



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Kvalitet i praksis ved barnehagelærerutdanningen?

En kvantitativ studie av studenters opplevelser av relasjon til praksisveileder

—

Yvonne Nielsen

Masteroppgave i pedagogikk, mai 2018

PED-3900



Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker barnehagelærerstudenters opplevelser av praksisveileder ved en kvantitativ tilnærming. Formålet med oppgaven var å undersøke barnehagelærerstudenters opplevelser av relasjon til praksisveileder, og hvilken sammenheng relasjonens betydning har til deres læringsutbytter. Utvalget består av et tredjeklassekull med barnehagelærere som kan betegnes representativ for barnehagelærerstudenter i Tromsø. Spørreundersøkelsen tar utgangspunkt i eksisterende forskning fra praksisveiledningsfeltet og veiledningslitteratur. Resultatene diskuteres i et helhetlig læringsperspektiv og i lys av praksisen rammebetingelser. Funn fra undersøkelsen viser for det første signifikante forskjeller mellom de to studieoppleggene, stasjonær og samlingsbasert. For det andre er det signifikante forskjeller i studentenes opplevelser av praksisveiledere som er nyutdannet og praksisveiledere som er meget erfarne. For det tredje framstår relasjonens betydning som mer avgjørende for læringsutbyttet til de yngste studentene i forhold til de eldste studentene. Tilsynelatende er det et stort behov for å mer forskning rundt studentenes opplevelser for å bedre kvaliteten i praksisveiledningen.

Forord

En læringsrik og utviklende prosess er nå over. En prosess som har gitt meg rikelige refleksjoner og erkjennelser for relasjonens betydning. En prosess der begrepet *flytzone* er gitt en ny mening, og «kill your darlings» livets harde realitet. Flere perspektiver måtte forkastes og læringens kompleksitet ble den seirende ut av denne runden. Håper jeg får muligheten en dag igjen, og fordype meg i pedagogikkens verden. En verden full av uoppdagede sammenhenger og underliggende mekanismer jeg til stadig forbauser meg over.

Denne prosessen ville ikke vært mulig å fullføre uten mine nærmeste.

Takk for all hjelpen og den fantastiske omsorgen dere har vist Andrea de siste ukene.

Til Cato og Steinar, takk for all den gode og konstruktive veiledning.

På hver deres måte ble hjelpen for oppgaven jeg trengte komplett.

Yvonne Nielsen

Tromsø, mai 2018

Innhold

1	INTRODUKSJON	1
1.1	PERSONLIG BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	3
1.2	PROBLEMSTILLING	4
1.3	REDEGJØRELSE FOR KONTEKST	5
1.3.1	<i>Rammeverk</i>	5
1.3.2	<i>Praksis</i>	5
1.3.3	<i>Praksisveileders rolle i praksis</i>	6
1.4	AVKLARING AV BEGREPER	7
1.5	DISPOSISJON	8
2	TEORI RELATERT TIL STUDENTERS OPLEVELSE AV RELASJON	9
2.1	NYERE FORSKNING	10
2.1.1	<i>Forskning fra norsk barnehagekontekst som belyser studenters opplevelser</i>	11
2.1.2	<i>Internasjonal forskning som belyser studenters opplevelse av praksisveileder</i>	12
2.1.3	<i>Andre profesjonsutdanningers forskning som belyser studenters opplevelser</i>	14
2.1.4	<i>Oppsummering forskningsfunn</i>	16
2.2	OPPLEVELSEN AV RELASJON I ET HELHETLIG LÆRINGSPERSPEKTIV	18
2.2.1	<i>Læringens prosesser og dimensjoner</i>	18
2.2.2	<i>Opplevelsens betydning for tilegnelse av læring</i>	19
2.3	BIDRAG FRA VEILEDNINGSLITTERATURENS OPPFATTELSE AV RELASJONENS BETYDNING	21
2.3.1	<i>Betydningen av tilbakemeldinger</i>	22
2.3.2	<i>Betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag</i>	23
2.3.3	<i>Betydningen av relasjon</i>	24
3	METODISK TILNÆRMING	25
3.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	25
3.2	VALGET KVANTITATIV FRAMFOR KVALITATIV TILNÆRMING	27
3.3	STUDIENS KVANTITATIVE TILNÆRMING	28
3.4	KRITISK VURDERING AV FORSKNINGEN	29
3.4.1	<i>Studiens design</i>	29
3.4.2	<i>Reliabilitet</i>	30
3.4.3	<i>Validitet</i>	31
3.5	FORSKNINGSPROSESSEN	33
3.5.1	<i>Forskningsprosessens begynnelse: «Start where you are»</i>	33
3.5.2	<i>Studiens utvalg</i>	34
3.5.3	<i>Operasjonalisering av problemstilling</i>	35
3.5.4	<i>Utforming av spørreskjema</i>	36
3.5.5	<i>Innsamling av data</i>	40

3.5.6	<i>Analyse av data</i>	40
3.6	FORSKNINGSETIKK	42
3.6.1	<i>Retningslinjer</i>	42
3.6.2	<i>Etisk fremstilling</i>	43
4	ANALYSE	45
4.1	UNIVARIAT ANALYSE	45
4.1.1	<i>Utvalgets bakgrunnsvariabler</i>	45
4.1.2	<i>Variabler knyttet til studentens opplevelse av praksisveileder</i>	47
4.1.3	<i>Variabler knyttet til studentenes beskrivelse av praksisveileder</i>	50
4.2	BIVARIAT ANALYSE	51
4.2.1	<i>Korrelasjoner</i>	52
4.2.2	<i>Samlevariabel</i>	55
4.2.3	<i>Krysstabeller</i>	57
4.3	SLUTNINGSSTATISTIKK	59
4.3.1	<i>Variabler tilbakemelding, stilte krav og lyttet</i>	59
4.3.2	<i>Variabel kvalitet</i>	60
4.3.3	<i>Variabel alt i alt</i>	64
5	DISKUSJON	66
5.1	FUNN I LYS AV EKSISTERENDE EMPIRISK FORSKNING	67
5.1.1	<i>Studiebarometeret</i>	67
5.1.2	<i>Tilbakemeldinger</i>	68
5.1.3	<i>Forskjeller mellom studieoppleggene</i>	69
5.1.4	<i>Det første møte</i>	71
5.1.5	<i>Relasjonens betydning for læringsutbytte</i>	72
5.2	STUDENTERS OPPLEVELSER AV RELASJON I LYS AV TEORI OG RAMMER	74
5.2.1	<i>Betydningen av tilbakemeldinger</i>	74
5.2.2	<i>Betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag</i>	77
5.2.3	<i>Betydningen av relasjon og rammer</i>	79
5.3	AVSLUTTENDE KOMMENTAR TIL DISKUSJON	82
6	AVSLUTNING	84
6.1	FORMÅL OG FUNN	84
6.2	STYRKER OG SVAKHETER	85
6.3	VIDERE FORSKNING	86
	REFERANSELISTE	88
	VEDLEGG 1	96

VEDLEGG 2	98
VEDLEGG 3	105
VEDLEGG 4	106

Tabelliste

TABELL 1. SØKEORD FORSKNINGSGJENNOMGANG.....	10
TABELL 2. STUDENTENS UTGANGSPUNKT VED STARTEN AV STUDIET.	46
TABELL 3. GJENNOMSNITTSVERDIER FOR VARIABLER TIL STUDENTENES OPPLEVELSE AV PRAKSISVEILEDER (PV) MED STANDARDAVVIK I PARENTES. SKALA FOR VERDIENE ER 1-5 DER FRA NEGATIV TIL POSITIV.....	47
TABELL 4. GJENNOMSNITTSVERDIER, FØRSTE, ANDRE- OG TREDJE STUDIEÅR.	49
TABELL 5. PROSENTFORDELING I FORHOLD TIL «IKKE ENIG» OG «ENIG».	49
TABELL 6. BESKRIVELSE AV VARIABLER.	52
TABELL 7. KORRELASJONER, STUDENTENS OPPLEVELSER AV PRAKSISVEILEDER TREDJE STUDIEÅR.	53
TABELL 8. KORRELASJONER, STASJONÆRT UNDERVISNINGSSOPPLEGG TREDJE STUDIEÅR.....	54
TABELL 9. KORRELASJONSANALYSE, SAMLINGSBASERT TREDJE STUDIEÅR.....	55
TABELL 10. KONSTRUKT AV SAMLEVARIABLENE Q5, Q.9 OG Q.15.....	56
TABELL 11. GJENNOMSNITTSVERDIER FORDELT PÅ ALDER.	57
TABELL 12. VARIABEL Q.15 - GJENNOMSNITTSVERDIER FORDELT PÅ ALDER (Q2).	57
TABELL 13. VARIABEL Q.15 - GJENNOMSNITTSVERDIER FORDELT PÅ STUDENTENS ERFARINGSGRUNNLAG FØR STARTEN AV STUDIE.....	58
TABELL 14. T-TEST FOR KVALITET TREDJE STUDIEÅR (Q15) KONTROLLERT FOR GRUPPENE NYUTDANNET OG MEGET ERFAREN.	60
TABELL 15. TABELL FOR ENVEIS ANOVA.....	61
TABELL 16. TABELL FOR ENVEIS ANOVA, TREDJE STUDIEÅR.	64
TABELL 17. TABELL FOR ENVEIS ANOVA, ANDRE STUDIEÅR.....	64
TABELL 18. TABELL FOR ENVEIS ANOVA, FØRSTE STUDIEÅR.....	65

Figurliste

FIGUR 1. LÆRINGENS PROSESSER OG DIMENSJONER.....	18
FIGUR 2. UTVALGETS ALDERSFORDELING I PROSENT.	46
FIGUR 3. PRAKSISVEILEDERNES KJØNNFORDELING.....	50
FIGUR 4. PRAKSISVEILEDERENS ANSLÅTTE ERFARING UT FRA STUDENTENES OPPFATNING.	51
FIGUR 5. GJENNOMSNITTSVERDIER STUDENTERS OPPLEVELSE AV RELASJON FORDELT PÅ ERFARINGSNIVÅ.....	59
FIGUR 6. MEANS PLOTS FOR VARIABEL Q15 MELLOM GRUPPENE TIL PRAKSISVEILEDERES ERFARINGSNIVÅ TREDJE STUDIEÅR.	62
FIGUR 7. MEANS PLOTS FOR VARIABEL Q9 MELLOM GRUPPENE TIL PRAKSISVEILEDERES ERFARINGSNIVÅ ANDRE STUDIEÅR. 62	
FIGUR 8. MEANS PLOTS FOR VARIABEL Q5 MELLOM GRUPPENE TIL PRAKSISVEILEDERES ERFARINGSNIVÅ TREDJE STUDIEÅR 63	

1 Introduksjon

Denne oppgaven handler om barnehagelærerstudentens opplevelse av relasjon til praksisveileder. Konteksten er praksis ved barnehagelærerutdanning. Våren 2015 fullførte jeg bachelorgraden barnehagelærer. Medstudentene mine og jeg hadde varierte opplevelser av våre praksisveiledere. Dette mente vi fikk betydning for hvilket læringsutbytte vi satt igjen med. Det er disse opplevelsene som danner grunnlaget for denne oppgaven. Våren 2017 utførte jeg derfor en spørreundersøkelse for å undersøke andre barnehagelærerstudenters opplevelser. Er opplevelsene av relasjon til praksisveileder virkelig så utslagsgivende for læringsutbyttet?

