skaping av forståelser er et viktig utgangspunkt i arbeidet. Derfor synes en fenomenologisk holdning å stemme mer for vårt arbeid, der det handler om hvordan menneskene oppfatter verden rundt seg, og hvordan de rapporterer til forskeren. Det representerer det Weber vil kalle for en sosial definisjon (referert i Løkken og Søbstad, 2006). Det er mer i tråd med det vi ønsker i arbeidet vårt, der studenter, praksislærere og pedagogikk-lærer gjennom praksismøtet (trepartsamtalen) kan utvikle kunnskaper sammen og forskeren selv er en del av den virkeligheten vi vil studere.

3.3 Fokusgruppeintervju

I etterkant av praksismøtene bestemte vi oss for å gjennomføre en form for metasamtale i tre barnehager. Vi valgte å bruke fokusgruppeintervju som metode. «Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode» (Brandth, 1996, s. 155). I dette ligger det en forståelse av at gruppe medlemmene sammen produserer innsikt som ikke er mulig å oppnå gjennom andre metoder. Brandth sier at i et konstruktivistisk paradigme kan det være like mange perspektiver på virkeligheten som det er aktører. I dette arbeidet hadde vi ingen intensjoner om å finne de riktige «svarene», eller at vi måtte komme fram til en enighet. Gjennom denne intervjuformen kan alle ha mulighet til å trekke inn egne erfaringer og perspektiver. Dalland (2007) sier at ved å bruke fokusgruppeintervju kan kontrollen ligge like mye hos alle deltakere. Ut fra vårt perspektiv mente vi at denne intervjuformen kunne ivareta noe av likeverdigheten mellom partene. Fokusgruppeintervjuet skiller seg fra det individuelle intervjuet ved at det er i interaksjonen vi innhenter informasjon. I stedet for å stille med en intervjuguide handler et fokusgruppeintervju i følge Dalland om å utfordre deltakere til «å snakke til hverandre, stille spørsmål, utveksle anekdoter og kommentere hverandres erfaringer og synspunkter» (Dalland, 2007, s. 164). I seg selv kan det å gi slipp på regien være en utfordring for oss. I en intervjusituasjon kan det dukke opp perspektiver som vi ikke har diskutert, men på den andre side vil vi ganske raskt få mye informasjon om et avgrenset tema som informantene var blitt gjort kjent med på forhånd. Ut fra et forskningsetisk perspektiv (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006) ønsket vi ikke å møte barnehagens personale med en skjult agenda.

For å ivareta intensjonen om å ha en åpen agenda ble vi enige om å sende praksislærere og studenter en kort informasjon med noen spørsmål i forkant av møtet. Vi ønsket å ivareta åpenhet samtidig som vi satte noen rammer for samtalen. Målet for oss var å få fram ulike perspektiver og refleksjoner. I informasjonen til praksislærere og studenter opplyste vi at målet med samtalen ikke var å finne en felles fasit, eller at vi måtte komme fram til enighet. I et fokusgruppeintervju skal alle få mulighet til å påvirke samtalen ut fra ulike erfaringer og perspektiver. De aktuelle spørsmålene som vi ønsket en samtale om, var følgende:

- Hvordan fungerer praksismøtet med tanke på å fremme sammenhenger i studiet og utvikle en helhetlig førskolelærerkompetanse?
- Hvordan fungerer praksismøtet som en læringsarena for å bidra til studentenes bevisstgjøring rundt egen lærings situasjon?
- Hvordan fungerer praksismøtet som en læringsarena som kan øke kompetansen hos de ulike aktørene i samarbeidet?
- Hvordan fungerer praksisfortellingen som pedagogisk dokumentasjon som kan styrke evne til refleksjon og læring?
- Hvordan opplever dere likeverdigheten i praksismøtet?
- Eventuelt andre tanker og refleksjoner dere har gjort dere i etterkant av møtet

Det ble informert om at innholdet i intervjuene/samtalene ville bli tatt opp på bånd. Da kunne vi i etterkant bruke disse dataene til arbeidet med å videreutvikle praksismøtet som en læringsarena. Vi gjorde også oppmerksom på at det den enkelte deltaker sa i samtalene, vil være anonymisert, men at vi kunne bruke innholdet i det videre arbeid uten at det ble knyttet til enkeltpersoner.

3.4 Kritisk blikk på metodevalg

Design og metoder ble valgt ut fra et fenomenologisk forskningsperspektiv. Kvaliteten i en fenomenologisk studie er avhengig av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010). Hun beskriver en del prosedyrer og standarder som kan ivareta kvaliteten. I prosedyren må forskerens subjektivitet synliggjøres. Det vil si at forskeren må gi en beskrivelse av sin egen opplevelse av de fenomener det forskes på. Det er viktig at alle stemmer blir løftet frem. Forskerne må også utforme og stille spørsmål som kan utdype den informasjonen som kommer frem.

Selve aksjonsforskningen tar til en viss grad hensyn til subjektive erfaringer fordi informantene har en medvirkende rolle i forskningsprosessen. Slik sett kan vi si at forskningen påvirkes av deltakernes livsverden. Vi har blant annet spurt om hvilken mening informantene legger i sentrale begreper i forskningsspørsmålene. Vår forforståelse og opplevelse av de fenomener vi undersøkte vil presenteres i drøftingen.

De åpne spørsmålene i fokusgruppeintervjuet får også til en viss grad frem subjektive erfaringer. Samtidig vil både spørsmålene og de andre deltakernes svar påvirke hvordan hver enkelt deltaker tolker sine erfaringer og hva de kommer frem med i møtet. En refleksjon vi har gjort i etterkant, er om vi i tilstrekkelig grad fulgte opp og fikk utdypet det som kom frem i intervjuet.

Observasjonsguiden gir observatøren et fokus – noen bestemte ytringer å se etter. I løpet av prosessen kom det tydelig frem at observatørene legger ulik mening i begreper som er brukt i guiden. Det vil si at de tolkes ulikt ut fra hver enkelt pedagogikk lærers forståelsesramme. I ettertid kan vi se at observasjonene får sin verdi som et utgangspunkt for å drøfte vår rolle i møtet. Her kan fenomenet «pedagogikk lærers opplevelse av egen rolle» møte «observatørens opplevelse av pedagogikk lærers rolle», og spennende diskusjoner og nye opplevelser av pedagogikk lærers rolle kommer frem. Vi ser at metoden vi valgte, har gitt oss nyttige og overraskende data. Vi opplevde her at vi som forskere fikk et materiale som satte fokus på vår egen subjektive erfaring av møtet og hvordan vi opplevde vår egen rolle.

Etter en slik kvalitativ tilnærming sitter vi igjen med et analysemateriale som består av tekster. Vi mener at vi har en del utsagn som får frem de ulike stemmene i møtet. Her kunne vi som forskere kommet noe tydeligere frem med vår egen opplevelse. I etterkant ser vi også at video som metode hadde gitt oss et fyldigere og mer fullstendig materiale som utgangspunkt for analysen. Her ligger også mulighetene for å knytte et enda tettere samarbeid mellom informantene.

