



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i barnehagevitenskap	Høstsemesteret, 2020  Åpen
Forfatter: Rita Log	..... (signatur forfatter)
Veileder: Margrethe Jernes, Carl Cato Wadel (biveileder)	
Emneord: Praksis Læring Refleksjon Videregående Barnehage	Sidetall: ...76..... + vedlegg/annet: 1  Stavanger, 27/08/2020 dato/år

**«I år har vi ikke gått på skolen, vi har jobba!»**

**Når klasserommet flyttes ut i praksis - en studie av  
elevers erfaringer fra barnehagepraksis i videregående  
opplæring**

## Forord

Denne oppgaven er et resultat av et masterstudium i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Masteroppgaven dokumenterer hvordan yrkesfaglig læring kan foregå i et praksisfelleskap. Bakgrunnen for temavalg er et ønske om å kunne bidra til økt forståelse av å lære av erfaringer i praksis. Jeg har erfart at praksis og skole har vært to atskilte læringsarenaer. Som lærer i yrkesfag har jeg hele tiden hatt et ønske om å tilbringe mer tid sammen med elevene i praksis. Ved å undersøke et prosjekt hvor en har flyttet klasserommet ut i praksisfeltet, har det gitt meg ny kunnskap om hvordan teori og praksis kan forenes. Dette kan gi inspirasjon til mitt videre arbeid som lærer i yrkesfag, og også andre som ser behovet for en mer yrkesrettet utdanning.

Jeg ønsker å takke alle elevene som har deltatt i prosjektet. Uten dere vil ikke oppgaven blitt til. Jeg er også takknemlig for at skolen som gjennomfører *praksisprosjektet*, har tatt så godt imot meg og inspirert meg i mitt arbeid som lærer og menneske.

Det har vært fire fine år på Universitetet i Stavanger. Samtidig har det vært en travel tid med pendling og jobb ved siden av studiene. Takk også til flotte medstudenter for støtte og oppmuntring underveis. Til slutt vil jeg takke mine gode veileder Margrethe Jernes og Carl Cato Wadel. Deres omsorg, tålmodighet og faglige dyktighet har vært essensielt for å komme i mål.

## Sammendrag

Temaet for denne studien er å undersøke hvordan elever erfarer læring når er deltagende i et praksisprosjekt sammen med lærer og medelever. Skolen jeg har valgt å forske på, har flyttet undervisningen ut i praksisfeltet. Jeg har valgt å avgrense forskningen til barne- og ungdomsarbeideres opplevelser knyttet til barnehagepraksis. Bakgrunnen for denne studien har vært å undersøke et *praksisprosjekt* hvor elevene på Barne- og ungdomsarbeiderfaget har gjennomført alle programfagene i praksis. Formålet med studien har vært å få økt kunnskap om hvordan praksis kan gi elevene kunnskaper ved å flytte klasserommet ut i barnehagen.

Problemstillingen er: *Hvordan erfarer elever fra barne- og ungdomsarbeiderfaget læring i barnehagepraksis gjennom praksisprosjektet?*

Temaet er valgt fordi jeg ser behovet for en mer praksisrettet utdanning. Tidligere forskning påpeker behovet for å styrke fag og fagligheten i yrkesopplæringen og at praksis og teori må bindes tettere sammen. *Praksisprosjektet* har på mange måter klart å forene praksis og teori, og elevene opplever arbeidet i praksisfellesskapet som meningsfylt.

Teoritradisjonen jeg baserer analysene på er sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring. Jeg har vært opptatt av å undersøke hvordan elevene lærer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Kunnskap og mening blir produsert i samspill med lærer, medelever og andre som arbeider i barnehagen.

Jeg har benyttet kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert intervju. I analysen har jeg både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv. Etersom formålet med studien har vært å studere egenskaper fremfor utbredelse har jeg valgt kvalitativ metode. Det sentrale i studien har vært å forstå perspektivet til informantene.

De viktigste funnene fra studien er knyttet til elevenes opplevelser av å lære i praksis. Erfaring, mestring og støtte fra lærer er sentrale funn som har betydning for elevenes muligheter til å bevege seg inn i et praksisfellesskap. Praksis oppleves som meningsfylt for elevene blant annet fordi det er en god sammenheng mellom teori og praksis. Det er også et viktig funn i studien at elever som nå er lærlinger kan synes at teorien er vanskeligere å forstå. Elevene kan oppleve å måtte stå mer alene som lærlinger uten støtte fra den mer kompetente andre. Studien konkluderer med at elevene trenger lærer som et støttende stillas både for å tilgang til erfaringer, men også for å skape mening rundt erfaringer.

Studien viser også at det er noen viktige faktorer som må til for at det skal være en koherens mellom teori og praksis. Et sentralt funn i studien er at det etableres en annen måte å lære teori på. Andre typer koblinger mellom teori og praksis er mulig i barnehagekonteksten enn i skolekonteksten som er preget av dekontekstualisert læring. Lærerens tilstedeværelse i praksis er med på å gi elevene tro på sin egen mestring, hun er et støttende stillas som hjelper elevene til å reflektere og trekker teorien inn i praktiske hendelser. Det relasjonelle perspektivet i praksisfellesskapet ser også ut til å være viktig for motivasjon, trivsel og læring.

## Abstract

The subject of this study is how vocational students experience learning when they participate in a project along with their teacher and peers as part of work placement. The school I am researching provides tuition at the institution of work placement instead of in a conventional classroom. I have chosen to limit the scope of my research to the students in the vocational study program “Children and Youth Development”, and to their experiences while at working in a kindergarten. The background of this study has been to investigate a project where these students have completed all their vocational subject curricula while at work placement. The purpose of the study has been to obtain more knowledge about how moving the classroom into the kindergarten can enhance the students’ learning and knowledge.

The research question is: How do students at the vocational study program “Children and Youth Development” experience learning while carrying out a practical project at work placement in a kindergarten?

This topic is chosen because I see the need for a more practical, work-related education. Former research points out the need to strengthen the professionalism in vocational training, and the need to weave theory and practice closer together. Our practical project has in many ways achieved to unite theory and practice, and the students experience the practical work within the community of practice as meaningful.

The theoretical tradition I base my analyses on are sociocultural perspectives on knowledge and learning. I have been concerned with investigating how students learn through participation in their community of practice. Knowledge and meaning are created in an interplay between teacher, fellow students and others who work in the kindergarten.

I have used a qualitative research design with semi-structured interviews and focus-group interviews. My analysis carries both a phenomenological and a hermeneutical perspective. I have chosen a qualitative methodology since the purpose has been to study features rather than prevalence. It has been essential to understand the perspective of the informants.

The most important findings in this study are linked to the students’ reported learning from work placement. Experience, achievement, and support from the teacher are important findings that are significant for the students’ possible inclusion into the community of practice. The students experience work placement and practical tasks as meaningful because, among other things, there

is a clear connection between theory and practice. It is also an important finding in this study that students who are now trainees, often find theory difficult to grasp. Without the support from the more competent other, the students often would find themselves as more “isolated” trainees. My study concludes that the students need their teacher as a supportive scaffold, not only to access the teacher’s experience, but also to create meaning from their own experiences.

This study also shows that some important factors must be present for the connection between theory and practice to be coherent. An important finding in my study is that a different way of learning theory is facilitated. In the context of a kindergarten other kinds of links between theory and practice are possible than in a school context, which is marked by decontextualized learning. The presence of a teacher at work contributes to her students’ belief in their abilities; she is a supportive scaffold who helps the students reflect upon their experiences, and who helps them connect the dotted lines between theory and real-life, practical events. The relational perspective within this community of practice also seems to be important for the students’ motivation, well-being and learning.

Erfaring er ikke hva som hender oss,  
men hva vi gjør med det som hender oss.

*Aldous Huxley*

# Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
Forord	3
Sammendrag	3
Innledning	10
1.1    Bakgrunn for valg av forskningstema	11
1.2    Presisering og avgrensing av problemstillingen	13
1.3    Oppgavens oppbygging	14
2    Forskningsfeltet barne- og ungdomsarbeid i videregående opplæring	14
2.1    Læreplan for videregående opplæring	14
2.2    Forskning fra videregående opplæring	16
2.3    Praksisprosjektet	19
3    Teoretiske perspektiv	19
3.1    Teoritradisjon i studien	20
3.2    Læringstradisjoner	20
3.3    Sosiokulturell tradisjon	23
3.4    Læring ved hjelp av de andre	24
3.5    Å lære ved å erfare	26
3.6    Praktisk kunnskap	28
3.7    Hvordan praksis danner grunnlag for læring	29
3.8    Å få tilgang til et praksisfellesskap	31
3.9    Ungdom og læring	31
3.10   Avslutning	32
4    Metode	33
4.1    Begrunnelse for valg av kvalitativ metode	33
4.2    Fenomenologisk-hermeneutisk som vitenskapelig ståsted	34
4.3    Utvalg	35
4.4    Kvalitativt intervju	36
4.5    Forskerrollen	37
4.6    Troverdighet og gyldighet	38
4.7    Overførbarhet (Generaliserbarhet)	40
4.8    Etiske overveielser	40
4.9    Fremgangsmåte ved analyse av data	41
5    Resultater	42



5.1	Kontinuitet i praksis	43
5.1.1	«Vi får sykt gode relasjoner» - om tilhørighet	43
5.1.2	«De kjenner grensa vår» -om mestringsopplevelse	44
5.2	Lærerens betydning for læring og trygghet	45
5.2.1	«De har så gode hjerter» - om læreren som støttespiller	45
5.2.2	«Det virkelige livet»-om læreren som mester og rollemodell	45
5.3	Læring gjennom praksis	47
5.3.1	«Vi har lært sykt mye»- om læring knyttet til kompetansemålene	47
5.3.2	«Vi vil jo hjelpe hverandre» -om å være sammen med medelever	49
5.3.3	«Dette året har vi ikke gått på skolen, vi har jobba»-om motivasjon	49
5.4	Avslutning	50
6	Diskusjon	50
6.1	Læreplan i praksis	50
6.1.1	Kombinasjonen mesterlære og undervisning	52
6.1.2	Fra skole til læretid – fra elev til lærling	53
6.1.3	Refleksjon over egen læring	56
6.1.4	Kritisk refleksjon	59
6.2	Koherens (sammenheng) teori og praksis	61
6.2.1	Deltagelse i praksisfellesskapet	61
6.2.2	Gradvis tilnærming til praksisfellesskapet	62
6.2.3	Appropriasjon – å gjøre til sitt eget	64
6.2.4	Unødvendig skille mellom teori og praksis	69
7	Avsluttende refleksjon	70
7.1	Oppgavens begrensninger	73
7.2	Studiens betydning for videre forskning	73
8	Litteratur	75

## Vedlegg I

## Innledning

Målet for denne studien er å løfte frem betydningen av læring som skjer i praktisk arbeid. Det sentrale spørsmålet er hvordan elever som går på barne- og ungdomsarbeiderfaget, erfarer læring når de flytter skolestua ut i barnehagen. Problemstillingen er:

*Hvordan erfarer elever fra barne- og ungdomsarbeiderfaget læring i barnehagepraksis gjennom praksisprosjektet?*

Som lærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget ser jeg at læreplanen med sine teoretiske formuleringer gjør at noen elever ikke kan delta i «debatten» som omhandler faget deres. På skolen blir ofte de teoriflinke belønnet med god måloppnåelse. De vi ser er dyktige i det praktiske arbeidet med barna, men har vansker med å forstå de teoretiske fagbegrepene, taper ofte terreng. Dermed blir de ikke sett på som like gode som de som blir belønnet med gode karakterer. Dessverre blir også det som skulle vært praktikerens fristed, nemlig faget prosjekt til fordypning, også omgjort til et teoretisk fag. Det er kompetansemålene elevene skal måles i. Dette er skolens oppgave, og ikke praksisplassen sitt ansvar. Siden lærerne får liten tid til å besøke elevene i praksis, er det ofte skriftlige oppgaver som danner utgangspunkt for vurdering, selv om faget prosjekt til fordypning i utgangspunktet er et praktisk fag.

Min undersøkelse vil først og fremst se på hvordan praksis kan være med på å gi elevene kunnskap, motivasjon og interesse for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Gjennom samtaler med elever som er deltagende og har vært deltagende i *praksisprosjektet*, håper jeg å få innsikt i hvordan refleksjonen rundt elevenes praktiske erfaringer kan gi økt forståelse for teorien. Jeg ønsker også å få frem hvilken betydning det har for elevene at lærer er sammen med dem i barnehagen. Dette er noe av det som er mest særegent for *praksisprosjektet*. Hvordan en langvarig praksis sammen med medelever har innvirkning på læringsforholdet, er også noe som vil være sentralt for studien å undersøke.

Jeg håper at denne studien kan løfte frem betydningen av å lære i et praksisfelleskap og gi inspirasjon til en sammenkobling av teoriundervisning og praksisfelt i barne- og ungdomsarbeiderfaget.

## 1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Jeg er utdannet barnehagelærer og jobbet først i barnehage. Etter hvert har jeg tatt ulike videreutdanninger og arbeidet flere år i grunnskolen og undervist voksne. I 2007 begynte jeg som lærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Jeg har et stort engasjement for arbeid med å utdanne gode fagarbeidere. Utdanningsprogrammet består av tre programfag og faget yrkesfaglig fordypning. I faget yrkesfaglig fordypning er elevene som regel utplassert i en barnehage eller skole/SFO. Når elevene er utplassert i praksis, kan jeg som faglærer oppleve å ha liten tid til kontakt og oppfølging av hver enkelt elev. Det å få tid til refleksjon over arbeidet de utfører, koble sammen teori og praksis og ikke minst kunne oppleve elevene i praktiske situasjoner sammen med barna, har jeg opplevd som vanskelig. Jeg kommer inn som en fremmed gjest og vil helst ikke være til bry. Elever som er dyktige i praksis, men har vansker med å verbalisere sin kunnskap, får jeg ikke grepet tak i. På mange måter opplever jeg at den røde tråden fra teori til praksis blir usynlig. Det er som om den praktiske delen av utdanningen lever litt på siden av skolens teoriopplæring. Slik jeg opplever det, er den praktiske delen av utdannelsen ikke definert som undervisning på samme måte som det som skjer i klasserommet. Derfor får ikke læreren samme rammevilkår når de er sammen med elevene ute i praksis. Jeg er enig med Illeris, som mener at dette kan gjenspeile de tendenser i utdanningspolitikken som viser at den er styrt fra et samfunnsøkonomisk perspektiv istedenfor for å tenke hva som er mest hensiktsmessig for yrkesfaglig læring (Illeris, 2012, s. 304). Samtidig har store endringer i barnehagesektoren ført til økt kompetansebehov i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver stiller høye krav til barnehagepersonalets kompetanse (Udir, 2017). Barnehagen skal gi barna et tilbud preget av høy pedagogisk kvalitet. Derfor er det viktig at personalet i barnehagen har høy pedagogisk kompetanse (Bae, 2018). Barnehagen kan ikke oppfylle de oppgaver de er satt til å utføre uten et barnehagefaglig utdannet personale, påpeker Bae (Bae, 2018). Derfor mener jeg at det også bør stilles høye krav til utdanningen som har ansvar for å utdanne fagarbeidere.

Ny forskning har løftet frem behovet for ny kunnskap om hva praksisforankret yrkesutdanning innebærer, hvorfor det er nødvendig, og hvordan det kan gjennomføres (Hiim, 2013). Jeg tenker at dette er et sentralt poeng for masterprosjektet mitt. Siden programfagene i helse- og sosialfagene nærmest har et ensidig teoretisk søkelys (Hiim, 2013, s.22), tenker jeg at faget yrkesfaglig fordypning, eller prosjekt til fordypning som faget het før, kan være med å gi elevene en mer praksisorientert forståelse av teorien. Dette faget praktiseres ulikt ved de forskjellige skolene jeg er i kontakt med. Denne ulikheten kan for eksempel bestå i om elevene får oppfølging av utdanningsinstitusjonen de tilhører mens de er ute i praksis og om de får veiledning ute i

praksisfeltet. Skolen gir ikke de samme rammevilkårene i praksis som når elevene er på skolen. Dette kan ha sammenheng med at norsk utdanningspolitikk har en sterk tilknytning til en logosentrisk kunnskapstradisjon. Det betyr at en har hatt en tro på den abstrakte og kontekstfrie kunnskapen. Derfor har den skolastiske modellen blitt opphøyet og gjort til moralsk målestokk for all utdanning, også de utdanninger som tilhører de yrkes- og profesjonsrelaterte utdanninger (Jensen, 1999; Hiim, 2013).

Jeg har ofte undret meg over om praksis kan utvikle elevenes ferdigheter, holdninger og kunnskaper når læreren ikke er til stede sammen med dem, eller når praksisstedet ikke har et formelt ansvar for å veilede elevene.

Vi (skolen) som utdanner fremtidige fagarbeidere har et ansvar for å gi elevene en utdanning som er relevant og kvalifiserer dem til oppgaver i arbeidslivet. De fleste elevene har sin læretid i barnehagen, og barnehagen utgjør også den største arbeidsmarkedsarenaen etter endt utdanning som fagarbeidere (Bråten & Tønder, 2015). Selv om det er mange som jobber som assistenter uten barnefaglig utdanning, er det bred enighet blant oppvekstsjefene om at flere fagarbeidere i barnehagen gir økt kvalitet i tjenestene (Bråten & Tønder, 2015). Barne- og ungdomsarbeideren har en verdifull kompetanse for arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Allikevel er det ingen formelle utdanningskrav til assistentene i barnehagen. I faglitteraturen brukes ofte begrepet assistent fremfor fagarbeider (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011). En fagarbeider, som barne- og ungdomsarbeideren og lærlingen er i ferd med å utdanne seg til, er ikke en ufaglært. Dessverre finner vi også benevnelser på ansatte som ikke har barnehagelærerutdanning, som en uten *teoretisk* kompetanse (Ødegård, 2011, s. 231). Jeg undrer meg over hvordan dette faget nærmest er usynliggjort i faglitteraturen om barnehagen. Elevene på barne- og ungdom kan dermed, slik jeg ser det, både måtte kjempe for sin plass i barnehagen og de må konkurrere om å få lære plasser. Barne- og ungdomsarbeideren har ikke, som for eksempel helsefagarbeidere, en autorisasjon som på mange måter beskytter tittelen deres. Ved ulike karrieresentre utdannes det også fremtidige fagarbeidere, og flere institusjoner ansetter fremdeles assistenter uten formell utdanning. Derfor er det svært viktig at skolen utdanner elever som kan bli gode fagarbeidere slik at de blir en viktig del av barnehagens helhetlige fagkompetanse.

Jeg mener at praksis er viktig for at elevene skal få en god utdanning i faget og er enig med Hiim (2013) som mener at det er nødvendig at elevene får en realistisk arbeidslivspraksis som gjør det

mulig å tilegne seg et faglig begrepsgrunnlag i det yrket de er interessert i (Hiim, 2013, s.20). Slik jeg ser det, må derfor elevene få prøvd seg i yrket, samtidig som de skal tilegne seg en teoretisk yrkeskunnskap. Tradisjonelt er det skolen som representerer teorien, mens praksisfeltet gir elevene mulighet til å få praktisk yrkeskunnskap. Hilde Hiim (2013) presenterer resultater fra et omfattende aksjonsforskningsprosjekt, hvor forskere og yrkesfaglærere har samarbeidet for å gjøre opplæringstilbudet bedre. Her kom det fram at yrkesfaglærere opplevde at skoleeier, skoler og bedrifter ikke hadde en sterk nok forpliktelse til å utvikle et samarbeid om arbeidslivspraksis. I prosjektet kom det også fram at mange av lærerne opplevde det som vanskelig å få nok rammer og ressurser fra egen skole til å utvikle et nettverk med bedrifter som kunne ta imot elever (Hiim, 2013). Det er opp til hver skole å avgjøre hvordan utplasseringen skal skje. I prosjektet prøvde flere lærere å få til faglig veiledning og refleksjon ved å besøke elevene i praksis og på den måten stimulere til faglig erfaringsbasert utvikling av fagbegreper og se sammenheng mellom teori og praksis. Økt besøk på praksisplassen syntes å styrke koblingen mellom teori og praksis.

I 2017 kom jeg i kontakt med en videregående skole på Sørvest-landet som jobber på en annen måte enn det jeg har erfart andre skoler gjør. Denne måten å arbeide på er et prosjekt skolen har prøvd ut siden høsten 2017. Jeg omtaler prosjektet som *praksisprosjektet*. I *praksisprosjektet* er undervisningen flyttet ut i praksis. Lærerne arbeider og underviser sammen med elevene i barnehagen og i barneskolen. De har bokstavelig talt flyttet skolen ut i praksisfeltet. Jeg har derfor et ønske om å se på hva som kjennetegner *praksisprosjektet* og hvordan elevene i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever dets betydning for læring.

## 1.2 Presisering og avgrensing av problemstillingen

I oppgaven vil jeg ha søkelys på Vg2 elever som har yrkesfaglig fordypning, også omtalt som YFF-faget, innlemmet i programfagene. I *praksisprosjektet* er elevene en dag sammen med faglærer på en barneskole og to dager sammen med faglærer i en barnehage og arbeider med kompetansemålene for programfagene og med kompetansemål knyttet til Vg3/opplæring i bedrift. Faglæreren er den som underviser i barne- og ungdomsarbeiderfagene. Hun blir omtalt som lærer.

Jeg ønsker å få belyst denne formen for undervisning med utgangspunkt i elevenes erfaring i barnehagepraksisen. Konteksten læringen foregår i har betydning for hvordan de lærer. Jeg er opptatt av få kunnskap om hvordan elevene gjennom praksiserfaringer sammen med ansatte,

lærer og medelever kan få kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom å ha en langvarig og virkelighetsnær opplæring i et praksisfellesskap. Det vil være interessant å få kunnskap om elevene lærer teori bedre ved at den trekkes inn i og kobles til handlinger og erfaringer i etterkant av at handlingene er utført og de kan snakke om sin egen erfaring. Dette har jeg videre undersøkt utfra problemstilling: *Hvordan elever fra barne- og ungdomsarbeiderfaget erfarer læring i barnehagepraksis gjennom praksisprosjektet.*

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg har delt inn oppgaven i 7 kapitler. Kapittel 1 gir en beskrivelse av forskningstema og gjør rede for valg av problemstillingen. Kapittel 2 gir en kort beskrivelse av sentrale punkter fra læreplanen. I dette kapittelet presenteres også tidligere forskning fra videregående skole, og jeg gir en beskrivelse av *praksisprosjektet*. Kapittel 3 er teoridelen. Her gir jeg først en kort beskrivelse av teoritradisjonen i studien. Deretter presenterer jeg ulike læringstradisjoner. De neste delene i kapitlet er en beskrivelse av relevant teori som jeg ser på som betydningsfulle for studien. Mitt teoretiske ståsted er sosiokulturell læringstradisjon og dette blir vektlagt i teoridelen. I kapittel 4 gis en presentasjon over mine metodologiske overveielser knyttet til kvalitativ metode og valg av forskningsdesign. Jeg redegjør også for fremgangsmåten ved analyse av data. Resultatene presenteres i kapittel 5. Presentasjonen er delt inn i tre hovedkategorier og belyst ved å bruke sitater fra elevene. I kapittel 6 drøfter jeg funnene. Her har jeg valgt å dele diskusjonen inn i to hovedkapitler og tre underkapitler. Kapittel 7 er en avsluttende refleksjon over studien hvor jeg også ser på oppgavens begrensninger og studiens betydning for videre forskning.

## 2 Forskningsfeltet barne- og ungdomsarbeid i videregående opplæring

### 2.1 Læreplan for videregående opplæring

Læreplanmålene for programfag og arbeidslivsdelen var i Reform 94 delt opp i henholdsvis kunnskapsmål og ferdighetsmål. Programfaget hadde kunnskapsmål og praksisdelen hadde ferdighetsmål. Karakteristikk av det som skal læres, har endret seg. I dag har kompetansebegrepet overtatt som begrep på bekostning av kunnskapsmål og ferdighetsmål. Denne endringen er det ifølge Illeris OECD som har vært pådriver for (Illeris, 2012, s.166). Det har blitt satt i gang et omfattende arbeid som for eksempel går ut på at utdanningen skal være målbar. I læreplanen finnes det for barne- og ungdomsarbeiderfaget 32 kompetansemål som skal vurderes (Udir, 2008). På mange måter har kompetansemålene fått en snever betydning; noe som kan føre til at

en mister det helhetlige aspektet (Illeris, 2012). En helhetlig yrkeskunnskap vil bestå både av teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og sosiale verdier. Læreplanen bør ivareta helheten i yrkesutdanningen og målene bør ha et tydelig utøvelsesaspekt (Hiim, 2013). Samtidig skal en ikke redusere omfanget av teoretisk kunnskap, fremholder Hiim. Men teorien, slik jeg tolker Hiim, bør relateres til yrkesoppgaver. Læreplanmålene for programfagene i barne- og ungdomsarbeiderfaget er tilnærmet lik de som er gjeldende for yrkesfaglig fordypning. Dette kan synes å være gjort for å styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Læreplanmålene for yrkesfaglig fordypning er tenkt som Vg3-mål og skal følge elevene i lærlingetiden.

Læreplanen er delt inn i tre program: Helsefremmende arbeid; Kommunikasjon og samhandling og Yrkesutøvelse (Udir, 2008). Denne inndelingen kan virke forvirrende og kunstig. Derfor kan det være hensiktsmessig å ta bort inndelingen og heller kalle disse for programfag. På den måten mener jeg at fagene kan få et mer helhetlig særpreg. Flere læreplanmål i helse- og oppvekstfag er preget av teoretiske formuleringer som at du skal kunne gjøre rede for, drøfte og forklare. Denne måten å formulere målene på, kan begrense muligheten til å vurdere elever som viser en god yrkesutøvelse, men har vansker med å drøfte og redegjøre for teorien.