Opplevelsene fra praksis hevdes å få konsekvenser til framtidige forhold til egen profesjon (Killén 2012). Barnehagelærerprofesjonens samfunnsmandat er å ivareta og utvikle samfunnet viktigste ressurs, framtidens barn. Det som påvirker dannelsen av profesjonsutøverne, vil påvirke yrkesutøvelsen som får en indirekte effekt på barna. Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring* skriver et godt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen har betydning som forebyggende og samfunnsøkonomisk perspektiv knyttet til mental helse, videre utdanning og arbeidsliv. Grunnlaget for et godt omsorgs- og læringsmiljø dannes av gode relasjoner.

Fra regjeringshold er spørsmålet om kvalitet i utdanningene på dagsorden. Meld. St. 16. *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016-2017) fremhever regjeringens satsning på kvalitet i hele kunnskapssektoren, fra barnehage til høyere utdanning og forskning. Satsningen fremkommer ved en rekke stortingsmeldinger der *Kvalitetsreformer* (2001-2002), *Kvalitet i skolen* (2007-2008), *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009), *Konsentrasjon for kvalitet* (2014-2015) er et knippe utvalg som eksplisitt fremhever kvalitet i tittelen. Målet er å ruste landet for fremtiden og gi muligheter for god læring gjennom hele livet.

Dette gjenspeiles videre i dagens samfunnsdebatter som ekspanderes med bekymringer, involveringer og engasjement fra forskjellige interessenter. Hva er kvalitet? Hva skal den inneholde? Som et aspekt til debatten vil jeg gjennom denne oppgaven ta for meg barnehagelærers praksis med fokus på relasjons betydning og de rammer som ligger til grunn.

Utdanningens praksisperiode likestilles med studiedelen (UiT 2016) og vurderes som en viktig læringsarena der både utdanningsinstitusjon og praksisplass har et stort ansvar (Aubert & Bakke 2008). Meld. St. 16 (2001-2002:36) skriver at «veiledet lærerpraksis i skole og barnehage er en meget viktig del av en profesjonsrettet grunnutdanning for lærere». Det er i

praksis studenten får utfordret holdninger og verdier, og Killén (2012) fremhever at relasjoner mellom student og veileder får derfor en avgjørende betydning for kvaliteten i praksis.

Relasjonen viser seg å være viktig i ulike sammenhenger der målet er å fremme utvikling og læring. Gode relasjoner framkommer som betydningsfullt innen forskning fra samtlige profesjoner. Fra den barnehaglige kontekst finner vi forskning som viser betydningen av relasjonen mellom barn og voksne. Gode relasjoner fremmer et positivt selvbilde, trivsel og læring. Nære og varme relasjoner vil også ha betydning for hvilken grad barnet får tilfredsstilt behov for nærhet, trøst og beskyttelse (Drugli 2015). En analyse av flere internasjonale forskningsrapporter peker på gode relasjoner, både mellom barn seg imellom og mellom barn og voksne, som viktige forutsetninger for langvarig og positiv innflytelse på barns læring og utvikling (Nielsen, mfl. 2013).

Skoleforskningen legger vekt på gode relasjoner mellom lærer og elev. Både til den enkelte elev og til klassen som fellesskap. Gode relasjoner fører til høy trivsel, færre konflikter og bedre læringsutbytte (Jensen & Ulleberg 2011). En oversikt over nordisk forskning fra 2003 til 2009 utført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) fra fosterhjems plasseringer, pekes relasjonsperspektivet ut som et sentralt moment for forståelsen til barn og unges opplevelse (Backe-Hansen, Ekelund & Havik 2010).

Forskning innenfor psykoterapi peker i samme retning der. Her har forskning rundt relasjonens betydning vært omfattende (Jensen & Ulleberg 2011). Relasjonen mellom terapeuten og hans klient ses på som en av de viktigste faktorene for å oppnå endring for klienter i psykoterapeutisk arbeid (Wampold 2001). Fellesfaktorer uavhengig av den psykoterapeutiske retningen peker spesielt ut kvaliteten på relasjon og terapeutens evne til å oppnå en god relasjon som avgjørende for utfallene (Duncan, mfl. 2010).

Relasjonens betydning står sentralt for sykepleieprofesjonen. Utslagsgivende for pasientenes tilfredshet på sykehjem omfatter de personlige relasjoner med sykepleierne (Kirchhoff mfl. 2014). Relasjonens betydning får midlertidig stor plass i sykepleiens utdanning og praksis. Her kan det vises til en rekke studier som handler om studentens opplevelser av en god praksis er avhengig av relasjonen til veileder (Haddeland & Söderhamn 2003; Haugan m.fl. 2012; Hauge 2015; Hauge m.fl. 2016).

Fra et nasjonalt utdanningsperspektiv er forskning rundt relasjonens betydning for studentens læring og utvikling ikke like omfattende. Dette setter oppgavens undersøkelse i et

samfunnstjenlig perspektiv og er formålstjenlig dersom bidraget kan kaste lys over eller bringe fram nye perspektiver for relasjonens betydning i et utdanningsperspektiv.

1.1 Personlig bakgrunn for valg av problemstilling

Masteroppgavens tema er praksisveiledning ved barnehagelærerutdanningen. Min bakgrunn utgjør prosjektets utgangspunkt. Etter tre år på utdanningen har jeg godt innblikk og kjennskap til undersøkelsesfeltet. Et gjengående tema for diskusjon etter hver praksisperiode blant medstudenter, var praksisveilederen. Medstudentene mine pekte ut opplevelsen av en god relasjon med praksisveileder som betydningsfull og i direkte sammenheng med deres respektive læringsutbytter. Den samme uformelle konklusjonen ble fremmet etter hver endt praksisperiode: Ulike opplevelser av relasjon til praksisveileder og ulike opplevelser for hvordan praksisveilederne utførte sitt arbeid innenfor de gitte rammer. Studenter uttalte at dette påvirket utbytte av praksis og flere av studentene karakteriserte utfallet som uheldig og urettferdig.

Den subjektive opplevelsen av betydningen relasjonen hadde for utfallet av praksis, gjorde meg nysgjerrig. Sammen med min interesse for kvalitet i utdanningsforløpet ble dette drivkraften bak masteravhandlingen. En rekke spørsmål meldte seg. Kan praksisveileder spille en avgjørende rolle for studentens utbytte av praksis? Hvordan opplever studentene sin relasjon til praksisveilederen? Har relasjonen betydning for læringsutbyttet? Opptreer studentene som en homogen gruppe? Er «alle» like misfornøyd eller kan forskjeller som kjønn, alder eller tidligere erfaringer ha betydning? Framstår praksisveilederne som en heterogen gruppe? Er det kvalitet i utdanning når resultatene for utbytte av praksis påstås å variere i så stor grad? Hvordan oppleves de «gode» praksisveilederne? Kan kunnskap om deres væremåte være til nytte i arbeidet med praksis?

Mine spørsmål fra studietiden, og samfunnsbehovet for mer forskning rundt spørsmålet om kvalitet i utdanning og barnehage danner grunnlaget for oppgaven. Relasjonens betydning får stadig mer oppmerksomhet i forskning og faglitteratur, innenfor profesjoner og institusjoner der menneskelige relasjoner danner grunnlaget for virksomheten. Forskningsgjennomgangen viste et begrenset utvalg av nordisk forskning vedrørende barnehagelærerstudenters opplevelser av relasjon til praksisveileder. Fra andre profesjoner er det midlertid bredere utvalgt som er tatt til grunn og redegjøres for i kapittel 2.1. Med utgangspunkt i forskningen presenteres oppgavens problemstilling i kommende kapittel.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke studentenes opplevelse av relasjon til praksisveileder. Forskning fremmer personlige egenskaper av betydning og opplevelsen av relasjon vil undersøkes ut fra disse. Opplevelsene kan videre påvirkes av flere faktorer og aspekter. Praksisveiledning foregår i satte rammer og omgivelser. Strukturen og rammene rundt kan tenkes å legge til rette for eller begrense mulighetene for gode relasjoner. Det kan derfor være naturlig å se relasjonen i sammenheng med en redegjørelse av konteksten. Fra forskning undersøkes relasjonens betydning ofte i forhold til mål relasjonen kan tenkes å påvirke. For en student i praksis vil mål henge sammen med læringsutbytte. Hvilke sammenhenger betydningen av relasjon har for studentens læringsutbytte vil også undersøkes. Følgende spørsmål i problemstillingen presenteres som utgangspunkt for oppgaven:

- 1. Hvordan opplever studenter i barnehagelærerutdanningen relasjonene til sine praksisveiledere?*
- 2. Hvilken sammenheng kan det være mellom studentenes opplevde relasjon til praksisveileder og deres læringsutbytter av praksis?*

Problemstillingene er interessante fordi de kan belyse de overordnede målsettingene i utdanningen. Samtidig som praksis er et bærende ledd i dannelsen av barnehagelærerne, er det samfunnsmandatet etter endt utdanning som blir overordnet i selve yrkesutøvelsen. Rammer som kan tenkes å berøre barnehagelærere både i utdanningen og videre over i aktiv yrkesutøvelse, vil nå etterfølges

1.3 Redegjørelse for kontekst

1.3.1 Rammeverk

Overordnet den barnehaglige kontekst i Norge finner vi barnehageloven. Barnehageloven § 2 syvende ledd fastsetter barnehagens innhold og oppgaver i form av forskriften rammeplan. Nåværende forskrift trådte i kraft 8.mai 2017 som erstattet daværende forskrift fra 2006. Her finner man beskrivelser av barnehagens verdigrunnlag, avklaring av ansvar og roller, barnehagens formål og innhold, redegjørelser for hva som forventes for barns medvirkning, samarbeid mellom hjem og barnehage og overganger. Videre redegjøres det for barnehagen som pedagogisk virksomhet og arbeidsmåter. Tilslutt i rammeplanen er en oversikt over barnehagens 7 fagområder. Fagområdene sammenfaller fag barna møter i skolen og består av tydelige målformuleringer for hva personalet skal gjøre.

