



Partnerbarnehagens praksisfellesskap – læringskultur og barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling

Heidi Østland Vala og Ingunn Sælid Sell

SAMMENDRAG

Artikkelen diskuterer hvilken rolle praksisfellesskapet i partnerbarnehagen kan ha for studentens profesjonelle utvikling. Studien fokuserer på hele fellesskapet, fordi både praksislærer og det øvrige personalet samarbeider rundt studentens praksis. Studien er forankret i teori om praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991), de tre dimensjonene ved praksisfellesskapet (Wenger, 1998) og motstand, forstyrrelser og responser (Biesta, 2012, 2014, 2015). Læringskultur knyttes til praksisfellesskapet, og artikkelen drøfter hva slags responser forstyrrelser kan møtes med av student, praksislærer og praksisfellesskap, for å fremme profesjonell utvikling hos studenten. Studien indikerer at det er utfordrende for partnerbarnehagen å «oppfylle» de tre dimensjonene ved praksisfellesskapet. Ulik forståelse og kunnskap hos personalet kan være hemmende for studentens profesjonelle utvikling. En implikasjon er at både praksislærer og de andre deltakerne i praksisfellesskapet må ha nødvendig kunnskap og kompetanse for å støtte studentens profesjonelle utvikling, noe som også vil få konsekvenser for utdanningsinstitusjonens rolle overfor student og partnerbarnehage. Undersøkelsen er kvalitativ, og det empiriske materialet er generert gjennom seks fokusgruppeintervjuer med 45 styrere og praksislærere i partnerbarnehager.

Nøkkelord: forstyrrelser, læringskultur, partnerbarnehage, praksisfellesskap, utdanningsarena

Heidi Østland Vala,
Universitetet i
Sørøst-Norge. E-post:
heidi.o.vala@usn.no

Ingunn Sælid Sell,
Universitetet i
Sørøst-Norge. E-post:
ingunn.s.sell@usn.no

ABSTRACT

Communities of practice in partnership kindergartens – educational culture and Kindergarten student's professional development

The context of this study is partnership kindergartens. The article discusses the role of the community of practice and the student's professional development in practical training, where the practice teacher and the kindergarten staff all are significant participants. Communities of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), resistance, disturbances and responses are key concepts (Biesta, 2014, 2015). The article discusses how disturbances can be handled to promote the student's professional development. The discussion explores the preconditions for the student's opportunity to stay in a developmental zone. The partnership kindergarten experiences challenges in fulfilling the three dimensions of the community of practice, and differences in understanding and knowledge could have an inhibitory effect on the student's professional development. An implication is that the community of practice must possess the necessary expertise to promote the student's professional development, and this will have an impact on the educational institution's role towards both students and partnership kindergartens. The study is qualitative and the empirical material is generated through six focus group interviews with 45 directors and practice teachers in partnership kindergartens.

Keywords: *communities of practice, disturbances, educational culture, partnership kindergarten, professional development*

Innledning

Denne studien fokuserer på hvordan styrere og praksislærere opplever partnerbarnehagen som utdanningsarena, samt praksisfellesskapets rolle for studentens profesjonelle utvikling i praksis. Kvaliteten i barnehagelærerutdanningen skal sikres gjennom et likeverdig og nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. Partnerbarnehagen må være bevisst på rollen som lærerutdanner og samtidig være kompetent til oppgaven (Universitets- og høskolerådet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det har stor betydning for studentens profesjonelle utvikling, at synet på kunnskap og læring i utdanningsinstitusjonen og praksisarenaen samsvarer. Dette samsvaret omhandler en faglig kjerne som består av felles begrepsapparat, bruk av profesjonsspråk, etiske vurderinger og kunnskap basert på erfaring og forskning (Lillejord & Børte, 2017). Studentens læring i praksiskonteksten kan forstås som en kontinuerlig prosess i partnerbarnehagens fellesskap, og i relasjon til de krav som stilles (Eik, Ødegaard & Steinnes, 2016). For å fremme profesjonell utvikling er blant annet kontinuerlig refleksjon over faglige utfordringer alene og i dialog, faglig nysgjerrighet, interesse for arbeidets utfordringer og faglig kunnskap sentralt (Rønnestad, 2008). Et viktig grunnlag for denne undersøkelsen er vår tidligere studie om studenters erfaring med skygging som studentaktiv læringsmetode i praksis (Sell & Vala, 2017). Der konkluderes det med at partnerbarnehagens læringskultur og praksislærers rolle har betydning for studentens læring og utvikling i praksis, og det argumenteres for styrking av partnerbarnehagens rolle som utdanningsarena. Vi bygger videre på dette når vi nå har undersøkt praksisfellesskapets betydning for studenters profesjonelle utvikling i praksis. Prosjektet

«Utdanningsbarnehager» indikerer at et nært samarbeid mellom student og partnerbarnehage rundt oppgaver og prosesser har betydning for studentens læring i praksis (Lindboe & Kaarby, 2019). Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen etterlyser praksisrettet forskning med relevant tematikk utviklet i samarbeid med praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Med dette som bakgrunn har vi utforsket følgende problemstilling: *Hvilken rolle har partnerbarnehagens praksisfellesskap for studenters profesjonelle utvikling i praksis?*

Videre i artikkelen gjøres det rede for den teoretiske rammen hvor begrepene praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) og forstyrrelser og responser (Biesta, 2014, 2015) er sentrale. Det gjøres rede for metode før analyse og presentasjon av funn. Deretter diskuteres studentens profesjonelle utvikling i lys av dimensjoner ved praksisfellesskapet, og forstyrrelser og responser i partnerbarnehagens praksisfellesskap. Undersøkelsen er kvalitativ, og det empiriske materialet er generert gjennom seks fokusgruppeintervjuer med 45 styrere og praksislærere i partnerbarnehager.