Hensikten med erfaringsbasert læring i yrkesfaglig fordypning, er at elevene kan se sammenheng mellom praksis og teori. Erfaringsbasert læring kan også gi elevene en gryende yrkeskompetanse (Hiim, 2013, s.20). Yrkesfaglig fordypning kom inn som et nytt fag i 2007 og tilsvarer 30% av timetallet på Vg1 og Vg2. Faget skulle gi elevene realistiske arbeidssituasjoner (Udir, 2016). Flere av planene fikk allikevel et ensidig teoretisk søkelys. Dette gjelder spesielt for fagene som hører inn under helse- og oppvekstfagene (Hiim, 2013). Jeg er enig med Hiim som sier at kunnskapsbegrepet i læreplanen både for programfag og yrkesfaglig fordypning er på mange måter smalt og teknologisk og har ikke tydelig nok et utøvelsesaspekt (Hiim, 2013, s. 20). Målene bør, ifølge Hiim (2013) handle om praktisk utøvelse og teoretiske kunnskaper om begrunnelser for og problematisering av utøvelsen. I tillegg ser jeg at det ville være en fordel om det var en sammenheng mellom yrkesfaglig fordypning og programfagene slik at elevene kan få en helhetlig forståelse av teori og praksis. I læreplanen er det få mål som krever både teoretiske og praktiske ferdigheter. Det er derfor interessant at *praksisprosjektet* har valgt å ha alle programfagene og yrkesfaglig fordypning ute i praksisfeltet. De har også slått sammen alle fagene til ett fag; programfag.

## 2.2     Forskning fra videregående opplæring

Halvparten av norsk ungdom velger yrkesfag, og det er et stort behov for økt kunnskap om yrkesfaglig utdanning (Dæhlen, Hagen & Hertzberg 2008; Nyen & Tønder, 2012; Hiim, 2013). Forskningen på innholdet i utdanningen er svært liten, både nasjonalt og internasjonalt (Hiim, 2013). Dette skyldes ifølge Hiim at forskning som er rettet mot yrkesfag, har lav status. Det er vanskelig å finne forskning som omtaler barne- og ungdomsarbeidererelevan knyttet til praksis. Det er, så langt jeg kjenner til, ingen som praktiserer et skoleløp som *praksisprosjektet*. For å belyse tidligere erfaringer fra praksis har jeg tatt utgangspunkt i faget yrkesfaglig fordypning (YFF) som omhandler elever fra helse- og oppvekstfagene.

Kunnskapsløftet åpner opp for stor lokal frihet slik at den enkelte skole bestemmer hvordan de vil organisere faget yrkesfaglig fordypning (Nyen & Tønder, 2012). Både elever og arbeidsliv gir uttrykk for at utdanningen er for lite yrkesrelevant, påpeker Hiim (2013). På bakgrunn av denne kunnskapen har forskere og yrkesfaglærere gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt med tilknytning til yrkespedagogikk fra Høgskolen i Oslo og Akershus, hvor de har sett på muligheter for å utvikle en mer relevant praksisbasert og meningsfull yrkesutdanning (Hiim, 2013).

Konklusjonen i dette forskningsprosjektet er blant annet at det må være en god sammenheng mellom læring i skolen og læring i bedrift for at praksis skal oppleves meningsfylt (Hiim, 2013, s.352). Videre blir det påpekt at praksis og teori må bindes tettere sammen. Det vil si at praksis må innlemmes mer i teorien. Blant annet må læreplanene justeres slik at en ikke splitter fagene for mye. For eksempel bør det ikke være slik at enkelte programfag kun inneholder teori. En splittelse mellom praktiske mål og teoretiske mål er uheldig. Forskningsprosjektet konkluderer med at det bør være en helhet og sammenheng over utdanningen som er forankret i en praksisforankret læring. På den måten kan elevene og arbeidsgiver oppleve at utdanningen er relevant (Hiim,2013, s.349).

Samarbeidet mellom skolen og bedriften bør ha en forpliktende overordnet målsetting. Dette gjelder nasjonalt, regionalt og lokalt. I videregående skole er det dessverre i for stor grad styrt av den enkelte skole. Hiim mener at dette er en alvorlig ansvarsfraskrivelse (Hiim,2013).

Aksjonsforskningsprosjektet viser at elevene har et stort utbytte av å være i praksis. Dette gjelder både for elevenes motivasjon og for deres læring. Men i yrkesfaglig fordypning må målene spisses inn mot den retningen de har valgt seg. Målene er for vide og generelle. Det blir også fremhevet at rammebetingelser som sikrer at elevene får en praksisforankret utdanning, ikke er gode nok. Med rammebetingelser forstår jeg at lærere får like gode betingelser når de er sammen med elevene i praksis som når lærerne underviser elevene på skolen. Økte rammebetingelser kan



også gis til praksisveiledere på praksisstedet. Jeg tolker det også som at veiledere bør få lønn eller en form for godtgjøring når de har ansvar for veiledning og oppfølging av elever som er i praksis.

Forskningsstiftelsen Fafo har gjennomført en evalueringsstudie av Kunnskapsløftet. Det ble undersøkt hvilke måter faget prosjekt til fordypning, som nå heter yrkesfaglig fordypning, bidrar til å utvikle fagkompetanse i fag- og yrkesopplæringen. Studien består av to delrapporter som bygger på kvantitative og kvalitative undersøkelser (Dæhlen et al., 2008; Dæhlen & Hagen, 2010) og en sluttrapport (Nyen & Tønder, 2012). Jeg viser til resultater fra denne studien som omhandler elever fra helse- og oppvekstfagene og helsefagarbeiderfaget. Barne- og ungdomsarbeiderfaget var ikke med i undersøkelsen. Studien viser imidlertid flere interessante funn som jeg mener har betydning for mitt masterprosjekt. Blant annet opplever flere elever utrygghet ved å komme alene ut i praksis. Praksis er for elevene en fin måte å lære på, men de savner lærerens interesse for erfaringer og opplevelser relatert til praksis. Flere av lærerne uttrykker også bekymring over at for mye praksis skal føre til at elevene mister verdifull teoriundervisning på skolen. Elevene opplever at lærerne ikke er så interesserte i deres praksiserfaringer. Det er i det hele tatt liten forbindelse mellom teori og praksis. Studien viser at det er påfallende lite fokus på elevens læring når eleven og lærer har oppfølgingsamtaler sammen med praksisveileder. Samtalene handler om oppførsel, motivasjon og holdninger. Videre påpekes det at skolen i større grad bør bidra til å forsterke opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis. Elevenes erfaring og kompetanse fra praksisperioden bør bli trukket mer aktiv inn som en ressurs i undervisningen på skolen. Ut ifra studien kan det synes som at elevenes oppgaver (logg og rapporter) er ment som dokumentasjon over arbeidet de utfører i praksis, og i liten grad benyttet som en måte å se sammenheng mellom teori og praksis. Det kommer også fram at det er store forskjeller hvor mye faglærerne fra skolen kommer og besøker elevene i praksis. I den gamle hjelpepleierutdanningen var lærerne til stede på for eksempel sykehjemmet, og var med i stellet og andre gjøremål. Praksisstedet gir uttrykk for at de ønsket at lærerne skal komme jevnlig på besøk og ikke bare plassere dem der. Flere av lærerne ønsker også bedre tid til oppfølging av elevene ute i praksis. Dermed blir støtten fra skoleledelse viktig for hvordan faget skal praktiseres. Det kom også frem at flere av de lærerne som ble intervjuet, uttrykker bekymring for å overbelaste praksisplassen, og tør derfor ikke stille krav som medfører ekstraarbeid. Lærerne er redde for å miste verdifulle og viktige samarbeidspartnere. Selv om flere av elevene opplever praksis som nyttig lærdom, er det allikevel få som vil bli fagarbeidere. Yrket er rett og slett ikke fristende, og mange ønsker derfor å ta påbygg for å studere videre. Av de som

derimot velger å gå videre i lære, er det flere som opplever å ikke være godt nok forberedt på å møte arbeidslivet. Dette gjelder spesielt kjennskap til miljøet og arbeidslivets regler.

Evalueringsstudien etterlyser mer forskning som retter blikket mot skolene og bedriftene for å finne ut hvilke forhold som har størst betydning for elevenes læringsutbyttebehov. Det fremkommer også et behov for økt kunnskap om innholdet i opplæringen samt forholdet mellom breddekompetanse og spisskompetanse. Studien konkluderer med at ikke er gitt at utplassering i praksis gir god læring. Blant annet peker studien på at det er et behov for en debatt på et overordnet plan om hva dette faget skal inneholde. Rapporten avslutter med et ønske om mer forskning som undersøker hva som kjennetegner et godt læringsmiljø i bedrift. Den etterspør også hvordan undervisningen kan koble sammen teori og praksis. Videre etterspør den økt kunnskap på sammensatte læringsomgivelser der både skole og bedrift spiller en rolle. Intervjuene med både elever, lærere og samarbeidspartnere viser at det må være en rekke forutsetninger til stede for at elevene skal oppleve læring, utvikling og mestring i praksisperioden.

Lyngnes & Rismark har også undersøkt yrkesfag i praksis og mener det er en utfordring i yrkesutdanningen å få til en vellykket sammenheng og integrasjon mellom teori og praktisk arbeid (Lyngnes & Rismark, 2019). De har gjennom sine undersøkelser vist en rekke faktorer som må være til stede for at praksis skal føre til læring. Blant annet må lærlingen / eleven få tilgang på meningsfulle arbeidsoppgaver og det må settes av tid til refleksjon.

Dessverre ser det ut til at det kan være etablerte utdanningstradisjoner og strukturer i skoledelen som skaper hindringer for å få til en god yrkesforankring i skoledelen av utdanningen, mener Hiim (2013). Slik sett har *praksisprosjektet* brutt med den tradisjonelle organiseringen hvor skolen tar seg av teorien og praksisstedet legger til rette for praktisk tilstedeværelse. Jeg mener også at *praksisprosjektet* har organisert utdanningsforløpet slik at den yrkesretter utdanningen. Dette er i tråd med hovedintensjonene om yrkes- og praksisforankring som preger grunnlagsdokumenter og læreplaner i Kunnskapsløftet, men som er vanskelig å gjennomføre siden flere av planene, spesielt i helse- og oppvekstfagene har et ensidig teoretisk søkelys (Hiim, 2013, s.22). Det er derfor behov for å utvikle kunnskap om hva praksisforankret yrkesutdanning innebærer, hvorfor det er nødvendig, og hvordan det kan gjennomføres (Hiim, 2013, s 23). Jeg håper at studien min kan gi noen signaler som kan være med og påpeke betydning av å yrkesrette utdanningen.

### 2.3 Praksisprosjektet

Barne- og ungdomsarbeiderlevnene ved den aktuelle videregående skolen har alle programfagene og faget yrkesfaglig fordypning i praksis. De er to dager i en barnehage og en dag på en barneskole. I *praksisprosjektet* er elevene omgitt av mange: Lærere, ansatte, foreldre, barn og medelever. Dette kan, slik jeg tolker det, fungere som et læringssystem bestående av mange aktører som bidrar inn i systemet på ulike måte og som utfyller hverandre (Wadel, 2002). Relasjonell påvirkning har betydning for læring. Læring kan sees på som en interpersonlig prosess, og får frem den læring som foregår ved at personers erfaringer kobles sammen (Wadel & Wadel, 2007). Elevene som deltar i *praksisprosjektet*, har alle barne- og ungdomsarbeiderfagene i praksis fra de begynner skoleåret frem til de avslutter Vg2. De er på samme praksissted, og jeg vil anta dette har betydning for trygghet, motivasjon og følelser. Læring er i stor grad styrt eller påvirket av følelser (Illeris, 2012). Første året *praksisprosjektet* ble gjennomført, gikk samtlige elever ut i lære. Dette er veldig sjelden fordi mange av elevene ønsker å ta Vg3 påbygg, for så å studere videre. Når elevene kanskje lar seg motivere av hverandre og de andre aktørene, er det, slik jeg ser det, et relasjonelt perspektiv på motivasjon (Wadel & Wadel, 2007, s. 73). Elevene må delta aktivt og være tilstede, men måten elevene blir innlemmet i et praksissted, har også betydning for elevenes læring (Lyngnes & Rismark, 2019).

I forkant av masterprosjektet har jeg ved to anledninger besøkt elever og lærere som har vært deltagende i *praksisprosjektet*, og jeg har vært til stede på en fagkonferanse hvor elevene og lærerne presenterte prosjektet. Det å ha en så nær tilknytning til virkeligheten har på mange måter fascinert meg. Samtidig er jeg undrende til om elevene klarer å jobbe grundig nok med kompetansemålene (teoridelen) når så stor del av tiden er å være aktiv sammen med barna istedenfor vanlig klasseromsundervisning.

### 3 Teoretiske perspektiv

Teorier om læring er mange. Å orientere seg mot teorier som omhandler læring kan virke uoverkommelig. Hva er læring og hvordan skjer læring er et tema som opptar mange ulike felt.. Det er umulig å gi en entydig definisjon på hva som menes med læring. Det er, slik jeg ser det, svært ulike oppfatninger alt etter hvilken fagtradisjon en tilhører. Jeg må allikevel prøve å tydeliggjøre begrepet læring for å skape en forståelse av læring som finner sted i *praksisprosjektet*. Det kan være vanskelig å dokumentere læring (Dysthe, 2001). I studien vil det derfor også være vanskelig å si noe bastant om hva elevene lærer av å være i praksis og hvordan de lærer. Læring og utvikling har innvirkning på hverandre, og mitt blikk vil derfor være rettet

mot hvilke muligheter barnehagepraksis gir for at elevene skal få utvikle en forståelse for arbeidet i barnehagen.

I denne studien ønsker jeg å se hvordan elevene erfarer læring som skjer i andre kontekster enn i et tradisjonelt klasserom. Jeg har valgt å undersøke elevenes erfaringer i den delen av undervisningen som foregår i barnehagen. Her er elevene sammen over tid med barn, voksne og medelever og får erfaringer som er yrkesnære. Når jeg har lest ulike teorier om læring, har jeg sett at det er et spenningsforhold mellom teori og praksis. Forsøk på å knytte sammen teori og praksis har blitt belastet med ulike syn på hvordan en lærer (Rasmussen, 1999). I studien er det nødvendig å avgrense teorien til det som ligger nærmest oppgavens problemstilling, læring i en sosial praksiskontekst. Jeg har derfor tenkt at det er hensiktsmessig å ha en sosiokulturell tilnærming. Før jeg går nærmere inn på teorier tilhørende en sosiokulturell tradisjon, vil jeg kort presentere ulike tradisjoner på læring. De ulike tradisjonene på læring har innvirkning på måten skolen legger til rette for yrkesfaglig læring på. Jeg mener derfor at det finnes spor av samtlige av de tradisjonene jeg vil presentere.

### 3.1 Teoritradisjon i studien

I denne studien vil jeg vektlegge teorilæring i praksis, og tone ned det som skjer i en undervisningssituasjon i et klasserom. Elevene lærer i et praksisfelt sammen med lærer som inngår som et støttende stillas for elevene. Det vil derfor være andre koblinger mellom teori og læring i praksis enn i skolekontekst. En teoretisk tilnærming til prosjektet vil i tråd med dette være knyttet til teorier på læring i sosial praksis. Jeg ønsker å undersøke hvordan vi kan forstå læring som en sosial prosess. Ulike former for mesterlære har vekket min nysgjerrighet. Jeg ser at yrkesfaglig opplæring kan dra nytte av denne tenkningen. Blant annet kan mesterlære som læringsform lette overgangen fra skole til arbeid (Nielsen & Kvale, 1999). Jeg vil benytte meg av teorier fra en sosiokulturell tradisjon. Dette er teorier som viser at læring krever deltakelse i aktiviteter som forankres i sosial praksis. For mitt prosjekt er dette sentralt i og med at jeg har et ønske om å undersøke om *praksisprosjektet* kan hjelpe elevene til å forstå teorien i praksis.

### 3.2 Læringstradisjoner

I minst 2500 år har menneskene vært opptatt av læring i ulike former. Sokrates (470-399 fvt) var kanskje den første som var opptatt av pedagogiske ideer om hvordan en kunne utvikle en persons intellekt (Säljö, 2019). Læring trengte ikke komme utenfra, mente Sokrates. Dialogen som en

dialektisk prosess skulle få elevene til selv å tenke logisk. Platon, som var Sokrates' elev, beskriver Sokrates' lære som forløsning. Læreren (filosofen) var en slags jordmor som hentet frem kunnskap som lå skjult for eleven. Ved hjelp av utspørrende samtaler ble kunnskapen frigjort (Säljö, 2019). Samtalene eller dialogene skulle være fri for makt, nytteperspektiv og tilrettelegge for frie følelser. Det gode argument skulle vinne over det dårlige, og idealet var en felles forståelse. Deltagerne skulle selv gjennom denne klassiske dialogforståelsen kunne se verden med nye øyne (Dysthe, 2001). Samtidsfilosofer som Gadamer og Habermas har videreført den klassiske dialogforståelsen og definerer den som den normative. Det vil si at det ligger et etisk krav om å akseptere det beste argument. Spesielt er dette sentralt for Habermas (Dysthe, 2001, s. 13). Videre trekker Dysthe frem Bakhtins dialogbegrep som derimot ikke krever enighet, men som gir aksept for ulikheter og vilje til å godta dette. Kunnskapsutvikling hos Bakthin skjer gjennom forhandling av mening og møte mellom divergerende stemmer (Dysthe, 2013). I praksis vil det si at forståelsen for en sak blir bedre når det flertydige og mangfoldige er til stede.

Dialogbegrepet har betydning for hvordan elevene lærer i barnehagen. Elevene har undervisning i barnehagen og vil få veiledning av læreren. I Norge er veiledning tett forbundet med dialog og dialogen kan også være sentral i undervisningstimen elevene har sammen med læreren i praksis.

På slutten av 1800-tallet vokste behaviorismen frem som en forestilling for å forstå hvordan læring er knyttet til atferd. Den russiske filosofen Pavlov forsket på betingingens prinsipper og dannet grunnlaget for denne retningen. Behaviorismen ble etter hvert spredt til den vestlige verden først ved den amerikanske psykologen, Watson, deretter videreutviklet av psykologen Skinner (Säljö, 2019). Sentralt i denne retningen finner vi også Thorndike som utvidet ideen om betingingens prinsipper (S-R modellen) ved å flytte fokuset over på forsterkning eller belønning. Konsekvensen eller forsterkningen av det som skjer sikrer hyppigheten av en bestemt reaksjon på en bestemt stimulus (S-R+K) (Jerlang, 1990,s.188). Læring i behavioristisk tenkning kan sees på som endring av atferd. Denne endringen skjer fordi individet gir respons på ulike stimuli. Læringen er objektiv, og den kan observeres. Behaviorismen har dominert forskningen på læring frem til 1970, og dermed ble flere andre viktige tradisjoner fortrenget (Säljö, 2019,s.49). Selv om behaviorismen har vært gjenstand for en massiv kritikk, tror jeg at det finnes spor av denne tenkningen i barnehagen hvor elevene har sin praksis, gjennom lærerens undervisning og ikke minst hvordan skolen organiserer utdanningsforløpet.

I motsetning til en behavioristisk læringstradisjon, som var opptatt av hvordan individet reagerer på stimuli, er et kognitivistisk læringssyn preget av en indre motivasjon for læring. Lærerens viktigste oppgave er å legge til rette for læring. Piaget er kanskje den mest kjente forskeren som hører inn under en kognitivistisk tradisjon. Mest kjent er Piaget sine teorier om skjemaer og assimilasjon og akkommodasjon (Jerlang, 1990). Piaget var opptatt av hvordan et individ mottar og deretter bearbeider informasjon. Gjennom å studere og manipulere omverden, konstruerer individet et meningsfullt bilde av verden (Elfström, Nilsson, Sterner & Wehner-Godee, 2016). Piaget mente at barn skulle få mulighet til å oppdage ting på egenhånd og gjennom egen handling. Konkrete undersøkelser gjort av barnet selv skulle erstatte verbale abstraksjoner og å lære seg ting utenat (Elfström, et al., 2016, s. 32). Piaget var opptatt hvordan barnet konstruerer kunnskap og kan derfor også komme inn under et konstruktivistisk kunnskapssyn på læring. Men i motsetning til Dewey og Vygostsky, som også tilhører et konstruktivistisk læringssyn, var han opptatt av individet sin måte å konstruere kunnskap. Piaget kan derfor sies å representere en individualistisk variant av konstruktivismen (Säljö, 2019).

Som følge av kritikken mot behavioristisk tenkning oppstod det en interesse for hvordan et menneske danner begreper (Säljö, 2019). Datateknologien som vokste fram på 50-tallet hadde innvirkning på læringspsykologien. Det ble utviklet en egen terminologi som innebar ord som også ble en del av vokabularet innenfor psykologisk forskning (Säljö, 2019). Ord som minne, lagring og bearbeiding av informasjon har gått inn som dagligtale i pedagogisk sammenheng. Samtidig som en var opptatt av å se på likheter mellom mennesker og datamaskiner, oppstod det som blir omtalt som den kognitive revolusjon. Bruner var en av de sterkeste kritikerne til å sammenligne mennesker med en datamaskin. En maskin arbeider blant annet mekanisk, mens et menneske søker mening i sosiale relasjoner. Bruner bruker begrepet meningsskaping. *«Mennesket engasjerer seg i meningsskaping i sosiale situasjoner, og de gjør det ved hjelp av minner, erfaringer, interesser, verdivurderinger, situasjonens særpreg og en rekke andre ressurser* (Säljö, 2019, s. 54). Bruner omtales også som en konstruktivist. Konstruktivismen kjennetegnes som et kunnskapssyn hvor mennesket selv aktivt bygger sin kunnskap. Dette skjer ved at en konstruerer ny kunnskap basert på den kunnskapen som en besitter. Bruner beveget seg fra å være opptatt av et individuelt kunnskapskonstruktivistisk ståsted til være opptatt av at læring skjer sammen med andre (Aukrust, 1997). Slik jeg tolker det, beveger han seg dermed inn i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring. I et sosiokulturelt perspektiv blir derimot ikke kunnskap primært konstruert gjennom kognitive prosesser, men konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Derfor blir

interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare et positivt element i læringsmiljøet. Det å kunne er i et sosiokulturelt perspektiv knyttet nært opp til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Å delta i sosiale praksiser der læring skjer, blir derfor sentralt i det å lære (Dysthe, 2001).

I masterprosjektet mitt vil læring ha med relasjoner mellom mennesker å gjøre. Læring i barnehagen gir elevene mulighet til deltagelse og samspill mellom deltagerne. Språk og kommunikasjon vil være sentralt i læreprosessen.

I neste del vil jeg derfor ha hovedfokus på teorier som omhandler læring gjennom aktivitet og læring sammen med andre.

### 3.3 Sosiokulturell tradisjon

Dysthe (2001) sier at den sosiokulturelle tradisjonen rommer flere ulike retninger som på hver sin måte vektlegger historie, kultur, kontekst, relasjon og kommunikasjon i forståelsen av hva læring er, og hvordan vi mennesker lærer. Et sosiokulturelt perspektiv har som hovedfokus å se på samspillet mellom det kollektive og det individuelle i forhold til læreprosesser (Saljø, 2014). Det sosiokulturelle perspektivet står som en motsetning til det ensidige synet på psykologiske læringsteorier (Dysthe, 2001). Kunnskap blir i et sosiokulturelt perspektiv omtalt som noe som blir konstruert i samhandling med andre, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Denne kunnskapen skjer i en kontekst. I min studie blir konteksten barnehagen. Kunnskap er alltid situert, det vil si at kunnskapen alltid er sammenvevd i en historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001, s.36.). John Dewey, Jerome Bruner og Lev Vygotsky tilhører ulike tradisjoner, men slik jeg ser det, har Dewey sin pragmatiske tradisjon, Vygotskys kulturhistoriske syn og Bruners sosialkonstruktivistiske ståsted alle sammen et sosiokulturelt perspektiv.

Studien tar sikte på å få kjennskap til hvilke erfaringer som kan føre til læring når elevene er sammen ute i et praksisfelt over lengre tid. Jeg skal intervjuer elever på barne- og ungdom som har hatt alle kompetansemålene sine ute i praksisfeltet sammen med faglærer, medelever, ansatte og barna. Denne skolen har valgt å se annerledes på undervisning. De lærer gjennom å erfare og jeg finner støtte i Dewey, Vygotsky og Bruner sine teorier om erfaringsnær læring. Praksisnær undervisning leder meg også til begrepet mesterlære. Elevene er i praksis og jeg ønsker derfor å se nærmere på praksisfellesskapets betydning for læring. Lave og Wenger (Lave & Wenger,

2015) sine teoretiske betraktninger om situert læring, mesterlære og sosial praksis vil være sentralt. De betrakter læring som noe som foregår i et sosialt felleskap (Lave & Wenger, 2015).

### 3.4 Læring ved hjelp av de andre

De sosiale og kulturelle omgivelsene som praksisstedet representerer, vil ut i fra et sosiokulturelt perspektiv kunne gi læring gjennom samhandling mellom elevene og de kulturelle og sosiale omgivelsene som praksisstedet representerer (Lyngnes & Rismark, 2019). Jeg mener at både Vygotsky (1978), Bruner (1997) og Dewey (2005, 2009) er opptatt av å se helheten av kunnskap. Verden er ikke delt i praksis og teori. Menneskelig kunnskap har alltid både teoretiske og praktiske sider ved seg. Elevene må ha en teoretisk forståelse av hvordan de er i samspillet med barn, og de må også kunne gjøre det i praksis. Vygotsky sitt sosiokulturelle læringssyn finner jeg som støtte for å forstå læring i sosial praksis. Dette synet fremhever betydning av læring gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis. Måten elevene i *praksisprosjektet* vil kunne reflektere rundt sin læring vil kunne forstås i lys av alle de er omgitt av. Den sosiale virkeligheten som barnehagen representerer, blir en del av elevenes læring. Innenfor sosiokulturell forståelse er kunnskap å betrakte som sosialt distribuert. Det vil for eksempel si at eleven beveger seg mellom mennesker de møter i barnehagen, gjennom aktiviteter de deltar i og ulike materialer de utforsker sammen med barna. I barnehagen vil de også kunne tilegne seg institusjonens begreper og ta del i de spilleregler som finnes i akkurat den barnehagen. De må forholde seg til de spillereglene som er aktuelle i den spesielle konteksten (barnehagen) som de befinner seg i. Det er slik jeg tenker annerledes måte å være skoleelev på enn om de hadde hatt programfagene i en ordinær skoleklasse.