1.3.2 Praksis

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) §1. fjerde ledd, forplikter utdanningen til barnehagelovens bestemmelser. Utdanningen skal nedfelle faglige innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger i programplaner. For barnehagelærerstudenter ved campus Tromsø er programplan for praksis *Håndbok for praksis i BLU*. Håndboken avklarer roller og rammer for studentens praksis. Fra den fremkommer at praksisens betydning likestilles med studiedelen av barnehagelærerutdanningen.

Arbeidsformene i praksis er sentrale for barnehagelærerens yrkesutøvelse og omfatter; observasjon, refleksjon, skriftlig og muntlig fremstilling av faglighet, didaktisk arbeid, dokumentasjon, ledelse og informasjon, samt veiledning med praksislærer (UiT 2016).

Utvikling av studentens profesjonskompetanse ligger til grunn for yrkesutøvelsen og egne arbeidskrav er tildelt studenten i henhold til de emner som følger studentens studieforløp.

Profesjonskompetanse er et vidt og innholdsrikt begrep. Det presiseres:

Profesjonskompetanse omfatter faglighet (kompetanse, ferdigheter og kunnskap) – og de verdier, holdninger, handlinger og vurderinger som ligger til grunn for barnehagelærerens yrkesutøving (UiT 2016:3).

Skal studenten få læringsutbytte i praksis, henføres det til at studenten selv har ansvar for utbytte med å løfte fram observasjoner og erfaringer fra hverdagen. Bearbeidelse av disse erfaringene skal finne sted gjennom refleksjon, veiledning, arbeidskrav og litteraturstudier (UiT 2016).

Læringsutbyttet er formulert i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012 §2) med utgangspunkt i nasjonal kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Her defineres utbyttene eksplisitt under kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Til sammen 22 punkter med konkrete mål tar for seg nødvendig kunnskap om barn og barnehagedrift, ferdigheter som må utvikles og kompetansen som må tilegnes for å kunne møte et samfunn i preget av mangfold og endring. Forskningsbasert kunnskap skal danne grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, samt bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning 2012). De nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen som gir forpliktende kvalitetsstandarder for gode lærerutdanningene fremmer at «Studentane skal få trening i å reflektere kritisk over egen praksis og etablerte praksisar i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet 2012:8).

Gjennom utdanningen er 100 dager avsatt til praksis. 1.studieår ved 25 dager 1.semester og 15 dager andre semester, 2.studieår 10 dager 3. semester og 25 dager 4. semester, og til sist 3.studieår med 10 dager 5. semester og 15 dager 6. semester. En arbeidsuke i praksis reguleres til 37,5 time. 30 timer i uken skal forbeholdes arbeid med barnegruppen og 7,5 timer skal brukes til for – og etterarbeid, refleksjon og veiledning, samt deltakelse i eventuell møtevirksomhet studenten følger med sin praksisveileder.

1.3.3 Praksisveileders rolle i praksis

Praksisveilederen defineres som «[...] studentens lærer og veileder i praksisfeltet» (UiT 2016:3). Praksisveileder skal bidra med faglighet, didaktisk- og profesjonskompetanse og har ansvaret for å legge til rette og bidra til studentens faglige innhold og læringsutbytte. Dette skal oppnås gjennom veiledning, faglige samtaler og henvisning til litteratur. Praksislærer skal ha tid til veiledning og informasjon underveis i hverdagen, samt gi studenten jevnlig tilbakemelding på arbeidet i praksis. Videre presiseres det at veiledning er 1,5 – 2 timer hver praksisuke per student og skal benyttes til «faglige samtaler, tilbakemelding på arbeidet og

veiledning mellom student og praksislærer» (UiT 2016:4). Videre formidles det at barnehagelærerutdanningen tilbyr kurs, møter og etter- og videreutdanning fra ILP.

1.4 Avklaring av begreper

I foregående kapittel ble rammene for oppgavens kontekst presentert sammen med studentens- og praksisveileders roller i praksis. Fra et samfunnsperspektiv er overordnet kvalitet i utdanning og barnehage belyst. Utdanningsdirektoratet skriver at kvalitet kjennetegnes i hvilken grad politiske sektormål og fastsatte opplæringsmål nås. For en synliggjøring av kvalitet deles kvaliteten inn i struktur-, prosess- og resultat-kvalitet (UDIR 2017). For oppgavens spørsmål ved kvalitet i praksisveiledning legges disse til grunn.

Resultatkvaliteten er en overordnet og helhetlig vurdering av læringsutbyttet. Avgjørende for resultat-kvalitet finner vi de indre aktivitetene i form av gode relasjoner og samspill definert som prosesskvalitet. Rammene rundt definert som strukturkvalitet legger til rette for eller begrense prosesskvaliteten. Rammene ses i sammenheng med ytre forutsetninger i form av økonomi, areal, kompetanse og regelverk. God strukturkvalitet kvalifiserer ikke automatisk til god prosesskvalitet, mens prosesskvaliteten har en avgjørende betydning for resultat-kvaliteten (UDIR 2017).

Oppgavens diskusjoner kan ses i sammenheng med barnehagelærerutdanningens resultat-kvalitet i praksis. Relasjonene som utforskes kan sammenfalle prosesskvalitet, med rammene tatt i betraktning som strukturkvalitet. Videre gjøres det oppmerksom på at elementene som trekkes inn verken er uttømmende eller utfyllende som helhet i undersøkelser rundt prosess, struktur- eller resultat-kvalitet. Selv om det refereres til disse vurderingskriteriene for kvalitet, er det ikke oppgavens formål i å avgi konklusjon på hvorvidt det foreligger kvalitet i praksis eller ikke. Dette er ment som et overordnet blikk i noe som kan utforske og fremme ulike dimensjoner av kvalitet i praksis.

Videre fra problemstillingen er begrepene *opplevelse*, *relasjon* og *læringsutbytte* sentrale og vil trenge en nærmere utdypning. Oppgaven undersøker hvordan studentene opplever sine relasjoner til praksisveilederne. En opplevelse er en betegnelse for innholdet av en persons subjektive erfaringer. Det store norske leksikon (2016) beskriver ytre sansepåvirkninger, emosjonell tilstand, tankeprosesser og motivasjon som alle kan henge sammen med menneskers opplevelser.

Relasjon kommer fra latinske – relatio – og betyr føre tilbake: Relasjonen betegnes som forbindelsen eller forholdet mellom to eller flere (Jensen & Ulleberg 2011). I praksisveiledning vedrører det forholdet mellom student og praksisveileder. Jensen & Ulleberg (2011) utdyper når samtalen er en viktig del av arbeidet, vil relasjonen være helt avgjørende for forståelsen og hvorvidt det lykkes. Samspillet mellom en student og praksisveileder består i stor grad av samtale. Denne oppgaven utforsker relasjonens betydning mellom student og praksisveileder og hvordan dette kan ha betydning for studentenes læringsutbytte av praksis. Jensen & Ulleberg (2011) påpeker at all kommunikasjon foregår i relasjoner og en relasjon kan ikke foregå uten kommunikasjon. Når vi taler om relasjoner, vil vi alltid også tale om kommunikasjon. På denne måten overlapper begrepene hverandre.

Fokus i denne oppgaven er studentens subjektive opplevelse av læringsutbytte (framstilt i kapittel 1.3.2). Læring i seg selv framstår som et komplekst fag og kan forstås ulikt (Bjørndal 2016). I denne sammenheng støtter jeg meg til en helhetlig læringsforståelse og Knut Illeris vide definisjon av hva læring innebærer: «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris 2012:16). Vider utdyper Illeris at «enhver prosess» betegnes med ord som sosialisering, kvalifisering, kompetanseutvikling og terapi. Disse inngår under «type læringsprosesser eller som særlige vinkler å oppfatte læringen ut fra» (ibid.).

1.5 Disposisjon

I kapittel 2 presenteres tre teoretiske bidrag relevant for oppgavens problemstilling. For det første med gjennomgang av eksisterende forskning, for det andre med Knud Illeris helhetlige læringsperspektiv der mulige følger av en dårlig relasjon etterfølges, og for det tredje aktuelle bidrag fra veiledningslitteraturen. I kapittel 3 redegjøres det for den metodiske tilnærmingen, gjennomgang av forskningsprosessen, samt belysning om de forskningsetiske aspekter. Kapittel 4 presenteres analyser og resultat av oppgavens spørreundersøkelse. I kapittel 5 finner vi diskusjon av undersøkelsens resultater i lys av teoretiske bidrag og praksisens rammer fra kapittel 1.3. I kapittel 6 redegjøres det for oppgavens formål og funn, styrker og svakheter, samt forslag til videre forskning.

2 Teori relatert til studenters opplevelse av relasjon

Oppgavens problemstilling dreier seg om studentens opplevelse av relasjon til sin praksisveileder. Videre settes det spørsmålsteget for hvilken sammenheng studentenes relasjon til praksisveileder kan ha med studentenes læringsutbytte av praksis. Problemstillingen er utarbeidet på grunnlag av egne erfaringsbaserte antakelser og ut fra forskningsgjennomgang.

Dette kapittelet omhandler tre teoretiske bidrag med relevans for problemstillingene. For det første gjennomgås forskning på praksisveiledning i en barnehagelig kontekst, både nasjonal og internasjonal, samt bidrag fra andre profesjonsutdanninger. For det andre presenteres betydning av studentenes opplevelser i et helhetlig læringsperspektiv ved Knut Illeris modell om læringens dimensjoner og prosesser. Dette er fordi jeg ønsker å belyse betydningen av de komplekse samspill mellom ulike årsaksfaktorer rundt subjektive opplevelser i praksis og læringsutbytte. Opplevelsens betydning for tilegnelse av læring vil i denne sammenheng også framstilles. For det tredje trekker jeg fram bidrag fra veiledningslitteraturen. Her presenteres tre hovedtrekk som kan være relevant å se i sammenheng med studentenes opplevelser av praksisveiledere, og belyser oppgavens problemstillinger.