I vår analyse har vi tatt utgangspunkt i blant annet hva som kjennetegner anerkjennende kommunikasjon (Bae, 2004). Vi har valgt å se nærmere på begrepene Bae bruker, fordi vi mener det kan gi oss større innsikt i relasjonene i møtet. Fenomenologisk forskningsperspektiv er også utgangspunkt for Baes studier av fenomener knyttet til relasjoner mellom voksne og barn. Når Bae bruker begrepet fokusert oppmerksomhet i forhold til dialogprosesser hvor barn deltar, handler det om å få oppleve at de erfaringene barnet har, er gyldige. Det dreier seg om en type dialog hvor det er viktig å ha oppmerksomhet rettet mot hverandre eller

mot et felles ytre objekt. Oppmerksomheten kommer til uttrykk gjennom språket, men den kan også registreres i den non-verbale kommunikasjonen som for eksempel gjennom kroppsspråk, blick, tonefall og mimikk. Den non-verbale kommunikasjonen har vi ikke tilgang på gjennom vår transkribering. Dette er en svakhet ved vårt materiale. Det er vanskelig å vurdere i hvor stor grad samtalepartnerne er oppmerksomme og lyttende til hverandre. Gjennom videoopptak hadde det vært mulig å få større tilgang til hvordan fokusert oppmerksomhet kommer til uttrykk i samtalen.

Når det gjelder å bekrefte opplevelser, mener Bae at det henger sammen med oppmerksomheten generelt. Det å bekrefte opplevelser kan også registreres gjennom språklige ytringer i form av verbal støtte. Et annet aspekt knyttet til vurdering av en anerkjennende kommunikasjon, er åpne eller lukkede spørsmål. For lærere er dette kjent problematikk mht teoretisering knyttet til læring og ulike undervisningsformer. Vårt teoretiske utgangspunkt er som vi tidligere har uttrykt, at læringsprosesser handler om både individuelle kognitive prosesser og om samspillprosesser. I en slik sammenheng er det nødvendig med et læringsmiljø som også åpner opp for spørsmål som innbyr til metarefleksjon. Skolen har lang tradisjon for å teste kunnskap der svaret er gitt på forhånd. Ved bruk av lukkede spørsmål forventes det gjerne et ja eller nei. Den som stiller spørsmålet, har tilgang på fasit. Ved å bruke åpne spørsmål kan det skapes større rom for meningsskaping og kunnskapsproduksjon i trepartsamtalen.

På det individuelle området vil åpne spørsmål gi den enkelte deltaker valgmuligheter i en samtale. Resultatet kan bli innspill med perspektivmotsetninger som kan føre til at den enkelte må vurdere og reflektere over forskjellig kunnskap og ulike forståelser på en praksisfortelling. Fennefoss og Jansen (2004) bruker begrepet autentiske spørsmål og sier at dette er spørsmål som ikke har fasitsvar, men som åpner opp for forskjellige ytringer. Gjennom å lytte til samtalepartnere, tenke og klargjøre sin forståelse og sine erfaringer må den enkelte bli bevisst sin egen innsikt før innsikten formuleres og formidles til andre. Det å møte andre med anerkjennelse handler blant annet om å godta at andre kan ta stilling til og forholde seg til sine egne tanker og opplevelser. I dette ligger det i

følge Bae en «appell til selvbestemmelse og verdsetting av forskjellighet i motsetning til utenfra-vurdering og vektlegging av konformitet» (Bae, 2004, s. 88).

Arbeidskravet som ligger i praksismøtet (se pkt 1.1) krever en viss instrumentell rasjonalitet fordi målet er å gi mest mulig objektiv vurdering av studentens faglige kunnskaper og evne til refleksjon. Samtalen blir da i utgangspunktet et middel for å nå dette målet. Det vil påvirke samtalen innhold og holdninger og forventninger til deltakerne og deltakernes oppfatning av sin egen rolle.

3.5 Etske forhold

I undersøkelsen av praksismøtet har vi valgt et kvalitativt design. Kvale og Brinkmann (2009) peker på noen områder som må tas i betraktning ved kvalitative undersøkelser. Dette gjelder samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. I tillegg må forskerens rolle avklares. Undersøkelsen gjelder i dette tilfelle et FoU-arbeid i partnerbarnehager. Gjennom avtaler med høgskolen er partnerbarnehagene forpliktet til «å utvikle praksisfeltet i samarbeid med høgskolen.» Videre sies det i avtalen at det er en forutsetning at «Barnehagens praksislærere ønsker å være samarbeidspartnere med høgskolens faglærere og ønsker å bidra og delta i FoU-samarbeid med høgskolens forskere og masterstudenter» (Høgskolen i Hedmark, 2009). Vi har informert om FoU-arbeidet og innhentet samtykke fra styreren for hver enkelt barnehage og de praksislærerne det gjelder. Studentene er også informert og har gitt sitt samtykke. Vi har sikret informantenes anonymitet. Lydopptak blir transkribert, anonymisert og vil bli slettet.

Forskernes roller i dette arbeidet vil være noe ulik. I observasjonen av selve praksismøtet vil en av forskerne ha rolle som ikke-deltakende observatør. Katrine Fangen (2009, <http://www.etikk.no/FBIB/introduksjon> lokalisert 10.05.2010) skriver at en slik utvendig observatørrolle kan være problematisk, fordi informantene lett kan oppleve seg som objekter. Det kan få konsekvenser for hvordan møtet utvikler seg mht både form og innhold. En annen forsker vil ha hovedansvar for møteledelsen og

samtidig prøve å tilstrebe likeverdighet som deltaker i de faglige refleksjonene rundt praksisfortellingen. I dette ligger det at forskeren inngår i et forskende samarbeid med de øvrige deltakerne. I møtet har deltakerne et felles ansvar for å undersøke og belyse en praksis med tanke på å styrke kvaliteten på utdanningen og øke sin individuelle kompetanse.

Når data i form av observasjoner og intervju skal leses og tolkes, står forskerne overfor en ny rolle og nye etiske utfordringer. Her snakkes det om hermeneutikk som en metode til å tolke og forstå en tekst som springer ut av et praktisk forhold. Fokusgruppeintervjuet gir oss data fra en virkelighet som allerede er fortolket innenfor deltakernes referanserammer. Informantene i våre intervju blir så utsatt for en ny tolkning av det de kommer frem med i intervjuet. Ny kunnskap dannes. Fangen (ibid) refererer til Giddens (1976) som betegner dette som en dobbel hermeneutikk. Dersom informantene blir presentert for forskernes tolkning, kan dette igjen endre informantenes opprinnelige oppfatning av hva som er sant og virkelig. Da står vi overfor en tredje bevegelse i tolkningsprosessen, en tredje hermeneutikk.

Kvale (1997) mener at det ideelt sett bør være en sammenheng mellom det som intervjuobjekter gir, og det de får igjen. Vi tenker oss at hver enkelt deltaker bør få et eksemplar av rapporten. Vi er også åpne for å dele informasjon om arbeidet vårt med personalet dersom barnehagene ønsker dette. Nettopp slik kan vi holde i gang den samtalen som undersøkelsen vår er en del av. Kvale og Brinkmann fremhever samtalsirkelen som sentral i intervjuforskning. De betegner dette som en «*circulus fructusus*» (2009, s. 314) en fruktbar spiral som åpner opp for og gjør det mulig å oppnå dypere forståelse av mening.

Det blir viktig og etisk utfordrende å være klar over at tolkningen kan skape nye «sannheter» som deltakerne ikke kjenner igjen eller kan stå for. For å ivareta det etiske perspektivet er det viktig at forskeren er kritisk til egen tolkning og skiller klart mellom forskerens tolkning og informantenes utsagn. Det skal være tydelig hvem sine stemmer som høres. Hva som ligger bak utsagnene eller hva som kan betegnes som

sikkert, må behandles med stor forsiktighet og begrunnes. I vårt arbeid vil det være fokus på å finne utsagn som kan tyde på at prosessen i møtet har hatt betydning for deltakerne i forhold til etiske og faglige områder i utdanningen.