Sentrale begreper og teoretisk rammeverk

Profesjonell utvikling og læringskultur er to sentrale begreper i studien, og vi vil avklare disse begrepene før den teoretiske rammen presenteres. Et aspekt ved profesjonell utvikling er å forholde seg til krav og forventninger om å utvikle profesjonell handlingskompetanse (Gjøsæter, 2012). Knyttet til identitet kan profesjonslæring forstås som utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og som identifisering med et arbeidsfelt og en profesjon (Heggen, 2008). Profesjonslæring innebærer blant annet å identifisere seg med verdier, kunnskaper og modeller for profesjonsutøvelsen og å ha en utforskende holdning til egen profesjonsutøvelse (Eik et al., 2016). Studenten i praksis identifiserer seg både med fagkunnskapen og profesjonsutøvelsen, og med praksis utført av det øvrige personalet, og alle erfaringene vil ha betydning for studentens profesjonelle utvikling.

Læringskultur er en sentral del av praksisfellesskapet. Læring kan forstås som praktisk, kroppslig og sosial (Biesta, 2011) og involverer kommunikasjon og deling av mening og forståelse mellom flere deltakere i et fellesskap. Kulturer er både strukturerte av deltakerne, og strukturerende for dem som inngår i den. Individene i en læringskultur er dermed verken fullstendig styrt eller fullstendig frie i en læringskultur. Individene har ulike posisjoner og ulik makt når det gjelder mulighetene til å forme og endre en kultur (Biesta, 2012). Læringskultur kan ikke forstås som konteksten eller miljøet hvor læring finner sted, men eksisterer der hvor mennesker samhandler, og kan beskrives som læring gjennom sosial praksis (Biesta, 2011). På denne måten kan læringskultur og praksisfellesskap kobles sammen. Partnerbarnehagen skal skape et godt læringsmiljø for studenten, og barnehagens læringskultur avhenger av personalets daglige praksis, og er en forutsetning for studentens læring (Sell & Vala, 2017). Praksislærerne er ledere for praksisfellesskapet som tar imot studentene i praksis.

Praksisfellesskapet i partnerbarnehagen

Partnerbarnehagens personale utøver en form for delt praksis og kan forstås som et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap defineres ut fra den praksis som utøves over tid i fellesskapet. Praksis som konsept kan knyttes til forhandling om mening og danning av fellesskap, og det er slike forhandlingsprosesser som foregår i praksisfellesskapet. Aktiv handlende deltakelse, individuelt og kollektivt, er sentralt i all læring og utvikling, også i praksisfellesskapet (Wenger, 1998). Teori om praksisfellesskapet kan bidra til å belyse studentens profesjonelle utvikling fordi studenten kan sees som en del av læringskulturen i partnerbarnehagen.

Wenger (1998) beskriver tre dimensjoner som har til hensikt å koble praksis og fellesskap sammen: *Gjensidig engasjement* er en forutsetning for felles praksis. Deltakerne går inn i fellesskapet med ulik kunnskap og kompetanse, og individene engasjerer seg og forhandler om mening knyttet til handlingene. Ulikheter, lojalitet og konstruktivt engasjement kan skape felles læring og utvikling. Inkludering og tilhørighet muliggjør den enkeltes engasjement og aktive deltakelse. Et praksisfellesskap kjennetegnes også av tette relasjoner, mangfoldighet og kompleksitet. En annen dimensjon ved praksisfellesskapet er *delt virksomhet*, der kollektive forhandlingsprosesser, felles interesse og felles ansvarlighet står sentralt for å videreutvikle praksis. Praksisfellesskapets delte virksomhet er gjerne skapt over tid, og er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess som gjenspeiler kompleksiteten i individenes gjensidige engasjement. Deltakerenes forståelse av virksomheten og dens effekter kan forstås som et kollektivt produkt, og fellesskapets virksomhet defineres av medlemmene selv. Den tredje dimensjonen er *felles repertoar*. Repertoaret omfatter praksisfellesskapets ressurser, og kan bestå av rutiner, begreper, måter å gjøre ting på, symboler og handlinger fellesskapet har skapt eller tatt til seg, og som har blitt en del av praksisen (Wenger, 1998). Repertoaret er en ressurs for fellesskapet fordi det gjenspeiler fellesskapets historie av gjensidig engasjement, og fordi repertoaret kan brukes på nytt i nye situasjoner. Felles repertoar kan være utgangspunkt for videre refleksjon og forhandling om felles mening. De tre dimensjonene virker sammen og er avhengige av hverandre.

Legitim perifer deltakelse blir av Lave og Wenger (1991) beskrevet som prosessen hvor nyankomne gradvis blir medlemmer av et praksisfellesskap gjennom aktiv deltakelse i fellesskapet. Ettersom studien ikke fokuserer på studentens rolle, er dette ikke et sentralt begrep i artikkelen. Det er allikevel nødvendig å gjøre kort rede for det, fordi det er et begrep vi berører når vi diskuterer praksisfellesskapet. Et kjennetegn ved legitim perifer deltakelse er at det er en prosess der personer over tid blir medlemmer av et praksisfellesskap og at praksisfellesskapet åpner for slik deltakelse (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Studenten kan sees som en lærende nykommer som gradvis skal nærme seg full deltakelse i partnerbarnehagens praksisfellesskap.