Fra oppgavens innledning og i forskningsgjennomgangen senere i kapittelet refereres det blant annet til forskning fra andre profesjoner. Illeris (2012) utdyper at en tverrfaglig tilnærming er ofte vitenskapsteoretisk sett som negativt og mistenkelig. Han mener at man ikke kan oppnå en helhetlig forståelse av læringens kompleksitet uten å forholde seg til hva andre vitenskapelige tilnærminger har oppnådd. Dette sammenfaller med oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, kritisk realisme. Sett i sammenheng med kritisk realisme, vil hendelser som finner sted alltid være et resultat av komplekse samspill mellom ulike årsaksfaktorer. Videre utdypning av det vitenskapsteoretiske ståstedet behandles nærmere i kapittel 3.1.

2.1 Nyere forskning

Gjennomgangen av nyere forskning er fra søk i databaser som oria, munin, idunn og ERIC benyttet. I tillegg er det gjort søk i google scholar, samt undersøkt litteraturlister fra ulike fagbøker og relevante forskningsprosjekt. Benyttede søkeord er presentert i tabell under.

Norsk søkeord	Praksis* (Praksisveiledning, praksisperiode), Barnehage, Student, Barnehagelærerstudent, Relasjon, Opplevelse
Internasjonale søkeord	(Early Childhood Education OR Preschool education OR Kindergarten education), (Practicum OR Period of practical training OR Period of supervised professional training OR Practical training OR Placement OR Preservice teacher training OR Pre-service teacher training), Student, Relationship, Experience

Tabell 1. Søkeord forskningsgjennomgang.

For de norske søkeordene ble trukteringstegn påsatt *praksis* for å utvide søk. Dette resulterte blant annet i flere relevante treff for problemstillingen fra andre profesjoner. På grunn av ulike begreper for både barnehagelærerutdanning, praksis og praksisveiledning internasjonalt, ble gjennomgangen tidkrevende. For databasen ERIC ble ulike kombinasjoner av søkeordene benyttet og begrenset til treff i abstract.

Fra den norske barnehagekonteksten og praksisveiledning var funnene begrenset.

Eksempelvis den generelle søkeordekombinasjonen «praksisveiledning AND barnehage» i Oria resulterte i kun 2 treff. Databasen Idunn med samme søkekombinasjon viste til 4 treff, der 2 var de samme som fra Oria. Samtlige av funnene var relatert til samarbeidsprosjekter og ikke relevant for oppgavens problemstilling. Fra norsk barnehagekontekst er forskning rundt relasjoner barn-voksne og andre ulike sammensetninger mellom voksen-voksen relasjoner betydelig mer utbredt. Imidlertid var det treff fra andre profesjoner som omhandlet min problemstilling. Eksempelvis søkekombinasjonen «praksisperiode AND relasjon» fikk 27 treff i oria, der 18 var fra sykepleien og flere fra lærerutdanningen. På grunn av manglende forskning innen oppgavens kontekst vil funn fra praksisveiledning i andre profesjonsutdanninger gjennomgå.

Først presenteres rapporter og forskning fra norsk sammenheng som kan belyse studenters opplevelse av praksisveileder. Videre redegjøres et utvalg fra internasjonal forskning omhandlet studenters relasjonelle opplevelser i praksis og dens betydning. Til sist sammenfattes presentasjon fra forskningsfunn rundt relasjons betydning i praksis fra andre profesjoner, med vekt på sykepleien.

2.1.1 Forskning fra norsk barnehagekontekst som belyser studenters opplevelser

Som nevnt finnes lite norsk forskning som direkte besvarer denne oppgavens problemstilling. Fra den nasjonale studentundersøkelsen Studiebarometeret får vi midlertidig en indikator for hvor tilfreds studentene er med studieprogrammene. Fra kartleggingen av tilfredshet med praksisopplæring viser tall fra barnehagelærerstudentene ved UIT, campus Tromsø 2017 forskjeller blant tilfredsheten ut fra undervisningsmodellen studentene tilhører. Tilfredshet med praksisopplæringen generelt viser en gjennomsnittscore på 3,6 for den stasjonære undervisningsmodellen. Gjennomsnitt til samlingsbasert undervisningsmodell var 4,1, mens landsgjennomsnittet for barnehagelærerutdanninger er 3,9. Andre spørsmål som kan tolkes i sammenheng med praksisveileder fra praksisopplæringen er «tilbakemelding underveis i praksis». Gjennomsnittsscore for stasjonær var 3,6 og samlingsbasert fikk 4,1. Landsgjennomsnittet for barnehagelærerutdanning var på 3,7 (Studiebarometeret 2017). Videre opplyser NOKUT at studenter generelt er fornøyd med kvaliteten. Overordnet er det små forskjeller mellom utdanningstypene, men heller større variasjoner blant studieprogramnivå. Det studentene er minst fornøyd med er tilbakemeldinger og veiledning fra faglig ansatte (NOKUT 2018a).

NOKUT understreker betydning av tilbakemelding og veiledning er viktig for studentenes læring. Fra studieprogrammene som scorer høyt på tilbakemelding og veiledning har stor overføringsverdi til andre studieprogram. Her trekkes fram formidling av tydelig krav og forventninger til studentene og stort omfang av veiledning og tilbakemeldinger. Summative tilbakemeldinger burde kun gis etter fullført arbeid og underveis i prosesser bør en fokusere på formative tilbakemeldinger. Dette i form av konstruktiv, systematisk og læringsorienterte tilbakemeldinger (NOKUT 2018).

En spørreundersøkelse besvart av landets praksisveiledere i samarbeid med følgegruppa til barnehagelærerutdanningen andre år, viste at 39 % av 279 praksisveiledere manglet formell

veilederkompetanse (Følgegruppa 2015:82). Fra sluttrapporten 2017 deler de fortsatt samme bekymring for manglende veiledningskompetanse hos landets praksisveiledere, selv om det satses på videreutdanninger fra regjeringens hold. Fra studenter rapporteres det store sprik i opplevelser rundt hvilke krav praksisveilederne stiller. De etterlyser også kvalifisert vurdering av arbeidskrav som leveres inn underveis av praksis (Følgegruppa 2017a).

Fra følgegruppa rapport nr.4 (2017) presenteres resultater fra fokusgruppeintervju med totalt 32 nyutdannede barnehagelærere fra Oslo, Asker og Tromsø. Her kom det fram store variasjoner blant opplevelsene fra praksistiden på utdanningene. De fremmet at utdanningen i større grad må kvalitetssikre studentenes praksisplasser. Barnehagelærernes oppfatning av gode praksisplasser var der hvor man ble sett, fikk prøve seg ut og oppmuntret til å spørre og utvikle ideer. Slike opplevelser førte til trygghet og utvikling. Samlet var det enighet om at praksisen var den viktigste delen av studiet. Det var her de fikk sett virkeligheten og hva teorien handlet om. Flere trakk fram tunge arbeidskrav som ødeleggende for utbytte av praksis da dette tok fokuset vekk fra «virkeligheten». Fordi det tar tid for å bli kjent, ønsker studentene mer sammenhengende praksisperioder. «Først når en er kjent og trygg, kan en begynne å lede og prøve seg ut» (Følgegruppa 2017:19).

2.1.2 Internasjonal forskning som belyser studenters opplevelse av praksisveileder

Også internasjonalt er forskning på studenters opplevelse av relasjon i praksisveiledning innen barnehagekontekst begrenset, men en del finnes. En eldre, men interessant studie i henhold til oppgavens problemstilling er en studie fra 1996. Blant lærere, veiledere og forskere innen barnehagelig kontekst, hersket en oppfatning at profesjonell kompetanse var den viktigste bidragsyteren til studentens faglige utvikling i praksisperioder. Resultatene viste at personlige kvaliteter som tålmodighet og fleksibilitet, sammen med tilgjengelighet og støtte i relasjon ble verdsatt mer enn profesjonell kompetanse. Studien konkluderte med at studenter som opplever positive relasjoner med veileder i praksisperioden, ville dette utgjøre «maximum opportunities for the early childhood education student to grow in confidence as well as competence» (Doxey 1996:15).

Den mest betydningsfulle faktoren for en positiv opplevelse av praksis, var også i studien til Moody (2009) veilederen. Likeså, dersom opplevelse av praksisen var dårlig, ble veilederen pekt ut som hovedårsak. Manglende støtte fra praksisveileder førte til en negativ effekt for

selvtilliten og deres holdning til praksis. Konstruktiv feedback ble sett på som utviklende for studentene, spesielt når den var rettet mot profesjonelle ferdigheter (Moody 2009).

En kvantitativ studie av praksisopplevelsene fra 224 lærerstudenter ved University of Minho, viser at relasjonen til veileder står sentral i opplevelsen fra praksis. Dette ble satt i sammenheng med:

The teaching practice experience is a period of considerable personal changes, with individuals going through numerous adjustments involving their own self-perception, professional identity, and ability to deal with the tasks, interlocutors, and emotions involved. The beginning of the practice period was perceived as particularly stressful and demanding, involving many of the cognitive, emotional, and physical utterances related to reality-shock manifestations (Caires, S., Almeida, L. S. & Martins, C 2009:25).

Funn fra studien peker ut «role of the warmth, acceptance, and conditions offered to the newcomer, as well as the supervisors' support», sammen med graden av studentens mestringsfølelse av yrket, hadde avgjørende betydning for studentenes sosioemosjonelle opplevelser. Veilederens relasjonelle evner og støtte fungerte som en justerende effekt for studentens emosjonelle balanse i utfordrende tid (Caires mfl. 2009:26).

Fra Beck & Kosniks (2002) studie av lærerstudenter, trekkes studentenes opplevelse av emosjonell støtte fra veileder som den viktigste faktoren for en god praksis. Det nest viktigste aspektet var å bli behandlet med respekt og *som en lærer*. Andre funn var at tilbakemeldinger anses som avgjørende for utviklingen, både positive og negative, og et reelt samarbeid rundt planlegging av praksis, var verdsatt. Beck & Kosnik (2012) konstaterer at så å si alle funn var relatert til studentens og veilederes relasjon.

En kvalitativ studie fra Southwest United States, undersøkte hvordan «mentoring experience» formet pre-service teachers undervisning og læring. Man fant at relasjonene mellom studenten og mentoren bar preg av ulike typer spenninger med utgangspunkt i faktorene personlighetstrekk, ideologier, undervisningsstiler, strømdynamikk og kommunikasjon. Utviklingen av disse spenningene fikk betydning for studentens opplevelser: «the quality of personal relationships influences our capacity to learn from and with other individuals». Studien understreker at opplevelsene fra praksis «can be instructive and meaningful in both

negative and positive ways». De oppståtte spenningene mellom student og mentor ses i sammenheng med verdien av kognitiv dissonans og «using tensions to build strength». Er studenten preget av negative opplevelser av relasjon vil utviklingspotensialet til praksis «have the potential to perpetuate stereotypes rather than disrupt them». På denne måten blir spenningene mellom ideologi og praksis personlige. Studentens utvikling vil i like stor grad bestå av mentorens evne til sosial/personlig støtte som den faglige. «Therefore, mentoring is about blurring the boundaries between the personal and professional» (Yoon & Larkin 2018:69).