Det som på mange måter er mest særegent ved prosjektet, er at læreren er med de i praksisfeltet. Læreren vil kunne se hva elevene kan mestre av oppgaver på egenhånd for så å gi dem oppgaver som er mer utfordrende etter hvert. Derfor tenker jeg at Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen er sentralt. Den nærmeste utviklingssonen forklares med at et barn har to ulike utviklingsnivåer. Et nivå hvor barnet kan gjøre aktiviteter ved egen hjelp og et potensielt nivå hvor barnet kan klare aktiviteter ved hjelp av andre mer kompetente eller ved bruk av redskaper. Imellom disse to nivåene ligger den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Det er i den nærmeste utviklingssonen læreren eller andre i barnehagen kan lage et stillas som er tilpasset eleven sitt kompetansenivå (Bruner, 1997). Elevene er hele tiden omgitt av andre voksne som kan



noe mer enn de selv. Det er andre som er mer kompetente, og Vygotsky mener at vi lærer best i samhandling med den andre mer kompetente, og den læringen som skjer i samhandling med andre, er mer verdifull (Bråten & Thurmann- Moe, 1996). Dette kan også være andre medelever, slik jeg ser det. Et annet særtrekk ved Vygotskys teori om læring er evnen til imitasjon. Når elevene samhandler med hverandre og resten av personalgruppen, kan de imitere handlinger gjennom å observere den andres handling, og dermed sier Vygotsky at de til slutt vil utvikle høyere former for mentale funksjoner (Bråten & Thurmann Moe, 1996). Slik jeg forstår Vygotsky, er imitasjon en vei til selv å internalisere kunnskapen, som igjen kan brukes og anvendes i nye situasjoner. I *praksisprosjektet* kan elevene gjennom språklig samspill, verbalisere handlinger og knytte handlingen til teori, ved at de samtaler om det. Men for å klare det kan det være nødvendig å trekke inn et annet sentralt begrep hos Vygostky, metakognisjon (Langli, 2015). I dette begrepet legger Vygotsky stor vekt på å reflektere over sin egen læring og forståelse. Kan praksissituasjoner være med på å la elevene stoppe opp og få disse dype refleksjonene over sin egen læring? Eller vil elevene stort sett imitere handlinger de ser i praksis? Imitasjon slik jeg forstår Vygotsky må stå i forhold til en metakognisjon for at imitasjonsprosessen skal kunne føre til ny læring. Elevene kan ikke bare utføre lik handling uten selv å kunne bli bevisste om handlingen har en god kvalitet. De må stå litt på utsiden av seg selv og betrakte handlingene de gjør. Samtidig vil det å være til stede i praksis og utføre ulike oppgaver sammen med barn og voksne gi elevene muligheter til å erverve seg praktiske kunnskaper som også har en verdi i seg selv.

Vygotsky omtaler begrepet praktisk intelligens (Langli,2015). Jeg tenker dette begrepet kan være nyttig i måten å forstå handlingen elevene utfører spontant sammen med barna. Elevenes arbeid i barnehagen er knyttet til kroppslige handlinger. Jeg tolker Vygostkys begrep om praktisk intelligens som handlinger som fester seg i kroppen og blir kroppsliggjort. Vygotsky sier det finnes et område innenfor tenkningen som ikke er avhengig av språket som verktøy i refleksjonen (Langli, 2015). Denne ikke-verbale tenkningen danner ifølge Vygostky også kunnskaper. Slik jeg ser det vil mye av arbeidet elevene erfarer i barnehagen være handlinger som kjennetegnes av vaner, rutiner og praktisk arbeid. Mine erfaringer gjennom mange år er at noen elever har en unik praktisk kompetanse uten å kunne verbalisere handlingen de utfører. Jeg finner støtte i Vygotskys begrep om praktisk intelligens for å forstå de elevene som er dyktige i samspill med barna uten å kunne forklare handlingene med faglige begreper.

### 3.5 Å lære ved å erfare

I *praksisprosjektet* er erfaringer slik jeg tolker det mest sentralt. De har valgt en undervisningsform hvor elevene er i praksissituasjoner og gis mulighet til å lære ved å gjøre og bruke det de har gjort til å danne ny kunnskap. Vi lærer av å gjøre erfaringer sammen med andre og vi lærer gjennom å oppdage, mener Bruner (1997). Erfaringene blir stadig konstruert i møtet med nye erfaringer Det en vet fra før blir satt sammen med det nye som erfares (Bruner, 1997). Samtidig mener også Bruner at det ikke er gitt at en erfaring fører til læring. Elevene må konstruere mening i erfaringene, og på bakgrunn av tidligere erfaringer som oppleves som meningsfulle, dannes ny kunnskap. Dewey (2009) påpeker også at erfaringene skal skille seg fra vaner og rutiner ved å være særegne og betydningsfulle for at de skal kunne føre til læring. Mye av erfaringer elevene gjør seg er praktisk arbeid. Blir dette arbeidet dominert av mekaniske rutiner og vaner, mener Dewey at en mister en mulighet til å oppnå grundige tenkevaner. Det er et skille mellom de situasjoner som domineres av vaner og de som stiller en overfor et problem (Dewey, 2009). Jeg tenker at erfaringer elever gjør i barnehagen, nok vil bære preg av å sette seg inn rutiner og vaner som kjennetegner barnehagens kultur. Samtidig må elevene, slik jeg ser det, ha mot og lyst til å skaffe seg erfaringer som blir noe mer enn vaner og rutiner. Elevene må være aktivt til stede sammen med barna. Rammen for erfaring er ifølge Dewey (2005) noe som er interaktivt og en gjensidig prosess med omgivelsene rundt. Det er noe ved det som er rundt deg som gjør noe med deg, noe du blir truffet av eller berører deg. I *praksisprosjektet* er elevene i møtet med barna. De må da bli berørt av møtet med barna. Dette møtet bør være gjensidig. Barnet sitt svar på dette møtet er med på å forme erfaringene, og denne interaksjonsprosessen er med på å gi elevene viktige læringserfaringer.

*Praksisprosjektet* skal etablere et samspill mellom teoretisk undervisning og yrkeserfaring. For Dewey blir formålet med en utdanning at den skal stimulere til undersøkelser og ferdigheter i å utvikle nye erkjennelser. Erfaringenes funksjon er viktig i undervisningen, og i den forbindelse fremholder Dewey to prinsipper, kontinuitet og samspill, som han mener er grunnleggende i oppbyggingen av erfaringen (Dewey, 2005). Elevene er i samme barnehage i ett år og får dermed mulighet til å fordype seg i ulike oppgaver. Kontinuiteten i å være så lenge tenker jeg også gjør noe med samspillet med alle de møter.

Erfaringene må også ifølge Dewey knyttes til refleksjon. Læring vil derfor bli avhengig av hvordan elevene knytter refleksjon til erfaringer. Dewey (2009) omtaler begrepet refleksiv tenkning. Refleksiv tenkning kjennetegnes av tanker som allerede er der, men som formes og

omformes gjennom erfaring. Nye måter å tenke på er avhengig av, slik jeg tolker det, et undersøkende tilbakeblikk på erfaringer. Dermed vil den nye tenkemåten endre form på bakgrunn av tidligere erfaringer og tanker. Ifølge Dewey vil det å erverve innsikt og kunnskap starte med den umiddelbare erfaring og gjennom ulike erfaringer vil elevene kunne få en erkjent kunnskap som de kan bruke i nye erfaringer (Dewey, 2005). Det er også et poeng hos Dewey at tenkningen ikke må foregå i et vakuum. Tanker og konklusjoner må være knyttet til konkrete forhold hvor elevene kan få erfaringer, observere og handle i en meningsfull kontekst. Tankene til Dewey finner jeg igjen i Illeris' forsøk på å gi kompetansebegrepet en dypere mening i læreplaner ved å tenke at elevenes læring skal være i et samspill med tidligere erfaringer, et samspill med relevante aktiviteter her og nå og en fremoverrettet refleksjon og perspektivering (Illeris, 2012, s. 166).

Dewey er opptatt av at et godt læringsmiljø skal gi elevene ekte entusiasme (Dewey, 2005). Derfor mener Dewey at et læringsmiljø som er fjernt fra virkeligheten, ikke gir samme mulighet for læring. Elevene i *praksisprosjektet* vil gjennom deltagelse i barnehagen få mulighet til å være i et naturlig læringsmiljø. Derfor får de også en unik mulighet til å lære seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante for deres fremtidige yrkesutøvelse.

Elevenes kunnskap blir skapt med utgangspunkt i den kunnskapen de allerede har, fremholder Bruner (1997). For å oppnå en høyere form for kunnskap kan læreren være med som et støttende stillas og konstruere ny kunnskap ved å fremme dialog, samarbeid og forhandling. I likhet med Dewey mener Bruner at en lærer gjennom å bygge opp eller konstruere ny kunnskap ved å erfare. Erfaringene blir stadig konstruert i møtet med nye erfaringer (Bruner, 1997). Elevene kan gjennom *praksisprosjektet* få en unik mulighet til stadig å møte nye erfaringer som bygger på de erfaringene de allerede har. De vil kunne få mulighet til å lære gjennom å gjøre oppdagelser, og det de vet fra før, kan settes sammen med de nye erfaringene de møter (Bruner, 1997). En må altså ta utgangspunkt i den kunnskapen som allerede finnes. Derfor tenker jeg at elevenes kunnskap om teori og praksis fra Vg1, kan trekkes inn som en ressurs på Vg2. Bruner mener at kunnskap stadig blir konstruert, og forklarer det som sirkelbevegelser. Kunnskap blir konstruert gjennom sirkelbevegelser mellom hypoteser og belegg (Bruner, 1997). Kunnskap lar seg ikke passivt overføre. Denne kunnskapskonstruksjonen fremmes gjennom dialog, samarbeid og forhandling. Slik jeg ser det, er dette sammenfallende med Dewey sitt begrep refleksiv tenkning.

Gjennom hele året er elevene deltagende i et praksisfelleskap. Fellesskapets kunnskaper vil være nyttig lærdom for elevene. Etter hvert vil elevene appropriere (gjøre til sin), den kompetanse fellesskapet besitter (Bruner, 1997). Samtidig blir det viktig at elevene også får mulighet til å

forhandle om mening. I følge Bruner er det viktig at elevene får mulighet til å uttrykke egne meninger og egne synspunkter i møtet med andre oppfatninger. På den måten lærer ikke bare elevene kunnskap om barns utvikling og hvordan en arbeider i barnehagen. Elevene skal også kunne oppnå kunnskap som kan endre barnehagen i en mer samfunnspolitisk kontekst.

### 3.6 Praktisk kunnskap

I studien er læringsbegrepet knyttet til praktisk kunnskap. Det kan spores tilbake til Aristoteles' tanker om praktisk visdom. Praktisk kunnskap mente Aristoteles var noe som viste seg i handling snarere enn i ord (Janvik, 1996). Mye av det arbeidet som elevene ser og opplever i barnehagen, er praktiske handlinger, og kan sies å være en taus kunnskap. Taus kunnskap er en måte å vite mer enn vi kan si (Polanyi, 2000 s. 27). Men Polanyi sier også at kunnskap alltid vil ha både en praktisk og teoretisk side ved seg. Verdien av den tause kunnskapen kan stå som en kontrast til den kognitive kunnskapsforståelsen, som programfagene gir elevene på skolen. Samtidig skal elevene både ha en praktisk kunnskap og forstå de faglige begrepene som er knyttet til den praktiske kunnskapen. I studien intervjuer jeg elever som har innlemmet programfagene og yrkesfaglig fordypning til ett område. Alt foregår mer eller mindre i praksisfeltet. De har en teoriundervisning i forkant eller etterkant av dagen hvor de undervises i kompetansemålene, men alltid med utgangspunkt i praktiske handlinger. Det særegne, slik jeg ser det, med *praksisprosjektet* er elevenes mulighet til å lære av praktiske handlinger. Derfor er det naturlig å trekke inn yrkesfaglige læringstradisjoner. Jeg har hatt gleden av Kvale & Nielsen sin bok *Mesterlære -læring som sosial praksis* (1999). *Praksisprosjektet* kan slik jeg ser det, relateres til ulike former for mesterlære. Læreren eller de andre mer erfarne i personalgruppen kan fremstå som mestere overfor elevene. Lave og Wenger sin teori om situert læring (2015) har på mange måter endret mitt syn på at læring ikke nødvendigvis må skje ved at en lærer underviser for eksempel i klasserommet. I *praksisprosjektet* er elevene omgitt av mange ulike yrkesutøvere som kan ha betydning for deres læring. I barnehagen møter de fagarbeidere, barnehagelærere og andre som ikke har formell barnefaglig utdanning. Denne måten å lære på tenker jeg passer til elever som skal lære seg yrkesferdigheter.

I mesterlære er læringen innvevd i den sosiale praksisen, og deltakelsen i et praksisfelleskap er sentralt. Mesterlære kan sies å bryte med tradisjonell oppfatning av læring. Den finner sted utenfor skolens klasserom, og slik jeg forstår Lave og Wenger, er ikke den profesjonelle skolelærer/veileder sentral. Læringen kan altså finne sted uten direkte formell undervisning. Særtrekk ved mesterlære er at den skal basere seg på levd erfaring og representerer et alternativ

til skolelæring (Skagen, 2016). I moderne mesterlære er det ikke nødvendig at lærlingen får veiledning av mesteren. Det fremheves at det kan dokumenteres at lærlingen kan lære gjennom observasjon, imitasjon og blant annet samtale med andre lærlinger (Skagen, 2016). Et sentralt begrep i Lave og Wengers teori om situert læring er å innta en legitim perifer deltager (Lave & Wenger, 2015). Med dette menes at nykommeren inntar en rolle i et praksisfellesskap som tillater dem å først stå litt på utsiden og være en betrakter. Etter hvert vil dette endre seg sånn at en vil kunne bli en mer fullverdig deltager i et praksisfellesskap.

### 3.7 Hvordan praksis danner grunnlag for læring

Takket være Lave og Wenger sin teori om situert læring har det blitt et større søkelys på å se på hvordan en kan tilegne seg kunnskap ved å observere, imitere og være deltagende i ulike former for sosiale fellesskap. Det har også kommet fram en ny erkjennelse av en mer kroppslig og sanselig kunnskapsform. Med dette menes at det ligger en iboende kunnskap i måten vi handler og utfører arbeidet på (Jensen, 1999). Kunnskap er noe som er sosialt distribuert. Med dette menes at kunnskap ikke er i mennesket, men mellom mennesker og "ting". Det har altså blitt en forskyving fra individ til kontekst (Lave, 2015). Lave og Wenger betrakter læring som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt fellesskap. De har fått frem betydningen av praksisstedets læringspotensial for det vi lærer i motsetning til det som er typisk for den mer tradisjonelle klasseromslæringen.

Lave og Wenger (2015) understreker at læring er integrert i den sosiale praksis i den verden en lever i. Dette ser jeg på som sentralt fordi elevene går inn i barnehagen og arbeider der side om side sammen med det øvrige personalet. Samtidig er de elever som gradvis kan tilnærme seg ulike arbeidsoppgaver på en annen måte enn om de var ansatt i barnehagen. Lave og Wenger sier at den lærende innlemmelse i det sosiale og kulturelle praksisfellesskapet skjer ved at de først deltar i dette fra et perifert utgangspunkt når de ankommer, til full deltagelse når lærlingen selv er blitt mester. Lærlingen blir gradvis i stand til å utføre arbeidsoppgavene i et praksisfellesskap. Dette anser de som en sosialiseringsprosess. Men en må ikke stå passivt og observere. Den som skal lære, må delta eller handle. Dersom en blir hindret fra å delta kan dette ødelegge for læring. I *praksisprosjektet* er elevene sammen med barna og får mange erfaringer ved å delta daglig. Jeg tenker at det er flere elementer ved Lave og Wenger sin teori som er gjenkjennbart i prosjektet. Et viktig begrep i teorien om situert læring er deltagerbaner. Deltagerbaner og læringsbaner blir

omtalt som henholdsvis den lærende bane inn i et praksisfelt og denne banen må utvide seg til nye erfaringer som er mer komplekse. Når elevene prøver ut nye oppgaver og får gradvis ta del i mer vanskelige oppgaver, vil en kunne si at de beveger seg i en læringsbane. Jeg opplever dette begrepet i tråd med Deweys refleksive måte å lære på, og Bruners forklaring på hvordan en bygger ny kunnskap basert på tidligere erfaringer.

Samtidig som jeg finner støtte i mye av Lave og Wengers teori, savner jeg det relasjonelle perspektivet. Det relasjonelle perspektivet som oppstår i et praksisfellesskap blir ikke omtalt som viktig for læringen. Wadel (2002) har forsøkt å utdype et relasjonelt sosiologisk perspektiv på læring som finner sted i et praksisfellesskap. To av de mest sentrale begrepene er læringsatferd og læringsforhold. Læringsatferd handler om å lære fra seg og lære til seg. Læringsforhold er det som danner grobunn for læring. Her vil en rekke mellommenneskelige forhold spille inn. Dette ser jeg som veldig sentralt for praksisfellesskapet elevene omgir seg med. Blant annet vil tillit, følelser, aktelse og motivasjon være forhold som har betydning for læring til elevene (Wadel, 2002). Dette samsvarer også med Lyngnes og Rismark sin undersøkelse som viser hvor viktig det er å oppleve seg inkludert i et fellesskap og å oppleve at ens arbeid er viktig og verdifullt. For å forstå og forklare den læringen som skjer i et praksisfellesskap, er læringsforhold et sentralt begrep å anvende. Læringsforhold kan forklare hva som ligger mellom individuell læring og læring i et praksisfellesskap. Wadel mener at for å forstå læring som finner sted i et praksisfellesskap, så må en forstå at det ikke er selve praksisfellesskapet en lærer av, men at en lærer av konkrete personer innen et praksisfellesskap og at det er en rekke forhold som befinner seg i et praksisfellesskap som også har betydning for læring.

Lave og Wenger sier at språkets betydning i læringsprosessen er av mindre betydning, det sentrale er at læring skjer gjennom observasjon av mesteren og erfaring, men språket antar jeg har en sentral betydning i *praksisprosjektet* hvor læreren er med og skal sikre at elevene får teoretisk læring i tillegg til å delta i det daglige arbeidet sammen med barn og voksne. Dette samsvarer med slik jeg forstår Dewey, Vygotsky og Bruner sine teorier om læring. De påpeker, slik jeg tolker det, at språket har en sentral rolle spesielt i refleksjon over erfaringene. Derfor er språket av større betydning enn det som kjennetegner Lave og Wengers teori. Jeg tenker også at det å få tilgang til et praksisfellesskap ikke er noe som skjer automatisk. Derfor vil jeg videre se på hvilke faktorer som er viktige for at elevene skal få tilgang til et praksisfellesskap.

### 3.8 Å få tilgang til et praksisfellesskap

Tilgangen til å delta i et praksisfellesskap er nøkkelen til læring, hevder Lyngnes og Rismark (2019). De påpeker at elevenes/lærlingens initiativ og engasjement er viktig forutsetning for læring (Lyngnes & Rismark, 2019). Fuller og Unwin, 2004 i (Lyngnes og Rismark, 2019) har blitt inspirert av Lave og Wengers teori om praksisfellesskap, og laget et rammeverk for å undersøke læringsmiljø i praksis. De bruker begrepene ekspansivt læringsmiljø og restriktivt læringsmiljø. Lyngnes og Rismark har brukt disse begrepene når de studerte lærlingenes mulighet for utvikling og begrensninger i praksis (Lyngnes & Rismark, s.176, 2019). Et ekspansivt læringsmiljø, som jeg velger å kalle for et utviklende læringsmiljø, har visse kjennetegn for at det skal føre til læring og utvikling. De har listet opp en rekke faktorer som er viktige for lærlingenes mulighet for læring ved ulike læresteder. Blant annet er et sentralt element at lærlingene får tid til opplæring og refleksjon over arbeidsoppgavene de utfører. I et lite utviklende læringsmiljø, er det liten tid til refleksjon over arbeidet fordi nesten all tid brukes på arbeidsoppgaver. Overgangen til full deltagelse i praksisfellesskapet må skje gradvis. Overgangen skal ikke være for stor. Et utviklende læringsmiljø i praksis kjennetegnes av mulighet for deltagelse i flere praksisfellesskap, innad på arbeidsplassen og utenfor. Visjonen for læring på arbeidsplassen er at det er utviklingsmuligheter for alle. Alle ansatte i organisasjonen anerkjennes og støttes slik at det er kontinuerlig læring. Teamarbeid blir verdsatt og en har innsikt i hverandres kompetanse. Videre gis det muligheter for å lære nye ferdigheter/jobber. I et mindre utviklende læringsmiljø er mulighetene for deltagelse i flere praksisfellesskap begrenset. Overgangen til full deltagelse skjer for raskt og arbeidsplassen kjennetegnes av ensformige arbeidsoppgaver. Læring av nye ferdigheter og jobber er begrenset. Jeg ser at det vil være en rekke faktorer i elevenes praksis i barnehagen som vil kunne fremme elevenes læring og utvikling, men et praksissted kan også være et miljø hvor det kan være begrensninger for læring.

### 3.9 Ungdom og læring

I ungdomstiden er dannelsen av identitet sentralt (Erikson, 2000). For de som går på yrkesfag og har valgt å fortsette i lære, handler det også om å finne en begynnende yrkesidentitet. En gryende yrkesidentitet handler om å identifisere seg med arbeidet og ha en klar forventning til sin rolle (Erikson, 2000). Elevene kan oppleve det overveldende å være i praksis for eksempel i en barnehage hvor de har mange nye aktører å forholde seg til. Selve organiseringen av yrkesutdanningen byr på flere utfordringer for de unge, spesielt med tanke på sosial tilhørighet.

Elevene skal på Vg1 forholde seg til en klasse og flere ulike lærere og praksissteder (dette praktiseres ulikt ved de enkelte skolene). På Vg2 skifter de klasse og lærere og må som oftest ut i enda noen nye praksissteder. Når elevene går på Vg3, kan de velge et lærlingeløp eller skaffe seg generell studiekompetanse (påbygg). Dette blir igjen en ny arena. I løpet av disse årene opplever de mange brudd på sosiale og læringsarenaer. Disse arenaene er svært ulike og har forskjellige tradisjoner, organisering og mål (Lyngnes & Rismark, 2019). Mennesker har behov for sosial tilhørighet og anerkjennelse (Erikson, 2000; Løgstrup, 2012). Derfor tenker jeg at *praksisprosjektet* kan gi elevene mulighet for sosial tilhørighet ved at de er på samme praksissted gjennom hele skoleåret.

Ungdomstiden er på flere måter en turbulent tid og kan for mange oppleves vanskelig. I Norge er det 15-20 prosent av ungdommen som opplever psykiske vansker som går ut over blant annet motivasjon for læring (Myklestad, Røysamb & Tambs, 2012). Det er derfor viktig at læreren har kunnskaper om psykisk helse og livsmestring, men det er også viktig at læreren har god relasjonskompetanse og kan møte elever som har det vanskelig, på en tillitsvekkende og god måte. Lærere som har gode relasjonelle ferdigheter, er viktige for elevens livsmestring (Myklestad et al., 2012). Et godt skolemiljø er en forutsetning for en faglig og sosial utvikling, og har betydning for elevenes læring.

Ny forskning viser at hvert eneste møte barn har med en voksen, betyr noe for barnas utvikling (Lund, 2019). Elevene skal på den ene siden gi barna de møter i praksis anerkjennelse, kjærlighet og støtte. Samtidig har alle som omgir elevene et ansvar for å være varme og tydelige voksne som legger til rette for et godt samspill, og kan gi elevene mulighet til å øve, feile og mestre i et trygt læringsmiljø. Dette har også betydning for elevenes identitet. I et relasjonelt perspektiv vil elevenes identitet kunne formuleres ved å si at samhandlingen elevene har med barn og voksne i barnehagen og måten en fortolker samhandlingen som finner sted ha betydning for elevenes identitet (Wadel, 2002). Wadel sier videre at identitet er knyttet til hva «*hva jeg for tiden er til andre mennesker; hva jeg har vært til andre mennesker og hva jeg tror jeg i fremtiden vil være til andre mennesker*» (Wadel 1996,s,140 i Wadel, 2002).

### 3.10 Avslutning

Jeg har nå prøvd å sammenfatte praksisfellesskapets muligheter for læring ut ifra et sosiokulturelt perspektiv. Elevene kan lære av erfaringer de gjør seg i barnehagen. Samtidig har jeg vist til at det er en rekke faktorer som har betydning for at elevene lærer av erfaringene. I en sosiokulturell kontekst har praksisfellesskapet, læringsforhold og individ innvirkning på hverandre.



## 4 Metode

Gjennom dette prosjektet har jeg med utgangspunkt i problemstillingen undersøkt hvordan barne- og ungdomsarbeider-elever erfarer læring gjennom praksis. Jeg har derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign. I dette kapitlet vil jeg belyse metodologien som danner grunnlaget for svarene som problemstillingen reiser.

### 4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode

Jeg har i studien valgt kvalitativ metode. Kvalitativ metode gir en annen innsikt enn kvantitativ metode. Kvantitativ metode er en tallbasert metode som går ut på å samle inn et stort materiale hvor en kan kartlegge tendenser, utbredelser og sammenhenger (Ringdal, 2018, s.25). Ettersom formålet med studien har vært å studere egenskaper fremfor utbredelse, har jeg valgt kvalitativ metode. Det sentrale i studien vil være å forstå perspektivet til informantene (Postholm, 2017). I kvalitativ forskning er ontologi, epistemologi og aksiologi sentrale begreper (Postholm, 2017). Ontologi sier noe om hvordan jeg oppfatter virkeligheten og har sammenheng med mitt syn på kunnskap, epistemologi. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i et paradigme eller et verdisyn (Postholm, 2017, s.33). Dette vil gjennomsyre hele forskningsprosessen. Aksiologi forstår jeg som verdiene jeg har som forsker og som vil påvirke valg av problemstilling, hvordan forskningsopplegget blir utformet og hvordan resultatene blir tolket (Halvorsen, 2018, s.25).