Motstand, forstyrrelser og responser

Praksis er en arena hvor studenten kan få erfaringer med motstand, forstyrrelser og responser, og undervisernes oppgave og plikt er å skape forstyrrelser og yte motstand

i utdanningen (Biesta, 2015). Det skilles mellom tre ulike responser på motstand. Den første formen for respons er å prøve å overvinne det som yter motstand. En slik respons beskrives som en destruksjon av forstyrrelsene. Her prøver man å få gjennom viljen sin overfor verden og det som forstyrrer. Den andre responsen er å vike for forstyrrelsene og trekke seg vekk. Denne måten å respondere på tillater ikke «selvet» å engasjere seg i verden rundt. Den tredje formen for respons er å være i mellomsonen, som beskrives som et pedagogisk eller dialogisk «rom» (Biesta, 2015). I dette dialogiske rommet foregår det en samtale mellom selvet og verden. Det sentrale er at individet klarer å forbli i denne samtalen mellom seg selv og omgivelsene, og anerkjenne at den utfordringen det er å stå i det dialogiske rommet, nettopp er det sentrale for å utvikle seg. Her vil det foregå dialog mellom den lærende og forstyrrelsene, hvor målet ikke er at noen skal vinne, men at begge parter skal ytes rettferdighet. Erfaring med motstand og forstyrrelser er ikke bare betydningsfullt for den lærende studenten, men også for pedagogen. Ut fra forståelsen av forstyrrelser og det dialogiske rom, som sentralt for læring og utvikling, ligger også en forståelse av at individet først fremstår som et subjekt i den pedagogiske relasjonen når forstyrrelser oppstår som et element (Biesta, 2015). Dette uttrykker kjernen i læring og den pedagogiske relasjon, nemlig at begge parter i relasjonen er avhengige av den andre for at det ikke skal bli en monolog. Danningsprosessen som skjer i det dialogiske rom, er langvarig og krever både tid og oppmerksomhet.

Metode

Metodevalg, vitenskapelig tilnærming og utvalg

Undersøkelsen er kvalitativ, og det empiriske materialet er generert gjennom seks semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med til sammen 45 styrere og praksislærere i partnerbarnehager. Fokusgruppeintervju er brukt som datagenereringsmetode for å kunne utvikle intervjudata fra flere informanter samtidig og for å ha mulighet til å belyse spesifikke temaer. I fokusgruppene var vi tilretteleggere for meningsutveksling, og vår rolle innebar også ordstyring og bruk av oppfølgingsspørsmål. Diskusjonene i gruppene fikk frem deltakernes erfaringer og meninger knyttet til sentrale temaer. Interaksjon har vært en del av datagenereringen, og intervjugruppens dynamikk bidro til å skape mening gjennom refleksjon og felles kunnskapsdeling. Undersøkelsen er inspirert av et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Tilnærmingen fikk frem ulike sider ved informantenes opplevelser av fenomener, og det var rom for spontane ytringer og assosiasjoner. Vi har forsøkt å «fange» deltakernes oppfattelse av studentenes profesjonelle utvikling i praksis, og deltakernes subjektive erfaringer med samhandlingen mellom student og barnehagepersonale har vært sentralt.

Deltakerne er valgt på bakgrunn av deres erfaring og kjennskap til fenomenet vi undersøker, og utvalget er representativt og strategisk. For at datagenereringen skal være hensiktsmessig må forskeren avgjøre hvem deltakerne skal være, hva slags datagenereringsmetode som skal brukes, samt omfanget av utvalget (Creswell, 2013). Vi

har valgt deltakere fra to forskjellige ledernivåer/stillingsgrupper i partnerbarnehagen fordi styrerne og praksislærerne kan ha ulike og utfyllende erfaringer og tanker knyttet til fenomenet vi undersøker, og samtidig er alle deltakerne barnehagelærere med relativt lik kunnskapsbase. Formålet var ikke å få frem ulikheter mellom styrernes og praksislærernes opplevelser, men å få bredde og dybde i de temaene som ble løftet frem i intervjuene. Antall deltakere og intervjuer må tilpasses formålet med en undersøkelse fordi både for lite og for stort utvalg kan være problematisk med tanke på datagenerering og analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi vurderte at tre fokusgruppeintervjuer fra hver av ledernivåene var hensiktsmessig for å belyse problemstillingen.

Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Validitet omhandler den logiske sammenhengen i det vitenskapelige arbeidet og om undersøkelsens utforming genererer data som kan belyse problemstillingen (Tjora, 2017). Intervjuene i denne undersøkelsen handler om informantenes erfaringer og tanker om barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling i praksis, og tolkningselementet bidrar til ulike grader av gyldighet i analysen. Hovedtemaet for intervjuene var barnehagelærerutdanningens bidrag til utvikling av profesjonell kompetanse hos studentene, både i undervisning ved universitetet og i praksis, og vi hadde spesielt fokus på lederkompetanse. Konteksten for intervjuene har altså vært lederopplæring for barnehagelærerstudenter i praksis. Samtidig har det i alle fokusgruppeintervjuene kommet frem mange refleksjoner som handler mer om profesjonell utvikling generelt enn konkret om ledelse. I denne teksten belyser vi den delen av datamaterialet som omhandler deltakernes tanker om studentenes profesjonelle utvikling i praksisperioden, og praksisfellesskapets betydning for studentenes profesjonelle utvikling er hovedfokus.