2.1.3 Andre profesjonsutdanningers forskning som belyser studenters opplevelser

Forskning på praksis i andre profesjonsutdanninger kan ikke direkte overføres til en barnehagekontekst. Det er likevel mulig å argumentere for at det er relevant å skue til forskning fra relasjonsbaserte profesjoner. For det første skriver Killén (2012) ut fra et fellesfaglig perspektiv, uavhengig av hvilken profesjon vi tilhører vil relasjonen til den vi hjelper være avgjørende for kvaliteten av arbeidet. Til tross for ulike rammer innenfor profesjonene, vil det samtidig være et behov for en felles forståelse og faglig etiske holdninger i arbeidet. For det andre viser to av forskningsfunnene som presenteres senere i kapitlet, få forskjeller blant utdanningene og en felles oppfatning for god praksisopplæring på tvers av ulike profesjoner (Hatlevik 2014; Hauge mfl. 2016). Fra sykepleien finner vi et bredt utvalg av forskningsprosjekt som undersøker studenters opplevelser av relasjon til praksisveileder. Utdanningens praksis består av 90 studiepoeng og utgjør halve studieforløpet med cirka 60 uker (Kunnskapsdepartementet 2008). Tenkelig kan dette ses i sammenheng. På grunn av relevansen til oppgavens problemstilling starter vi med en gjennomgang fra sykepleien, for så gå over til andre profesjoner avslutningsvis.

Haugan, Aigeltinger & Sørli (2012) oppfatning, er at høyskoler og helseinstitusjoner er mer opptatt av hvilke kunnskaper og ferdigheter studentene skal lære. Funn fra deres studie tyder på studenters læringsprosesser påvirkes av relasjonen de opplever å ha til praksisveiledere. Den gode relasjonen bidrar til å skape tillit i veiledningsforholdet og gir studentene tro på egne ressurser. Relasjonen opplevdes som sterkt avhengig. Dette medførte at forholdet gjorde dem sårbare i relasjon og påvirket deres læringsutbytter.

I en annen kvalitativ studie med individuelle intervju fra sykepleien, trekkes det fram store forskjeller på praksisveileders evne og kompetanse til å veilede. Praksisveiledere som så på veiledning som en ekstra byrde eller ikke hadde tid og lyst til å veilede, skapte negative veiledningssituasjoner. Videre ble opplevelsene av hvordan man ble møtt første dagen, trukket fram i opplevelsen av god veiledning. Der praksisstedet var forberedt og man følte seg velkommen, fulgte studenten positivt for den videre opplevelsen av praksis. På samme måte der praksisstedet ikke var forberedt og man følte seg ikke velkommen, fulgte den negative følelsen videre i praksisen. Studentene fremhevet opplevelsene av forutsigbarhet og mestring, og når de ble sett og hørt, som positivt for egen læring. Veiledning der dette var fraværende ble betegnet negativ for egen læring (Hadland & Söderhamn 2013).

Fra studien til Hauge (2015) opplevde studenter som ikke har fått bestått i praksis mangelfull veiledning, tilbakemeldinger, støtte og en opplevelse av å ikke bli sett og møtt. Det pekes på at styrking av veilederes relasjonelle kompetanse vil være viktig for utvikling av kvalitet i praksisstudier. Dette påpeker også Haugan mfl. (2012). De mener at en vektlegging og forståelse av hva relasjoner betyr, kan framstå verdifullt i arbeidet med å tilrettelegge for at studenter får et godt læringsutbytte av sine praksisstudier. Dette begrunner de med funn fra egen studie som viser at tillit og gode relasjoner er viktig for læringsutbyttet.

En kvalitativ studie med informanter både fra sykepleien og vernepleien tyder på at kvalitet i praksis i stor grad er avhengig av den etablerte relasjonen med veileder. De løfter fram betydningen av tillit, respekt, god kommunikasjon og å ha god kjemi. Kvaliteten på kommunikasjon og samarbeid, tilbakemeldinger fra veileder i konkrete situasjoner, veilederens oppfølging, relasjonen mellom student og veileder ble alle fremmet som betydningsfull for studentens utvikling. Videre skiller studentene mellom veiledere som gir god og dårlig oppfølging, og relaterer dette til veilederens pedagogiske kompetanse. Studentene ønsker å bli sett og møtt som person og ikke bare som en av studentene. Betydningen av det første møtet mellom student og veileder påpekes, både i forhold til relasjonen og læringsutbyttet. Det påpekes få uttrykk av forskjeller mellom utdanningene. Samlet var det stort sammenfall i hva som opplevdes som utfordrende og forståelsene av kvalitet i praksis (Hauge m.fl. 2016). Dette styrker overføringsverdien av studier rundt studenters opplevelser blant profesjonsutdanningene.

Forskningsgjennomgangen resulterte i få funn av studier med utgangspunkt i kvantitative metoder. En av de var studien til Andreasen & Høigaard (2017). Med et utvalg på 200 studenter fra grunnskolelærerutdanningen undersøkte de veiledningskvalitet. Funn viser at

studentene opplever svært varierende veiledningskvalitet i praksisopplæringen.

Praksisperioder preget av høy veiledningskvalitet, kjennetegnes av et autonomistøttende læringsklima og høy grad av veiledende interaksjon. God praksisveiledning med en stor grad av autonomistøtte er når studentene opplever tillitt, praksisveileder har troen på at de kommer til å prestere godt i praksisperioden og når praksislærer oppmuntrer til refleksjon før de selv kommer med forslag til løsninger.

Til sist vil jeg nevne Hatlevik (2014) gjennomgang av tidligere forskning innenfor lærer-, helse- og sosialarbeiderutdanninger. Her pekes det på at det fremstår er en rekke sentrale felles kjennetegn ved god praksisopplæring på tvers av de ulike profesjonsutdanningene. Vedrørende denne oppgavens problemstilling kan følgende funn fra Hatleviks gjennomgang nevnes: Avgjørende faktorer for en god opplevelse av praksis avhenger av relasjonen mellom student og praksisveileder, i tillegg til veileders veiledningskompetanse og evne til å skape en trygg læresituasjon. Betydningen av gode tilbakemeldinger kommer også fram. Spesielt i forhold til egne forsøk og oppmuntring til selvkritikk. Et poeng i sammenheng med tilbakemeldingene, er videre at det settes av nok tid sammen med veileder til å reflektere. På denne måten får studenten lære av både heldige og mindre heldige utfall av sine forsøk på profesjonsutøvelse.

2.1.4 Oppsummering forskningsfunn

Denne forskningsgjennomgangen viser til samtlige funn som fremmer relasjonens betydning i sammenheng med studentenes potensiale for utvikling og læring. Flere funn peker i retning til at praksisveileders evne til emosjonell støtte, relasjonelle egenskaper og faglige kompetanse får direkte betydning for studentens læringsutbytte. Gjennomgående faktorer er blant annet betydning av tillit, tilbakemeldinger og opplevelsen av støtte og motivasjon fra praksisveileder. Flere trekker fram opplevelsen av å bli sett og hørt, respekt og betydningen av å bli behandlet som en yrkesutdøvende og ikke bare som en av mange studenter. En samlet oppsummering taler for ulike aspekt av praksisveilederens personlige egenskaper skaper en trygghet hos studenten. Trygghet som igjen fører til læring.

I tillegg viser flere funn til variasjoner i studenters opplevelser og varierende kvalitet i praksisopplæringene. Det framkommer forskjeller blant praksisveiledere innad i kontekstene. Til tross for ulike rammer innenfor profesjonene, går samtidig hovedfunnene på tvers av profesjonsutdanningene. Videre gjør de seg også gjeldene internasjonalt. Dette sammenfaller

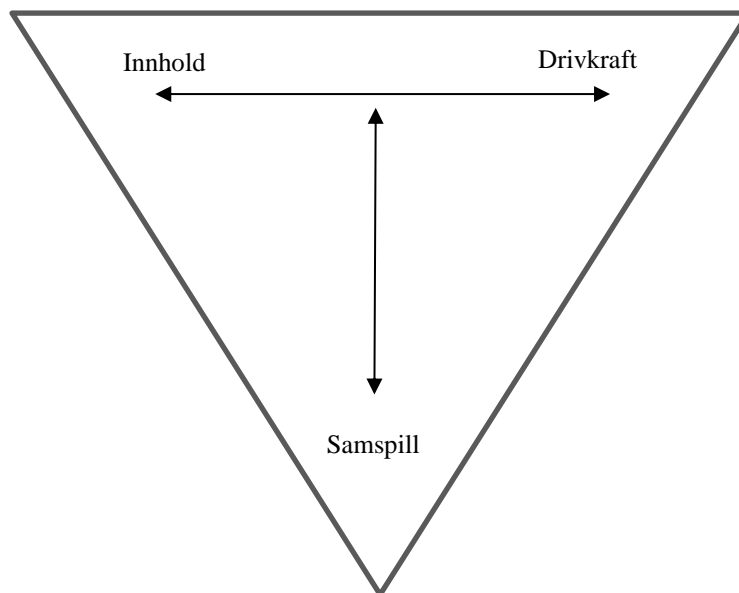
med Killéns (2012) fellesfaglige perspektiv og kan tale for en felles tilnærming på tvers av utdanningene.

Samtlige av funnene retter oppmerksomhet til studentenes opplevelse av relasjonen til veileder i sammenheng med personlig vekst og utvikling. Der en god relasjon fremmer vekst og utvikling, vil en dårlig relasjon hemme vekst og ha negativ innvirkning på utviklingen. Dette kan ses i sammenheng med læring som et komplekst felt. Læringens kompleksitet er professor i livslang læring Knud Illeris opptatt av. Han mener at dersom en skal utvikle forståelse og bidra til læringsprosesser, er et helhetlig syn på læring fundamentalt. Kompleks læring består av flere dimensjoner og det er først når man har tatt alle forhold med i betraktning at sammenhenger og samspillsmønstre vil få sin betydning (Illeris 2012). Dette fører oss videre til neste delkapittel der vi undersøker hvordan studentenes opplevelser og læringsutbytter kan henge sammen.