Metode kan forklares som et verktøy for å samle inn informasjon i vitenskapelig arbeid. Informasjonen vi samler inn kalles gjerne for data, noe som representerer virkeligheten. Datamaterialet kan betegnes som empiri (Halvorsen, 2018). Målet for mitt masterprosjekt er å lete etter kunnskap og utvikle ny forståelse for hvordan elever opplever å lære i et praksisfelleskap. I prosjektet har jeg brukt kvalitativt forskningsintervju. Forskningsintervju blir brukt når man innhenter empiri som skal bidra til dybdekunnskap om et fenomen (Ringdal, 2018).

Ved å velge denne metoden har jeg fått et hjelpemiddel til å få frem ny kunnskap om barne- og ungdomsarbeiderfaget (Halvorsen, 2018). Kunnskap i denne sammenheng kan forklares som noe som er konstruert gjennom språket i et sosialt felleskap (Fugleseth, 2018). Fenomenet er i denne studien knyttet til elevenes opplevelser av å flytte skolestua ut i praksis. For å skape forståelse og mening om elevenes livsverden i en barnehagepraksis har jeg brukt en fenomenologisk-hermeneutisk forståelsesramme.

## 4.2 Fenomenologisk-hermeneutisk som vitenskapelig ståsted

Forskningsspørsmålene fører meg til en fenomenologisk-hermeneutisk forståelsesramme. Med et fenomenologisk perspektiv, er jeg opptatt av den subjektive verden. Jeg ønsker derfor å bruke en fenomenologisk metode for å fange opp hvordan fenomener oppleves. Fenomener kan forstås på ulike måter. Slik fenomener tolkes i dette masterprosjektet er avhengig av måten jeg har forstått fenomenet. Samme beskrivelse tolket av andre kan endre forståelsen av samme fenomen som her i oppgaven: elevens opplevelser som fører til læring i et praksisfellesskap.

I fenomenologisk filosofi er målet med å undersøke essenser i fenomenets vesen å få fram en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkman, 2018,s.42). I lys av dette perspektivet vil jeg som forsker ha interesse for å forstå og beskrive verden slik den oppfattes av deltageren i studien. Verden som oppleves kan sies å være virkelig for det enkelte subjekt (Kvale & Brinkman, 2018). Slik jeg tolker dette har vi ulike oppfatninger eller tolkninger av et fenomen. Jeg arbeider selv som faglærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Derfor må jeg være bevisst på at jeg ikke skal danne meg en hypotese og finne et fenomen som bekrefter det som jeg mener er viktig knyttet til læring av faget (Gilje & Grimen, 2013). En stor nærhet og et brennende engasjement til fagområdet kan gjøre det vanskelig å se det undersøkte i perspektiv (Folkestad, 2017). Samtidig vil min erfaring være det Gadamer (i Krogh, 2014) omtaler som fordommer (forforståelse). Gadamer påpeker at dette ikke er hindringer, men positive forutsetninger for forståelsen (Krogh, 2014, s. 50). Min forforståelse danner altså et nødvendig bakteppe for hva jeg skal undersøke og er i stor grad knyttet til mine erfaringer som faglærer og praksislærer. Uten denne forforståelsen ville jeg ikke ha funnet noen retning for hva jeg skulle ha undersøkt (Gilje & Grimen,2013).

Det vil også være naturlig å ha et hermeneutisk perspektiv for å prøve å skape forståelse rundt forskningsintervjuene. Slik jeg forstår det, kjennetegnes hermeneutikken som en filosofisk teori som hjelper oss til å forstå hva som skjer *i oss og med oss* når vi fortolker fenomener (Krogh, 2014). Hermeneutikk betyr forklaringskunst og har forankring i Gadamers teori (Gilje & Grimen, 2013, s. 143). I mitt masterprosjekt har det å tolke og forklare begreper som data fra intervjuet gir meg, vært sentralt for å forstå den verden som elevene beskriver for meg (Gilje & Grimen, 2013, s.148). Hvilke begreper jeg legger vekt på, vil være avhengig av min forforståelse (fordommer), men også i høy grad av min forståelseshorisont. Mitt paradigme (teorien jeg har brukt) vil presentere min forståelseshorisont (Gilje & Grimen, 2013).

Jeg må prøve å skape mening i elevenes opplevelse gjennom å knytte det til språk, begreper og erfaring. Min fortolkning vil stadig bevege seg mellom helhet og del. Dette omtales som den

hermeneutiske sirkel. Jeg som forsker fortolker og reflekterer ved å bevege meg mellom ulike måter å forstå og finne mening i elevenes fortelling. Samtidig vil fortolkningen alltid ha med seg andre sin fortolkning (Gilje & Grimen, 2013, s.153). Gadamer mener at en forståelse er avhengig av å se sammenhenger mellom deler og helheter. Det er her snakk om å finne koherens. Delene må harmonere i en helhet (Gilje & Grimen, 2013, s.158).

Dialogen er sentral i Gadamers filosofiske teori (Gustavson, 2004). I følge Gadamer er samtalen helt sentral for kunnskap. Alt hva vi gjør er dialogisk. Intervjuet med elevene vil være en samtale hvor dialogen vil hjelpe meg til å få øye på meningsfulle fenomener.

### 4.3 Utvalg

I studien har jeg et brukt et kvalitativ design med både individuelle og fokusgruppeintervju. Studien er rettet mot et prosjekt ved en skole som har en tidsbegrensing og er enestående for hvordan en organiserer utdanningen for barne- og ungdomsarbeider på. Det er elever ved denne skolen jeg har undersøkt og jeg har foretatt et strategisk utvalg. Med strategisk utvalg menes her elever som har hatt ønske om å utdanne seg videre til fagarbeidere. For å få tilgang til data som kunne gi en rikholdig beskrivelse, var det viktig å få informanter som hadde et engasjement for utdanningen. Derfor er utvalget ikke representativ for alle elever som tar barne- og ungdomsarbeiderfaget. Utvalget består av fire elever som nettopp er i ferd med å avslutte Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Det er også med to lærlinger. Tre av elevene som nå er blitt til lærlinger ble med på et gruppeintervju fire måneder senere. Elevene og lærlingene vil jeg videre benevne som informanter. For å rekruttere informanter tok jeg kontakt med faglærer ved skolen. Hun sendte ut forespørsel og fire informanter sa ja til å møte meg. Faglærer tok også kontakt med to tidligere elever som nå er lærlinger. De to lærlingene hadde vært med på oppstarten av prosjektet, skoleåret 2017/2018. Elevene som ble intervjuet i juni 2019, gikk alle ut i lære. Disse er, slik jeg ser det, representative for elevene som har deltatt i prosjektet. Første året valgte alle elevene å gå ut i lære. Utvalget består av elever som ønsker å arbeide som barne- og ungdomsarbeidere. Jeg mener derfor at utvalget består av informanter som kan gi relevant og variert informasjon. Informantene har vært knyttet til to ulike barnehager og har vært sammen med hver sin programfaglærer i barnehagen.

Utvelgelsen har ikke et mål om å generalisere. Kjennetegn på et fenomenologisk inspirert intervju er at en går i dybden av en enhet (Halvorsen, 2018). Jeg har i tråd med dette valgt å

intervjue et fåtall personer og ønsker å få fram inngående opplevelser og detaljer fra informantenes erfaringer. Fire elever og to lærlinger har deltatt i studien. Elevene og lærlingene jeg intervjuet, er alle elever eller har vært elever ved samme skole.

#### 4.4 Kvalitativt intervju

I et fenomenologisk perspektiv er intervju et møte mellom to livsverdener hvor formålet er å konstruere ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s.22.). Det kvalitative forskningsintervjuet kan sammenlignes med en dagligdags samtale. Det er allikevel en profesjonell samtale hvor en går dypere inn i de fokuserte tema enn i hverdagssamtalen. I forskningsintervjuet vil jeg prøve å forstå fenomener slik intervjupersonene ser verden (Kvale & Brinkman, 2018); hvordan de erfarer sin barnehagepraksis i videregående opplæring. Det finnes ulike måter å foreta et intervju på. Jeg valgte å bruke en tilnærming som blir omtalt som et semistrukturert intervju.

Intervjuformen hadde en åpen fenomenologisk holdning og ut ifra bestemte temaer kunne jeg som forsker hente inn beskrivelser som ble brukt i analysen (Kvale & Brinkman, 2018). Formålet med intervjuene var å prøve å få en forståelse av deltagerens perspektiv. Jeg ønsket å rette blikket mitt mot hvordan elevene opplevde å være i praksis i barnehagen der også faglærer fra skolen deltok. I intervjuet ble det viktig å løfte frem hvilke tanker og oppfatninger som elevene hadde om sin verden. Det første intervjuet var en individuell samtale der fokuset var rettet på den intervjuedes opplevelser og erfaringer. Deres subjektive opplevelse var viktig for meg. I forkant av det første intervjuet laget jeg en temaguide (se vedlegg 1). Denne var ment som et redskap for å holde tråden i samtalen. Jeg opplevde det som positivt å ikke ha med en intervjuguide bestående av spørsmål som kunne låse samtalen. Det ble ikke gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuene fant sted i slutten av juni, og det var derfor ikke tid til å søke NSD om godkjenning for lydopptak. Derfor valgte jeg i samråd med veileder å notere slik at det ikke ble nødvendig å melde inn prosjektet. Jeg ønsket å bruke data fra elevene som nettopp hadde vært igjennom et års utdanning i *praksisprosjektet*. I første intervjurunde (juni 2019) skrev jeg notater mens elevene snakket. Det å ha en temaguide som hjelpemiddel hjalp meg til å holde fokus, samtidig som informantene fikk snakke fritt uten avbrytelser. De fire individuelle intervjuene ble foretatt i et møterom på den videregående skolen hvor elevene har fellesfagene sine. Det var en noe hektisk dag fordi elevene og lærerne skulle videre på en fagkonferanse hvor de skulle presentere sin skolemodell. Det var satt av ca. 30 minutter til hvert intervju. Etter fagkonferansen intervjuet jeg to lærlinger. Disse intervjuene ble gjennomført i kantina hvor fagkonferansene ble avholdt. I de første intervjuene kom det frem fenomener som jeg hadde behov for å utdype. Jeg hadde for eksempel lite data som

viste hvordan informantene opplevde å arbeide med kompetansemålene knyttet til programfagene og yrkesfaglig fordypningsfaget.

I oktober 2019, ble derfor tre av de samme elevene som nå var blitt til lærlinger, intervjuet på nytt. Dette intervjuet foregikk på et møterom ved universitet i Stavanger hvor jeg hadde med meg en stipendiat som noterte mens samtalen pågikk. Under dette intervjuet valgte jeg å bruke en intervjuguide med noen få spørsmål. På den måten kunne jeg stramme inn fortellingen til elevene og få en mer strukturert beskrivelse enn det jeg fikk da jeg intervjuet elevene første gangen. Intervjuspørsmålene gjorde det mulig å få temaet belyst fra ulike perspektiver. Selv om de to intervjurundene hadde forskjellig form, opplevde jeg at begge skapte en god interaksjon og hadde relevans for problemstillingen. Det var viktig for meg å holde en lett og ledig tone. Jeg ville ikke at intervjuet skulle bære preg av en «muntlig høring». Elevene visste at jeg er lærer og kunne kanskje oppfatte intervjuet som en vurdering av deres fagkunnskaper i forhold til barne- og ungdomsarbeiderfaget.

#### 4.5 Forskerrollen

Som forsker må man være bevisst på at forventninger og teoretisk kunnskap vil prege forskningen. Hva jeg som forsker kan finne ut av, er preget av blant annet mitt teorisyn på kunnskap, barn, vår kultur, hvilke interesser jeg har og konteksten jeg befinner meg i. Diskusjonen rundt yrkesfaglig fordypning og mer praksisrettet utdanning, som jeg har vært en del av, har ledet meg til forskningsspørsmålene som vil være utgangspunkt for oppgaven. Jeg ser at dette kan være med på å forme resultater denne forskningen vil gi. Allerede når jeg stiller spørsmålene til informantene, har jeg på mange måter tatt stilling.

Postholm skriver at det er en sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, metoden som blir valgt, de spørsmålene som blir stilt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på (Postholm, 2017). Videre hevder Postholm at meningsforskjeller mellom forsker og forskningsdeltagere må løftes frem i teksten (Postholm, 2017). Studien vil ikke kunne være helt objektiv eller fri for verdier når en bruker en kvalitativ metode (Creswell, 1998 i Postholm, 2017). Mitt syn på programfagene og yrkesfaglig fordypning, kan sies å være verdiladet. Jeg opplever for eksempel veiledning som en forutsetning for at elevene skal kunne lære gjennom praksis. Det kan være med å påvirke min rolle som forsker.

Gjennom intervjuene var jeg en aktiv lytter. Jeg brukte kroppsspråket mitt, smilte, nikket og kom med bekreftende utsagn som, spennende, fortell hvordan du opplevde det. Dette kan være med og

skape en tillit mellom meg og informantene, men det kan også føre til at de ønsker å beholde den positive tonen og dermed unnlater å komme med kritiske betraktninger. Gruppeintervjuet fant sted på universitetet, som var en fremmed arena for dem. Det var bare meg og en stipendiat i rommet. Slik jeg ser det, kan det være at denne arenaen opplevdes noe høytidelig og informantene kan ha hatt et ønske om å gi opplysninger som var *korrekte*. I dette intervjuet var informantene gått fra å være elever til å bli lærlinger. Nå måtte de stå på egne ben uten læreren og medelever ved siden av seg. Dette kan også ha påvirket svarene. De kan for eksempel idyllisere tiden i praksis og lengte tilbake til tiden som elev. Selv om det ikke var store forskjeller mellom de individuelle intervjuene og gruppeintervjuet, viser dataene at det er forskjeller i måten å mestre teorien på nå som de er lærlinger sammenlignet med da de var elever. Det kreves at jeg som forsker er kritisk og reflekterende og må helst betrakte meg selv i et metaperspektiv. Jeg bør ha en refleksiv holdning til alle deler av arbeidet (Halvorsen, 2018). Dette gjelder hele forskningsprosessen. På mange måter har det vært en utfordring for meg som forsker å ha et kritisk blikk på dataene som jeg har samlet inn. Informantenes fortelling bekreftet på flere måter min forståelse av det å lære gjennom praksis. I analysen kan mine egne erfaringer ha vært med å forsterke tolkningen. Jeg kan også ha vært lite kritisk til egne tolkninger. Mitt engasjement for å se på hva som kan gjøres bedre i yrkesfaglig utdanning og forskningen jeg har lent meg på, har gitt meg føringer på hva som bør endres. Derfor tror jeg mine forskerbriller har vært opptatt av å finne et bekreftende svar på det som styrker mine verdier og holdninger til yrkesfaglig utdanning. Informantene ble plukket ut av læreren og har kanskje vært representanter for de som har udelt positive opplevelser med prosjektet. Mine tidligere erfaringer har også vært med på å danne utgangspunktet for problemstillingen. Mitt teoretiske ståsted og hensikten med forskningen har vært med å forme fokuset for masterprosjektet.

#### 4.6 Troverdighet og gyldighet

I forskningsintervjuet er det en samtale mellom mennesker som møtes ansikt til ansikt (Kvale & Brinkmann, 2018). I dette møtet er det mye som kan oppstå der og da. Dette vil også påvirke svarene som informantene gir meg. Forskningen er ikke objektiv fordi jeg har hatt med meg mine verdier, teorier, opplevelser og erfaringer når jeg har prøvd å finne mening i datamaterialet (Creswell, 1998 i Postholm, 2017). Dette synet mener jeg har vært med på å påvirke forskningsarbeidet og analysen.

Innsamling av data har også betydning for validiteten i studien. Var for eksempel data i samsvar med det jeg ville undersøke? Har jeg oversett data som kan være viktig? Dersom jeg som forsker arbeider innenfor et spesielt paradigme, som i denne oppgaven (betydningen av praksis), er det

viktig å ikke utelukke relevante data som ikke passet inn i dette paradigmet (Everett & Furuseth, 2014). Det har vært en utfordring for meg å finne data som kunne utfordre mitt teorisyn. Det var viktig å lete etter data som hadde betydning for problemstillingen, samtidig skulle jeg prøve å lete etter data som ikke bare kunne bekrefte mitt paradigme om betydningen av å lære i praksis.

I møtet med elevene var målet å få en beskrivelse av deres opplevelser gjennom å være lyttende, reflekterende rundt deres meninger og opptre mest mulig fordomsfri (Kvale & Brinkmann, 2018). For at min studie skulle være vitenskapelig troverdig, måtte jeg make å presentere forskningsarbeidet, min oppmerksomhet og analytiske evner slik at dette skulle bli transparent og forståelig for leserne. Jeg hadde som hensikt å prøve å fange opp opplevelser som elevene hadde hatt i praksis. Disse opplevelsene var ikke observert av meg, men ut ifra et fenomenologisk ståsted, kunne jeg gjennom intervju fange opp opplevelsene til de som har gjennomlevd dem og kjent det på kroppen (Postholm, 2017). I fenomenologisk forskning sier Moustakas (i Postholm, 2017) at det er snakk om å forstå avsluttende erfaringer; erfaringer som er basert på meningsfulle, konkrete relasjoner i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst.

Da jeg intervjuet informantene i slutten av juni, var det rett før sommerferien. Elevene var på vei til en fagkonferanse hvor prosjektet skulle presenteres for ulike grupper fagfolk. Det var positive holdninger til prosjektet, og intervjuene kan være preget av denne optimismen. De hadde fått gode resultater på eksamen, ute skinte sola og en lang sommerferie lå foran dem. Dette kan ha vært med å påvirke beskrivelsene som de ga meg. Også mitt forhold til dem kan hatt innvirkning på svarene jeg fikk. De visste at jeg var interessert i prosjektet. Tidligere på våren hadde jeg vært på besøk og fått oppleve elevene i aksjon i barnehagen. Jeg hadde også meldt meg på fagkonferansen og hadde blitt kjent med lærerne deres. Dette kan ha ført til at jeg har latt meg påvirke av de verdiene og synspunktene som prosjektet representerer og dermed har gjort det vanskelig å stille kritiske spørsmål. Dette blir omtalt som biased-view-point effect (Ringdal, 2018, s. 127). I kvalitativ forskning kan en forsøke å la en annen forsker, for eksempel med et annet teoretisk ståsted, gå gjennom data, og også gjenta undersøkelsen for å finne mulige feilkilder. På den måten kan en undersøke troverdighet og bekreftbarhet. Da vil en kunne undersøke forskningens konsistens (Halvorsen, 2018). Konsistens kan i kvalitativ forskning erstatte reliabilitet (Halvorsen, 2018). Samtidig vil en sannhet alltid måtte forstås kontekstuell og være forankret i et teorisyn (Halvorsen, s.22, 2020).

#### 4.7 Overførbarhet (Generaliserbarhet)

En kvalitativ tilnærming innebærer at resultatene ikke automatisk kan generaliseres. Ut i fra en naturalistisk generalisering er denne studiens resultater knyttet til et bestemt sted, et spesielt tidspunkt og ment for at leserne kan konstruere kunnskap og forståelse for det studerte felt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 290). Den baserer seg ikke på formelle forutsigelser, men er knyttet til en kontekstualisert forståelse. Jeg mener at studien kan være overførbar til andre relevante situasjoner som kan gjelde flere fagretninger i yrkesfag. Den forståelsen som har kommet frem kan overføres til andre sammenhenger. Samtidig er det flere forhold som har betydning for at studien ikke kan være overførbar. Jeg har for eksempel ikke fanget opp det særegne med læreren som var med elevene i barnehagen. Studien fanger ikke opp kjennetegn på barnehagen som de var utplassert i. Funnene i studiene er kun knyttet til den bestemte kontekst som elevene har befunnet seg i. Det kan også være mange andre faktorer som har vært viktige for deres opplevelse som jeg ikke har kunne studere i denne studien, og som kan ha betydning for funnene mine. Jeg har også tolket begrepene i elevenes fortelling ut ifra min forståelseshorisont. Skulle noen andre gått inn og tolket informantenes utsagn, ville det være mulig for dem å ha hatt en annen forståelseshorisont. Dermed vil en kunne se noe annet selv om en ser på de samme svarene som elevene har gitt (Gilje & Grimen, 2013, s.148)

#### 4.8 Etiske overveielser

Det er en rekke etiske hensyn som jeg må ivareta som forsker. Da jeg gikk i gang med innsamling av data fikk jeg informert samtykke og jeg gav informasjon om hvordan jeg skulle oppbevare data, hvem som skulle få tilgang til data, og hva som skal skje med data når oppgaven er ferdig. Jeg hadde ikke data på bånd. Under det første intervjuet skrev jeg fortløpende elevenes fortelling i en bok. Jeg passet på å kode hvert intervju og gav hver kode et fiktivt navn. Ved transkribering av intervjuet, hadde jeg kun det fiktive navnet. Den samme prosedyren ble gjentatt i gruppeintervjuene.

Da jeg gav informasjon om undersøkelsen min, var det viktig at jeg var ærlig om formålet med undersøkelsen. Det var også viktig å informere informantene om at det er frivillig å delta og at det er lov å trekke seg uten at det får negative følger for dem. Anonymisering var også nødvendig for å beskytte kilden. Jeg måtte for eksempel ta ut informasjon som kunne identifisere deltagerne. Informantene som jeg intervjuet, kunne fått tilsendt den transkriberte teksten. På den måten kunne de ha hatt medvirkning på hvordan uttalelsene deres skulle tolkes. Dette har jeg ikke gjort fordi jeg anonymiserte navnene med en gang, og jeg tenker at det derfor kan være vanskelig for



dem å finne igjen deres eksakte utsagn. Alle har derimot fått tilbud om å lese oppgaven før den skal leveres. Ledelsen ved skolen har også gitt uttrykk for at de ønsker å lese gjennom teksten før endelig innlevering. Også når det gjelder verifisering er det mitt ansvar som forsker å rapportere så sikkert og sant som mulig. Hva som er sant er avhengig av min fortolkning og mine forkunnskaper. Dette kan påvirke mine resultater, noe som kan føre til ytterligere forskningsetiske dilemmaer. Jeg må hele tiden være bevisst på min egen subjektivitet eller forforståelse i forhold til forskningsfeltet eller fenomenet. Det er også andre etiske problemstillinger ved å intervju unge informanter. Jeg som forsker må ta ekstra hensyn til informantenes sårbarhet. I forskningsintervjuet ønsket jeg å ha en samtale hvor deltagerne og jeg som forsker var likeverdige. Allikevel var jeg klar over at det er en viss asymmetri. Jeg er lærer og de er elever og lærlinger. Derfor ble det ekstra viktig å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig. Det at jeg ikke valgte et intervju med mange spørsmål, var også et etisk valg. Jeg ønsket ikke at denne asymmetrien skulle forsterkes ved at de kunne oppfatte spørsmålene som kontrollerende. Derfor var det også et etisk valg å ha intervjuformen tilnærmet lik en samtale. Slik jeg opplevde det, ble intervjusituasjonen trygg og elevene følte seg ivaretatt. Jeg har jobbet med elever innen barne- og ungdomsarbeiderfaget i 13 år og er vant til å trygge elever med et ønske om å forstå ved blant annet å gjenta det de sier, med et bekræftende blikk og åpenhet for å bidra til en anerkjennende kommunikasjon. Etiske refleksjoner er helt grunnleggende i et forskningsarbeid som involverer mennesker i alle aldre, men særskilt med barn og unge ifølge de etiske retningslinjene (NESH, 2016). Jeg har tatt hensyn til etikken også i analysearbeidet ved å få frem elevenes fortellinger.

#### 4.9 Fremgangsmåte ved analyse av data

I analysen har jeg både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv. Jeg er opptatt av å få frem elevenes opplevelser av fenomener, og jeg har foretatt en fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, s. 2018). Jeg har ønsket å gå i dybden, få detaljer og fange opp nyanser.

Intervju er å betrakte som en prosess (Postholm, 2017). Når vi intervjuer, så samler vi ikke inn data, det er snarere noe som skjer i et felleskap mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). I forskningsintervjuet opplevde jeg at det allerede skjedde en form for analyse i det jeg møtte deltagerne (Postholm, 2018). Min aktive lytting og oppfølging av svarene var med på å bestemme retningen i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg opplevde også at jeg automatisk satt og kategoriserte og gjenkjente opplevelsene elevene fortalte mens intervjuet pågikk. Dette kan kanskje fortone seg som at jeg fikk bekreftet mitt paradigme,

men jeg opplevde at det var nyanser og spennende vinklinger som jeg gledet meg til å bruke videre i analysen.

Datamaterialet var ikke stort, men samtidig opplevde jeg det som rikholdig på mening. Allikevel valgte jeg å foreta en ny intervjurunde. Det var i utgangspunktet ønskelig med et fokusintervju med fire-fem informanter. Av ulike årsaker var det kun mulig for tre av elevene til å stille opp til nytt intervju. Dette gruppeintervjuet ble gjennomført på universitetet. Jeg var så heldig å få en stipendiat til å notere mens jeg intervjuet. De nye dataene ble gjennomgått sammen med dataene fra juni.

I første omgang prøvde jeg ulike måter å kode og kategorisere teksten. Alt fra fargekoding av meningsytringer som lignet på hverandre, til fargekoding av meninger som passet i samme kategori. Jeg lagte kolonner og skjemaer, men opplevde en distanse til tekstmaterialet som ikke grep meg på samme måte som under intervjuene. Teksten ble redusert til ord og enkeltstående meninger.

Jeg prøvde deretter å analysere intervjuene etter det som omtales som en fenomenologisk meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2018, s.232).