Vi må også være klar over at forskernes valg av teoretisk perspektiv og metode vil påvirke den erkjennelsesprosessen som et forskningsarbeid er. Dette er et etisk ansvar. Det etiske ansvaret vi påtar oss, ligger i en bevissthet om vår egen rolle i interaksjon med den virkeligheten det forskes på. Å etterstrebe en mest mulig objektiv holdning er vesentlig. Samtidig må vi erkjenne at resultatene er foreløpige og relative. Forskning er et interaksjonsarbeid og må derfor oppfattes som relasjonelt. Den kunnskapen som skapes, vil aldri heller bli fullstendig (Frantzen, 1992).

4 DATA, ANALYSE OG DRØFTING

PIL-prosjektet har hatt som intensjon å tydeliggjøre praksis som et senteringspunkt i lærerutdanningen og i vår sammenheng bidra til utvikling av en mer praksisbasert førskolelærerutdanning. Vi har interessert oss spesielt for praksismøtene i barnehagen og vært opptatt av likeverd og pedagogisk dokumentasjon, og stilt oss spørsmål om hvordan samspill kan styrke de ulike aktørenes kompetanse. Gjennom samtaler med studenter og praksislærere, samt observasjoner av noen praksismøter, har vi skaffet oss data som vi vil drøfte i forhold til relevant fagstoff som vi har presentert tidligere. Utgangspunktet i drøftingene er de tre forskningsspørsmålene våre.

4.1. Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalen?

Gjennom hele vårt arbeid har vi vært opptatt av likeverdigheten i møte mellom tre parter ved bl.a. å se på sammenhengen mellom likeverd som en etisk grunnverdi og det å utvikle en profesjonell relasjon mellom deltakerne i praksismøtet. Vi har også en hypotese om at betydningen av likeverd må ligge som en grunnleggende holdning mellom møtedeltakerne. En forutsetning for å kunne utvikle likeverdigheten er at vi har en felles forståelse av hva dette innebærer. Vi var klar over at begrepet likeverd er sammensatt og kan problematiseres. Det kom også til uttrykk i samtaler med studenter og praksislærere og gjennom våre diskusjoner.

I forkant av praksismøtene ba vi studentene definere hva de legger i begrepet likeverd i praksismøtet. I ytringene fra studentene legges det vekt på at det er viktig å bli møtt med respekt og en lyttende holdning.

Hver og en eier sin egen opplevelse av og refleksjon over praksisfortellingen. Studentene mener at det handler om å dele erfaringer og kunnskaper og bli tatt på alvor.

Vi møtte også praksislærere i tre av barnehagene til en samtale ut fra blant annet påstanden om at «Student, praksislærere og pedagogikk lærere er likeverdige i samtaler om praksisfeltet.» I svarene fra praksislærerne fremhever de bl.a. betydningen av å avklare roller og forventninger i forkant av møtet. De mener også at møteledelsen er viktig for å få fram det likeverdige perspektivet i møtet. En av praksislærerne sier: «... at møteledelsen er viktig for å få fram det likeverdige perspektivet i møtet.» Noen praksislærere kommer med klare forventninger til hvordan de selv bør opptre for å ivareta likeverdigheten og sier at «vi må sikre at studentene får mulighet til å være aktive i møtet» og «viktig at vi signaliserer at vi også lærer noe av studentene». Det er nyttig å ha forståelse for de ulike erfaringer og opplevelser som kommer frem og tilpasse kommunikasjonen til den enkelte student.

I praksismøtene har vi, som pedagogikk lærere, forklart vår forståelse av hvordan vi tenker ivaretagelse av likeverd i møtene. Vi har eksemplifisert forståelsen ved å si at alle skal komme til orde i samtalen, og forfekte at alle har noe å bidra med selv om de har ulik utdanning og ulike erfaringer. Likeverdigheten i møtet handler ikke om at alle skal bidra med det samme. Dette underbygges av en praksislærers utsagn: «Jeg følte at alle var likeverdige. Alle sa jo det de følte og tenkte. Både studenter, vi og du. Alle bidro med sitt, og det var ingen som satt der og sa at det er feil». Det kan ses som en svakhet at vi ikke problematiserer hva studenter og praksislærere har sagt om sine tanker rundt likeverd i forkant av praksismøtet.

I påfølgende drøftinger tar vi utgangspunkt i fire sentrale holdninger som Bae (2004) hevder preger en anerkjennende kommunikasjon, og det er: forståelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon og avgrensethet. Praksismøtene kan, i et sosiokulturelt læringssyn, ses som en læringsprosess der deltakerne møter hverandres ideer og teorier med respekt og undring. Det handler også om et likeverdig perspektiv hvor det kreves en aktiv lytting for å skape seg en forståelse av en annens budskap. Dette synliggjøres i flere av fokusgruppeintervjuene hvor studentene bl.a.

uttaler at «Når jeg hørte de andres praksisfortellinger, så begynte jeg å tenke sånn...det er godt å høre mange synspunkter, for ofte blir det en vri som en ikke har tenkt på sjøl»,...«vi tenker jo ikke likt om samme tingen». Her kan vi tolke læringsprosesser som både individuelle kognitive prosesser og som samspillsprosesser. «Alle kunne ta ordet. Da ble det litt avslappa slik at alle kunne si det de tenkte, liksom. Veldig artig å høre hva de som har litt erfaring, syns.»

Studentene hadde spørsmål som bidro til engasjement og diskusjon blant deltakerne. Det kan ha gitt studentene en opplevelse av likeverd. Det kan oppfattes som et tegn på at studenten trer fram og viser sin jeg-side, og Schibbye (2002) definerer det som et uttrykk for individets eksistens. At studentenes innlegg og spørsmål også utløser et engasjement hos de andre deltakerne, kan være et uttrykk for at deltakerne anerkjenner studenten gjennom å bekrefte studentens jeg-side. I det kan det ligge et uttrykk for at studentens verdighet likestilles med praksislærere, andre studenter og faglærer. Men på en annen side, så svarte noen studenter klart at de følte seg underlegne i forhold til lærerne, slik som: «Jeg føler meg så veldig mye mindre, ...jeg har så mye å lære, jeg føler meg ikke likeverdig». Dette er en opplevelse som bekreftes av andre studenter i samtalen før praksismøtet, der de sier «det er vanskelig å se bort fra at praksislærer og pedagogikk lærer kan mer og er «over oss». På en annen side så uttrykte en praksislærer en sterkere opplevelse av likeverd i samtalen: «Ja, vi bare kasta ut tanker og meninger og nikka gjenkjennende og...ja, slik kan en jo også se det. Så jeg følte at vi var på lik grunn alle, egentlig.»

Få studenter fremsto som tydelige ledere i praksismøtet. Her kreves det også at studenten viser sin eksistens gjennom å bruke den makt og rolle som studenten er blitt tilbudt å ta eller rettere sagt pålagt å ta. Bae (1992) peker på at det krever et spesielt mot å tre fram i relasjoner som er preget av et asymmetrisk forhold. Et slikt maktforhold kan sies å prege praksismøtet fordi deltakerne i utgangspunktet har ulike roller gjennom den tradisjon som ligger i lærerutdanningen som system.

Det å praktisere likeverd som utgangspunkt for møter mellom mennesker gir hver enkelt et spesielt ansvar. Det kan ses som et ansvar for deg selv og hvordan du opptreer over for de andre i møtet. Dysthe (2001) hevder at

Vygotsky og Bakhtin var opptatt av den sosiohistoriske konteksten for all menneskelig utvikling, der samspill og kommunikasjon i lærings situasjonene var sett som betydningsfullt. For at det kan bli en meningsfull lærings situasjon, er det viktig at kommunikasjon og holdninger oppleves som anerkjennende. Det er av de vesentlige begrunnelsene for at vi holder praksismøter med fokus på et likeverdig forhold i møtet. I en anerkjennende kommunikasjon er det ikke min vurdering som skal fram, sier Bae (2004), men respekten for det unike i den andres opplevelse. Det gjelder å bekrefte deltagerens jeg-side og bekrefte senderen som subjekt og ikke objekt for vår bedømming og vurdering. Hvordan mestrer de ulike aktørene dette i praksismøtet?