2.2 Opplevelsen av relasjon i et helhetlig læringsperspektiv

2.2.1 Læringens prosesser og dimensjoner

Hvorfor og hvordan opplevelsen av relasjon til veileder kan utgjøre en signifikant forskjell for studentenes læring og utvikling, kan ses i sammenheng med Illeris teori om læringens prosesser og dimensjoner. Med utgangspunkt i en helhetlig læringsforståelse har han gjennom flere år utviklet følgende illustrasjon for læringens kompleksitet (Illeris 2012). Dette står i motsetning til forskningen på læring, som fokuserer på avgrensede aspekter av læringen. Modellen forklares i sin helhet under figur.



Figur 1. Læringens prosesser og dimensjoner

Denne modellen er en illustrasjon på Illeris grunnleggende forståelse for hvordan læring finner sted. Forutsetninger for læring mener han tar utgangspunkt i to svært forskjellige prosesser. Den ene er samspillsprosessen og den andre tilegnelsesprosessen.

Samspillsprosessens bestemmende forhold er grunnleggende av mellommenneskelig og samfunnsmessig karakter. Tilegnelsesprosessen er utelukkende på individplan der de bestemmende forhold er grunnleggende av biologisk karakter. Den vannrette pilen illustrerer hvordan tilegnelsesprosessen alltid omfatter en innholdsdimensjon og en drivkraftdimensjon.

Innholdet er det som skal læres, eksempelvis ved kunnskap, forståelse, innsikt eller holdninger. For at tilegnelsen av innholdet skal finne sted, må det foreligge en drivkraft. Dette ses i form av en psykisk energi som mobiliserer det læringen krever i form av motivasjon, følelser og vilje. Den lodrette pilen illustrerer læringens samspill mellom individet og omgivelsene. Individets samspillsdimensjon foreligger på to nivåer. Den ene er det nære sosiale nivået der samspillsituasjoner utspiller seg, og den andre er på overordnede samfunnsmessig nivå som setter premisser for spillet. Illeris grunnleggende tese er at all læring involverer de tre dimensjoner (Illeris 2012).

Tradisjonelt i læringspsykologi har man studert og fokusert mest på det Illeris betegner som innholdsdimensjonen. Dette kan sies å gjenspeile seg i dagens utdanningsinstitusjoner. Skal en forståelse eller analyse av læringsprosesser være dekkende, mener Illeris (2012) at alle tre dimensjonene må tas med i betraktning.

Forskningsfunnene tilsier at en dårlig relasjon påvirker læring og utvikling negativt. Denne dimensjonen av læring mener Illeris (2012) at læringspsykologien har sett bort fra når den fortrinnsvis beskjeftiger seg med det som skjer når noen lærer noe. Fordi opplevelsen av en relasjon også har sammenheng med negativ utvikling, ønsker jeg å belyse dette i kommende kapittel.

2.2.2 Opplevelsens betydning for tilegnelse av læring

I alle sammenhenger og situasjoner der læring er formålet, skriver Illeris (2012) at mental energi også kan mobilisere barrierer eller motstand for læring. Jmfør studentenes læringsutbytte (framstilt i kapittel 1.3.2), finner vi blant annet begrepene kompetanse, kritisk refleksjon, verdier og holdninger som sentralt for studentenes utvikling av profesjonskompetanse. Dette kan innebære læringsprosesser som krever endring av tankemåter eller forståelse. Betegnelsen er akkomodativ læring og kan oppleves både belastende og fordre mye energi. Læringsprosesser som i tillegg innebærer endringer av personlige referanserammer eller perspektiver kan oppleves som emosjonelt krevende. Denne læringsformen betegnes som transformativ læring, og vil medføre grunnleggende endringer for hvordan man oppfatter seg selv og verden på (Bjørndal 2016). Ved utviklings- og omstillingsprosesser av slik karakter vil hele spektret av psykiatrisk kapasitet konstant være tilstede (Illeris 2004).

Gjennom praksis får barnehagelærerstudenten stadig utfordret sine eksisterende forståelser og utvikling på et personlig plan. For enkelte kan personlige verdier og holdninger være motstridende i forhold til profesjonens. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er tydelig på hvilke verdier og væremåter profesjonene skal etterleve i praksis. Et eksempel kan være «å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse» (Kunnskapsdepartementet 2017:7). Å utvikle en yrkesutøvelse i tråd med verdiene kan for en student i praksisperioden medføre transformativ prosesser. Når utdanning og veiledning blir en form for inngrep i studentens personlighetsutvikling og samfunnssyn, skriver Killén (2012) at det kan utløse krevende følelser å hankses med.

Illeris (2012) skriver at voksne mennesker som møter på omstillinger eller personlig utvikling i lærings- og utdanningssammenheng som kan true den eksisterende identiteten, vil et identitetsforsvar komme til uttrykk. Dette dreier seg om opplevelsen av en selv som et enestående individ og mobilisering av forsvar for å bevare en tålelig psykisk balanse til beskyttelse av sin identitet. Identitetsforsvaret kan stille seg i veien for den tilsiktede læringsprosessen, både i massiv og i mindre massiv form. Dermed kan identitetsforvar karakteriseres som den mest allmenne, dyptgående og sterkeste forsvarsmekanismen mot læring (ibid.).

Et annet perspektiv for studenter i praksis kan gjøre seg utsalg i noen av Peter Jarvis kategorier av *ikke-læring*. En mulighet er studenters forforståelse for noe resulterer i at man ikke legger merke til nye læringsmuligheter. Eller at studenten registrere nye muligheter, men ikke tar de til følge. Dette kan være fordi man er usikker i hva læringen kan medfører eller man ikke har tid til å ta det innover seg (Illeris 2012) En annen mulighet er at studenten mer bevisst ikke er interessert i ny læring for en bestemt situasjon og avviser læringen. Videre kan studenten ved noen situasjoner oppleve misforståelser, svikt i konsentrasjonen eller manglende forståelsesbakgrunn som kan føre til innholdet i læringen ikke svare til det som var formidlet. Dette betegnes som feillæring og er noe som kan skje jevnlig. Dersom det ikke blir oppdaget og studenten bygger videre på feillæringen, kan omfanget bre seg og føre til feilaktige oppfatninger (Illeris 2012). Læringsforsvar og læringsmotstand kan også komme til uttrykk hos studenten. Dette kan være fordi studenten ikke er mottakelig for samtale eller endring, da læringen oppfattes for krevende (Bjørndal 2016).

Gjennom kapitlet har vi gjennomgått en side av læring som tradisjonelt ikke har fått mye oppmerksomhet i læringsteori (og kanskje enda mindre i veiledningsfeltet?). Illeris helhetlige perspektiv på læring synliggjør at studenters læringsprosesser kan være emosjonelt krevende

og det er rimelig at relasjonen til praksisveileder kan være avgjørende for hvordan studenten håndterer dette. Med andre ord kan Illeris' perspektiv bidra til å forklare hvorfor relasjonen er så viktig. Sammen med forskningsfunnene kan dette styrke vår forståelse om relasjonens betydning i utdanningssammenheng. Relasjonen til praksisveileder framtrer som en viktig forutsetning for studentens utvikling og vil dermed ha betydning for kvaliteten i praksisveiledningen.

2.3 Bidrag fra veiledningslitteraturens oppfattelser av relasjonens betydning

Bjørndal (2016) skriver at på samme måte som undervisning ikke automatisk oppnår et bestemt læringsutbytte, er det heller ingen selvfølge at veiledning resulterer i en bestemt læring. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på et utdrag av veiledningslitteraturens beskrivelser for hva som kan ha betydning for studentens opplevelse av relasjon til veileder.

Veiledning som praksisfelt i Norden er relativt nytt og kan ses på som vidt og uoversiktlig fagområde, med mange teoretiske utgangspunkter og modeller. Veiledningslitteraturen avgrenses ofte ikke til en kontekst, men heller generell teori som anvendes til ulike veiledningsområder. Det påpekes at veiledning ikke er undervisning, men forutsetter en samtale mellom en veileder og den veisøkende, en relasjon og et saksforhold. Veiledning anses som en praktisk ferdighet som setter krav til veileders kunnskap og refleksjon (Skagen 2014).

Veiledningslitteraturen bærer preg av et stort omfang med flere teoretiske tilnærminger. Det er mye man kan gå inn på, men avgrensinger er nødvendig. Derfor tar jeg utgangspunkt i forskningsgjennomgangens funn for denne teoretiske belysningen fra veiledningslitteraturen. Fra forskningsgjennomgangen så vi at flere funn gikk igjen: Studentenes opplevelser av tilbakemeldinger, bli sett, veileders evne til støtte, veileders kompetanse, tillit og god relasjon. For å undersøke ytterligere hvordan disse faktorene kan få betydning for studentens utvikling, vil jeg trekke fram 3 hovedtrekk som er relevant å se i sammenheng med forskningsgjennomgangen og praksisens rammer. Det første hovedtrekket er veiledningslitteraturens oppfatning av betydningen av tilbakemeldinger. Det andre er betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag, og det tredje er betydningen av relasjonelle aspekter.

Gjennom kapittelet refereres det blant annet til Lauvås & Handal. For den norske veiledningstradisjonen utpekes gjerne de som en viktig referanse og påvirkning med sin handlings- og refleksjonsmodellen (Skagen 2014). Videre er det benyttet litteratur fra flere anerkjente fagfolk innenfor veiledningsfeltet, slik som Skagen, Bjørndal, Kvalsund, Gjems og Tveiten. I tillegg refereres det til Kari Killéns flerfaglig tilnærming til faglig veiledning.

2.3.1 Betydningen av tilbakemeldinger

Praksisveileder skal ha tid for veiledning og informasjon underveis i hverdagen. I tillegg skal de «gi studenten jevnlig tilbakemelding på arbeidet i praksis» (UiT 2016:3). Lauvås & Handal problematiserer bruken av tilbakemeldinger i veiledningssammenhenger. Dette skisserer de ut fra begrepene summativ og formativ vurdering i veiledning. Summativ omtales gjerne som vurdering av læring, eksempelvis vurdering av arbeidskrav eller sluttvurdering ved et gitt tidspunkt. En motsetning vil være formativ vurdering. Formativ vurdering betegnes som vurdering for læring, som hjelp i en læringsprosess. Det første kan betegnes som en bedømming, mens formative veiledende vurderinger i læringsprosessen betegnes som tilbakemeldinger (Lauvås & Handal 2014). Når den samme personen har i oppgave å gi både summativ og formativ vurdering, kan den formative tilbakemeldingen forveksles med summativ. For stor vekt på summativ vurdering har flere slagsider. Blant annet relatert til motivasjon og selvbylde (Bjørndal 2016). Lauvås & Handal argumenterer for at bruken av tilbakemeldinger i utdanningssystemet, også i høyere utdanning, utvikler seg med dette i en uheldig retning. Med bedømming og tilbakemeldinger på kollisjonskurs, henviser de til Eriksen og det han advarer mot er i ferd med å skje i dagens høyere utdanningssystemer: «Praksis som læringsarena underlegges praksis som vurderingsarena» (referert i Lauvås & Handal 2014:317).