1. Først ble intervjuene gjennomlest flere ganger for å få en følelse av helhet.
2. Deretter fant jeg meningsenheter («hu kviskra meg i øyret, dette får du til», «Viste tommelen opp»).
3. Meningsenhetene ble så sortert i sentrale temaer.
4. Meningsenhetene ble undersøkt i lys av problemstillingen og prosjektets formål.
5. Til slutt ble de viktigste emnene bundet sammen i deskriptive utsagn.

## 5 Resultater

Jeg vil i dette kapittelet presentere resultatene som er kommet frem gjennom analysene av intervju med elever som har vært deltakende i praksisprosjektet. Som tidligere beskrevet, hadde jeg første intervjurunde sommeren 2019. Da intervjuet jeg fire elever som var i ferd med å avslutte sitt skoleår på Vg2 Barne- og Ungdomsarbeiderfag. Jeg intervjuet også to lærlinger som hadde deltatt i prosjektet i skoleåret 2017/2018. I presentasjonen har jeg gitt dem fiktive navn. De fire elevene omtaler jeg som Kari, Julie, Embla og Berit. Lærlingene er Simon og Ane. I gruppeintervjuet, som foregikk tre måneder senere, var Kari, Julie og Embla gått ut i lære. Jeg velger å omtale samtlige av informantene som elever, selv om noen av dem er lærlinger. Det er først og fremst deres erfaring som elever ved *praksisprosjektet* som er fokus i denne studien. Derfor inngår også deres henvisninger til opplevelser som lærlinger i lys av tidligere erfaringer

som elever. Elevene har to faglærere, men i teksten nevnes bare en av dem. Jeg omtaler henne som Hilde. Det er alltid en av faglærerne som er til stede sammen med elevene i barnehagen eller på skolen. Av og til er de sammen i større grupper hvor begge faglærerne er til stede samtidig. Elevene bruker imidlertid ikke begrepet faglærer, som er benevnelsen for lærere som underviser i programfagene. Jeg bruker derfor også begrepet læreren. I enkelte av sitatene bruker elevene lærerne. Da refereres det til begge lærerne.

Spørsmålet som jeg har forsøkt å finne svar på er: Hvordan erfarer noen elever fra Barne- og Ungdomsarbeiderfag å lære i praksis? Gjennom analysen har jeg trukket fram noen hovedkategorier som kan belyse problemstillingen. I presentasjonen vil jeg først beskrive kategorien *Kontinuitet i praksis*. Her inngår elevenes opplevelse av å være i praksis. Som jeg har beskrevet tidligere, har elevene hatt tre dager praksis gjennom hele året: en dag på barneskole og to dager i barnehagen. I denne studien har jeg hatt søkelys på praksis i barnehagen. Videre vil jeg beskrive *Lærerens betydning for læring og omsorg* der det går frem hvilken betydning det har vært å ha læreren med seg i praksis. Jeg vil her redegjøre for betydningen læreren har hatt for elevens læring, og hvordan læreren har gitt elevene trygghet og omsorg ved å være sammen med dem. Til slutt vil jeg presentere kategorien *Læring gjennom praksis* som omfatter elevenes opplevelse av å lære i henhold til læreplanen. Her forteller jeg også om erfaringer elevene har hatt ved å være sammen med andre medelever i praksis.

## 5.1 Kontinuitet i praksis

Det finnes ulike måter å organisere yrkesopplæring på. De fleste skoler i Norge organiserer utdanningsløpet ved å ha en skoledel og en praksisdell. Elevene får undervisning av faglærer på skolen og har noen uker ute i institusjon/bedrift gjennom faget yrkesfaglig fordypning. Majoriteten av elevene jeg intervjuet har hatt en slik modell på Vg1. Skole og praksis har vært atskilt. I empirien kommer det fram at elevene opplever stor forandring ved å være ute i langvarig praksis ved samme sted gjennom ett år i forhold til da de gikk første året på helse- og oppvekst. Da var de i praksis to dager i uken i løpet av fire uker. De opplevde at praksis-tiden ble for kort til at de kunne bli kjent med barna og personalet. Det førte til at praksisen opplevdes som mer utrygg. Etter å ha hatt langvarig praksis, ser det ut til at elevene har opplevd både tilhørighet og mestring.

### 5.1.1 «Vi får sykt gode relasjoner» - om tilhørighet

Elevene beskriver en opplevelse av å være en del av noe. De blir kjent med barna og personalet på en helt annen måte og opplever at de er en del av personalgruppen. Det å følge barna et helt år

har også gitt dem en opplevelse av å bety noe for barna. «Vi har vært en stor del av livet deres, har fått være med på å påvirke utviklingen», sier Julie. Barna vet at elevene kommer og elevene opplever å bli kjent med dem. Opplevelsen av å bety noe for de ansatte er også viktige. Sara forteller om når de «har undervisningsøkter sammen med lærer, så kommer av og til styreren inn, hun synes det er så spennende». Videre sier Sara at de også får utdelt ark og oppgaver, fordi «vi er jo ansatte», avslutter hun med å si. Sara sitt utsagn om å være ansatt er noe som går igjen i datamaterialet mitt. Elevene har vært med på personalmøter og foreldremøter. Kontakten med foreldre er en del av arbeidet deres og er også med på å styrke tilhørigheten de opplever i barnehagen. Helene forteller at når de kommer i barnehagen om morgenen, sier de ansatte i barnehagen: «Yes! endelig kommer dere». Hun forteller videre at de kan sitte på pauserommet sammen med de andre ansatte.

Elevene opplever at de blir sett på som like viktige som det øvrige personalet. Opplevelsene av å være betydningsfulle, få ta del i oppgaver og få utdelt oppgaver blir av elevene ansett som viktig. Å bli invitert inn på pauserommet, på møter og få utdelt informasjonsskriv på lik linje med det øvrige personalet, gir dem en følelse av å være en del av personalet, og det skaper tilhørighet, slik jeg fortolker intervjuene.

### 5.1.2 «De kjenner grensa vår» -om mestringsopplevelse

Kari sier om personalet i barnehagen at «de torde å bruke oss, på en positiv måte. «De kjenner grensa vår», sier Julie. Elevene har blitt gitt oppgaver som de kan mestre fordi personalet - kjenner hvor grensen går, noe som kan tyde på at personalet ønsker at de skal ta del i barnehagens vanlige rutiner og aktiviteter. De har ivaretatt elevene slik at oppgavene ble passelige i forhold til det ansvaret som de opplever de kan mestre å håndtere. Å bli brukt på en positiv måte, kan tyde på at de arbeidsoppgavene de får, har en verdi som gir dem mening. Elevene forteller også om å oppleve rutiner og få en hjemmefølelse. Hver uke er elevene to dager i barnehagen, de vet hva som skal skje, og de får ta del i barnehagens daglige liv. Dette synes å skape trygghet, ro og forutsigbarhet. Elevene sier de får god tid til å prøve ut forskjellige oppgaver, og datamaterialet mitt viser at elevene opplever at det er lov å gjøre feil. Er det noe de ikke mestrer, kan de prøve på nytt senere; «Ja, kanskje uken etterpå. Du har hele året foran deg», sier Julie. Elevene sier at i begynnelsen holdt de seg litt i bakgrunnen. Etter hvert ble de modigere og tok mer del i aktiviteter på avdelingen. Blant annet hadde de ansvar for å gjennomføre aktiviteter som de selv hadde planlagt. «De er så trygge på oss, vi kan sitte i et rom og ha samling med barna alene,» sier Kari. Dette har bidratt til en stor grad av mestring, og elevene opplever at de får et realistisk bilde

på hvordan det er å jobbe som fagarbeidere i barnehagen. De opplever at de får ta del i reelle arbeidsoppgaver og uttrykker at de utfører mange ulike arbeidsoppgaver. De får erfart med kropp, hvordan det er å utføre slike arbeidsoppgaver. Det er ikke noe de leser om kun i ei bok, som en av elevene uttaler. Dataene viser at ansatte, foreldrene og barna gir uttrykk for at elevene er betydningsfulle.

## 5.2 Lærerens betydning for læring og trygghet

Noe av det som kjennetegner *praksisprosjektet* er at lærerne er sammen med elevene i barnehagen og skolepraksis. Datamaterialet viser at læreren har stor betydning for elevenes læring og mestring. Også lærerens evne til å gi omsorg og trygghet er sentrale funn som samtlige av elevene trekker frem som viktig for trivsel, utvikling og læring.

### 5.2.1 «De har så gode hjerter» - om læreren som støttespiller

Relasjonen som skapes til læreren, ser ut til å ha betydning for elevenes læring. Det kan synes som læreren får en annen rolle til dem enn i en tradisjonell skolekontekst. Læreren blir både en kollega og en omsorgsperson. Elevene forteller at de kan snakke med lærerne om alt, de blir som venner for dem. En av elevene uttrykte at «de har så gode hjerter». Den nære relasjonen og følelsesmessige bånd som knyttes mellom lærer og elever, ser ut til å ha stor betydning for elevenes personlige utvikling og trivsel. «Læreren hvisker meg i øret, dette får du til. Det gir meg sjukt mye selvtillit», sier Kari. Den omsorgen og kjærligheten som læreren viser elevene, virker oppriktig, slik jeg forstår elevene. Datamaterialet viser at elevene har behov for å bli sett og få bekreftelse på at de er gode nok. De kan også snakke med læreren om personlige problemer, og en av elevene uttrykker at «lærerne er de ekstra mammaene våre». Samtidig som at de opplever læreren som omsorgsperson, viser dataene at lærerne også blir sett på som likeverdige og venner. Elevene gir også uttrykk for at de har en opplevelse av å ha betydd noe for lærerne. Slik jeg tolker dette, har dette vært en meningsfull relasjon. Selv når de har avsluttet skoleåret, har de kontakt med lærerne. Elevene forteller at de fremdeles sender personlige meldinger. Den kontakten som de enda har med læreren, kan slik jeg tolker dataene, fungere som en hjelp når elevene i større grad er overlatt til seg selv som lærlinger.

### 5.2.2 «Det virkelige livet»-om læreren som mester og rollemodell

Elevene beskriver hvordan læreren oppfatter når det er noe de er usikre på; da trer de støttende til og hjelper dem i gang. På den måten tør de gradvis å prøve ut aktiviteter selv. «Læreren pusher oss til å gjøre mer og mer», forteller Kari. Elevene får hjelp av læreren til å utføre oppgaver. Samtidig blir de utfordret til å prøve ut oppgaver som kan gi dem nye læringsmuligheter.

Elevene er trygge på læreren i en så stor grad at de er mottakelige for korreksjon og tilbakemeldinger. De vet at læreren er der for å gjøre dem bedre. Elevene har forståelse for at deres handlinger har konsekvenser for barna. De beskriver barnehagen som «det virkelige liv» og handlingen foregår i «den virkelige verden». Dette forstår jeg som et autentisk hverdagsliv i barnehagen. Derfor kan det se ut til at elevene ser på det som nyttig og nødvendig å få korreksjon på handlingene slik at de blir bedre i samhandling med barn. Det er noe annet å møte barnet i realiteten fremfor å skrive en fiktiv oppgave.

Læreren jobber sammen med dem, og de har henne som rollemodell. Datamaterialet viser at musikk i barnehagen er viktig for læreren deres, Hilde. «Musikken var veldig viktig for Hilde, hun lærte oss å ta initiativ selv. Det er lov å være litt barnslig. De voksne støtter deg, da tør du, sier Ane». «Jeg kan ikke synge, men jeg synger allikevel, det er kjekt», sier Kari. Og Julie legger til at «du ser gleden til barna, det er veldig kjekt». Når læreren danser og synger, våger også elevene å kaste seg ut i det. Dataene viser at læreren demonstrerer ved å modellere og være både mester og rollemodell for dem. Slik jeg tolker datamaterialet opplever elevene at de blir klokere av å se på hvordan læreren gjør ting i praksis. De opplever at dette er en bedre måte å lære på. Det de lærer, kan de bruke aktivt med barna. «Vi lærer kule triks», sier en av elevene.

Når elevene for eksempel har samlingsstund med barnegruppen, får de først hjelp av læreren. Deretter utfører de samlingsstunden alene. Læreren setter seg ned sammen med elevene og støtter opp og bekrefter handlingene deres. Flere av elevene påpeker at det er kjekt å ha læreren ved siden av seg. Også i andre situasjoner er læreren med og gir umiddelbar respons på handlinger:

*«Læreren sier, -at hun jeg så jeg gjorde det, det vi lærte i teorien;,  
et barn som slår, så løste jeg det. «Du har gjort det sa, læreren. «Å var  
det det jeg gjorde?»», forteller Julie.*

Her forteller Julie om en praktisk pedagogisk situasjon som hun aktiv deltok i. Når læreren gir henne respons på handlingen og forteller at hun gjorde det de hadde lært i teorien, tolker jeg det som lærerens måte å gjenkalle teorien ved å vise til en handling. Det kommer ikke frem hva Julie mener med teori, men jeg tolker det som henvisning til ett av læreplanmålene eller noe de har hatt i pensum.

Da elevene var ute i praksis på Vg1 var ikke læreren med dem, men kom på besøk til dem. I denne praksisen som de forteller om i intervjuet, har de læreren med seg gjennom hele dagen. Læreren er tett på dem, men som en av elevene uttrykker; «jeg føler ikke at de fotfølger oss». Datamaterialet viser at elevene setter pris på den umiddelbare responsen som læreren gir dem, -

fordi at- «de sier det på en snill måte», som Embla sier. Flere av elevene gir uttrykk for at de liker å få gode råd. De synes også det er nyttig når læreren modellerer hvordan de kan gjøre ting bedre. Kari uttrykker at «det har gjort at vi ville endre oss», og Julie legger til: «Til å bli bedre utgaver av oss selv».

### 5.3 Læring gjennom praksis

Datamaterialet viser at elevens tilgang til nære praksissituasjoner gjør det lettere å koble teori til praksis. Elevene arbeider i omgivelser hvor de handler, samarbeider og kommuniserer med barn, personalet, lærere og foreldre. Selve opplæringssituasjonen oppleves som mer reell enn det som skjer i en mer tradisjonell skolekontekst, der elevene sitter i klasserommet og hører om barnehagen. Å være i praksis synes å gi større motivasjon for læring. Læringen blir kontekstualisert. I denne delen vil jeg løfte frem funn som sier noe om hvordan elevene tilegner seg teoriomfanget som er knyttet til læreplanens kompetansemål, og hvordan en nær og autentisk kobling mellom teori og praksis finner sted. Elevenes engasjement for hverandre ser også ut til å ha betydning for læreprosessen.

#### 5.3.1 «Vi har lært sykt mye»- om læring knyttet til kompetansemålene

Datamaterialet mitt viser at elevene har noe ulik oppfatning om de har lært nok teori.

Teoribegrepet varierer fra fagbegreper, kompetansemålene og til det som står i læreboka. I studien har jeg derfor tolket elevenes forståelse av teori til det som er knyttet til kompetansemålene og lærestoffet i boka.

Elevene og lærer har et eget grupperom hvor de kan trekke seg tilbake og ha samtaler og undervisning. Datamaterialet mitt gir meg imidlertid sparsomme opplysninger om hvordan denne undervisningen foregår. Slik jeg tolker elevene har de samtaler, gjennomgang av teori og utdeling av oppgaver i forkant og etterkant av arbeidet på avdelingene. Elevenes beskrivelse gir meg et inntrykk av at denne form for undervisning fortoner seg annerledes enn det som vanligvis kan forbindes med tradisjonell klasseromsundervisning. Elevene omtaler dette som undervisning av teori, men sier samtidig at læreren ofte tar utgangspunkt i praktiske hendelser som har oppstått i løpet av dagen. Da diskuterer de hva de har gjort og hva de kunne ha gjort annerledes.

Slik jeg tolker datamaterialet er læreplanens oppdeling i de ulike fagene som blant annet: «helsefremmende», «kommunikasjon og samhandling», «yrkesutøvelse» og faget «prosjekt til fordypning» smeltet sammen til ett fag:- Barne- og ungdomsarbeiderfag. I enkelte situasjoner opplever derimot elevene at det er et skille mellom fagene. Slik jeg tolker intervjuene, ble vurdering i fagene gjort hele tiden;- «Vi ble vurdert hele tiden (med barna)», sier Julie. «Hvis du følte det gikk dårlig en dag, så visste du jo at de hadde sett alle de andre gangene» sier Kari. Dette til sammen med de mer formelle vurderingene, oppgaver og lignende, ser ut til å danne grunnlag for vurdering i fagene.

*«Når vi jobber med kompetansemålene, da har vi eksemplene av det vi gjorde. Vi tok eksemplene til teorien. Får mer inn fordi jeg har gjort det. Blir helt blank av bare å lese,», sier Julie,*

Julie gir her uttrykk for utfordringer med teori, mens to av elevene hadde ønsket mer teori. Dette kommer frem under andre intervju etter at de har gått ut i lære. De skulle ønske de hadde skrevet mer og brukt flere fagbegreper. Det kan ut fra studien tolkes som at teoriomfanget har vært mest koblet til det praktiske arbeidet, samtidig som elevene gir eksempler på at de skriver ned underveis når læreren eller andre ansatte viser til teori under aktiviteter og situasjoner som oppstår i det daglige livet i barnehagen.

*«Av og til tok lærer noen av oss til side og ga oss litt teori og sa at , «hvis du gjør sånn og sånn, det er bra i sosial kompetanse”, og da tok jeg frem arket og noterte.» forteller Berit.*

Berits utsagn kan illustrere hvordan kompetansemålene i læreplanen har blitt knyttet sammen med praktiske handlinger. Datamaterialet viser at flere av elevene sier de stopper opp og tenker på hvorfor de gjør ting slik de gjør det. «Hva ligger bak den handlingen, hvorfor gjør vi dette? Det er kjekt å tenke sånne tanker med meg selv», sier Julie. Dette er et eksempel som viser at Julie kanskje trekker inn teorien i samtaler med seg selv, uten at hun setter ord på at det egentlig er refleksjon over det hun har lært i teorien. Som lærlinger er de trygge på at de kan mye; - «Men vi har lært sykt mye, jeg hadde strevd i læretiden hvis jeg ikke hadde hatt så mye praksis», sier Embla. Samtidig uttrykker de at de skulle hatt mer forståelse for hva fagbegreper betyr når de skal skrive oppgaver som lærlinger. Jeg antar at det ikke trenger å bety at de ikke har hatt undervisning om fagbegreper, men kan forstås som at oppgavene de skriver nå er mindre knyttet til praktiske her-og-nå situasjoner. Kompetansemålenes formuleringer kan være vanskelige å



forstå, og slik jeg tolker datamaterialet kan det være mulig at lærerne på Vg2. har forklart målene og tilpasset dem for å lette forståelsen for elevene.

### 5.3.2 «Vi vil jo hjelpe hverandre» -om å være sammen med medelever

Elevene er inndelt i grupper på syv og åtte elever. Intervjuene viser at det å være sammen i gruppe ser ut til å gi dem trygghet. De refererer til praksis på Vg1 hvor de opplevde redsel og usikkerhet når de var alene i fragmentert praksis. Nå i Vg2 er de i samme gruppe over hele året, og flere av elevene mener at det å kunne sitte ned og snakke om det som skjer i barnehagen, gir dem mulighet til å lære av hverandre. Dataene viser også at det å være sammen i gruppe gir dem mestring. Simon sier; «Vi heia på hverandre, vi løftet hverandre opp». «Kjekt å ha noen å dele tankene med. Jeg føler jeg er en del av noe større», forteller Berit. De påpeker at som elever er de likeverdige, de kan bruke medelevene til å få råd, jobbe sammen om opplegg som skal gjennomføres i barnehagen, og finne på spontane aktiviteter sammen. «Vi bygger hverandre», sier Berit. «Vi vil jo hjelpe hverandre, vi blir ikke sure på hverandre», sier Kari. «Vi vil alle det beste», sier Embla. Slik jeg tolker dette klarer elevene å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Kjærligheten læreren viser til elevene ser også ut til å påvirke samspillet som elevene har til hverandre. Empirien viser at elevene har stor omsorg for hverandre.

### 5.3.3 «Dette året har vi ikke gått på skolen, vi har jobba»-om motivasjon

«Dette året har vi ikke gått på skolen, vi har jobba,» sier Julie. Flere av elevene opplever ikke praksisopplæringen som skole. Slik jeg tolker intervjumaterialet, er dette positivt for elevene og det gjør noe med deres motivasjon for å lære. «Jeg hadde droppet ut hadde det ikke vært for den praksisen,» sier Julie. Flere av elevene beskriver tidligere skoleerfaring som negativ. De beskriver ulike årsaker for at de ikke mestret skolen så godt. En av årsakene er at det å kun lese teori kan være tungt. Flere av elevene sier også de ikke likte seg på skolen. De fikk ikke gode karakterer på ungdomsskolen og på Vg1. En av elevene har hatt store utfordringer knyttet til lese- og skrivevansker og konsentrasjonsvansker. Et par av elevene har sett på seg selv som lite motivert for skolearbeid og ikke kjent seg som skoleflinke. Da jeg intervjuet elevene, hadde imidlertid samtlige nettopp avlagt praktisk- muntlig eksamen i barne- og ungdomsarbeiderfaget, og fått svært gode karakterer.

Når elevene beskriver hvordan de lærer, uttrykker samtlige at de ser hvordan det faktisk er i virkeligheten. «Vi lærer på en spesiell måte. Du lærer når du holder på,» sier Embla. Dette synes å virke motiverende på elevenes fremtidige yrkesvalg. Elevene sier de er klare for å gå ut i lære. Som vist ovenfor har læreren hatt stor betydning, men også medelever har hjulpet dem i læringsprosessen. Intervjuene viser at elevene får prøvd ut mange ulike oppgaver. De tette

båndene til alle i barnehagen gjør det mulig å utvikle deres kunnskaper, ferdigheter, holdninger og yrkesidentitet. Den langvarige praksisen gir dem muligheter til først å stå på utsiden og observere for så å prøve ut selv. De har god tid til å prøve ut aktiviteter som de selv mener ikke gikk så bra. Slik jeg ser det, kan dette bidra til betydning for elevenes vekst og utvikling som fremtidige fagarbeidere. «Jeg er 100 prosent til stede», sier Kari. Dette utsagnet kan tolkes som at Kari gjennomgår en utvikling gjennom oppmerksomt nærvær, men kan også sees i lys av det å være til nytte for andre. På skolen vil konsekvensene ved ikke å være fullt ut til stede gå mest utover en selv. Når de er i arbeid sammen med barn og andre ansatte vil det arbeidet de gjør, ha en større konsekvens for andre.

#### 5.4 Avslutning

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for de mest sentrale funnene i tilknytning til problemstillingen min. Analysen viste at elevene har utbytte av å ha *kontinuitet i praksis*, der de opplever tilhørighet og mestringsglede. Videre viste analysen at *læreren har betydning for læring og omsorg* og har rolle som både støttespiller og rollemodell. Sist har jeg sett at elevene *lærer gjennom praksis*. Her handlet det om både læring knyttet til kompetansemålene, og motivasjon og det å være sammen med medelever. I neste kapittel vil dette blir diskutert og belyses ved bruk av ulike perspektiv om læring.

## 6 Diskusjon

Tidligere forskning etterlyser hvordan undervisningen i yrkesfag kan koble sammen teori og praksisteori og hvordan en kan skape sammensatte læringsomgivelser hvor det er en integrasjon mellom skole og bedrift (jf. kap. 2, s.17). For å skape en god yrkesutdanning er det viktig å få til en vellykket sammenheng mellom teori og praktisk arbeid, men også samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen er sentralt. *Praksisprosjektet* har slik jeg ser det, gitt et viktig bidrag inn mot det som forskningen etterspør. Jeg vil i denne delen drøfte funn fra empirien som viser problematikk rundt *Læreplan i praksis* og *Koherens (sammenheng) teori og praksis*

### 6.1 Læreplan i praksis

Som jeg beskrev i kapittel 1, er det viktig for yrkesfag at målene har et tydelig utøvelsesaspekt. Samtidig skal teoretiske begrunnelser bidra til å problematisere utførelsen. Tidligere forskning sier at målene bør være helhetlige, og spesielt bør yrkesfaglig fordypning inngå som en mer integrert del mellom teori og praksis (Hiim, 2013). Etter mange år i videregående skole har jeg

erfart at måling av kompetansemålene har vært det som på mange måter utgjør den reelle læreplanen. Datamaterialet viser derimot at *praksisprosjektet* har latt utøvelsesaspektet få større rom i vurderingen. Vurdering av praktiske handlinger som elevene utfører i det daglige arbeidet sammen med barna, har blitt tillagt større betydning enn skriftlige målprøver som er løsrevet fra praksis. Slik jeg tolker det, samsvarer dette med formålet for utdanningen. Formålet for barne- og ungdomsarbeiderfaget gir klare føringer for at barne- og ungdomsarbeider skal kunne *gjennomføre* pedagogisk arbeid.

Datamaterialet forteller meg at elevene ikke skiller mellom fagområdene i læreplanen. De ulike fagene har blitt sett på som ett fagområde; Barne- og ungdomsarbeiderfag, og elevene har derfor ikke opplevd det skarpe skillet mellom de ulike fagene; et skille som kan oppleves unaturlig for videregående elever å forholde seg til. I *praksisprosjektet* ser det ut til at kompetansemålene er brutt ned til, og fått en mer praktisk tilnærming. Dette mener jeg er hensiktsmessig for at elevene kan få en forståelse av teorien og ikke minst at målene kan anvendes i det praktiske arbeidet. Kompetansemålene har, som jeg har vist til tidligere, en akademisk tilnærming. Ser vi for eksempel på ett av målene som hører inn under faget kommunikasjon og samhandling, er kompetansemålet formulert på denne måten «gjøre rede for hovedtrekk ved barns språkutvikling og gi eksempler på språkets betydning for personlighetsutviklingen» (Udir, 2008). Målet kan bidra til forståelse for språkutviklingen og elevene kan bruke kunnskapen som bakgrunn for sin språklige samhandling med barna, men samtidig kan det være utfordrende å utføre målet i yrkesrettede situasjoner. Språkets betydning for barnets personlighetsutvikling kan være et svært vanskelig begrep å forholde seg til. Elevene må kunne få kjennskap til ferdigheter og få innsikt i situasjoner hvis de skal anvende teoretisk kunnskap (Molander & Terum, 2008).