I fokusgruppeintervjuene med studentene synliggjøres ikke studentenes bekreftelse av utsagn fra andre studenter. I «inntrykk fra observasjoner av praksismøte i barnehagen», vises det i noen utsagn at studentene kommer med støttende ytringer, slik som det står referert fra et praksismøte; «... i samtalen som fulgte, var det en støttende ytring fra en medstudent». I et annet praksismøte hadde praksislærerne mer enn tre ganger så mange støttende ytringer, som det medstudenter hadde. Det er en interessant observasjon i og med at studentene uttrykker en form for trygghet ved å ha flere medstudenter med seg, men samtidig ser det ikke ut til at de kan forvente så mye støtte og anerkjennelse fra den kanten. Kanskje de opplever medstudenter mere som en psykisk støtte enn som en faglig støtte i praksismøtet? Praksislærerne hadde ingen formell lederrolle i møtet. De skulle i utgangspunktet delta med sine yrkeskunnskaper, både teoretisk og praktisk. Hovedinntrykket var at praksislærerne utviser mye non-verbal kommunikasjon under studentenes framlegg, ved å nikke og si «m-m» ofte (referert i «inntrykk fra observasjoner av praksismøte i barnehage»). De er støttende til studentens utsagn på denne måten. Det var også oppklarende ytringer og ytringer som ble begrunnet og forklart gjerne med eksempler fra praksis. Alle disse ytringene kan oppfattes som et uttrykk for at studentens opplevelse, refleksjoner og spørsmål blir forstått og bekreftet gjennom det engasjement det utløser. Forståelse og bekreftelse er holdninger som kjenner seg anerkjennende kommunikasjon (Bae, 2004). Men å konkludere med at de støttende ytringer som finner sted i samtalen umiddelbart kan tas til inntekt for anerkjennende kommunikasjon, er problematisk. For det første finnes det ikke lydopptak

av de støttende ytringene. For det andre har vi ikke definert tydelig nok hva vi legger i begrepet støttende ytringer. For det tredje er noe av støtten non-verbal og fanges ikke opp av vår observasjonsguide.

En av pedagogikk lærerne spurte i et praksismøte om studentene følte de ble vurdert på en måte, men det svarte studenten et klart nei til. Det synes som om flere av studentene mener det er i orden at de blir (ut)spurt av pedagogikk lærer i praksismøtet. Noen sier til og med at de kunne blitt spurt mer, «da hadde vi vært nødt til å tenke enda mer». Dette tyder på at studenten føler at det er hun som skal lære i møtet, og synes det er greit å bli vurdert. Her kan studenten lett bli (oppfattet) som et objekt i møtesituasjonen. Men en student uttrykker sin mening omkring praksismøtet og analysen av praksisfortellingen ved å si «...Du får mer diskusjon rundt det (analysen) i forhold til det å levere det (analysen) skriftlig. Du blir mer bevisst på hva du har gjort... Mer enn du får på et papirark. Her får du i gang en dialog». Det kan handle om det å skaffe seg erfaringer om yrkesutøvelsen, og bli kjent med krav som profesjonen stiller. Et likeverdig perspektiv kan åpne for å gi slike erfaringer, hevder Heggen (2005). Ved at studentene blir møtt som en likeverdig partner, kan det bidra til utvikling av en profesjonell handlingsberedskap og profesjonell identitet. Det blir likevel problematisk å praktisere et arbeidskrav med vurdering i denne tenkningen, selv om en student sa at «du glemte litt at det var godkjent ikke godkjent som sto på spill». Blir studenten møtt med respekt for det unike og sine opplevelser, eller blir hun vurdert normativt?

Åpenhet handler om å slippe opp kontrollen og slippe til det budskapet som gir oss innsikt i andres opplevelse, hevder Bae (2004). Det vises i et sitat fra et fokusgruppeintervju, hvor pedagogikk læreren spør: «Det er ikke skummelt å vise frem det en har skrevet til andre», og studenten svarer: «Nei, det er en hjelp for deg sjøl på en måte da...ja, da kan en få det enda bedre da...». Det betyr at den som lytter, må gi slipp på sin egen opplevelse. Lytterens omforming, gjenkjennelse og vurdering er ikke interessant i første omgang. Det er ikke interessant at de andre opplevde det samme i en lignende situasjon. En må lytte med et åpent sinn og med respekt for egenarten i fortellerens opplevelse. En av praksislærerne konkluderte med at man «var åpen for innspill», men i hvilken grad ble det mulighet for dette i praksismøtene? Ut i fra fokusgruppeintervjuene kan

det synes som om det har vært innlevelse fra tilhørerne, slik en student uttaler det: «Når jeg hørte de andres praksisfortellinger, så begynte jeg å tenke sånn. Å ja, det gjorde de slik for da kan jo barna lære noe av det. . . .». Det blir muligens lite rom for «innsikt i den andres opplevelse», så lenge analysen i praksismøtet blir mest preget av at det er et arbeidskrav som legges fram, og at det har hatt mest fokus på kunnskapsspørsmålet hos Fennefoss og Jansen (2004). Hadde det vært lettere å gjennomføre en åpenhet for den andres opplevelser hvis fokuset hadde vært knyttet mer til handlingsalternativer og etiske dilemmaer? Ved f. eks. å spørre om hva «mer ønsker du å fortelle om din opplevelse av situasjonen» eller «hvordan vurderer du din egen handling i situasjonen», kan vi gi mer rom for fortellerens opplevelser og refleksjoner.

Forhold mellom selvrefleksjon og avgrensethet betyr her at vi kan skille mellom oss selv og den andre. Innlevelsen stopper ved grensen til den andre som en egen person atskilt fra meg og med en helt unik og annen opplevelse enn jeg har. Det at likeverdigheten i dialogen fremheves, innebærer at partene må se de andre som subjekt med rett til sin egen opplevelse og med ansvar for å lytte og anerkjenne den andres opplevelser, hevder Schibbye (2002). Det vises i observasjon fra praksismøtene at både medstudenter og praksislærere har hatt støttende ytringer til studenten som har lagt fram sin analyse. Det kan kanskje tolkes som deres anerkjennelse av den andres opplevelser av situasjonen. De har også stilt spørsmål, men det kommer ikke fram hvilken kategori disse spørsmålene representerer. Er det refleksjonsspørsmål eller er det konkrete spørsmål knyttet til fagstoffet? Hvorvidt praksislærerne også viser åpenhet og avgrensethet, er vanskelig å vurdere ut fra det skjema som ble brukt i observasjonen av praksismøtet. Inntrykket er imidlertid at det var få spørsmål som utfordret og åpnet opp for, eller utvidet, studentens egen refleksjon. Likedan var det få tydelige jeg-budskap som understreket betydningen av at det er flere opplevelser og syn på en sak. Vår intensjon med praksismøtet er bl.a. at vi både kan bekrefte og utfordre studentene i faglige refleksjoner. Det handler om å bekrefte studenten som subjekt og gi rom for en internalisering hvor studenten kan gjøre stoffet til sitt eget og mestre og anvende det. Er analyse av praksisfortellinger egnet til å ivareta de ulike deltagerens egne opplevelser av fortellingen, eller preges den mest av en «mekanisk analyse» av kunnskapsspørsmål, slik det kan

observeres i noen av praksismøtene? Dette vil bli behandlet grundigere i senere avsnitt om bruk av pedagogisk dokumentasjon for refleksjon og læring.