Et annet begrep i veiledningslitteraturer som kan sammenfalle tilbakemeldinger er feedback. Bjørndal (2016) skriver at feedback stadig fremheves som betydningsfullt for læring i veiledningssammenhenger og har stor påvirkning på menneskers mestring, læring og prestasjoner. Skal feedbacken oppleves fremmede for den veiledede, avhenger det av hvordan veileder formidler den på. Den må ikke oppleves for kritisk og heller ikke for tilbakeholdent. Ved slike tilfeller kan opplevelsene føre til negative følelser hos den veiledede. Dette kan for eksempel være at praksisveileder unnlater å gi tilbakemeldinger og

studenten får følelsen at oppfatninger av arbeidet tilbakeholdes. Slike opplevelser kan sette relasjonen i fare (Bjørndal 2016).

2.3.2 Betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag

Bjørndal (2016) beskriver at mennesker i veiledningssituasjoner kan oppleve at noen hjelpere kan være bedre hjelp å snakke med enn andre. Dette kan henge sammen med kommunikasjonsmåten til enkelte, eller bero på erfaring og kunnskap hjelperen sitter med. For hjelperen stilles det store krav til. Videre beskriver Bjørndal at en god pedagogisk hjelper innehar et godt repertoar av alternative handlemåter og grunnlag for å vite når man bruker hva.

Lauvås & Handal (2014:18) uttrykker forskjellen mellom det de opplever som veiledning fra «ufaglærte» og veiledning fra de skolerte og erfarne, er som ulike former for virksomheter. For at kvaliteten i veileders arbeid skal oppnå den profesjonaliteten og integriteten som kreves, fremhever Lauvås & Handal (2014) nødvendigheten med kvalifiserte veiledere. Her fremmes kunnskap, ferdigheter og holdninger som motvirkende til opplevelser for den veiledede som ikke er fremmer utvikling.

Flere forhold av erfaring hos veileder anses som betydningsfull hos Skagen (2014). Som en erfaren yrkesutøver vil man lettere mestre å bringe inn personlig faglighet i veiledningssamtalen. Mangler veilederen levd erfaring i yrke vil dette kunne være en hindring for fagligheten. Killén (2012) tar også for seg at forhold av erfaring kan fremme utvikling. For at veileder skal kunne vurdere og bidra til studentens utvikling, vil kunnskaper om læreprosessen i psykososialt arbeid være en forutsetning. Dette sammen med kunnskap og ferdigheter i veiledningsmetodikk og bruk av hjelpemidler, gir veileder best mulig utgangspunkt for å bidra til studentens faglige utvikling. Veiledning kan samtidig forholde seg til kompliserte, sammensatte og følelsesmessige samtaler. Veileders behov for utvikling av mentaliseringsevne og bidra til utvikling av relasjonskompetanse og et helhetlig perspektiv, vil være viktig for å kunne møte de emosjonelle utfordringene. Mentaliseringsevne handler om å forstå egne og andres følelser, tanker og hvordan man uttrykker seg ved hjelp av språk. «På hvilken måte bidrar hun til, eventuelt bremser hun, den veiledetes utvikling» (2012:33).

2.3.3 Betydningen av relasjon

Skagen (2014) påpeker at veiledning både er et saksforhold og en relasjon, og at relasjonen bør være preget av tillitt og kontakt. En god bearbeidelse av veiledningens saksforhold sammen med en relasjon preget av tillit er en god veilednings forutsetninger (ibid.).

Gjems (2012) uttrykker at fordi veiledningen ofte er bygget på relasjoner preget av maktforskjeller, kan det også ha betydning for veilededes forventninger. Eksempelvis kan veisøker har forventninger om at veileder skal sitte med svarene og løsningene han eller hun trenger for å komme videre i sitt arbeid. For veisøkers faglige utvikling vil det være viktig å utfordre og videreutvikle eksisterende kunnskaper og erfaring, og ikke forkaste til fordel for veileders bedrevitende. Videre påpekes at forutsetningen for å oppnå en vellykket refleksjon og utvidet forståelse i veiledninga er å avklare veiledningsforholdet. Dette er både med tanke på relasjon og veiledningens mål.

Relasjonens karakter kan være preget av avhengighet, uavhengighet eller gjensidighet. Ved avhengighet vil den ene parten være mer avhengig av den andre, mindre selvstendig og kanskje mer påvirkelig. For en gjensidighetsrelasjon vil dette være annerledes (Kvalsund 1998). For å støtte den faglige utvikling av forståelse og handling, må veileder tilstrebe en relasjon som fremmer likevekt. Dette medfører at veileder må akseptere veisøkers kunnskaper og synspunkter som subjektive erfaringer og perspektiver. Med likevekt i relasjonen trenger den veiledede å bli hørt og forstått av veileder. Kunnskapene og synspunktene må videre utfordres, nyanseres og videreutvikles, og ikke forkastes til fordel for en bedre viten hos veileder (Gjems 2012).

Tveiten (2012) skriver at relasjonen mellom veileder og veisøker har en betydning for kvaliteten på veiledningen, og at verdifull læring kan bli utfallet dersom man fokuserer på relasjonen. Dette står i tråd med Killén (2012) som skriver at den veiledetes faglige utvikling er avhengig av relasjonen til veileder. Handal og Lauvås (2015) bruker i sin handlings- og refleksjonsmodell begrepet kritisk venn som en beskrivelse av åpen og tillitsfull relasjon mellom veisøker og veileder som kan få betydning for refleksjoner og utvikling.

Utgangspunktet for videre læring og utvikling hos veisøker, og veiledningens store pre skriver Gjems (2012) er at læring må knyttes til kontekst og subjektive oppfatninger.

3 Metodisk tilnærming

Denne masteroppgaven baserer seg på en spørreundersøkelse utført av meg mars 2017 til et tredjeklassekull ved en barnehagelærerutdanning. Målet for dette kapittelet er at leseren skal få innsyn i forskningsprosessens løp fra start til mål slik at han eller hun selv får bedømme troverdigheten. Med dette skal jeg gå gjennom kritiske spørsmål rundt egen undersøkelse. Jeg skal begrunne og reflektere rundt valg og framgangsmåter, samt belyse forhold rundt reliabilitet og validitet underveis i kapittelet.

Jacobsen (2011) skriver åpenhet rundt valg som er foretatt gjennom hele forskningsprosessen vil være en forutsetning for om andre kan bedømme reliabilitet og validitet. På grunnlag av min rolle der jeg foretar forskning i en kontekst der jeg selv har vært student, ønsker jeg å ta leseren med gjennom hele forskningsprosessen fra start til slutt.

Innledningsvis tar jeg for meg oppgavens vitenskapelig teoretiske ståsted, metodevalg og begrunnelser for den kvantitative tilnærmingen. Deretter vil det under kritisk vurdering av forskningen redegjøres for studiens design, samt en rekke aspekter rundt forskningens troverdighet belyses, herunder reliabilitet og validitet. Dette etterfølges med redegjørelse av forskningsprosessens start, studiens utvalg, operasjonalisering, utforming av spørreskjema, innsamling av data og analyse av data. Til sist gjøres det rede for forskningens etiske anseelser.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskap kan betegnes som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Med vitenskapsteori gjør man vitenskapen selv til gjenstand for studier ved bruk av systematisk refleksjon oven den vitenskapelige aktivitet og kunnskap. Ved å stille spørsmål fra et annet perspektiv enn faglige spørsmål, ser vi på ulike kunnskapssyn og syn på virkeligheten for å få svar til grunnleggende vitenskapeligteoretiske spørsmål (Grimen 2010; Ringdal 2013).

Empirisk eller erfaringsbaserte disipliner som samfunnsvitenskap er opptatt av å studere fenomener som vi får kunnskap om gjennom sansene. Dette fordrer at teori som utvikles skal kunne prøves ved å vise til sanseerfaringer (Grimen 2010).

Denne oppgaven benytter en kvantitativ tilnærming ved innsamling av data. Lund & Haugen (2006) skriver at kvantitativ forskning og metodologi, kan med en viss gyldighet hevdes å ha utviklet seg fra positivismen. Til tross for den kvantitative tilnærmingen, er ikke det

positivistisk grunnsyn betraktet. Dette fordi positivistens virkelighetssyn består kun av objekter som lar seg erfare. Dette vedrører også sosiale systemer der mennesker studeres empirisk ved hjelp av det som lar seg observere. En undersøkelse som berører menneskers opplevelser av et fenomen ville for en positivist kunne avvises på grunnlag av upålitelig data da opplevelser ikke anses som observerbart (Jacobsen 2011).

Lund (2002a) konstaterer at måling og kvantitet ikke er definatorisk med positivisme, og at det vitenskapsteoretiske grunnsynet til kritisk realisme innen kvantitativ forskning er for lengst akseptert. Kritisk realisme på sin side, har en metodologisk åpenhet og tar i liten grad tydelige standpunkter i metodologiske spørsmål (Hjardemaal 2014). Dette påpekes videre av Grønmo. Han skriver at metoden for innhenting av undersøkelsesresultatet ikke nødvendigvis avgjør forskningens samfunnsvitenskapelige ståsted. Koblingen mellom kvantitativ data og positivismen er ikke entydig. Det utslagsgivende vil være «forskningens og forskerens forhold til samfunnet, om hvordan samfunnsmessige forhold skal forstås, og om hvordan undersøkelser av samfunnsmessige forhold skal fortolkes» (Grønmo 2004:11).

Der positivismens virkelighetssyn avviser det ikke-observerbare, vil virkelighetssynet for en kritisk realist derimot nettopp bestå av det ikke-observerbare. Med sine tre domener for virkeligheten skiller de mellom det empiriske, det faktiske og det virkelige. Den empiriske domene består av våre erfaringer og observasjoner. Det faktiske består av alle eksisterende fenomener og begivenheter som finner sted, uavhengig om de erfares eller ikke. Det virkelige består av de strukturer og mekanismer som ikke direkte lar seg observere, men som understøtter og forårsaker begivenheter og fenomener i det faktiske domenet. Dette medfører prinsipielle forskjeller i forståelsen av kausalitet mellom positivist og kritisk realisme. Der en kritisk realist oppfatter kausalitet som et komplekst fenomen med når en hendelse finner sted, er dette et resultat av komplekse samspill mellom ulike årsaksfaktorer. For en positivist derimot, vil fenomenet forklares ut fra statiske regelmessigheter (Buch-Hansen & Nielsen 2005). Sosiale fenomener er videre begrepsavhengige, selv om fenomenet eksisterer uavhengig av de betegnelsene vi bruker. «Selv om vår viten av virkeligheten er konstruert, betyr ikke at virkeligheten er det» (Hjardemaal 2014:205).