På bakgrunn av empirien i denne studien, ser det ut til at mange av kompetansemålene ikke støtter opp under en sosiokulturell tradisjon; utøvelsesaspektet, som for eksempel i det nevnte i målet, vektlegges i liten grad. Flere av kompetansemålene opplever jeg hører til under en tradisjonell mål-middel-tenkning. Elevene skal måles i kunnskaper, men samtidig kan kompetansemålene ha uklare formuleringer. Jeg mener å finne spor i datamaterialet som tilsier at læreren underviser mer med utgangspunkt i formålet for faget uten at disse er fortolket til egen praksis. Dette tror jeg kan være årsaken til at elevene sier de ikke skiller målene fra hverandre, og omtaler fagene under ett som barne- og ungdomsarbeiderfag. Formål er et overordnet mål som rommer virksomheten som helhet (Gunnestad, 2019). Samtidig mener Gunnestad (2019) at formål har en tendens til å være utformet i vide formuleringer som kan gjøre det vanskelig for elevene å gripe fatt i noe konkret som de kan knytte til teorien. Slik jeg tolker datamaterialet har

læreren i *praksisprosjektet* tatt utgangspunkt i formålet og brutt målet ned til delmål som gjør det mulig å knytte dem til enkelthandlinger som elevene gjør i praksis. Barne- og ungdomsarbeiderfaget har dessuten mål som er generelle fordi det skal omhandle barn og ungdom fra 0-18 år. Derfor mener jeg at målene bør tilpasses den aldersgruppen en skal fordype seg i, slik jeg tolker erfaringene fra *praksisprosjektet*. I datamaterialet kan det også se ut som at det viktigste er å lære av å se hvordan andre utfører arbeidet og få råd og veiledning i situasjoner som oppstår i øyeblikket. Jeg finner derfor mange likheter med mesterlæretradisjonen i praksisprosjektet.

### 6.1.1 Kombinasjonen mesterlære og undervisning

Mesterlære bryter med den tradisjonelle klasseromsundervisningen fordi læringen finner sted utenfor skolens klasserom (Lave og Wenger, 2015). Særtrekk ved mesterlære er at den skal basere seg på levd erfaring og at læring skjer gjennom observasjon, imitasjon og samtale med andre lærlinger (Skagen, 2016). Datamaterialet viser at elevene tilegner seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger i praksisfellesskapet. De lærer gjennom handlinger. Elevene forteller at de har prøvd ut ulike oppgaver. «Jeg har lært det meste», uttaler en av elevene. Etter hvert som elevene ble trygge, hadde de egne samlinger og arrangerte ulike leker sammen med barna. Datamaterialet viser at de har høy grad av mestringsfølelse fordi de erfarer at det de gjør sammen med barna, er noe de mestrer og har glede av. Elevene sier de lærer mye av å observere andre. De andre ansatte viser dem, og de opplever å lære mange nyttige «triks». Elevene lytter til de som er rundt dem, tar imot råd og veiledning. At det er så mange som kan vise dem, oppleves som nyttig og inspirerende for elevene. Dette ser jeg samsvarer godt med intensjonen i mesterlære. Gjennom praksisfellesskap får elevene internalisert kunnskaper og ferdigheter som er viktige for tilegnelse av yrkesutøvelse (Lave og Wenger, 2015). Slik jeg forstår mesterlære skjer læring i større grad uten direkte formell undervisning. Datamaterialet viser derimot at mange rundt elevene demonstrerer og kommer med råd. I tillegg har læreren et formelt undervisningsansvar. Dette skjer ved direkte undervisning i teori, og refleksjoner underveis i det praktiske arbeidet. På den måten er læreren med på å synliggjøre og sette ord på den tause kunnskapen som på mange måter kjennetegner arbeid i barnehagen. Dermed blir det slik jeg ser det å ta med seg det beste fra mesterlæretradisjonen, og samtidig sikre at elevene får kunnskap om barnehagelivets mer teoretiske sider. I studien fra Fafo (Nyen og Tønder, 2012) frykter lærerne at praksis skal «stjele» tid fra teoriundervisningen som lærerne har ansvar for. Samtidig viser studien at elevene ikke synes at lærerne klarer å trekke praksiserfaringen inn i teoriundervisningen. Igjen ser jeg at *praksisprosjektet* på mange måter etterkommer lærernes bekymring med å kunne undervise i

praksis og samtidig ivareta aspektet med å bruke elevenes erfaring fra praksis for å eksemplifisere teoretiske begrep i teoriundervisningen.

For meg synes det ikke som språket har så stor plass i tenkning om situert læring (Lave & Wenger, 2015). For barne- og ungdomsarbeiderlevne vil imidlertid språket ha en dominerende plass siden de skal inn i et yrke som i stor grad omhandler en reflekterende utøvelse. Fagene i helse og oppvekst skiller seg fra andre yrkesfag ved at de har en vektlegging på å utvikle elevenes evne til å reflektere over kunnskaper, holdninger og ferdigheter knyttet til yrkesutøvelsen. Elevene på barne- og ungdom skal vurderes, og kunnskapene de har ervervet seg, skal karaktersettes. Dette kan være spesielt utfordrende når en observerer at elevene kan mye og gjør mye som er bra for eksempel i samspill med barna. Samtidig kan det være vanskelig for noen å sette ord på det de gjør. *Praksisprosjektet* har slik jeg ser det mange fellestrekk med mesterlære. Mesterlære som en pedagogisk idé, har hatt og har en stor innflytelse på yrkesfagutdanningen. Samtidig har mesterlæretenkningen kanskje hatt størst betydningen når elevene har praksis i yrkesfaglig fordypning. Det som er spennende med *praksisprosjektet*, er måten de har kombinert mesterlære med mer tradisjonell undervisning. Datamaterialet viser at læring kan sees på som en kognitiv og individuell prosess, samtidig som sosial samhandling også er sentralt i læreprosessen. *Praksisprosjektet* har, slik jeg ser det, brukt elementer fra mesterlære, i tillegg til undervisning av elevene i mer formelle settinger, og lærerne har gitt hyppige tilbakemeldinger direkte til elevene. Ved at læreren er tilstedeværende og underviser ved å reflektere, korrigere og bruker teoretiske begrep for å belyse de praktiske handlingene, kan det gi elevene ny kunnskap og forhindre at de kun etterligner praksis som er en del av barnehagekulturens eller praksisfellesskapets måte å jobbe på. Samtidig har mesterlæretradisjonen gitt elevene unike muligheter til læring ved å delta i et praksisfellesskap.

### 6.1.2 Fra skole til læretid – fra elev til lærling

Det kan for mange oppleves som en stor overgang å gå fra skole til læretid. Flere lærlinger føler de kan for lite når de starter i lære (Høst, 2014). Arbeidet de gjør som lærlinger i en bedrift ligner lite på det de har gjort tidligere (Nyen & Tønder, 2012, s. 59). Elevene jeg intervjuet opplever derimot at de jobbet under utdanningen og er en del av et praksisfellesskap. Derfor kan en anta at arbeidet de gjør som lærlinger ligner på det arbeidet de gjorde som elever. Datamaterialet viste også at elevene var motivert og trivdes med arbeidet. Trivsel og motivasjon er en klar fordel med tanke på opplæringen (Høst, 2014). Elevene opplever mestring og føler seg forberedt på å gå ut i lære. I gruppeintervjuet hvor de nå har gått over fra å være elever til å bli lærlinger, opplever de

derimot at de ikke kunne så mye teori som de hadde ønsket. Når de skulle skrive oppgaver, ønsket de at de hadde brukt flere fagbegreper. En av elevene sier de skulle ønske de hadde skrevet mer, ikke bare snakket om det. Hun synes det er vanskelig å skrive oppgaver fordi hun ikke husker hva de teoretiske begrepene betyr. Elevene har skiftet rolle fra å være elev til å være lærlinger. De må kanskje i større grad enn tidligere arbeide mer på egenhånd også med skriftlige arbeidskrav. Veilederen eller instruktøren er som oftest selv en fagarbeider som elevene og lærlingene arbeider sammen med. Instruktørene har ikke en formell utdanning som veileder. Det er etablert kurs som skal fremme kompetansen til å jobbe med lærlinger, men kursene er ifølge Høst (2014) ofte kortvarige og har fokus på formaliteter. Elevene i min studie forteller at Vg2-læreren er tilstedeværende og støtter opp om elevene i barnehagen. Jeg tolker det som at de har henne som en trygg base (Bowlby i Abrahamsen, 1997) hvor de kan bevege seg bort fra henne og gjøre aktiviteter på egenhånd, for så å vende tilbake og få støtte. Eleven får hjelp, bekreftelse, veiledning og råd. Dataene viser også at de erfarer læring gjennom å gjøre praktiske handlinger. Læreren snakker om det de gjør, stopper og reflekterer sammen med dem. Læreren har, slik jeg har beskrevet ovenfor, ikke skapt det skarpe skillet mellom teori og praksis. Uten faglærer ved sin side kan eleven oppleve målene som abstrakte, og går dermed glipp av broen som læreren bygger når teoretiske begrep blir knyttet til de praktiske hendelsene. Det praktiske livet kan dermed fremstå som løsrevet fra kompetansemålene. Læring er ikke bare et kognitivt fenomen som foregår i en selv, men er knyttet opp mot en kontekst (Lave & Wenger, 2015). Når en skiller opplæringsdelen fra arbeidet og organiserer den mer etter skolens prinsipper, kan styrken ved å lære i praksis gå tapt (Høst, 2014). Skriver en oppgaver som tar utgangspunkt i teorien (fagbøkene) uten å relatere det til praktisk og erfaringsbasert læring kan det bli noe som legges i en perm, uten å dra nytte av kunnskapen. Får fagstoffet en for abstrakt tilnærming, kan det også være en fare for at læringen forsvinner raskt (Strømfors og Edland Gryt, 2013, s. 260). Når lærlingene skal skrive oppgaver, kan det være at de må lære gjennom en språklig natur, og lærlingene har fått et større krav om å lære gjennom tekster i boka. Dermed kan læring være løsrevet fra situerte prosesser. Siden målene fra Vg3 er svært lite praktiske i sine formuleringer, kan det være at denne delen av fagopplæringen kan virke fremmedgjort og vanskelig for instruktørene å operasjonalisere. For at elevene skal kunne ta i bruk og forstå læreplanens teoretiske begreper, er det viktig å bygge bro mellom læreplanens begreper og det som skjer i praksis. Dette arbeidet blir i mange tilfeller overlatt til lærlinger (Kvale & Nielsen, 1999). Lærlingene trenger både teori og praksis for å kunne forstå og reflektere rundt arbeidsoppgavene sine. Som fagarbeider må en ha fagkunnskaper og kunne beherske språket som verktøy. Språklige begreper kan være med på å stimulere utviklingen av tankestrukturer (Langli, 2013). Dessuten

skal en fremtidig barne- og ungdomsarbeider arbeide i et praksisfellesskap hvor fagspesifikke begreper brukes. Jeg tenker også at et godt fagspråk bidrar til å gi yrket status; fagarbeidere er pedagogiske medarbeidere med fagutdannelse. De vil også være bidragsytere i barnehagen som en lærende organisasjon.

Dataene viser at elevene og lærlingene har mye praktisk visdom. Praktisk visdom blir hos Peavy (i Skagen, 2016) beskrevet som noe som inneholder både litt teoretisk kunnskap og noe som sitter i kroppen uten å være artikulert. Læreplanens kompetansemål for Vg3 legger til rette for at læreplanens innhold kan læres i en praktisk setting. Samtidig forventes det at elevene leverer skriftlige oppgaver som skal vurderes og være bestått før de kan gå opp til fagprøven. Når en ser de mange læringsmulighetene som ligger i lærlingens naturlige yrkesmiljø, kan en forsøke å knytte læreplanmålene og de skriftlige arbeidsoppgavene til praktiske situasjoner. Samtidig er mange av målene komplekse og krever faglig forståelse for teori. Ett av målene for Vg3 er at lærlingene skal «planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon» (Udir, 2008). Dette viser at elevene både skal kunne ha praktiske ferdigheter i å gjennomføre en aktivitet og samtidig vise at de kan forklare begrepene de bruker. Datamaterialet viser at som Vg2-elever har de mulighet til å få tilbakemelding fra mange og dele sine erfaringer i interaksjon med andre, noe som er viktig for at organisasjonen skal være en lærende organisasjon (Senge, 1999). Læring må skje i interaksjon med miljøet (Dewey, 2005). Når elevene skal skrive om målet som vist ovenfor, må det slik jeg forstår Dewey, settes inn i meningsfulle sammenhenger som den lærende er en del av. En årsak til elevenes oppfatning over manglende teoriforståelse kan altså være at de nå har annen måte å tilnærme seg læreplanens mål. Det kan fortone seg som at praksis danner grunnlag for teoriforståelsen på Vg2. Dette blir slik jeg oppfatter gjort på to ulike måter: 1) Læreren bruker konkrete hendelser fra praksisfellesskapet til å trekke inn teoretisk fagstoff og 2) Læreren er i praksisfellesskapet og forteller mens elevene utfører praktisk arbeid.

Elevene og lærlingene skal altså arbeide i et praksisfellesskap hvor fagspesifikke begreper brukes. Når læreren bruker elevenes egne erfaringer og anvender faglige begrep for å belyse erfaringene, kan det virke som det er en hjelp for elevene til å utvikle refleksjon i møte med barna. Disse situasjonene som er relasjonelle, kan bidra til å utvikle elevens refleksjon-i-handling. Dette kan indikere at de praktiske handlingene må, slik Dewey påpeker, gjøres om til refleksjon. Erfaringene elevene gjør kan ikke føre til læring isolert sett, men slik jeg forstår Dewey, er refleksjonen nødvendig for at erfaringene skal løftes fra selve handlingen og over til en bevissthet som gir handlingen en rikere mening (Dewey, 2005, s. 170).

Når eleven nå er lærling, må de i større grad knytte teorien til det de gjør uten lærers hjelp. En veileders oppgave er blant annet å ha samtaler om praktiske situasjoner og trekke inn relevante ord som verktøy i refleksjon. På den måten er det mulig å transformere mening til ordmening (Langli, 2013). Analyser fra veiledningssamtaler i barnehagen viser at selv erfarne barnehagelærere bruker et hverdagspråk uten fagbegreper (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016). Derfor kan det bli ekstra vanskelig for lærling og elever å bruke et språk bestående av fagbegreper og skape mening rundt begreper i læreplanen. Datamaterialet viser også flere eksempler på hvordan elevene på ulike måter utfordrer seg selv ved å stille spørsmål over handlingene sine. Det kan derfor synes som om refleksjonen har større plass på Vg2 enn det den har for elevene som er blitt lærling.

### 6.1.3 Refleksjon over egen læring

Datamaterialet viser at elevene både får tid og mulighet til å reflektere sammen. Dette fremheves som viktig for at praksis skal gi utviklende læring (Lyngnes og Rismark, 2019). Elevene sier at de kan reflektere sammen, det er så mange rundt dem som skaper trygghet til å våge å snakke om opplevelsene. De reflekterer alene og de stiller spørsmål til hverandre. Flere ganger stopper de opp og undrer seg over hvilken betydning de har hatt for barna i barnehagen. Samtidig viser datamaterialet at de stadig funderer på hvordan de kan gjøre et best mulig arbeid for å fremme barnas læring og utvikling. Elevene forteller at det er tid til å sette seg ned og snakke om hendelser, både sammen med lærer og medelever. Slik jeg tolker Lave og Wenger (2015), er sosialisering i praksisfellesskapet viktigere enn den reflekterende del av læringen. Datamaterialet gir derimot flere eksempler på hvor viktig deling av erfaringer og refleksjon er for elevenes utvikling av kunnskap. Dermed blir fellesskapet, slik jeg ser det, en viktig arena ikke bare for sosialisering, men også for utvikling av kognitive prosesser.

Refleksjon er ikke bare atskilte prosesser som foregår i den enkeltes hode; refleksjon er å forhandle mening sammen med andre, fremholder Bruner (1997). *Praksisprosjektet* gir mange muligheter for elevene å forhandle om mening sammen med andre. Elevene er sammen i grupper på flere personer, de er sammen med lærer og andre ansatte. De er trygge på hverandre og de andre som er til stede i praksisfellesskapet. Dette gir bedre betingelser for refleksjon enn om de hadde vært alene i praksis og også manglet støtten som læreren gir dem i refleksjonsarbeidet. Samtalene med andre, refleksjoner og deling av kunnskap er ifølge Bruner (1997) en måte å utøve intelligens på. Når man kommer inn et fellesskap, kan man dele erfaringer, praksis og kunnskaper og dermed åpner det seg en mulighet til å utvide kognitive ferdigheter. Bruner kaller



det for distribuert intelligens (Bruner, 1997, s. 161). Vygotsky fremhever også det sosiale aspektet hvor en tar del i andres erfaringer for å få en høyere erkjennelse av noe (Bråten & Thurman Mo, 1996). Elevene og spesielt læreren bruker praktiske handlinger som utgangspunkt for samtaler og refleksjon. Derfor gir praksisfellesskapet en annen mulighet for kunnskap gjennom refleksjon over handlingene enn det en vil finne i et tradisjonelt klasserom. En reflekterende læring som finnes sted i praksis, har derfor ut fra mitt perspektiv stor betydning for tilegnelse av kunnskap om faget. Et viktig funn i studien min er at den mer kompetente andre har vært nødvendig for at erfaringene skal føre til refleksjon som fremmer læring. Den mer kompetente andre synes å være andre medelever, men spesielt har læreren hatt betydning for elevenes refleksjon, tilsvarende den mer kompetente andre i barns læring (Vygotsky, 1978).

Selv om elevene forteller at de lærer mye av å samtale om hendelser og bruker begrepet refleksjon, gir ikke datamaterialet meg noe entydig svar på hvordan de reflekterer. Jeg tenker at det er spesielt viktig å ha et blikk på refleksjonens betydning i det praktiske arbeidet som elevene utfører i praksis. Samtidig som elevene utfører praktiske handlinger, er de praktikere på en annen måte enn det en håndverker er. Elevene kan gjennom sine praktiske handlinger påvirke andres liv og virke (Strømfors og Edland Gryt, 2013). Derfor blir det, slik jeg ser det, ekstra viktig å reflektere over hvordan en anvender teorien i praktiske situasjoner. Men refleksjon kan være vanskelig å skille fra en samtale (Bie, 2020). Datamaterialet viser for eksempel at læreren stopper opp og samtaler om hendelser som elevene deltar i. For at disse samtalene skal endre elevenes atferd, må samtalene bære preg av en bevisst måte å reflektere på. Refleksjon er å tenke over noe konkret, som igjen gjør at en endrer måter å handle og tenke på (Dewey, 2009). Bie (2020) kaller refleksjon for dybdelæring som står i motsetning til overflatelæring. Overflatelæring handler om å snakke om erfaringer, gi støtte og råd. Begge deler er viktig for læring. Men for at elevene skal kunne få kunnskap som kjennetegnes av innsikt, forståelse, holdninger og ferdigheter, er det viktig at det er tid og rom for refleksjon. Det må bli noe mer enn en tilfeldig handling som oppstår her og nå. Refleksjon er en tidkrevende handling hvor en bevisst inntar en kritisk-konstruktiv spørrende og svarsøkende holdning (Bruner, 1997). Datamaterialet gir meg imidlertid ikke god nok forståelse av hva elevene legger i begrepet refleksjon. Selv om de bruker ordet flere ganger, er det vanskelig å gripe fatt i hva de legger i begrepet. De sier ofte at de tenker med seg selv og læreren samtaler om det som skjer.

Datamaterialet viser at elevene reflekterer også med hverandre, men det kan likevel være at det ikke er tid nok til å gå dypere inn i refleksjonsarbeidet sammen med læreren. Dermed kan mye av det arbeidet elevene gjør i praksis, være det Dewey omtaler som vaner og rutiner. Samtidig viser

dataene at elevene lærer mye om hvordan faget utøves av lærerens og andres måter å arbeide på i praksis. Datamaterialet viser at læreren bekrefter og støtter opp om elevenes handlinger. Læreren sier for eksempel til elevene at hun ser at det de har gjort stemmer med det de har gjennomgått i teorien. Dette er en viktig del av å bevisstgjøre elevenes kunnskap og motiverende drivkraft som kan oppleves som positivt for eleven. Det å erkjenne at en har kunnskap en ikke visste en hadde, kan oppleves som en positiv og utviklende tanke (Strømfors og Edland Gryt, 2013, s. 274). Jeg tenker derfor at elevene trenger begge deler. Anerkjennelse og støtte fra omgivelsene rundt er viktig. Samtidig må elevene bli bevisste om sin egen kunnskapstilegnelse og man må sette av tid til å reflektere over handlingene.

Til tross for at det ikke er mulig for meg å si noe bastant om refleksjonsarbeidet knyttet til *praksisprosjektet*, så gir datamaterialet flere eksempler som viser at elevene tenker på hva som ligger bak handlingene de gjør. Elevene sier at de liker å tenke med seg selv, og de opplever at de tolker situasjoner. Når elevene er midt oppe i en handling sammen med barna, og stopper opp og «tenker med seg selv» eller de samtaler med læreren eller medelever om det en nettopp har gjort, kan dette illustrere at det å lære ikke er noe en gjør ufordøyd. Refleksjonen er å gi det man lærer mening og prøve å forstå handlingen (Bruner, 1997. s.105).

Det å skaffe seg praktiske kunnskapskvaliteter er ikke løsrevet fra begreper om det teoretiske. Den teoretiske kunnskapen omgjøres til ny praksis (Langli, 2013). Når elevene reflekterer rundt handlingene, arbeider de også teoretisk. Kunnskapsutviklingen som vi ser elevene tilegner seg kroppslig, har samtidig en forbindelse til psykiske og mentale prosesser. Dataene gir flere eksempler på at elevene drar nytte av hverandre i læringsprosessen. Ved at elevene lærer sammen, er det en måte å utøve intelligens på som står i motsetning til kunnskapstilegnelse som kun individuell i et kognitivt perspektiv (Bruner, 1997). Refleksjonen bør, slik jeg ser det, ta utgangspunkt i de praktiske handlingene. En må prøve å knytte den til det som elevene har erfart med kroppen. Skal alle kunne delta i refleksjonen, så må de vanskelige fagbegrepene brytes ned og gjøres forståelig og knyttes til konteksten som elevene har erfart. Derfor må en ikke kun la de som har forståelse for fagbegrepene få styre samtalen.

Jeg kan tolke datamaterialet som at refleksjon er knyttet til samtale, eller det kan være snakk om refleksjon i den betydning jeg viser til. For at refleksjonen skal føre til læring, kan det være nyttig å koble det til et problem hvor en undrer seg over noe (Dewey, 2009). Eller det kan være en hendelse som har gått bra uten at en helt vet hvorfor det har gått så bra (Stømfors og Gryt, 2013, s. 29). For at refleksjonen skal være mer enn en samtale, må derfor læreren jobbe bevisst med

hvordan en stiller spørsmål, og gi rom for at elevene kan komme med egne kritiske spørsmål og ulike meninger.

#### 6.1.4 Kritisk refleksjon

Det kan imidlertid virke som at elevene er svært travelt opptatt i det daglige og konkrete arbeidet der kritisk tenkning ikke er fremtredende. Selv om elevene sier de får tid til å sette seg ned og undre seg over ting som har oppstått i en situasjon, kan det praktiske arbeidet kanskje gå foran avsatt tid til refleksiv eller kritisk refleksjon fordi en slik måte å reflektere på krever tid. Jeg finner begrepet kritisk refleksjon sammenfallende med Dewey sitt begrep refleksiv refleksjon. Kritisk refleksjon blir forklart som begrep for å skille den refleksjon som er en del av menneskelig aktivitet og den som er faglig (Bie, 2020). Dermed blir kritisk refleksjon som et verktøy for å sette handlingene dine inn i en mer faglig kontekst hvor en ser tilbake og bruker erfaringene til å endre måten en arbeider på (Bie, 2020). Denne endringen kan igjen føre til læring. Datamaterialet viser flere eksempler på at elevene øver seg og tilegner seg nye ferdigheter. Dette kan omtales som øvelse og skiller seg fra den intellektuelle læringen (Brookfield, 2017). Derfor vil jeg igjen påpeke at refleksjonen kan bidra til å løfte de handlingene som bærer preg av ren øvelse.

Elevene har en sterk beundring for alt som skjer i barnehagen. De må samtidig få anledning til å stille seg kritisk til hva som oppfattes som *riktig*. Lærerens oppgave er å utfordre elevene, og elevene må også tørre å stille seg kritiske til fenomener som er i barnehagen. Det kan være vanskelig og krevende for en som nettopp har begynt på utdannelsen, og barnehagepraksisen kan være deres første arbeidserfaring med barn. Hvis det gis rom for kritisk refleksjon, vil elevene lettere få et mer overordnet perspektiv på sin egen praksis og kunne dra nytte av dette i sitt arbeid som fremtidig fagarbeider, slik jeg tolker det.

Datamaterialet viser at elevene har en grunnleggende trygghet i barnehagen. Dette kan danne et godt grunnlag for refleksjon. Brookfield (2017) bruker begrepet «critical friends», som metafor på god kritisk refleksjon i et varmt og støttende miljø. Han viser til hvordan lærerkollegaer som er trygge på hverandre, kan stille kritiske spørsmål over arbeidet de gjør. Jeg tenker at et trygt miljø dermed kan gi større rom for kritisk refleksjon og føre til økt kunnskap over de handlinger en utfører. All undervisning bør inneholde kritisk tenkning, ifølge Bruner (1997). Et klasserom bør være som et demokrati hvor alle stemmene blir hørt og gis mulighet til å undersøke med et kritisk blikk hva som ligger bak handlingene (Brookfield, 2017). Elevenes langvarige praksis, de nære båndene som knyttes mellom dem og de andre ansatte og læreren har mange positive sider ved seg. Samtidig ser jeg en fare for å være enige og bli ett med praksisen (Wackerhausen, 1999).