Reliabilitet handler om pålitelighet og intern logikk i forskningsprosjektet. I kvalitativ forskning må man være innforstått med at fullstendig nøytralitet ikke er mulig å oppnå (Tjora, 2017), og tolkningsaspektet er også sentralt for reliabiliteten. Det ble gjort lydopptak under intervjuene, og det transkriberte materialet utgjorde 81 sider. Vi har benyttet induktiv og meningsfokustert analysemetode (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å redusere data til meningsfulle deler og kombinere koder til større tema åpnet kategoriene for å speile deltakernes perspektiv (Creswell, 2013). For å redusere datamaterialets omfang gjennomførte vi først meningsfortetting og deretter koding i flere faser for å ikke trekke premature konklusjoner (Tjora, 2017). For å ivareta empirinærheten i analysen er det brukt induktiv empirinær koding. Kodene fra den første analysefasen fikk betegnelser fra deltakerutsagn for å ivareta det spesifikke i materialet, og deretter ble kodene samlet i overordnede kategorier. I kategoriseringsfasen måtte en stor del av kodene utelates for å spisse undersøkelsens retning, og analyse og presentasjon av funn er strukturert ut fra disse kategoriene. De prioriterte kodene ble valgt på bakgrunn av informantenes fokus og problemstillingen. For å sikre begrepsvaliditeten i analysen har vi operasjonalisert og diskutert begrepene som er brukt i intervjuene (Germeten & Bakke, 2013). Gjennom analysen trådte ulike faktorer som skaper utfordringer for

studentenes profesjonelle utvikling i praksis frem. Biestas (2012, 2015) teori om *disturbances and responses* (forstyrrelser og responser) ble aktuell for å belyse og drøfte studentenes profesjonelle utvikling i partnerbarnehagens praksisfellesskap fordi vi valgte å tolke de identifiserte utfordringene som ulike former for «forstyrrelser». Felles refleksjon og diskusjon rundt begreper og formuleringer i intervjuer, analyse og drøfting kan sees som en styrke for undersøkelsen og to-forskersamarbeidet kan ha hatt positive effekter for undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Forskningsetikk

Undersøkelsen følger retningslinjene fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (De Nasjonale forskningsetiske komiteene, u.å.) Undersøkelsen ble gjort før de nye personvernreglene trådte i kraft 01.07.18. I samråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble prosjektet i 2017 vurdert som ikke meldepliktig. Intervjuene ble utført i henhold til gjeldende retningslinjer og anbefalinger (NSD, u.å.) og lokalt personvernombud har i etterkant vært konsultert for å sikre at personvernet i undersøkelsen er ivaretatt etter de nye personvernreglene. Forskningsetikk er relatert til alle deler av forskningsprosessen fra gjennomføring av intervjuer til analyse og presentasjon av funn (Tjora, 2017). Etske betraktninger har vært sentralt med tanke på anonymisering og transparens, og for hvordan datamaterialet behandles i drøftingen. Det er gjort etiske betraktninger knyttet til konfidensialitet og respekt for deltakerne gjennom hele undersøkelsen. Deltakerne ble informert om undersøkelsens tema i forkant av intervjuene, og informert samtykke ble innhentet. Fordi forskerne i undersøkelsen også har vært samarbeidspartnere med deltakerne, har bevissthet rundt forskernes rolle vært viktig. En fordel ved forskernes dobbeltrolle har vært god kjennskap til feltet som undersøkes. På den andre siden kan det problematiseres at forskerne har en viss maktposisjon overfor deltakerne i egenskap av å være ansatte ved samarbeidsuniversitetet. Som faglærere i barnehagelærerutdanningen har vi som forskere nærhet til forskningsfeltet, og selv om et forskningsintervju aldri kan forstås som en maktfri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015) har vi forsøkt å skape distanse til temaet det forskes på og være bevisste på vår dobbeltrolle. To-forskersamarbeidet har åpnet for diskusjoner og betraktninger rundt etiske vurderinger og kan sees som en styrke for undersøkelsen.

Presentasjon av funn

Begrepet informant brukes om deltakerne i undersøkelsen, selv om «deltaker» ville vært et foretrukket begrep med tanke på undersøkelsens vitenskapsteoretiske tilnærming. Informant-begrepet er imidlertid valgt bevisst for å unngå begrepsforvirring i omtale av deltakerne i undersøkelsen og deltakerne i partnerbarnehagens praksisfellesskap. For å belyse praksisfellesskapets rolle for studentens profesjonelle

utvikling i praksis presenteres momenter som kan virke fremmende og/eller hemmende på studentenes utvikling.

«For at de skal få utvikle seg og få prøve seg, da»

Informantene er opptatt av at personalet skal være støttespillere for studentene. Praksislærer og medarbeiderne i partnerbarnehagen kan fremme studentenes profesjonelle utvikling ved å skape et «spillerom» for utprøving:

For at de skal få utvikle seg og få prøve seg, da. Ta valg som er rett for dem. Og så må man selvfølgelig støtte og legge forholdene til rette, og ha veiledning og hjelpe dem på veien, da. Man må jo ta mange valg – pedagogiske valg. Det må jo de også gjøre.

Sitatet viser at gjennom veiledning og tilrettelegging skapes det rom for at studentene kan øve seg på å ta pedagogiske valg ved å observere og handle aktivt. Informantene presiserer at studentene er forskjellige og trenger ulik støtte og oppfølging, men at refleksjon og dialog med praksislærer og resten av personalet er sentralt for studentenes profesjonelle utvikling. Informantene uttrykker at personalet har ulike kunnskaper, verdier og holdninger til å tilrettelegge for studentenes læring, og styrerne og praksislærerne uttrykker at det kan være utfordrende for studentene når de ansatte i partnerbarnehagen har ulik forståelse av studentenes rolle og av hva praksisopplæringen skal inneholde:

Og vi fikk jo tilbakemelding på det, og ser på en måte noen som «tok luven fra» studentene. Og det er forferdelig vondt å se, altså. Det er vondt som øvingslærer, og det er vondt som student, og ikke, på en måte kunne være ... prøve og feile, da – for det er jo det de skal gjøre.