Gjennom å sette begrepet likeverd inn i en teoretisk sammenheng har vi fått et bedre utgangspunkt for refleksjon og ettertanke. I drøftingen av våre funn ble det viktig å vurdere om de ulike partene har en felles forståelse av likeverd, og i hvilken grad likeverdigheten preger møtene. Flere av informantene peker på at møteledelsen har et spesielt ansvar for å legge til rette for at alle opplever seg likeverdige i samtalen. Forholdene må legges til rette, og det må være trygt å «vise seg». Informasjon fra både samtaler og observasjoner viser et bredt spenn både i forståelsen og opplevelsen av likeverd. Det varierer fra at noen synes det er greit å bli mye spurt til andre som klart sier i fra at de ikke føler seg likeverdige. Spørsmålet blir likevel om vurdering er forenlig med et ønske om likeverdighet som en etisk grunnverdi i praksismøtet.

4.2. Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?

Som allerede nevnt, har vi brukt praksisfortellinger som dokumentasjon for refleksjon og læring i vårt arbeid med å styrke sammenhengen mellom fagstudiet og praksis. I forkant av første praksisperiode ble studentene spurt om hvordan de trodde læring ville foregå i praksis. Det var bare en av studentene som nevnte bruk av praksisfortelling i denne sammenhengen. De fleste mente de ville lære gjennom erfaringer i arbeidet med barn, men mange var også opptatt av at læring kunne skje gjennom «gode samtaler», «tenke over situasjoner man kommer opp i», «sitte i gruppe med andre studenter og samtale», og ved «samtalearbeid med praksislærer og lærere fra høgskolen.» Ut fra våre observasjoner kunne vi se at analysen av praksisfortellinger var preget av samspill, dialog og felles refleksjon. En av studentene uttrykte det slik: «Det med å skrive praksisfortellinger og analysere dem, da får en jo sett det litt mer i sammenheng, i hvert fall nå når jeg har vært i praksis. Når vi har jobba med det i skolesammenheng, blir det veldig teoretisk. Nå får vi litt det praktiske

i tillegg.» Videre sier studenten: «det blir jo lettere å sette seg inn i teoristoffet når en har litt mer å henge det på, det blir jo mer relevant da, vil jeg si. Slike utsagn kan tyde på at «Analyse av praksisfortellinger er en langsiktig fremgangsmåte for å legge til rette for læring» (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 9).

Fennefoss og Jansen (2004) påpeker at mangel på teoretisk kunnskap kan svekke læringspotensialet i analysen av en praksisfortelling. Det kan reflekteres over relasjoner mellom mennesker og om samspillprosessene med utgangspunkt i erfaringer fra eget liv. I en slik refleksjon kan holdninger og verdier drøftes, men det vil ikke være nok i en studiesammenheng der «læreren har et ansvar for å formidle fagstoff mens analyseprosessen pågår. I løpet av studiet vil studentene utvikle sin evne til å analysere samtidig som mer omfattende teorikunnskap tilegnes» (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 14). Denne teorikunnskapen kan ikke løsrives fra holdninger og verdier.

I fokusgruppeintervjuene kunne vi som pedagogikk lærere gjennom oppfølgingsspørsmål med fordel bidratt til større fokus på sammenhengen mellom praksisfortellinger og de faglige refleksjonene over det pedagogiske arbeidet. Vi kunne også hatt større oppmerksomhet på hvordan praksislærer oppfatter sin rolle i denne sammenheng. I intervjuet uttrykte en av dem at «Jeg tenker at det er ganske viktig at de får den praktiske biten av oss jeg da de har den teoribiten på skolen.» På spørsmål om studentene får hjelp til å se sammenhenger mellom teori og praksis i veiledningssituasjoner, svarer praksislæreren: «Ikke mye. Jeg har brukt mest rammeplanen, jeg.» En annen praksislærer støtter henne på dette utsagnet: «Ja, rammeplanen, ja. Ja, vi jobber veldig mye med rammeplanen her.» Hun forsetter: «Jeg kan ikke sitere teorien som er innarbeida i meg. Jeg vet jo at teorien ligger bak alt det jeg veileder i, men jeg kan ikke si at det står i den og den boka.» Dette reiser flere spørsmål. Et av spørsmålene er: Hvordan synliggjøres barnehagens tause kunnskap? I denne sammenhengen kan taus kunnskap omfatte deler av arbeidet i barnehagen som «ikke er underlagt analyser, teoretiske refleksjoner og begrunnelser. Det kan handle om både rutiner og hverdagslige handlinger som er så innvevd i barnehagens hverdag at de er glidd langt inn i underbevisstheten» (BFD, 1995). Kanskje blir handlingene så innvevd i hverdagen

at kunnskapen er lite tilgjengelig? Hvordan kan vi hjelpe hverandre slik at studenter kan få tak i tankene bak eller teoriene som praksislærer har som en del av sin for forståelse? Imsen (2005) skriver om det hun kaller for taus teori. Hun mener at det bak all praksis ligger en uuttalt eller taus teori. Dette er i følge Imsen en praksisteori som kan være en kombinasjon av praktiske erfaringer og vitenskapelig funderte teorier. Ved å sette ord på denne teorien eller teoriene blir det mulig å synliggjøre hvorfor vi handler som vi gjør, og derigjennom reflektere over alternative handlinger i praksis. På denne måten kan vitenskapelig funderte teorier bli noe mer enn teorier, og dermed får de betydning for møtene mellom voksne og barn i barnehagen.

I praksismøtene ønsker vi at flere stemmer skal høres, men en annen side som vi i dette arbeidet har vært opptatt av, er hvordan ulike stemmer settes opp mot hverandre og fører til at det kan oppstå et spenningsfelt hvor ny innsikt og forståelse kan oppstå. Kan det være innsikt og forståelse som ikke knyttes til fagstoff? Kanskje dette utsagnet fra en student gir oss ett av flere mulige svar: «Jeg tenker på det med analysen, når du analyserer en praksisfortelling, så får du jo pedagogiske bakgrunner for valga du gjør, det kommer frem hva som blir gjort, og da får du det jo ned på papiret faglige pedagogiske grunner for valga som er blitt gjort.» De faglige pedagogiske grunnene handler ikke om bare å gjengi det barn sier og gjør, men om at den pedagogiske dokumentasjonen åpner rom for flere tolkningsmuligheter og refleksjoner (Svenning, 2009), og at dette får betydning for alle sider av yrkeskompetansen som Skau (2005) beskriver. I denne sammenhengen blir det da et spørsmål om det er mulig å se på praksis som et integrerende element i førskolelærerutdanningen uten at praksis relateres til relevant fagstoff som bygger på teori? Dersom svaret er nei, har vi en utfordring knyttet til å tenke nytt rundt praksisfortellingene som utgangspunkt for pedagogisk refleksjon og læring.