Selv om elevene har teoriundervisning hvor de kan bruke teoretiske refleksjoner rundt fenomener som oppstår i barnehagen, kan de emosjonelle båndene knyttet til læreren og personalet kanskje hindre dem i å tre ut av sin praksis og gjøre sin praksis og barnehagens praksis til gjenstand for en mer kritisk refleksjon. For at praksisen til elevene skal dra nytte av både ideer fra mesterlære og en mer teoretisk refleksjon, må det slik jeg ser det, gis mulighet til å se på praksisen med et kritisk blikk. Elevenes klasserom er både praksisfellesskapet i barnehagen og det mer tradisjonelle klasserommet når elevene har teoriundervisning, oppsummering av dagens hendelser og refleksjon over arbeidet. Ressursene som ligger i det praktiske arbeidet som gjøres hver dag, er viktig. Samtidig kan det være en fare for at også læreren som har arbeidet i barnehagen, også kan bli *blind* på sin egen praksis. Det kan på denne måten være vanskelig for elevene å stille seg kritisk til allerede etablerte måter å gjennomføre praksis på når også læreren har et nært følelsesmessig bånd til barnehagen. En fagarbeider i barnehagen må hele tiden være en reflekterende praktiker for at handlingene skal være kunnskapsbaserte. Derfor vil det stille store krav til læreren som skal hjelpe elevene i refleksjonsarbeidet og også tre ut av sin praksis.

Når eleven sier at «jeg tenker med meg selv», tolker jeg det som at eleven evner å reflektere på et metanivå (Bruner, 1997, s. 155). Metakunnskap handler om hva en tenker om læring. Dette gjør elevene alene, men også i stor grad sammen med andre. Ved at elevene kommuniserer sammen om erfaringene, kan det bygges opp et kollektivt minne (Säljö, 2019). Dette blir til en felles ressurs som elevene bruker i barnehagen. Erfaringene elevene gjør i barnehagen, må ifølge Dewey reflekteres over for at det skal skje læring, og for at erfaringene skal gis mulighet for nye erfaringer. Uten refleksjon over handlingene blir handlingene kun til rutiner og vaner (Dewey, 2009). Elevene stopper opp og tenker tilbake og bruker tidligere erfaringer sammen med nye erfaringer. Som et bakteppe ligger også teoretisk kunnskap, men den teoretiske kunnskapen er ikke statisk. Den er i samspill med erfaringene. Jeg tenker at refleksjonen dermed blir avgjørende for at elevene endrer atferd og dermed lærer av erfaringer de gjør i praksis. Samtidig kan refleksjon også møte motstand. Det kan være at elevene må forkaste noe de i utgangspunktet syntes var bra. For at ny læring skal skje, må derfor elevene rekonstruere det de har lært fra før inn nye skjemaer slik at den nye læringen skal passe inn (Kolb, 2000).

## 6.2 Koherens (sammenheng) teori og praksis

Tidligere forskning har vist at det er en utfordring i yrkesutdanninger å få til en vellykket sammenheng og integrasjon mellom teori og praktisk arbeid (Lyngnes & Rismark, 2019, s. 10). I denne delen vil jeg drøfte elevenes opplevelser av meningsfulle sammenhenger mellom teoretisk kunnskap og utøvelse i praksis. Elevene som har deltatt i *praksisprosjektet* har hatt undervisning i programfagene i praksis. Det trenger ikke være en koherens mellom teori og praksis hvis ikke praksisen er slik at den fremmer utvikling og læring. Tidligere studier på for eksempel lærerutdanning viser at langvarig praksis ikke ga studentene opplevelse av meningsfylte sammenhenger hvis ikke det var en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis. Hvordan tiden ble brukt hadde altså større betydning enn omfanget av praksis (Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008). Begrepet koherens kan forstås som at utdanningen har god sammenheng, og begrepet kan forstås som mestring (Grossman et al., 2008). Datamaterialet i masterstudien forteller om videregående elevers mestring og opplevelse av sammenheng. I denne delen vil jeg først drøfte deltakelse i praksisfellesskapet, utvikling av forståelse og elevenes opplevelse av et unødvendig skille mellom teori og praksis.

### 6.2.1 Deltagelse i praksisfellesskapet

Begrepet praksisfellesskap kan ifølge Lave og Wenger (2015) forstås som et utviklet fellesskap som representerer verdier, kunnskaper og ferdigheter. I praksisfellesskapet er læringen situert og knyttet til nære sosiale og kulturelle situasjoner over tid (Lave & Wenger, 2015, s. 83). Empirien min viser at praksisfellesskapet danner grunnlag for å lære om innholdet i barnehagen, de kulturelle kodene, ferdigheter som en fagarbeider skal kunne tilegne seg for å få en gryende yrkesidentitet.

Det går fram i resultatene at elevene opplever at de betyr noe for andre. De er for eksempel betydningsfulle medarbeidere som er viktige for barnas utvikling. Hvis elevene skal kunne utvikle seg i sin utdanning, er det viktig at de opplever en form for nytteverdi i her-og-nå-situasjoner. Utdanning skal ikke kun være noe en forbereder seg til (Dewey, 2009). På den måten kan også hensikten med teori styrkes når de ser sammenhengen mellom handlingene de utfører og knytter det direkte til barna som de arbeider med. Interessen for å lære det som er praktisk og

nyttig, ser ut til å være en viktig motivasjonsfaktor for læring (Dewey, 2009). Å innta en rolle som en arbeidende yrkesutøver fremfor å være elev er, slik jeg tolker empirien, en av de mest sentrale funnene. Sosial praksisteori legger vekt på den gjensidige relasjonelle avhengighet mellom aktør og verden. Den fremhever at mening forhandles sosialt, og aktørene handler med engasjement og interesse når personene er i virksomhet (Lave & Wenger, s. 49, 2015). I *praksisprosjektet* er den gjensidige relasjonen mellom elevene, barna, de ansatte og lærere viktig. I tråd med sosial praksisteori har det betydning for kognisjon, læring og innsikt (Lave & Wenger, 2015).

Ett av kjennetegnene for et utviklende læringsmiljø er mulighet for deltagelse. Deltagelse i flere praksisfellesskap blir også fremhevet som viktig. Empirien viser at elevene opplever å kunne være med på møter, ha kontakt med foreldre og samarbeider med både medelever og det øvrige personalet. Elevene har fått være en del av personalet, ikke bare elever som er innom på besøk. De har vært på innsiden av et miljø, noe som er viktig for å styrke tilhørigheten til praksisfellesskapet (Lyngnes og Rismark, 2019). I et sosialt læringsperspektiv er læring sosial og ikke bare et kognitivt fenomen. Elevene sier de lærer på en spesiell måte. De lærer når de gjør ting, de lærer av stadig å prøve ut forskjellige oppgaver og de forteller at de er i aktivitet hele tiden. Å være en del av et praksisfellesskap og kunne delta aktivt i de mange gjøremål på arbeidsplassen, er det mest grunnleggende for læring av et yrke (Lave og Wenger, 2015). Slik jeg tolker funnene, er elevenes beskrivelse av å være en del av noe svært viktig for å kunne delta aktivt i barnehagens daglige liv.

Datamaterialet viser videre at elevene fikk en gradvis tilnærming til å delta fullt ut i praksis. Dette har vært med på å skape trygghet for elevene. Jeg vil videre drøfte betydningen av en gradvis tilnærming til praksisfellesskapet.

### 6.2.2 Gradvis tilnærming til praksisfellesskapet

Et sentralt begrep i Lave og Wengers teori om situert læring er å innta en legitim perifer deltager (Lave og Wenger, 2015). Med dette menes at nyankomne inntar en rolle i et praksisfellesskap som tillater dem å først stå litt på utsiden og være en betrakter. Etter hvert vil dette endre seg slik at en vil kunne bli en mer fullverdig deltager i et praksisfellesskap. Elevene forteller at de begynte gradvis med aktiviteter sammen med lærer. Etter hvert hadde de aktiviteter i små grupper. Samtidig som de hadde ansvaret for egne aktiviteter, forteller elevene at læreren fremdeles var sammen med dem.

Elevenes fortelling samsvarer med begrepene som Lave og Wenger omtaler som perifer deltagelse. Datamaterialet viser at elevene først observerer, sitter ved siden av læreren og ser henne utføre samlingsstunder for så å ta større del av ansvaret alene eller sammen med medelever. Dette skjer derimot ikke av seg selv. Elevene trenger lærerens støtte og oppmuntring for å delta. En kan først være litt på utsiden og observere, sitte ved siden av og synge sammen med barna. Etter hvert våger elevene å ha en samling helt alene, eller sammen med en medelev slik som en av elevene beskriver det. Elevene sier også at de blir en medkollega og at de er med og påvirker for eksempel barnas utvikling. På bakgrunn av utsagnene kan dette tolkes som at de etter hvert får en legitim deltagelse, de er lærende som blir tatt opp i et praksisfellesskap (Lave og Wenger, 2015). Lave og Wenger omtaler læring som en integrert del av den sosiale praksis og verden en lever i (her barnehagen). De påpeker viktigheten av å bli tatt opp i et sosialt og kulturelt fellesskap, men den som skal lære, må også delta eller handle. Dersom ikke det skjer, kan dette ødelegge for læringen. En av elevene forteller at hun hadde ordinær praksis da hun var elev på Vg1. Hun var utplassert to uker alene i en barnehage. Da følte hun seg veldig usikker og alene. Læreren hadde ikke tid til å besøke henne, selv om hun var veldig redd. Hun sier videre at hun visste lite om hva som ventet henne i praksis og hvilke oppgaver hun skulle gjøre. I *praksisprosjektet* imidlertid, har hun kjent seg trygg når hun er sammen med læreren sin og de andre medelevene. I Lave og Wengers beskrivelse av å få innpass i et praksisfellesskap kan det tolkes som om dette er noe som skjer automatisk i praksis. Datamaterialet viser derimot at elevene trenger hjelp og støtte for å kunne bevege seg inn i et praksisfellesskap. Det er ikke nok å være til stede og observere og få tildelt oppgaver. For at elevene skal kunne bevege seg fra perifer til legitim deltagelse i praksis, viser datamaterialet at elevene trenger et støttende stillas (Bruner, 1997). Når læreren er med dem hver dag i praksis og gir omsorg og støtte, kan elevene bevege seg inn i et praksisfellesskap fordi læreren kjenner elevene og vet når de er klare til å delta. Dermed blir læreren en døråpner inn i praksisfellesskapet, og elevene kan etter hvert dra nytte av alle som arbeider i barnehagen. Materialet viser at elevene etter hvert får hjelp av alle, og de lærer av alle. «Alle er gode og kan så mye», sier en av elevene. Dette kan vise at det er en kultur i barnehagen som verdsetter samtlige ansatte sin kompetanse; et mangfold av kompetanse som blir verdsatt og løftet frem.

Datamaterialet viser også at det å være en del av noe handler også om få omsorg og bekreftelse. All den positive tilbakemeldingen fra lærer, men også medelever og andre ansatte synes å styrke deres muligheter for deltagelse. Omsorgen og kjærligheten fra læreren synes allikevel å være det mest sentrale. Læreren er ikke bare et støttende stillas, hun er også i stor grad en omsorgsperson.

Løgstrup fremholder at vi alle har et ansvar for vår nestes liv som vi har i våre hender (Løgstrup, 2010): «Gjennom vår holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden dens form» (Løgstrup, 2010, s.39). Videre sier Løgstrup at nestekjærlighet, tillit og håp er slike livsytringer som alltid må være til stede i møtet med den andre. Men i dette møtet ligger det også en utfordring i det å være tydelig; våge å utfordre den andre. Datamaterialet viser at læreren gir kjærlighet og støtte, og i noen grad viser materialet at elevene også blir utfordret og får veiledning i å endre på ting som kan gjøres bedre i samspill med barna. Løgstrup fremholder at det er i møtet med den andre at vi blir moralsk handlende mennesker. Dette ser jeg også fra datamaterialet. Elevene ønsker å gjøre gode handlinger og de vil bli som læreren. Løgstrups etikk understreker menneskets behov for sosial tilhørighet og anerkjennelse, men også menneskets evne til å krenke og utnytte den andre. Materialet viser at enkelte elever opplever praksisperioden som vondt første året. Elevene er unge og sårbare. Når elevene opplever kjærlighet fra læreren og omsorg og støtte fra de som arbeider i barnehagen, er dette, slik jeg ser det, med på å fremme tilhørighet og læring. Å bli deltager i et praksisfellesskap krever slik jeg tolker dataene at elevene blir møtt av sensitive voksne som er opptatt av å gi elevene en gradvis tilnærming til deltagelse i praksisfellesskapet. Samtidig viser datamaterialet at elevene har blitt utfordret på det nivået de befinner seg på. Elevene har fått styrket sin selvtilit gjennom gjensidig anerkjennelse. Dette er viktig for dannelsen av identitet (Erikson, 2000), spesielt med tanke på en fremtidig identitet som barne- og ungdomsarbeidere.

### 6.2.3 Appropiasjon – å gjøre til sitt eget

Datamaterialet viser at elevene er motivert og ser nytteverdi i det de lærer. Mens de arbeider, støtter de på ulike utfordringer som gjør dem motivert til å lære mer om hvordan de skal håndtere disse utfordringene. Motivasjonen for å lære ser ut til å være knyttet til et ønske om å forandre noe til det bedre. Derfor kan det se ut som om elevene selv er med og tar styringen på hva de skal lære fremfor å la læreplanens mål være styrende. På skolen er det læreren som lager årsplanen og bestemmer hvilke og når de ulike læreplanmålene skal læres. I praksisprosjektet kan det fremstå som om elevene har større grad av medbestemmelse over hva de mener er hensiktsmessig å lære noe om. Datamaterialet viser at undervisningen ofte tar utgangspunkt i noe som skjer i løpet av dagen. Det kan være hendelser som elevene ønsker å få mer kunnskap om. Dermed blir kunnskap et redskap for eleven i sitt levde liv i barnehagen. Vygotsky (i Säljö, 2019) mener at læring utvikles gjennom å bruke redskaper. Redskaper kan være fysiske som når man i barnehagen jobber med materialer sammen med barna. Det kan også være intellektuelle redskaper som språklige eller mentale. Ved at elevene bruker språket til å reflektere rundt handlingene kan språket fungere som et medierende redskap, det vil si at de fortolker verden gjennom bruk av



språket. Språklige begreper som er knyttet til en barnehagekontekst, er redskaper som elevene skal tilegne seg for å forstå og kunne delta i et barnehagemiljø. Samtidig bruker elevene også fysiske redskaper. Når elevene for eksempel jobber med sosial kompetanse som er ett av læreplanmålene, kan de bruke en ball som barna kan trille til hverandre. Ballen blir da et fysisk redskap som elevene bruker for å jobbe med for å fremme sosial kompetanse. Ballen, som kan brukes til mange ulike oppgaver, blir her en av artefakter som både er fysiske og mentale.

Når elevene er i samspill med barn og voksne i barnehagen, vil de forsøke å ta i bruk faglige begrep og uttrykk, og etter hvert kan de gjøre dette til sin egen kunnskap. Dette omtaler Vygotsky som *appropriasjon*. Elevene må kunne forstå og bruke begreper som de kan ha som redskaper eller verktøy når de skal kommunisere med barnehageansatte. De må også tenke selv når de arbeider, og de må samtale med andre. Dermed får språket en intrapersonlig og en interpersonlig funksjon (Vygotsky, i Säljö, 2019). Når eleven sier at hun tenker med seg selv, er dette et eksempel på en indre samtale hvor hun bruker medierende redskaper for å forstå handlingen ut fra det de har lært i teorien. Samtidig diskuterer elevene med hverandre og bruker ulike medierende redskaper de har lært for å kommunisere med hverandre. Sosialiseringen i barnehagen gjør at elevene *approprierer* grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som er typiske for barnehagen. Dette gir dem mulighet for å danne en identitet som fremtidige barne- og ungdomsarbeidere. I en tradisjonell skolekontekst kan elevene også *appropriere* språk og begreper fra læreplanen. Men i tråd med et sosiokulturelt perspektiv får også elevene bruke fysiske redskaper sammen med barna på en helt annen måte enn på skolen. Elevene får også bruke erfaringer i barnehagen sammen med andre medelever. Læringen blir relasjonell fordi læringsforholdene er helt annerledes i barnehagen enn i et klasserom. Elevene blir dermed påvirket av flere mellommenneskelige forhold når de er i barnehagen enn i et klasserom. Tillit fra barna, motivasjon for å lykkes med aktiviteter som skal gjennomføres, de nære relasjoner som oppstår mellom barn og elever, elever og elever og ikke minst personalet og læreren som gir dem anerkjennelse og motiverer dem i læringsarbeidet. Denne koblingen av sosiale relasjoner er mange og danner et læringsnettverk, som, slik jeg ser det, veldig forskjellig fra en mer tradisjonell skolekontekst.

Når elevene skal tilegne seg faglige begreper, er dette en prosess som tar tid; fra å høre eller lese om begrepene til selvstendig bruk på en adekvat måte. Vygotsky (1978) sier vi lærer av den kompetente andre. Den mer kompetente andre er læreren som forklarer begrepene og bruker eksempler fra situasjoner elevene har sammen med barna. For eksempel ved at elevene sitter og gjør aktiviteter sammen med læreren (den kompetente andre) er målet at de etter hvert kan utføre

for eksempel en samlingsstund på egenhånd. De kan for eksempel ha lært seg sanger som de kan synge. Dette gjør de først sammen med læreren. Ved å stadig øve seg sammen med lærer, prøver de samlinger sammen med medelever. I begynnelsen er de stadig avhengig av støtte utenfra. Etter hvert har de samlinger alene. Slik jeg ser det kan dette forklares med begrepet den nærmeste utviklingssonen. På samme måte er det også med faglige begreper knyttet til teorien. Læreren underviser, elevene er i samspill med barna, lærer stopper opp og benevner hva elevene har gjort sammen med barna og viser til teorien. Fremtidig mål er at elevene selv skal kunne anvende teorien for å belyse og forstå praksis. Det er tydelig at læreren eller medelever er kompetente andre som bygger et stillas for at elevene selv skal kunne utføre handlingene alene og også lære å forstå og bruke fagbegrep ved at det på sikt blir en del av måten elevene tenker.

Barnehagekulturen er med på å danne elevens bevissthet. «I veiledningstimene fikk vi se teorien i praksis», sier en av elevene. Veiledningstimene omtales likestilt med teoriundervisning. Etter å ha vært sammen med barn og voksne i barnehagen trekker elevene og læreren seg bort fra avdelingen og har et eget rom som brukes som et klasserom. Ved at det som jeg oppfatter som refleksjon over det praktiske arbeidet, skjer rett etter de har deltatt i ulike gjøremål med barna, blir dette en fin måte å skape refleksjon over handlingene på. Dette er slik jeg ser det, en fin måte å reflektere sammen på fordi tidsfaktoren er viktig for at elevene skal dra nytte av hendelser de nettopp har opplevd. Den faglige refleksjonen knyttet til hendelser i nær i tid gir større læringsutbytte ved at den blir mer konkret og inntrykkene er fremdeles levende hos dem som deltar. Dermed er følelser, nyanser og detaljer langt fremme i bevisstheten (Strømfors og Edland Gryt, 2013, s.58). Elevene sier de blir så vant til å se teorien i praksis. Datamaterialet viser at selv om elevene er i praksis, er de ikke fratatt teoriundervisning. I Fafo-undersøkelsen som jeg refererte til i kapittel 2, går det frem at lærerne er redde for at det skal bli for mye praksis slik at elevene mister verdifull teoriundervisning. Dette mener jeg gjenspeiler mye av tenkningen rundt læring i skolen. Slik jeg ser det, kan det spores tilbake til et mer behavioristisk syn på læring. Læreren underviser, elevene tar imot. Så kan belønningen være å få en god karakter på en prøve. Datamaterialet viser derimot at *praksisprosjektet* har endret synet på læring. Elevene forteller at de får prøvd ut det de har lært i teorien og slik jeg tolker det, er belønningen å være stolte over å ha bidratt til å være med på å utvikle barna på en best mulig måte. Ved at noen lærere ser på skolen som den viktigste arena for teoriundervisning, er jeg enig med Nyen og Tønder som sier at yrkesutdanningen er preget av gymnasskolens idealer om utvikling av abstrakt og teoretisk kunnskap (Nyen & Tønder, 2012). I *praksisprosjektet* har de på mange måter vendt seg bort fra en orientering mot en akademisk utdanning. *Praksisprosjektet* gir elevene opplevelse av at det de

lærer i teorien er nyttig for yrket de utøver. Dermed kan dette også være med på å utvikle en sterkere yrkesidentitet og tilhørighet til faget.

Elevene får ny kunnskap ved å erfare. Disse erfaringene blir stadig konstruert i møtet med andre erfaringer (Bruner, 1997). Det en vet fra før, blir satt sammen med det nye som erfares (Bruner, 1997). Slik jeg forstår Dewey, er sammenhengen mellom erfaring og lærestoffet på skolen avhengig av kontinuitet og samspill (Dewey, 2005, s. 13). Dette samsvarer med materialet i studien min. Elevene er lenge i praksis, de får stadig prøve ut nye erfaringer som bygger på det de har gjort tidligere. Datamaterialet viser at elevene er i stadig utvikling. Når elevene sier at de kan prøve på nytt, så er dette, slik jeg ser det, en helt annen måte å lære på enn om de satt på skolen og hadde en prøve i et av kompetansemålene. Da måles produktet fremfor den prosessen elevene er i. Når elever forteller at de ikke var så flinke på skolen, men opplever mestring som elever ved *praksisprosjektet*, tror jeg det kan ha sammenheng med måten de erfarer læring på.

Datamaterialet viser også at elevene lærer noe om prosessene som fører til kunnskap. Elevene har en lærer med seg i praksis, læreren kan oppdage hvor elevene befinner seg i læringen og hjelpe de videre med utgangspunkt i det de allerede kan. Dette står i motsetning til en tradisjonell skolekontekst hvor elevene i større grad må tilegne seg kunnskaper alene ved å lese i bøker. Samtidig er begreper som læres i en skolekontekst viktige, også for barne- og ungdomsarbeideren. Faglige begreper fra lærerens undervisning og det en finner i lærebøkene er nødvendige redskaper som elevene trenger i sin yrkesutøvelse. Dette tenker jeg er helt nødvendig for at elevene skal få forståelse for fagbegrepene. I barnehagen er det mye praktisk kunnskap som er utviklet gjennom praktiske handlinger. Det er derfor viktig at elevene får tid til å lære seg begreper gjennom for eksempel læreboka. Samtidig kan disse begrepene fortone seg abstrakte og vanskelig å gjenkjenne når de ikke blir koblet til praktiske handlinger (Säljö, 2019). Materialet viser at elevene både har teoriundervisning og praktisk utøvelse nærmest parallelt. Den teoretiske og praktiske kunnskapen supplerer hverandre. Derfor er ikke *praksisprosjektet*, slik jeg ser det, en læringsarena hvor det er en motsetning mellom teori og praksis. Det samsvarer med Säljö, som mener at menneskelig aktivitet er praktisk og teoretisk på samme tid (Säljö, 2019). Når elevene arbeider sammen med barna er både kroppslig og mentale dimensjoner aktivert. I samspill med barn og voksne viser de både en praktisk og teoretisk kunnskap.

Et situert perspektiv på læring vil hevde at når vi bruker kunnskapen i praksissituasjoner vil kunnskapen ikke bare forbli noe som er abstrakt. Den vil sitte i oss og bli en del av våre mentale og kroppslige handlinger (Säljö, 2019). Mange av begrepene som samspill, omsorg, rollemodell og lignende er ord som er knyttet til en pedagogisk virksomhet. Når elevene er sammen i praksis,

vil disse begrepene være lettere å gjøre tilgjengelig for elevene uansett hvilken bakgrunn de har. Læreplanens formuleringer er dessuten svært teoretiske og har liten grad av praktisk utøvelse i måten de er formulert. Slik jeg ser kompetansemålene i læreplanen, tradisjonell undervisning og en mer praksisnær utdanning, kan teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap vektlegges ulikt. Også når elevene går videre de to siste årene (tredje og fjerde år) som lærlinger, er koherens et viktig begrep å bruke. Elever som sier de ikke var flinke på skolen og hadde vansker for å lære, kan forstås ut fra at de kanskje ikke så mening med lærestoffet. Når elevene finner mening med teorien, kan den omdannes til kunnskap. Datamaterialet viser at elevenes praktiske handlinger gir en umiddelbar respons. De samhandler med omverden på en helt annen måte enn i en tradisjonell skolekontekst. Denne måten å kommunisere med omverden på gir en annen type innsikt og kunnskap enn det som skjer i et klasserom løsrevet fra praktiske situasjoner.

I det daglige arbeid er læreren også en oppdagelsesreisende. Stadig nye problemstillinger eller hendelser kan dukke opp. Læreren kan undre seg sammen med elevene istedenfor å ha et ferdig undervisningsopplegg. Dermed er det gjenstand for et subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og elev i mye større grad enn i en tradisjonell skolekontekst. I en slik kontekst kan en lettere innta en dialogisk holdning og få det flerstemte inn i læreprosessen.