Her kan det tolkes som at individuelle holdninger i personalgruppen kommer til uttrykk og skaper utfordringer for studentenes «prøving og feiling» i praksis. Uttrykket «å ta luven fra» virker ganske sterkt i denne sammenhengen, og forstås som at studentene blir «overkjørt» av medarbeidere i partnerbarnehagen. Det tolkes som at ansatte kan skape begrensninger for studentenes rom for utprøving, og at mulighetene for å øve seg i den profesjonelle rollen utfordres. Det kommer frem at praksislærer har en viktig rolle som støttespiller, fordi studentene ofte har behov for støtte når de møter utfordringer i personalet. Informantene forteller om ulike utfordringer de møter på i det pedagogiske arbeidet og når det gjelder oppfølging av studentene i praksis. Det kan tolkes som at den profesjonelle kunnskapen har noe «trange kår» i barnehagens fellesskap:

En av mine assistenter, når det blir mye omrokeringer så blir hun sliten. Allerede der, liksom ...

Informantene opplever at manglende motivasjon og engasjement hos medarbeidere kan være utfordrende for praksisopplæringen. Samtidig er informantene bevisste på å ta hensyn til og ivareta medarbeiderne i praksisperioden. Videre inneholder data-materialet eksempler på at personalet i partnerbarnehagen «tester» studentene ved å gjøre seg passive for at studentene skal bli aktive. Det kan da oppstå et uavklart spillerom som det er utfordrende for studentene å forholde seg til, og som ikke nødvendigvis støtter studentenes profesjonelle utvikling. En av informantene sier hun er bevisst på å ikke gjøre det «for behagelig» for studentene fordi hun tror at det kan hemme den profesjonelle utviklingen, og flere av informantene er enige i at studentene må «pushes litt». Det kommer samtidig tydelig frem at styrerne og de pedagogiske lederne «vil studentene vel», og de prøver blant annet å hjelpe studentene med å sette realistiske krav til seg selv. Det kan tolkes som at praksislærerne bruker seg selv som «buffer» mellom studentene og personalet.

«En må jo drive det sammen i et team, da»

Informantene uttrykker at felles forberedelser i personalet er viktig for å skape et godt utgangspunkt for studentenes praksis. Noen av informantene har opplevd at medarbeidere har etterlyst informasjon og kunnskap om studentenes praksisperiode. Gjennom informasjon om hva studentenes praksis innebærer, samt refleksjon rundt den enkelte medarbeiders rolle overfor studentene, kan praksislærer bidra til utvikling av positive holdninger knyttet til det å være en utdanningsarena. Som en del av å skape et godt læringsmiljø for studentene blir det å ha et felles faglig og pedagogisk grunnlag i barnehagens personalgruppe løftet frem som viktig:

Så tenker jeg på at man, jeg vet ikke, jeg, at man reflekterer sammen, sånn at man kan få en felles forståelse. Det har vi oppdaget gjennom veiledning i vår virksomhet, at veldig ofte så snakker vi om samme tingene, men så mener vi forskjellige ting – fordi at vi definerer både begrep og ulike ting, da – på forskjellige måter.

Det tolkes som at informantene synes det er viktig å løfte frem den profesjonelle kunnskapen i personalet, for å skape en felles ramme for studentenes praksis. Styrerne og de pedagogiske lederne uttrykker at den praktiske kunnskapen i barnehagens personale må bygge på profesjonell kunnskap for at studentene skal få være del av en mest mulig profesjonell praksis. Det kan forstås som at praksislærerne tar på seg hovedansvaret i personalet for å tilrettelegge for studentenes utvikling i praksis. Informantene uttrykker at alle de ansatte har en sentral rolle i oppfølgingen av studentene, men at dette kan være utfordrende siden alle har ulik bakgrunn og mange av de ansatte ikke har pedagogisk utdanning:

Hvis det er problemer i praksis. Det er ofte relasjonelle ... i forhold til voksenrollen og det å være synlig fagperson, og jeg tenker også at, det er faktisk helt frivillig å jobbe i barnehage!

Informanten uttrykker at det kan være utfordrende for studentene å samarbeide med personalet i det faglige arbeidet. Det kan være vanskelig for studentene å tre frem som fagpersoner og stole på egen fagkunnskap i møtet med partnerbarnehagens personale. Ved å ta initiativ og involvere medarbeiderne og deres ressurser i sitt arbeid kan studentene få nyttig erfaring med samarbeid:

Pedagogen må kunne mye, men altså en er jo ikke, en må jo drive det sammen i et team, da. Å jobbe i tråd, for det hjelper jo ikke hvor god pedagogen er hvis en ikke klarer og evner å få med de andre.

Det tolkes som at det kreves en relativt stor innsats fra praksislærer, og i noen tilfeller fra styrer, for å skape og opprettholde et profesjonelt læringsmiljø for studenter i praksis. Informantene uttrykker at studenter som er utrygge på egen fagkunnskap, tar mindre initiativ og ansvar i praksis enn studenter som har tiltro til egen fagkunnskap. Informantene løfter også frem ydmykhet som sentralt. Det tolkes som at studentene kan bidra til å skape et godt miljø for egen utvikling, ved å kombinere lytting og ydmykhet for personalets erfaringer med egen fagkunnskap, og ved øve på å «ta sin plass» som fagperson. Det kan være utfordrende for studentene å involvere og engasjere personalet.