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2006) blir dokumentasjon omtalt som et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for kritisk og reflekterende praksis. I tillegg kan dokumentasjon være en del av det systematiske vurderingsarbeidet som legger grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon. Dette er også utgangspunkt for praksismøtene. Det blir derfor problematisk at pedagogisk

dokumentasjon, i denne sammenhengen praksisfortellinger, kan oppfattes som et alternativ til å være sammen med barna. «For det er veldig bra å ha pedagogisk dokumentasjon på alt, men det viktigste som vi har prata på før, er at vi er sammen med onga. Hvis du da som pedagogisk leder skal være borte, og så skal du på kurs noen dager. Det blir litt feil for barna.» Studenten som uttaler dette, stiller også spørsmål ved om pedagogisk dokumentasjon «vil gå ut over læringsarenaen til barna.» Utsagnet fra studenten synliggjør kanskje noe av den samme problematikken som kom til uttrykk i evalueringen etter innføringen av ny rammeplan i barnehagen. Som vi tidligere har nevnt, viste denne evalueringen at flere barnehager opplever at arbeidet med dokumentasjon oppfattes som både utfordrende og tidkrevende (Østrem, et al., 2009). Andresen (2010) mener at refleksjoner knyttet til det pedagogiske arbeidet i barnehagen på mange måter er en konsekvens av dokumentasjonen som foregår i form av for eksempel praksisfortellinger. Hun viser til et pågående forskningsarbeid som utføres i to barnehager i en østlandskommune, og sier at de ansatte mener at de ulike formene for dokumentasjon ikke tar mye oppmerksomhet bort fra barna, men tvert imot at dokumentasjonen nærmest blir foretatt i det hun beskriver som «in the flight» (Andresen, 2010, s. 143). Det som i denne sammenhengen tar tid i følge Andresen, er tenkningen i etterkant av dokumentasjonen. I dette perspektivet kan praksismøtene bli en øvelsesarena for denne måten å tenke på.

Førskolelærerutdanninga som vi representerer, har vektlagt profesjonsinnretningen, som NOKUT (2010) etterlyser, ved blant annet å bruke praksisfortellinger som en arbeidsmåte for å bygge bro mellom teoretisk og praksisbasert kunnskap. Skal dette være mulig, er det nødvendig at deltakerne i trepartsamtalen har felles forståelse av at refleksjon over egen yrkespraksis kan være del av det systematiske vurderingsarbeidet som legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon. En av praksislærerne var tydelig på denne forståelsen: «Hensikten med praksisfortellingene er jo at en skal reflektere over egen praksis og utvikle praksisteorien sin og kunnskapene sine». Hun ga også uttrykk for at hun syntes arbeidet med å veilede studentene i bruk av praksisfortellinger var utfordrende, og uttrykte tydelig at hun kunne ønsket seg mer kunnskap om å bruke praksisfortelling som metode. «Når du aldri har skrevet en slik fortelling før, og så skal du begynne å veilede oppgaver som du ikke

har vært borti og ikke har peiling på. Jeg kan jo veilede i feil retning. Jeg kunne tenke meg å få sett et bra analysert eksempel.» Dette utsagnet viser nettopp behovet for å fortsette det systematiske arbeidet med å bruke praksisfortellinger i førskolelæreutdanninga.

4.3 Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes kompetanse?

Som vi tidligere har vært inne på, er vår grunntenkning preget av et sosiokulturelt læringssyn hvor kunnskap utvikles i samhandling og felles meningskonstruksjon. Praksismøtene mellom studenter, praksislærere og pedagogikkklærer kan være et forum for slik kunnskapsutvikling, men møtets form og innhold vil kunne ha vesentlig betydning for i hvilken grad denne kunnskapen utvikles.

Gjennom våre erfaringer som pedagogikkklærere vet vi noe om at teorier lett kan bli virkelighetsfjerne og uinteressante for studenter. I stedet for å styrke relasjonene mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan vi stå i fare for å bidra til en reproduksjon av gammel teori. Slik vi ser det, kan systematisk bruk av praksisfortellinger i trepartmøter mellom ulike aktører i førskolelærerutdanningen styrke de ulike aktørenes kompetanse fordi dette er en læringsstrategi som appellerer både til hode og hjerte. Det skal være rom for ulike erfaringer, forskjellige forståelser, og det skal være plass for ulike stemmer som kan gi ulike aktører ny innsikt og dypere forståelse. «Utfordringen er å skape et miljø hvor man ønsker å motta og bidra til meningsforskjeller i en flerstemmig dialog», sier Dysthe (referert i Fennefoss & Jansen, 2004, s. 66). Det kan gi utfordringer fordi vi har tradisjon for harmoni og enighet, i stedet for å få fram forskjellene i uenigheten og se det som en utvidelse av perspektivene. Det er i forståelse med Bakhtins teorier (referert i Dysthe, 2001) om at dialogen kan få fram forskjeller og ulike meninger, og at det er i dette spenningsfeltet at ny innsikt og forståelse kan oppstå. En praksislærer sier at: «Jeg synes det var et veldig bra møte fordi vi fikk drøfta både faglige synspunkter og praktiske synspunkter. Det ble trukket fram mye fra de ulike hold fra studentenes side og fra vår side som har mest praksis og fra læringsgrunnlaget, teorigrunnlaget». En student uttrykte det slik: «Og så får du

(vi) alle synspunktene og høre hva alle de andre tenker rundt historien. Og så at du (pedagogikk lærer) er med og stiller spørsmål slik at vi får sett dette sammen». En slik forståelse underbygges også av Mead og Dewey (referert i Dysthe, 2001) som var opptatt av læring i sosiale relasjoner, sett som prosesser i samhandling med andre. En av studentene sier at: «Ja, når du skriver en analyse sjøl, da og bare leverer den inn, så blir det lik som bare dine tanker, men når en prater om det, så får en mange innspill. Det er godt å høre mange synspunkter, for ofte blir det en vri som en ikke har tenkt på sjøl». «Jeg lærer mye mer av å høre andre sine synspunkter, enn bare mine», sier en annen student.

Hvilken kompetanse kan vi utvikle gjennom samarbeidet? Skau (2005) peker på tre dimensjoner ved den profesjonelle kompetansen; den personlige kompetansen, yrkesspesifikke ferdigheter og den teoretiske kunnskapen. Aktørene i praksismøtet vil ha ulike kompetanser. I følge Skau (Skau, 2005) er vår personlige kompetanse avgjørende for kvaliteten på arbeidet vi gjør. Det har å gjøre med vår personlige væremåte. Altså hvordan vi er som personer, hva vi kan gi i et mellommenneskelig møte og hvordan vi lar andre få være i møtet med oss. Hvordan kan praksismøtene styrke denne kompetansen? Det kan handle om i hvilken grad vi er lyttende, er anerkjennende og bestreber et likeverd i møtene, og om vi alle har en innstilling om at vi har noe å lære. Som en av pedagogikk lærerne sier: «For jeg tenker også at jeg har mye å lære av disse møtene, og det var første gangen jeg har hatt med observatør som kan si noe om hvordan jeg har vært i møtet, og som ser hvordan møtet utspiller seg». Pedagogikk lærerens rolle i møtet har vi blitt mer klar over i løpet av denne arbeidsprosessen. I hvilken grad kan pedagogikk læreren være med å skape møtekultur hvor alle kommer til orde med sine faglige og praktiske refleksjoner. Er det rom for uenighet som kan gi nye tanker? Det handler bl.a. om det Bakhtin (referert i Fennefoss & Jansen, 2004) betegner som et spenningsfeltet hvor ny innsikt og forståelse kan utvikles. En av praksislærerne uttrykte betydningen av hvordan praksismøtene ble ledet: «...sånn som følgespørsmålene, synes jeg var veldig all right. Det med å styre ordet, ikke sant. Det er noe med trening i det også i et møte. Det er mye læring i det». Vi kan ut i fra dette anta at ledelsen av møtene har betydning for hvordan praksismøtene kan styrke

de ulike aktørenes kompetanse. «Og så kreves det engasjerte parter som er involverte på en måte, om det er studenter, praksislærere eller praksisveiledere (pedagogikk lærere)», sier en av praksislærerne.