Elevene i *praksisprosjektet* har stor glede av å være sammen med andre. De kaller lærerne og medelever for venner. Vennskap og sosialt fellesskap ser ut til å ha betydning på flere områder enn kun den kognitive dimensjon på læring. De gleder seg til å gå på «jobb» og treffe venner. Dermed blir det sosiale aspektet vevd inn som en helhet. Trivsel, mening med det de gjør, motivasjon av å lære av hverandre, motivasjon for selv å lære mer. Alle vil den andre godt. Dette er med å styrke den psykososiale utviklingen av elevene, som etter min mening også vil gjøre dem til bedre fagarbeidere. Rett og slett fordi den psykososiale delen av et praksisfellesskap styrker elevenes grunnleggende tillit til seg selv og omverden og kan være med og styrke identiteten til elevene som fullverdige deltagere med samme verdi som de andre ansatte. Praksis i barnehagen er ulikt teoriundervisning på skolen. I praksisprosjektet danner praksis og teori en helhet. Praksis og teori er ulike, men like viktige, og like nødvendige for dannelsen av kunnskap. I *praksisprosjektet* blir elevene vurdert hele tiden. «Vi blir vurdert mens vi er sammen med barna», sier en av elevene. Datamaterialet gir meg ikke godt nok svar på hvordan dette gjøres, men elevene virker fornøyd med ordningen. Dessuten opplever elevene stor grad av mestring, og det kan være med å underbygge en påstand om at vurderingen av det praktiske arbeidet er noe elevene opplever som mer meningsfylt enn kun innleveringer av skriftlig arbeid eller annet dokumentasjonsarbeid som er løsrevet fra praktiske situasjoner.

#### 6.2.4 Unødvendig skille mellom teori og praksis

Datamaterialet viser altså at elevene ikke har et klart skille på teori og praksis. Det kan tolkes som teori og praktisk ikke er atskilt som to ulike fenomener. Langli (2013) mener at det ikke er nødvendig å skille praksis og teori. Praksis og teori er knyttet sammen i gjensidige relasjoner og har en enhetlig karakter. Han sier videre at det er feil å omtale spørsmål som handler om å integrere praksis og teori. Istedenfor bør en konsentrere seg om hvordan en kan håndtere de gjensidige forbindelser det er mellom teori og praksis. Han bruker begrepene praktisk kunnskap, praktiske ferdigheter, mentale ferdigheter og teoretiske ferdigheter (Langli, 2013, s. 66). Den praktiske kunnskapen er ikke skilt fra tenkningen. Jeg mener at datamaterialet støtter opp under dette. For å illustrere dette kan jeg vise til ett av eksemplene hvor Berit forteller at hun har lært mye, uten at hun henviser så mye til læreplanmålene. Hun er trygg på at hun kan legge barna i vogna alene. Når hun sier at hun kan selve handlingen fordi hun nå jobber i barnehagen, trekker hun ikke inn fagbegrepene. Hun referer til selene som skal festes, at hun kan selve leggerutinen. For å prøve å se Berit i lys av at det ikke er et skille mellom teori og praksis, kan det forklares at handlingen med å legge et barn i vogna og feste selene inneholder både teoretisk og praktisk kunnskap som utøves samtidig. Langli (2013) omtaler det som den intelligente hånden eller den intelligente kroppen. Når Berit legger barnet ned i vognen bruker hun kunnskaper som sitter i kroppen. Hun har nok sett og etterlignet andre, men hun har kanskje også lært teori om tidlig samspill og betydningen av å legge barnet varsomt ned, ha blikk-kontakt, snakke med rolig stemme og hun kan ha lært at selene er viktige for å ivareta sikkerheten for barnet. Handlingen blir nærmest automatisert, og jeg tror ikke at elevene umiddelbart tenker at det har noe med tankestrukturer/teori å gjøre. Dette eksemplet er, slik jeg ser det, en måte å forstå hvor vanskelig det er for elevene å se sammenhenger med læreplanens innhold og de dagligdagse handlingene som de etter hvert blir vant med å utføre. Samtidig mener Bruner (1997) at ferdigheter ikke er en teori som belyser våre handlinger. Han viser til en seiler som kan bruke seilet og føre båten fram selv om han ikke har kunnskap om seilingens aerodynamikk. På samme måte kan elevene skaffe seg nødvendige ferdigheter uten at de er knyttet til teori. Men ferdigheter kan forbedres når de knyttes til teori, men da må kunnskapen slik jeg forstår Bruner bli en integrert del av ferdighetene. Tilbake til Berit som behersker barnas leggerutiner. Hvis hennes teoretiske kunnskaper om samspill ikke knyttes til selve handlingen, kan leggerutinen kun forbli en rutine og en vane som ikke bidrar til faglig kunnskap. Derfor er det nødvendig å bearbeide praksiserfaringer slik at de settes inn i et faglig perspektiv. Jeg vil allikevel påstå at elevenes praksiserfaringer har gitt teoretiske begrep et meningsinnhold. Dette har ikke blitt gjort i samme

grad når elevene er blitt til lærlinger. Det kan derfor tolkes som dette er noe som kan ha skapt uklarheter når lærlingene ser tilbake på tiden som elever. Datamaterialet viser at læreplanmålene fremstår som særs vanskelige når elevene er i praksis som lærlinger. Når de begynner som lærlinger, er de fremdeles i utvikling når det gjelder å forstå faglige begreper.

## 7 Avsluttende refleksjon

Studien viser hvordan yrkesfaglige elever erfarer læring å være til stede i et praksisfellesskap, hvor de får være en del av personalet, foreldre og barns liv. Den viser også at erfaring har betydning for videre motivasjon til yrket de skal utdanne seg til. Å få arbeidsoppgaver som gir dem mestring, få tilbakemelding på oppgaver i her-og-nå-situasjoner har stor innvirkning på hvordan de lærer. Når elevene er overlatt til seg selv, slik som mange er når de er ute i faget yrkesfaglig fordypning, kan det være med på å skape avstand til faget. Praksisfellesskapet som elevene opplever i barnehagen, er med på å gi elevene mulighet til å selv skape sin egen yrkesidentitet.

Ved at læreren blir en del av elevenes praksiserfaringer, får ta del i barnehagens daglige aktiviteter og kan gi undervisning og veiledning i et situert miljø, har dette betydning for læring og en begynnende yrkesidentitet. Å skape en ramme for yrkesfaglig utdanning som gjort i praksisprosjektet, kan være med på å høyne kvaliteten for fagarbeiderutdanningen, og dermed også styrke kvaliteten i barnehagen. Barnehagen er en del av utdanningssystemet, og personalet skal sikre at det er et godt faglig miljø. Selv om det er barnehagelæreren som har hovedansvar for at barna skal få et godt faglig tilbud, er også fagarbeideren en viktig del av barnehagens bemanning. I utdanningen på vei til å bli fagarbeider er det ikke nok at elevene er ute i praksis. Det er innholdet i praksis som er av betydning for om elevene ser sammenheng mellom teori og praksis. Blir teorien løsrevet fra praktiske situasjoner, er jeg redd for at den ikke blir internalisert og gjort til verdifull kunnskap som elevene ser verdien og nytten av å ta med seg. Ved å ha et markant skille mellom skole og praksis, vil mye av verdifull læring gå tapt. *Praksisprosjektet* krever økte rammeressurser siden klassen har to lærere som begge er med elevene i praksis. Samtidig ser jeg i studien at elever som kanskje har vært i ferd med å droppe ut av videregående skole, drar nytte av den tette oppfølgingen de får av læreren i praksis. Dette kan dermed veie opp de ekstra kostnadene det vil medføre. Spesielt når en vet hvor store kostnader det har for den enkelte og samfunnet når elevene ikke fullfører yrkesutdanningen. Da kan denne ekstra kostnaden være lønnsom på sikt. Elevene skal både lære teori og håndtere praktiske situasjoner. Læreplanens mål, slik de er formulert, kan skape hindringer for læring. Når elevene knytter læreplanmålene direkte til arbeidet de selv utfører og får hjelp av læreren til å tenke over det de

har gjort, vil de, slik studien viser, få et større eierforhold til fagbegreper. Mangler elevene forståelse for ordene som læreplanens målformuleringer representerer, så kan dette også påvirke tenkningen over det de gjør i praksis (Langli, 2013). Skillet mellom det de lærer på skolen og det de lærer i praksis, har vært et problem i yrkesutdanningen. *Praksisprosjektet* synes å oppheve dette skillet. Empirien viser at det er en sammenheng mellom praktiske elementer og teoretiske elementer. Gjennom samtaler og refleksjoner knyttes teoretiske begreper til de praktiske situasjoner. Elevene kan dermed få en bredere forståelse av å arbeide som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen når læringen foregår i et situert miljø. Samtidig kan en mer tradisjonell skolekontekst hvor læring gjennom deltagelse i fellesskapets læreplan også sies å være situert (Lave og Wenger, 2015). Fellesskapet i klasserommet kan slik jeg forstår det, på mange måter sammenlignes med et praksisfellesskap. Læreren kan gjennom ulike undervisningsmetoder skape situasjoner for elevene som fremstår som meningsfulle og som kan skape vital interesse for fagene (Dewey, 2005). Elevene kan for eksempel ta del i aktiv problemløsning i klassen gjennom gruppediskusjoner og lignende. Et mer tradisjonelt klasserom kan også ha praktisk arbeid. Når elevene for eksempel lærer å håndtere ulike verktøy, som arbeid med ulike estetiske fagområder, arbeider de med hender og kropp. De kan invitere barnehager til dramaforestillinger på skolen og lignende. Men som masterprosjektet her viser, skjer det noe annet når dette arbeidet blir en integrert del av dagliglivet sammen med barna i en mer realistisk kontekst. Dessuten må læring relateres til samfunn i samtid (Jarvis, 2000). Ved å flytte skolestua ut i det virkelige liv, som en av elevene så treffende uttrykte, får elevene en verdifull mulighet til å ta del i aktuelle samfunnsproblemer relatert til barnehagen.

Studien viser også at det er en styrke å være sammen med medelever. Medelevene har vært med å gi hverandre utvikling, trygghet og støtte i utdanningen. Derfor kan det være en fordel å være sammen med flere i praksis. Lærerens deltagelse sammen med elevene har vært viktig på mange måter. Samtidig må elevene og lærlingene etter hvert bli i stand til å stå på egne bein. Denne overgangen kan være vanskelig for mange. Derfor tenker jeg at dette må skje gradvis. Oppfølging i læretiden som lærlinger er derfor også nødvendig og viktig.

Yrkesfaglig fordypning er den læringsarenaen som gir elevene mulighet til å skape en større forståelse av hva yrkene går ut på ved at elevene kan få tilgang til et praksisfellesskap. Samtidig kan elevene oppleve seg overlatt til seg selv. De kan oppleve å få lite veiledning og oppfølging både fra skolen og fra praksisplassen. Dermed er det ikke gitt at en slik praksis motiverer elevene til videre arbeid som barne- og ungdomsarbeidere. Studien viser at elevene trenger tid til å bli trygg på praksisplassen. Ved at læreren er til stede sammen med elevene i praksis, blir læreren

det støttende stillaset inn i et praksisfellesskap og dessuten en brobygger som kan skape forbindelser mellom teoriundervisning og praksis. Fylkeskommunene som skal sikre at elevene får en god utdanning, må prioritere sitt ansvar for elevenes opplæring. Både når det gjelder Vg2-elever og lærlingene. Timetallet som skal være tildelt praksisopplæring utgjør den største ressursen, samtidig unnlater skoleeier å gi nok rammer slik at lærerne ikke får muligheter til å ha en god kontakt med praksisplassen og følge opp elevene. Praksisplassen får heller ingen godtgjørelse for å ta imot elevene. På den måten mener jeg at skoleeier er med på å undergrave betydningen av læring i praksis.

På en fagkonferanse i helse- og oppvekstfag holdt i regi av Norsk sykepleierforbund, ble jeg forundret over den sterke iveren og entusiasmen sykepleierne viste for å sikre utdannelsen av autoriserte helsefagarbeidere. Det med autorisasjon ble gjentatt flere ganger, og det slo meg at vi ikke anvender dette i barnehagefeltet. Språklige begreper kan være med på å gi yrker en høyere status. Jeg kjente en gnist ble tent til å vise at våre elever, lærlinger og fagarbeidere er vel så viktige i barnehagen - selv om vi ikke har slike begreper som autorisasjon. Bråten og Tønder viser i sin forskningsrapport at denne gruppen har en fagkompetanse som barnehagen anser å være relevant og viktig (Bråten & Tønder, 2015). Vi skal ikke gi våre fagarbeidere en autorisasjon eller sertifisering, men vi kan si at denne gruppen er pedagogiske medarbeidere med fagutdannelse, som kan være med på å bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon. Fagarbeiderne skal også være med å legge til rette for at barnehagen er en pedagogisk virksomhet. For de som kommer utenfra, kan det være vanskelig å skille de oppgaver som foregår i hjemmet og de som blir utført i barnehagen (Eik, et al., 2016). Videre påpeker de at det også kan være vanskelig å skille de oppgaver som utføres av barnehagelærere og de oppgaver som utføres av assistenter. Her brukes begrepet assistent og ikke fagarbeidere. I faglitteraturen brukes ofte konsekvent begrepet assistenter og ofte ufaglært som i boka til Eik et al., (2016). Dette forundrer meg og gjør meg litt trist. En elektriker med fagbrev vil neppe ha likt å bli omtalt som ufaglært når han nevnes sammen med for eksempel ingeniører. Derfor mener jeg at yrkesutdanningen har mange utfordringer også når det gjelder faglig anerkjennelse innad i barnehagen. Fagarbeideren sin rolle og status må, slik jeg ser det, styrkes og gjøres tydeligere. Denne gruppen kan få utviklet sin profesjonelle kapital gjennom å få en god utdanning. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, og barnehagen skal legge til rette for både omsorg, oppdragelse og læring. Dyktige fagarbeidere er også viktig for barnehagen.



## 7.1 Oppgavens begrensninger

Jeg har tidligere redegjort for begrensninger rundt datainnsamlingen. Utvalget består av seks informanter. Informantene var udelt positive til praksisprosjektet. Dette gjør at jeg ikke har fått med erfaringer fra andre elever som kan ha hatt andre synspunkter på praksisprosjektet. Å ha et såpass lite utvalg gjør det heller ikke mulig å generalisere funnene mine. Jeg var bevisst på at intervjuene skulle bære preg av en samtale. I etterkant ser jeg at det hadde vært nyttig for meg å ha et strammere grep i intervjusituasjonen. Samtalen hadde en tendens til å flyte noe ut og begreper som teori og refleksjon fremsto innimellom som uklare begrep. Jeg skulle også ønske at jeg hadde fått frem hva det var i samtalene som fremmet læring. Samtidig har jeg gjennom studien kunne fange opp fenomener som viser hvor viktig det er å bli inkludert i et praksisfellesskap og hvordan praksis danner utgangspunkt for læring, motivasjon og trivsel i praksis. Snart skal kompetansemålene for barne- og ungdomsarbeiderfaget fornyes. Jeg håper at de nye kompetansemålene vil vektlegge en mer praktisk tilnærming til faget. Det hadde vært en styrke for studien å forholdt seg til kompetansemålene som blir gjeldene for den nye læreplanen.

## 7.2 Studiens betydning for videre forskning

I denne studien viser elevene at de har hatt stort læringsutbytte av å flytte skolen ut i praksisfeltet. I formålet for utdanningen skal blant annet barne- og ungdomsarbeideren kunne bidra til å til å legge til rette for og gjennomføre pedagogisk arbeid. (Udir, 2008). Formålet har stort fokus på utøvelsesaspektet, i motsetning til kompetansemålene. For at formålet med utdanningen skal kunne realiseres, må skolen, slik jeg ser det, tenke annerledes på hvordan de praktiserer undervisningen. I studien har vi sett hvor viktig læreren er for elevenes læring og utvikling ute i praksisfeltet. Hvis det ikke lar seg gjennomføre å flytte hele utdanningen på Vg2 ut i praksisfeltet, bør i alle fall læreren få mulighet til å undervise mer ute i praksis. Spesielt med tanke på hvor viktig det er å skape koherens mellom teori og praksis. Vg2 året er et viktig år med tanke på hvilken vei elevene velger videre. Flere elever ønsker å ta Vg3 påbygg fremfor å gå videre som lærlinger når de opplevde praksistiden som slitsom (Nyen og Tønder, 2012, 2013). I praksisprosjektet velger elevene å gå ut i lære etter å ha vært deltagende i prosjektet.

Det er en styrke at skolen og bedriftene har et tett samarbeid (Nyen & Tønder, 2012). Hiim (2013) påpeker at det dessverre er en manglende tradisjon på for å knytte praksis og skolen nærmere hverandre. Spesielt med tanke på å bruke erfaringene fra praksis inn i skolens undervisning (Hiim, 2013 ; Dæhlen, M. og Hagen, A. 2010). Praksisprosjektet med sin praktiske tilnærming til utdanningen, har slik studien viser, vært med på å styrke utviklingen av fag og

faglighet. Vi vet fra tidligere forskning at en sterkere involvering med arbeidslivet er med på å øke motivasjon og læringsutbytte (Nyen & Tønder,2012). Å ha et nært forhold til arbeidslivets kan gi større muligheter både for utvikling av fagene og fagopplæringen. Erfaringsbasert læring gir et annet syn på læreprosesser enn de behavioristiske læringsteorier. Ut ifra et mer erfaringsbasert læringsperspektiv kan det vokse frem andre styringsforskrifter (Kolb, 2000). Jeg opplever at systemet tviholder på et behavioristisk læringssyn. Det hadde vært interessant å undersøke årsakene til at utdanningsinstitusjonen vektlegger dette synet og hvilke intensjoner de har for å styrke utviklingen av praksis i yrkesutdanningen. Videre forskning kunne også ha sett nærmere på fordelen det er med å spisse praksis og utdanning slik jeg opplever praksisprosjektet gjør med sin modell.

## 8 Litteratur

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano – Aschehoug.
- Aukrust, V.G. (1997). Om Bruners forfatterskap-en rekonstruktivist.  
Introduksjon til den norske utgaven- I Bruner, J. *Utdanningskultur og læring* (s.9-30).  
Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bie, K. (2020). *Refleksjon -Sykepleierens vei til klokskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (Second edition).  
US: Jossey-Bass
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad.Notam  
Gyldendal.
- Bråten, I & Thurmann-Moe, A.C. (1996) Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt  
for pedagogisk praksis. Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s.123-142). (3.utg.).  
Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Bråten, M. & Tønder, A.H. (2015) *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge*  
*Arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget* (Fafo-rapport 2015:51).  
Oslo: Fafo
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J (2009). *Hvordan vi tenker*. Århus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring.  
I O. Dysthe, (red). *Dialog, samspel og læring*. (s. 33 – 79). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dæhlen, M., Hagen, A., og Hertzberg, D. M. (2008). Prosjekt til fordypning - mellom skole  
og arbeidsliv. Delrapport 1. Evalueringen av Kunnskapsløftet. Hentet fra:  
[https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-1-evalueringen-av-kunnskapsloftet/ptf\\_evakl\\_1.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-1-evalueringen-av-kunnskapsloftet/ptf_evakl_1.pdf/@@inline)
- Dæhlen, M. og Hagen, A. (2010). Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv  
Delrapport 2. Evalueringen av Kunnskapsløftet. Hentet fra:  
[https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-2/PTF\\_Delrapport.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-2/PTF_Delrapport.pdf/@@inline)
- Eik, L.T, Steinnes, G.S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring:  
barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elfström, I. Nilson, B. Sterner, L. & Wehner-Godee, C. (2016). *Barn og naturvitenskap –  
Oppdage, utforske og lære i barnehage og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Erikson, E.: Livscyklus-Identitetens epigenese (2000). I Illeris, K (red). *Tekster om læring*  
( s.134-150). Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Everett, E.& Furuseth, I. (2014) *Masteroppgaven. Hvordan begynne -og fullføre* (2.utg.).  
Oslo: Universitetsforlaget.
- Fugleseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk: I Krogtoft, M & Sjøvoll, J. (red).  
*Masteroppgaven i lærerutdanninga- temavalg, forskningsplan, metoder* (246-262)  
(2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger:innføring i*

- samfunns-vitenskapen vitenskapsfilosofi* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teachers Education*, 59(4), 273-287.
- Gunnestad, A. (2019) *Didaktikk for barnehagelærere*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2004). Hans Georg – Gadamer: Att som i leken forstå. I Steinholt, K & Løvlie, L. (red). *Pedagogikkens mange ansikter- Pedagogisk idehistorie fra antikken til det post-moderne* (s. 497-509). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2018). *Å forske på samfunnet -en innføring i vitenskapelig metode*. (5utg). Oslo: Cappelen- Akademiske forlag.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høst, H. (2014) (red). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på opplæringen i bedrift- Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og Yrkesopplæringen*. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280119/NIFUrapport2014-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Janvik, A. (1996). *Kunnskapsbegrepet i praktisk filosofi*. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings bokförlag symposion
- Jarvis, P. (2000). Social læring. Socialisation og erfaring. I Illeris, K (Red). *Tekster om læring* ( s.139-170). Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse- Introduksjon til den norske utgaven. I Nielsen, K & Kvale, S ( Red). *Mesterlære Læring som sosial praksis* (s.5-10) Oslo: ad Notam. Gyldendal
- Jerlang, E. (1990): Jean Piagets teorier om læring. I E. Jerlang (red). *Utviklingspsykologiske teorier* (s. 233-277). (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jerlang, E. (1990): Adferdspsykologisk teori. I E. Jerlang (red). *Utviklingspsykologiske teorier* (s.178-213). ( 2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kolb, D. A. (2000). Erfaringslæring-processen og det strukturelle grundlag. I Illeris, K (red). *Tekster om læring* (s.283-315). Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetansestrategi for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Oslo:Gyldendal Akademisk.
- Langli, L (2015). Noen synspunkter på praktisk og teoretisk kunnskap. I: Eikeland, O. Hiim, H, & Schwenncke (red) *Yrkespedagogiske perspektiver* (s.50-73). Oslo:Gyldendal Akademisk.
- Langli, L. (2013). *Virksomhetsform og kunnskapsstruktur*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Lave, J. & Wenger, E. (2015). *Situert læring: og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, I. (2019). Hvert eneste møte barn har med en voksen betyr noe. *Barnehage.no*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/hvert-eneste-mote-barn-har-med-en-voksen-betyr-noe/478753>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K.E. (2010). *Den etiske fordringen* ( 4.utg.). Århus: Løgstrup Biblioteket KLIM.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Myklestad, I., Røysamb, E., & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for

- psychological distress among adolescents: A family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, (5) s. 771–782.
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære Læring som sosial praksis* (G. Bureid, overs.) (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nyen, T & Tønder, A.H (2012): *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. 2012. Fafo-rapport 2012:47 Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/ptf.pdf>
- Polanyi, M. (2000) *Den tause dimensjonen. En innføring til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag 13.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I Nielsen, K. & Kvale, S (Red). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 167-180). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ Metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skagen, K. (2016). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Stømfors, G & Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye- Refleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Säljö, R. (2019). *Læring; en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01)* Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/BUA2-02>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplan for yrkesfaglig fordypning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* (2011/029). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Vygotsk, L.S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolaske paradigmet og mesterlære. I Nielsen, K. & Kvale, S (red). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (2. utg.). (s. 182-193). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelig forankring av læring. *Praksisfellesskap og læringsforhold. Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), s. 416-422
- Wadel, C & Wadel, C.C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Oslo, Uniped Doktorgrad ved Universitetet i Oslo.

## **Vedlegg:**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt i en masteroppgave**

Mitt navn er Rita Log. Jeg arbeider som faglærer i barne- og ungdomsarbeiderfag og er masterstudent i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger, institutt for barnehagelærerutdanning. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre en case-studie. Jeg ønsker samtaler/intervju med elever fra [REDACTED] videregående skole, der jeg vil undersøke hvordan elevene opplever "[REDACTED]modellen" i programfagene og yrkesfaglig fordypning. Jeg ønsker å intervjuere elever som har praksis i [REDACTED]

Dette skrevet er utformet på bakgrunn av etiske retningslinjer for slike prosjekter. I disse retningslinjene går det frem at jeg skal innhente ditt informerte samtykke til deltakelse. Det går ut på at jeg informerer deg om prosjektet og hvordan det du sier i intervjuet vil bli brukt. Du underskriver på at du aksepterer at informasjonen blir brukt som beskrevet nedenfor.

**Bakgrunn og formål:** Jeg har arbeidet som faglærer i utdanningen i flere år og sett at faget yrkesfaglig fordypning praktiseres ulikt ved de forskjellige skolene. I [REDACTED]modellen er elevene ute i praksis på en annen måte enn det som er vanlig på de fleste andre studiestedene som tilbyr denne type utdanningsprogram.

Jeg ønsker å få belyst denne formen for undervisning med utgangspunkt i elevenes erfaringer. Opplever for eksempel elevene at det er lettere eller det vanskeligere å innta en rolle i praksisfellesskapet når de er en del av en større gruppe som er utplassert samtidig? Hvordan lærer elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom å ha en langvarig og virkelighetsnær opplæring i praksisvirksomheten?

**Problemstillingen** som skal analyseres er: Hvordan erfarer elever fra barne- og ungdomsarbeiderfaget læring i barnehagepraksis gjennom praksisprosjektet?

**Deltakelse i studien:** Å bli med i studien krever at du deltar aktivt i et intervju. Jeg planlegger å intervju 4 – 6 barne- og ungdomsarbeider-elever. Det vil være en individuell samtale der fokuset vil være på den intervjuedes opplevelser og erfaringer.

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Jeg og mine veiledere er underlagt taushetsplikt. Det vil ikke bli gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuutskriftene vil bli anonymisert slik at ingen indirekte personidentifiserbare opplysninger kommer frem i disse. Materialet vil brukes av meg i min masteroppgave i barnehagevitenskap. Intervjuene vil omtales og eventuelt siteres fra i masteroppgaven. Alle som deltar vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i det som publiseres fra studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningene om deg bli fjernet.

Dersom du skulle ønske å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Rita Log 92603055

E-post: [rilo@vaf.no](mailto:rilo@vaf.no)

Mine veiledere ved Universitetet i Stavanger er: Postdoktor Margrethe Jernes [margrethe.jernes@uis.no](mailto:margrethe.jernes@uis.no) og førsteamanuensis Carl Cato Wadel [carl.wadel@uis.no](mailto:carl.wadel@uis.no)

Beste hilsen Rita Log

Underskrift:

Jeg samtykke til å delta i studien beskrevet ovenfor: .....