Oppsummering av funn

Funnene kan oppsummeres i to hovedkategorier: Kategorien «Studentens spillerom i praksis» omhandler studentens mulighet til å øve på pedagogiske valg samt refleksjon og dialog mellom student og personale. Videre handler denne kategorien om praksislærers rolle som støttespiller for studenten, om profesjonskunnskapens vilkår i praksisfellesskapet og om motivasjon og engasjement hos barnehagepersonalet. Det er også et element at studenten trenger utfordringer for å utvikle seg. Kategorien «Profesjonell kunnskap i partnerbarnehagens praksisfellesskap» handler om personalets forberedelser og forståelse knyttet til egen og studentens rolle i praksis og praksislærers rolle som pådriver for studentens utvikling. Videre omhandler kategorien utfordringer som kan oppstå i personalets oppfølging av studenten, og når studenten skal samarbeide med og involvere personalet i sitt arbeid. Kategorien omfatter også studentens utfordringer med å stå frem som en «gryende» fagperson i partnerbarnehagens praksisfellesskap.

DRØFTING

I denne delen diskuteres partnerbarnehagens rolle som utdanningsarena ved å se kategoriene «Studentens spillerom i praksis» og «Profesjonell kunnskap i partnerbarnehagens praksisfellesskap» i lys av praksisfellesskapets dimensjoner gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2000) og i lys av begrepene motstand, forstyrrelser og responser (Biesta, 2012, 2015).

Studentens spillerom i partnerbarnehagens praksisfellesskap

Studenten skal oppleve partnerbarnehagen som en trygg øvingsarena, og funnene viser at personalets holdninger og bevissthet om egen rolle som lærerutdannere har betydning for hvordan praksisfellesskapet fungerer som en arena for studentens profesjonelle utvikling. Forståelsen av praksisfellesskapet som «vugge» eller «bur» (Wenger, 2000) for deltakernes utvikling kan være et bilde på hvordan læringskulturen legger premisser for studentens læring i praksis. Læringskulturen i praksisfellesskapet kan komme til uttrykk gjennom gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar (Wenger, 1998). Ulikheter i personalets kunnskap, holdninger og verdier kan være en del av et gjensidig og utviklende engasjement i praksisfellesskapet, men ulikhetene kan også skape utfordringer i tilretteleggingen for studentens spillerom. Positive holdninger i personalet og bevisstgjøring rundt egen rolle før praksis kan bidra til et gjensidig engasjement i oppfølgingen av studenten. Dersom praksisfellesskapet viser interesse og er åpent for å gå i dialog med studenten om ulik forståelse og kunnskap, kan det bidra til et konstruktivt engasjement. Det er deltakerne i partnerbarnehagens praksisfellesskap som avgjør hva slags spillerom studenten får, fordi den delte virksomheten forhandles frem gjennom en kollektiv prosess (Wenger, 1998). Når assistentene etterspør informasjon, viser de interesse for å engasjere seg og ta del i studentens praksis. Assistentene viser ansvarlighet når de vil klargjøre egen rolle, og det kan forstås som et ønske om å forhandle om felles mening i praksisfellesskapet som studenten skal møte. Ved å være lyttende og ydmyk viser studenten interesse for praksisfellesskapets kunnskap, og refleksjon og dialog mellom student, praksislærer og resten av personalet kan være en del av den delte virksomheten og forhandling om mening.

Når deltakerne i partnerbarnehagens praksisfellesskap har ulik forståelse av studentens rolle og av praksisopplæringen, indikerer dette at fellesskapet ikke har forhandlet frem en delt virksomhet. Funnene viser at praksislærerne ønsker å utforske ulik forståelse og kunnskap i praksisfellesskapet, og at de vil forhandle om mening for å få til en delt virksomhet i praksisoppfølgingen. Praksisfellesskapet er avhengig av intern ledelse og lederen må fylle denne rollen slik at fellesskapet kan utvikle seg (Wenger, 2000). Dersom lederrollen tas av ansatte som ikke har pedagogisk utdanning, er det problematisk i et profesjonelt perspektiv, fordi kunnskapen til partnerbarnehagens praksisfellesskap må bygge på profesjonell kunnskap. Det kan stilles spørsmål ved om det er mulig for partnerbarnehagens praksisfellesskap å forhandle frem en delt profesjonell virksomhet slik Wenger (1998) beskriver det, når barnehagelærerne er i mindretall. Det må stadig forhandles om den delte virksomheten i praksisfellesskapet, og det felles repertoaret må fornyes eller utvides for å skape utvikling. Fellesskapets repertoar innebærer blant annet hvordan ting gjøres, for eksempel hva slags støtte som gis studenten, hva slags rom som skapes for å prøve og feile, at det åpnes for refleksjon og diskusjon med studenten og hvordan engasjement og interesse vises. Dersom repertoaret tillater å «ta luven» fra eller å «teste» studenten, kan det være hemmende for studentens utvikling. Når fagkunnskapen

har «trange kår» i praksisfellesskapet, kan det komme av at den profesjonelle kunnskapen ikke er et felles repertoar for deltakerne. Praksisfellesskapets repertoar skaper forutsetningene for studentens spillerom, og har betydning for studentens læring.