Skaus andre dimensjon for kompetanse uttrykkes som en yrkesspesifikk ferdighet som kan forstås som «et sett av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til et bestemt yrke, og som blir brukt i utøvelsen av det» (Skau, 2005, s. 57). Det er en ferdighet å kunne legge til rette for et pedagogisk miljø som bidrar til at alle barn får gode utviklingsmuligheter. De yrkesspesifikke ferdighetene er i hovedsak involvert i praksisen som ligger i barnehagen. Det kan være en kompetanse som utvikles i samarbeid mellom student, praksislærer og det andre personalet i barnehagen. På en annen side kan en kanskje tenke analysen av praksisfortellinger som en yrkesspesifikk ferdighet? En av praksislærerne sier at «hensikten med praksisfortellingene er at en skal kunne reflektere over egen praksis og utvikle praksisteorien sin». Det er analysen av praksisfortellinger som er hovedinnholdet i praksismøtet og som vi har tenkt som et felles utviklingsområde for alle parter i møtet. Vi kan kanskje med andre ord si at analysen av praksisfortellinger heller utvikler yrkesspesifikke ferdigheter mer enn at det er en yrkesspesifikk ferdighet i seg selv? I tillegg, antar vi, at det kreves både teoretisk kunnskap og personlig kompetanse for å anvende praksisfortellingen som en læringsstrategi. På spørsmål til studentene om de tror pedagogikk lærerne har noe å lære i praksismøtene, så svarer en student «(ja) hvordan ting skjer i praksis». Det kan tyde på at studentene mener pedagogikk lærerne også kan utvikle sin yrkesspesifikke ferdighet gjennom praksismøtene.

Ut fra undersøkelsene kan vi finne noen ytringer som underbygger betydningen av praksismøtet for å styrke den teoretiske kunnskapen, som er den tredje dimensjonen i det Skau betegner som en kompetansetrekant. Som en praksislærer sier: «...fekk knytta det opp mot teori, hvor vi finn fagstoffet, fekk studenten til å reflektere og hente fram det og veta hvor dom kunne finne mer utdypende kunnskap om det». Og en annen praksislærer sier: «Jeg opplevde det som et veldig fruktbart møte, for min egen del, hvor jeg kunne hente fram min kunnskap og tørke litt støv av den og sagt ut i fra min rolle og samtidig se fra andres rolle og synspunkter». En student sier «Jeg synes det var veldig bra slik vi gjorde det. Det

var veldig lærerikt. Jeg fikk mer ut av den praksisfortellingen nå enn i skolesammenheng...vi fikk mye diskusjon og engasjement rundt det, det dett jo ned fagstoff i hue på en...».

Når vi spør om hvordan praksismøtene kan være med på å øke kompetansen hos de ulike aktørene, blir for mange kompetansen knyttet først og fremst til teoretisk kunnskap. En av praksislærerne sier at «Sånn faglig sett føler jeg at jeg ikke er oppdatert på det de skal igjennom. Min styrke er den praktiske biten, den relevante barnehagen». Og en annen sier: «Jeg syns det var bra du kom med de faglige innspillene, for da begynte jeg å tenke tilbake og rote i min harddisk, å ja, det er sånn, ja». En gruppe av studentene snakket om hva de hadde lært og da svarte de følgende: «...i ettertid kan jeg si at jeg har lært av det, jeg satt og lærte masse teori på møtet». «Det gjorde jeg også», sier en annen. Kan vi ut i fra dette anta at kompetanse blir i hovedsak sidestilt med teoretiske kunnskaper, både hos studenter og praksislærere? Er det slik at praksismøtene i første studieår har størst fokus kunnskapsspørsmålet (Fennefoss og Jansen, 2004)? Det er ingen entydige svar i våre data. Eksempler på dette er: «Jeg synes det var et veldig fint møte hvor det (teori og praksis) ble blandet sammen, da. Jeg følte at det ble den flettinga på en måte...». En annen praksislærer sier: «Samtidig har du det med praksisteori. Her får dom de praktiske og konkrete situasjoner som dom kan knytte fagstoffet til. I og med at dom har lest og studert fagstoffet, så kan de knytte det opp mot de konkrete handlingene som gjør det er lettere for dom å henge ting på plass i studiesituasjon». I følge Skaus kompetansetrekant (2005) er den teoretiske kunnskapen bare en del av forståelsen av hva kompetanse er. Gjennom å vektlegge handlings- og overføringsspørsmål kan både den yrkesspesifikke og personlige kompetansen synliggjøres.

Noen utsagn peker på betydningen av møteledelsen: «..... det var sånn god tone. Man var åpen for innspill. Det var liksom greit sånn i forkant det som ble sagt. Det ble tydeliggjort hvordan møtet skulle være. Man fikk på plass noen rammer.» Det får oss til å stille spørsmål ved i hvilken grad ledelse av møtet kan ha betydning for aktørenes kompetanseutvikling. I et videre arbeid vil det derfor være viktig å se nærmere på pedagogikk lærers rolle i møtet.

5 KONKLUSJON OG VIDEREFØRING

I dette arbeidet har vi som en del av vår teoretiske forankring vektlagt Berit Bae sitt syn på anerkjennende kommunikasjon. Bae bygger, som vi tidligere har skrevet om, på et likeverdig menneskesyn i sin teori om anerkjennende kommunikasjon mellom voksne og barn. Vi har sett hennes teorier opp mot relasjoner knyttet til et faglig samarbeid mellom voksne, i denne sammenhengen deltakere i et praksismøte. Vi har ikke vært kritiske til å bruke Baes forståelse. I etterkant har vi sett at vår innfallsvinkel vanskelig kan gi oss klare svar. Å være anerkjennende er en væremåte som er vanskelig å måle. Vi er også klar over at det finnes alternative forståelser av begrepet anerkjennelse. Det har ikke vært aktuelt å problematisere dette i vårt arbeid, men vi ser at det ligger utfordringer her som vi eventuelt kan gå inn på i en annen sammenheng.

5.1 Et likeverdig møte med plass til refleksjon over yrkesetiske spørsmål

Gjennom FoU-arbeidet har vi vært opptatt av å utvikle likeverdet i trepartsamtalene. Vi har hatt en hypotese om at likeverdighet som grunnleggende holdning i praksismøtet vil påvirke relasjonene mellom deltagerne. Gjennom samtaler og observasjoner har vi blitt klar over at det er et bredt spenn i både forståelsen og opplevelsen av likeverd. I studentenes analyse av praksisfortellingene har vi som pedagogikk lærere i stor grad vektlagt kunnskapsspørsmål for å få fram teoriperspektiver til pensumrelaterte temaer. Dette kan lett skape situasjoner hvor pedagogikk lærerne og praksislærere sitter med fasitsvarene på spørsmål som stilles. Det er og skal være viktig med faglig kunnskap i profesjonsutdanningen, og studentene skal gjennom ulike arbeidskrav og eksamensformer bli testet

i dette. I arbeidet med å se praksis som en integrert del av utdanningen har vi på den andre side uttrykt at det ikke er et mål å utvikle kunnskap som er endelig og universell. Vår intensjon har vært å utvikle en kultur hvor aktivitet og samhandling er viktig, og hvor aktørene kunne dele erfaringer og kunnskaper som likeverdige deltakere. Vi mener at en slik kultur kan gi rom for ulike diskurser, nye forståelser og den enkeltes bevissthet og kunnskap. Likeverd handler om at studenter eier sin egen opplevelse av og refleksjon over praksisfortellingen. Vi ser behovet for at analysen av praksisfortellingen også kan være et utgangspunkt for refleksjon over etiske dilemmaer som møter yrkesutøvere i barnehagehverdagen. I en slik sammenheng vil ingen deltaker ha fasit. Ved å trekke inn yrkesetiske refleksjoner kan flere forskjellige stemmer høres, også betydningen av den personlige kompetansen kan bli tydeligere. Forutsetningen er at praksismøtet preges av en kultur der ulike meninger og ytringer blir vektlagt. Vi vil ta med oss disse refleksjonene i det videre arbeidet med å styrke relasjonene mellom høgskolen og praksisfeltet. I et etisk perspektiv er det fortsatt et spørsmål om det er mulig å arrangere et praksismøte som preges av likeverd og samtidig foreta en formell vurdering av studenter i dette møtet.

5.2 Læring gjennom systematisk arbeid med bruk av praksisfortellinger

Det kan være mange utfordringer knyttet til hvordan vi sammen kan utvikle bruk av pedagogisk dokumentasjon for å styrke evnen til refleksjon og læring gjennom trepartsamtalen. Vi har valgt å fortsette et systematisk arbeid med praksisfortellinger, men vår erfaring er at det tar tid å lære seg sjangeren praksisfortelling. Det trengs erfaring med å bruke læringsstrategien og den analytiske strukturen. Deltakerne i trepartsamtalene har vært opptatt av at praksismøtet skal være en læringsarena, men det kommer ikke tydelig fram fra vårt arbeid en felles forståelse av hva som skal læres. Dette kan være en utfordring vi kan arbeide videre med.

Selv om vi i vårt videre arbeid vil fortsette å bruke praksisfortellinger som dokumentasjon og læringsstrategi, ser vi behovet for å tenke progresjon når vi skal bruke fortellingene gjennom et studieløp. Det vil være

naturlig å starte med å analysere praksisfortellinger for å tilegne seg yrkesspesifikke ferdigheter knyttet til å bruke denne metoden. Etter hvert vil målet være å diskutere og belyse fortellinger fra yrkesfeltet for å sette søkelyset på ulike sider ved førskolelærerkompetansen som er knyttet til både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Vi mener at dette kan være med på å gjøre utdanningen mere relevant og helhetlig, og bidra til utvikling av samarbeid og relasjoner mellom høgskolen og praksisfeltet. Det er også målet med PIL-prosjektet.

5.3 Endringer underveis

I løpet av FoU-arbeidet har vi tatt tak i noen av utfordringene vi har sett. Det viser at arbeidet vårt har fått betydning for utdanningen mens det har pågått. Vi har blant annet endret et skriftlig arbeidskrav første studieår til et muntlig framlegg med studentgrupper og en pedagogikk lærer. I framlegget brukes praksisfortellingen som utgangspunkt for felles refleksjon. Dette gir studentene flere erfaringer med praksisfortellinger som læringsstrategi. I intervjuer kommer det fram at både studenter og praksislærere mente at det er viktig å gjøre flere erfaringer med pedagogisk dokumentasjon som metode før det kan implementeres i det praktiske arbeidet i hverdagen. Vi mener at et muntlig arbeidskrav i denne sammenheng egner seg for refleksjon og dialog, slik at studentenes analytiske evne utvikles og flere handlingsalternativer blir synlige.

Ut fra våre erfaringer med likeverd i praksismøtet første studieår har vi valgt å prøve et praksismøte uten arbeidskrav andre studieår. Studentene analyserer i dette møtet en praksisfortelling med vekt på handlings- og overføringsspørsmål. Det er ingen formell vurdering av studentene i denne sammenheng. Tilbakemeldingene mht endringene har vært positive, men det er ikke foretatt noen systematisk kartlegging rundt dette.

5.4 Nye perspektiver på flere sider av yrkeskompetanse gjennom bruk av video?

Gjennom dette arbeidet har det vært et uttalt ønske å styrke de ulike aktørenes kompetanse. Vi har fått en bekreftelse på at vi som lærerutdannere må ha en stor grad av bevissthet omkring vår egen kompetanse. I vårt videre arbeid vil vi derfor videofilme noen av praksismøtene. Videooptak vil gjøre det mulig å studere situasjoner og relasjoner på en mer inngående måte. Ved å se en situasjon flere ganger kan vi få større innsikt i hva som skjer i møtet. Det vil være mulig å oppfatte flere detaljer i samspillet, og se sammenhenger mellom for eksempel verbal og non-verbal kommunikasjon. Et relevant spørsmål er hvordan vi som pedagogikk-lærere i trepartsamtalene kan være støttende, oppmerksomme og lyttende. Hvordan legger vi til rette for likeverd som en grunnleggende holdning i møtet? Ved å studere møtene i etterkant vil vi rette et kritisk blikk på vår rolle.

Vi mener at praksismøtet kan være en læringsarena der det er mulig å utforske flere sider av kompetansebegrepet, og at vi gjennom dette kan se flere sammenhenger mellom teori og praksis. Videoobservasjoner kan være et verktøy som utgangspunkt for en slik utforskning. Ved å se på kontekst, relasjoner, sammenhenger og detaljer i forhold til trepartsamtalen/ praksismøtet kan vi få større oppmerksomhet og bevissthet med hensyn til de ulike sidene av yrkeskompetansen. Det kan være både utfordrende og krevende å rette blikket mot egen virksomhet og praksis, men vi har tro på at det kan være et utgangspunkt for endringer som kan være med på å styrke praksis som et integrerende element i førskolelærerutdanningen.

LITTERATURLISTE

- Andresen, R. (2010). Pedagogisk dokumentasjon og barns medvirkning. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, I. (1995). *Læring i grupper : innføring i støttegruppemodellen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn en beskrivende og fortolkende studie*. Dr. Philos (Avhandling til Dr. Philos). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bae, B. (2008). Drøfting av samspillseksempler – demoktatiske møtepunkter mellom teori og praksis. I L. o. F. Guldal Tale M., Løkken Gunvor, Naaatd Nils, Rønning Frode (Red.), *FOU i praksis 2007 Rapport fra konferanse om prakirettet FoU i lærerutdanning* (s. 43–55). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- BFD. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne og familiedepartementet.

- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning / Harriet Holter, Ragnvald Kalleberg (red.)* (s. 145–165). Oslo: Universitetsforl.
- Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action research and postmodernism: congruence and critique*. Buckingham: Open University Press.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., & Halvorsen, M. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Frantzen, U. (1992). Om erkjennelse og forskning *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (s. 227–244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6 2005, 446–460.
- Høgskolen i Hedmark. (2008). *Studiehefte Bachelor-førskolelærer 1–3. studieår*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Høgskolen i Hedmark. (2009). Avtale om praksisopplæring for studenter i førskolelærerutdanningen 2009–2013.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P. (2007). Samarbeidet om faget praktik. *Unge pædagoger Praktik i Lærerutdannelsen*, 2, 4–14.
- KD. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagen fastsatt 1. mars 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2007). *Kompetanse i barnehagen. strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Oslo.
- KD. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lafton, T. (2009). *Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blikk: Foucault og Derrida i barnehagen*. 2009 nr. 2. Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning og internasjonale studier, Oslo.
- Lysne, V. I. (2004). *Likeverd i praksis: mellom fagkunnskap og innleving*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.

- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr. 02, 136–146.
- NOKUT. (2009). *Evaluering av førskolelærerutdanningen 2008–2010 Prosjektplan*.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010 Del 1: hovedrapport*. Oslo.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren med forskerblikk på egen praksis *Forsk med!: lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 94–114). [Oslo]: Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Svenning, B. A. (2009). *Hva fortelles om meg?: barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- UFD. (2003). *Rammeplan for lærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.