Ifølge Biesta (2015) er det praksislærers ansvar å skape forstyrrelser og yte motstand i utdanningen. utfordringer som oppstår i praksisfellesskapet kan forstås som former for forstyrrelser, og det har betydning for studentens profesjonelle utvikling hvordan disse forstyrrelsene blir møtt. I møtet med ulike forstyrrelser har både studentens, praksislærerens og resten av personalets håndtering betydning for studentens læring. Når personalet er bevisste på å være studentens støttespillere, skapes trygghet og rom for undring og refleksjon, og utfordringer som oppstår kan utforskes aktivt av studenten i dialog med seg selv og omgivelsene. Det kan være utfordrende for studenten å håndtere negative holdninger som kommer til uttrykk i praksisfellesskapet, og en respons kan være at studenten underkaster seg det som yter motstand. Dette kan forstås som «selvdestruksjon» (Biesta, 2015), en form for respons som ikke vil føre til utvikling for studenten. Det kan være utfordrende for studenten å håndtere forstyrrelser på en utforskende måte, og i denne bearbeidingen er det viktig at pedagogen støtter den lærende. Når medarbeiderne i partnerbarnehagen gjør seg passive for at studenten skal bli aktiv, kan det tolkes som at studenten blir stående alene i det dialogiske rom. Funnene indikerer at praksislærer kan gi studenten trygghet til å bruke fagkunnskapen for å «ta sin plass», forholde seg aktivt til usikkerheten og gå i dialog med det som forstyrrer. Praksislærer kan bidra til å konkretisere og sette ord på forstyrrelsene gjennom veiledning og refleksjon. Gjennom å tilrettelegge for, og utnytte, det dialogiske rom i fellesskap med studenten kan praksislærer og praksisfellesskap skape en utdanningsarena som fremmer profesjonell utvikling.

Partnerbarnehagens praksisfellesskap som arena for utvikling av fagkunnskap

I partnerbarnehagens praksisfellesskap skal studenten være både observatør og aktiv deltaker, og gjennom gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar kan studenten som en legitim perifer deltaker (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) få gradvis adgang til fellesskapet. Dersom praksisfellesskapets læringskultur åpner for slik deltakelse, kan studenten få mulighet til å utforske ulike forstyrrelser i et støttende miljø. Når studenten «pushes litt» i sin profesjonelle utvikling, får praksisfellesskapet en viktig rolle som arena for utforsking av forstyrrelser gjennom dialog og bearbeiding. Praksislærers og praksisfellesskapets handlinger og holdninger kan fungere som eksemplariske overfor studenten, og kan forstås i lys av begrepet eksemplets makt (Biesta, 2014). Et praksisfellesskap dannes gjennom læring, men fellesskapet kan også lære å ikke lære (Wenger, 1998, 2000). Dersom praksisfellesskapet utvikler en kultur som ikke vektlegger undring og refleksjon, og ikke skaper rom for utprøving, kan det bli utfordrende for studenten å respondere på forstyrrelser med aktiv utforsking. Dette innebærer at studenten får erfaringer som ikke nødvendigvis

er til etterfølgelse, for eksempel knyttet til hvordan medlemmene i praksisfellesskapet samarbeider, hva som vektlegges og hva som respekteres i kulturen. En undrende og utforskende kultur kan på den andre siden være et godt eksempel på hvordan samarbeidet i praksisfellesskapet kan gjøres. Funnene indikerer at den profesjonelle kunnskapen er under press i partnerbarnehagens praksisfellesskap, og at det kan være utfordrende for studenten å øve seg på å være en faglig og utforskende barnehagelærer. En informant uttrykker: «Altså være, komme fram, altså! Ikke snike seg langs veggen og være usynlig, men du må fram, og du må ville noe. Det må de øve seg på». Det å «snike seg langs veggen» kan være et uttrykk for at studenten er utrygg på egen fagkunnskap og kan forstås som en forstyrrelse. I utforskningen av denne utryggheten er det viktig at studenten får støtte av praksislærer til å stå i det dialogiske rom. Studenten må reflektere og være i dialog med seg selv og med praksisfellesskapet, og praksislærer er viktig for å støtte, utfordre og veilede i denne prosessen.

Studenten trer inn i en barnehagekultur preget av likhetsideologi (Eik et al., 2016). I møtet mellom praksisfellesskapets kunnskap og studentens fagkunnskap kan det oppstå forstyrrelser som krever en konstruktiv respons for at de skal bidra til studentens profesjonelle utvikling. Å være godt forberedt og trygg på egen fagkunnskap kan gjøre studenten i stand til å respondere ved å ta initiativ, stille spørsmål ved egen og andres yrkesutøvelse og reflektere over faglige handlingsalternativer. Dersom praksisfellesskapet er «fastlåst» i egen forståelse og kunnskap, og forstyrrelser ikke responderes på med åpenhet, undring og refleksjon, kan det forstås som en «utsletting» av forstyrrelsene, eller en «verdensdestruksjon» (Biesta, 2015). Et praksisfellesskap som åpner for utforskning av utfordringer viser en konstruktiv holdning til forstyrrelser, fremfor å signalisere at utfordringer er hindringer som må overvinnnes.

I prosessen med å bli deltaker i praksisfellesskapet må studenten være lyttende og ydmyk, og åpne for dialog mellom seg selv og det som forstyrrer egen forståelse og kunnskap. Slik kan individet i dialogens rom sees som et handlende og ansvarlig subjekt, noe som er sentralt for studentens profesjonelle utvikling. Dersom hele praksisfellesskapet deltar i dialogen, kan det knyttes til forhandling om mening og danning av fellesskap (Wenger, 1998). Det er spesielt viktig for studentens profesjonelle utvikling at både student og praksislærer stiller spørsmål ved egen yrkesutøvelse, at de reflekterer kritisk sammen og at de har dialog rundt sin pedagogiske praksis. Det er i dialogen mellom den lærende og «det andre» at de viktige erfaringene med forstyrrelser kan oppstå, og her kan praksislærer sees som en tilrettelegger og dialogpartner for studentens erfaringer med forstyrrelser og hvordan disse kan håndteres. Refleksjonene og vurderingene studenten engasjerer seg i, kan forstås som bevegelser i det dialogiske rommet i form av synliggjøring, vurdering og utprøving av pedagogiske handlinger på bakgrunn av faglig kunnskap. Praksislæreren er sentral for studentens profesjonelle utvikling i egenskap av å være rollemodell og refleksjonspartner (Sell & Vala, 2017). Ut fra disse perspektivene er det sentralt at praksislærer har høy bevissthet rundt studentens rolle og deltakelse i partnerbarnehagens praksisfellesskap. Slik kan praksislærer støtte studenten, «fange opp»

dersom studenten ikke får innpass i praksisfellesskapet og eventuelt gjøre tiltak for at studenten skal bli inkludert. Praksisfellesskapet stagnerer hvis ingen tar initiativ til læring, det faller fra hverandre uten fellesskapsfølelse og det blir fange i egne handlingsmønstre uten refleksjon (Wenger 1998). Studentens profesjonelle utvikling skjer gjennom refleksjon og justering av egne handlinger og atferd i samspill med de andre i praksisfellesskapet.

Konklusjon

Artikkelen har løftet frem partnerbarnehagen som utdanningsarena for barnehagelærerstudenter, og diskutert hvilken rolle praksisfellesskapet har for studentens profesjonelle utvikling. Styreres og praksislæreres opplevelser av barnehagen som utdanningsarena er presentert gjennom kategoriene «Studentens spillerom i praksis» og «Profesjonell kunnskap i partnerbarnehagens praksisfellesskap». Diskusjonen har fokusert på hvordan partnerbarnehagen ivaretar praksisfellesskapets gjensidige engasjement, delte virksomhet og felles repertoar, samt hvordan læringskultur spiller inn for hvordan responser på erfaringer med motstand og forstyrrelser kan fremme studenters profesjonelle utvikling. Diskusjonen viser at praksisfellesskapets læringskultur og praksislærers rolle legger premisser for studentens profesjonelle utvikling, og muligheten til å stå i den formen for respons som fremmer utvikling (Biesta, 2012, 2015). Praksislærer har et spesielt ansvar, som rollemodell for student og personale, ved å konkretisere forstyrrelser og gjøre studenten i stand til å være i det dialogiske rommet og arbeide seg gjennom utfordringene. Studien indikerer at partnerbarnehagens praksisfellesskap har utfordringer når det gjelder å «oppfylle» dimensjonene ved et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Studien viser at læringskulturen, forberedelser og gjennomføring av praksis i partnerbarnehagens praksisfellesskap har utviklingspotensial. For at studenten skal utvikle seg profesjonelt i praksis, må praksislærer ha nødvendig kunnskap og kompetanse til å støtte studentens utforskning og bearbeiding av forstyrrelser, og samtidig ha evne til å lede praksisfellesskapets læringskultur.

En implikasjon av studien kan være at partnerbarnehage og utdanningsinstitusjon som likeverdige parter i utdanningen må utvikle samarbeidet, både når det gjelder forberedelsene til og gjennomføringen av praksis. Det argumenteres for styrking av personalets forutsetninger for å oppfylle partnerbarnehagens utdanningsmandat. En naturlig videreføring vil også være å undersøke hvordan økt pedagogtetthet i barnehagen kan virke inn på partnerbarnehagens læringskultur. En annen implikasjon kan være å se nærmere på studentrollen og studentenes opplevelse av egen profesjonelle utvikling, knyttet til undervisningen ved utdanningsinstitusjonen og som deltaker i partnerbarnehagens praksisfellesskap. Partnerbarnehagens praksisfellesskap har en viktig rolle i studentens profesjonelle utvikling i barnehagelærerutdanningen, og studien indikerer at det fremdeles er en vei å gå for å skape en felles forståelse av profesjonell kunnskap og læring innad i partnerbarnehagen.

Referanser

- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. doi: 10.1007/s13158-011-0042-x
- Biesta, G. (2012). The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 92–103. Hentet 31.08.2019 fra <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/7847/1/148%20OA%20Other%20Education%202012%20Resistance%20paper%20BIESTA.pdf>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi stille opp med barnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109–123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjøseter, Å. (2012). Høyere organisasjons- og ledelsesstudier som arenaer for profesjonell utvikling. Århuskonferansen, Danmark. Upublisert. Hentet 31.08.2019 fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/281924>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & L. I. Terum, (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet 31.08.2019 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 31.08.2019 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehagelæreren-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (KSU 1/2017). Oslo.
- Lindboe, I. M. & Kaarby, M. E. (2019) Praksisperioder som læringsfellesskap. I K. E. Thorsen & S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger* (s. 197–217). Oslo: Universitetsforlaget.

- De Nasjonale forskningsetiske komiteene. (u.å.). NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 31.08.2019 fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). NSD Norsk senter for forskningsdata. Hentet 31.08.2019 fra <https://nsd.no/>
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I Molander, A. & L. I. Terum, (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sell, I. S. & Vala, H. Ø. (2017). 'Å åpne øynene fra flere kanter' Studentperspektiv på skygging som metode for lederopplæring i praksis. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 77–96). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for Barnehagelærerutdanning*. Hentet 31.08.2019 fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>