For denne oppgaven er kritisk realisme valgt som en grunnleggende antakelse og den følgelig korrespondanseteorien som basis for sann kunnskap. Den kritiske betegnelsen med reelle forhold og prosesser er ufullkommen fordrer aktsomhet til feilkilder (Lund 2002a).

3.2 Valget kvantitativ framfor kvalitativ tilnærming

Forskning baserer seg på spørsmål man ønsker å få svar på eller ideer og fenomener innenfor valgte temaer man ønsker å utforske. For innhenting av material som skal frambringe resultater, må vitenskapelige spørsmål og problemstillinger produseres (Ringdal 2013; Jacobsen 2011). Primært vil type data innsamlingen produserer definere tilnærmingen. Harddata i form av tall og faktaopplysninger som kan telles og beregnes statistisk, vil kvalifiseres som kvantitativ tilnærming, mens innsamlinger som produserer tekst kvalifiseres som kvalitativ tilnærming (Harboe 2006).

Et annet vanlig skille er å ta utgangspunkt i hvorvidt forskningsopplegget er ekstensiv eller intensiv. Forskes det på mange enheter med få variabler, betegnes det som ekstensivt og et kvantitativt opplegg. Er enhetene få men variablene mange, betegnes det som intensivt og et kvalitativt opplegg. Kvalitative opplegg søker mot en dypere forståelse, mens kvantitative mot bredden og har muligheter å få fram fenomener som kun er kvantitativ tilgjengelige (Grimen 2010). Mangler forskeren innsikt i et undersøkelsesfelt, vil bruk av kvalitative metoder som intervju, feltobservasjon eller historiske kildestudier gi forskeren mulighet å undersøke eller utforske feltet, for å komme nærmere en dypere forståelse. Forskeren kan ha en ide og teoretisk utgangspunkt for forløpet, men kan ikke vite på forhånd eksakt hvordan det utløper seg. Denne åpenheten og fleksibiliteten for det uforutsette som driver forskningen, gir muligheter for teoriutvikling. Med dette kan vi si kvalitative metoder både er eksplorative og elaborative (Harboe 2006).

Kvantitative metoder kan betegnes som en motsetning til de kvalitative. Skal man innhente datamateriale med standardiserte metoder, forutsettes det at forskeren har god forutviten om undersøkelsesfeltet før man starter arbeidet å konstruere eksempelvis spørreskjema eller eksperiment. Mulighetene for fleksibilitet og åpenhet for det uforutsette elimineres da det standardiserte definerer utfallene på forhånd. Derimot har man muligheter til å skape oversikt over et undersøkelsesfelt med de kartleggende og beskrivende egenskaper standardiserte metoder kan gi (Harboe 2006).

Utgangspunktet for prosjektet var å undersøke studenters opplevelser av relasjon til sine praksisveiledere. Der en kvalitativ tilnærming kunne ha tilført prosjektet en dypere forståelse av studentenes opplevelser, ville en kvantitativ tilnærming komplettere flere enheter og kunne skape oversikt over studentenes opplevelser. Avgjørende for det metodiske valget ble videre min forutviten om feltet og et ønske om å undersøke flere enheter. Med min bakgrunn, innsikt

og tilgang til feltet, ønsket jeg å undersøke studentenes opplevelser med en kvantitativ tilnærming. Teoretiske betraktninger rundt kvantitative metoder følger i neste underkategori.

3.3 Studiens kvantitative tilnærming

Ved bruk av kvantitative metoder kan man samle inn informasjon som systematiseres og overføres i standardisert form til datamaskiner. Til forskjell fra kvalitative metoder, kan man ikke behandle hver og en enhet unikt, men derimot analysere mange enheter samlet (Jacobsen 2011). Innen kvantitative metoder er spørreskjema oftest brukt for innsamling av informasjon (Johannessen 2007). For primærdata er spørreskjema med lukkede spørsmål rådende, mens eksisterende statistikk og andre undersøkelser beroende på spørreskjema kan benyttes som sekundærdata (Jacobsen 2011).

Et metodisk poeng med den kvantitative tilnærmingen er at man må standardisere informasjonsinnsamlingen fordi man analysere mange enheter samlet. For at statistiske analyser kan gjennomføres, må enhetene tvinges inn i forhåndsdefinerte kategorier. Dette fordrer en grundig operasjonisering og presisering av sentrale begreper. før man kan ta fatt på den empiriske undersøkelsen (Jacobsen 2011).

Med dette prosjektet ønsket jeg i hovedsak å samle inn primærdata. Grunner for dette var flere. Tidligere forskning på praksisveiledning (se kapittel 2), er i hovedsak basert på kvalitative metoder. Innenfor konteksten praksisveiledning til barnehagelærerutdanning i Norge er det per dags dato lite forskning generelt, og igjen baserer hovedvekten av data som er innsamlet seg på kvalitative metoder. Dette ble også en motivasjon for valget av metode og design. Grønmo (2004) skriver ved å ta i bruk forskjellige metoder vil det være grunnlag for en mer allsidig belysning av fenomenene som studeres og bidra til å fullstendiggjøre hverandre. Kunne en kvantitativ tilnærming i dette prosjektet supplere noe av den eksisterende kvalitative forskningen med samme tematikk?

Få eller ingen eksisterende spørreskjema innenfor denne konteksten og et ønske om å samle inn opplysninger direkte fra en gruppe mennesker, ble utgangspunktet selv å utarbeide et spørreskjema. Problemstilling og spørreundersøkelsen er konstruert etter gjennomgang av tidligere forskning og veiledningsteori. Med dette benytter jeg en deduktiv tilnærming der jeg forplikter meg til å sammenligne om datamaterialet jeg samler inn, stemmer overens med tidligere forskning og teori. Ved teoriavhengig datamateriale vil også data kunne være

påvirket av det teoretiske grunnlaget (Jacobsen 2011). En åpen tilnærming av datamaterielt er bestrebet.

3.4 Kritisk vurdering av forskningen

En av styrkene vedrørende forskningen relatert til denne oppgaven, kan også ses på som en av svakhetene. Undersøkelsen innebærer forskning i en kultur som kan defineres som min egen. Min sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer kan ha ført til påvirkning av min oppfatning og forståelse av de forhold som studeres (Grønmo 2004). Samtidig var det nettopp på grunn av min referanseramme og forståelsesform som var utgangspunktet for den nødvendige innsikten som ble avgjørende for den kvantitative tilnærmingen.

Videre i dette delkapittelet presenteres teoretiske verktøy for en selvstendig vurdering av forskningsprosessens reliabilitet og validitet. Først vil en kort presentasjon av studiens design finne sted. Videre vil relevante aspekter for å kunne vurdere forskningens reliabilitet redegjøres for. Med utgangspunktet i den kritiske realisme, velger jeg så å presentere kvalitetskrav til valide slutninger med Cook & Campbells validitetssystem.

3.4.1 Studiens design

Den overordnede strukturen for datainnhenting i denne forskningsprosessen er en surveydesign med spørreskjema som forskerinstrumentet (Lund & Haugen 2006). Survey er en godt brukt design innen forsknings- og utredningsvirksomhet i de samfunnsfaglige og psykologiske fagmiljøene i dag. Aarø (2007) definerer at en typisk survey undersøkelse inneholder undersøkelses-populasjon bestående av personer enten med et utvalg eller undersøkelse av alle, at bestemte prosedyrer vanligvis følges for å sikre et statistisk representativt utvalg, at mesteparten av informasjonen skal innhentes gjennom spørreskjema eller strukturerte intervju og til sist at informasjonen skal analyseres ved bruk av statistiske teknikker.

Designet for hvordan vi ønsker å finne svar på vår problemstilling får betydning for undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Er designet egnet til å belyse det vi ønsker å undersøke? Hvilken påvirkning har designet på de resultater vi kommet fram til? Det store mangfoldet av design og de konsekvensene designet medfører fordrer en rekke spørsmål som alltid burde stilles under prosessen (Jacobsen 2011). Holdepunkter til den kritiske leseren som

sammenfaller studiens design kan være: hvordan er utvalget foretatt? Hvordan er begrepene operasjonalisert? Er formuleringen av spørsmålene ledende? Er de statistiske analyser passende for datamaterialet? Og så videre (Grimen 2010:255). Med rammen for forskningsprosessen går vi videre til utdypning av reliabilitet.

3.4.2 Reliabilitet

Uavhengig hva vi måler vil reliabilitet ta for seg hvorvidt gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Vi ser på egenskapene ved de målte indikatorene. Målte variabler registret i datamatriksen skapes av to forhold; «Den ukjente sanne verdi og målefeil» (Ringdal 2013:97). Videre kan målefeil være systematiske og tilfeldige. Systematiske målefeil vedrører dataens validitet og behandles nærmere i kapittel 3.4.3 Validitet. Tilfeldig målefeil påvirker reliabiliteten, og redegjøres for videre i dette kapittelet.

Lund & haugen (2006) skriver at fraværet av tilfeldige feil styrker reliabiliteten. Jamfør Aarøs definisjon for hva en survey innebærer, kan alle punktene være gjenstand for diskusjon i spørsmålet om reliabilitet. Hvordan vi kan redusere graden av fravær for tilfeldige feil kan være fordelaktig å ta med seg inn i forskningsprosessen.

Ved utarbeidelse av et spørreskjema kan vi gjøre instruksjoner og deler av målingsprosedyren så presis og standardisert som mulig. Sår det tvil for hva respondenten skal gjøre eller ikke forstår spørsmålsformuleringene, vil dette anses som en tilfeldig målefeil som kan svekke reliabiliteten (Lund & Haugen 2006). Jacobsen (2011) poengterer imidlertid at dette ikke uten videre gjør utfyllingen av spørreskjemaet uproblematisk. Respondenten kan, selv om vedkommende ikke påvirkes av forskeren direkte, likevel påvirkes av konteksten. Om det så er temaet spørsmålene berører, måten spørsmålene er formulert på, eller omstendighetene rundt utfyllingen av skjemaet. Er man uforsiktig med formuleringene i spørsmålene, kan man også ubevisst lede elevene til å svare i en spesiell retning. Som en kritikk til kvantitative studier skriver Grimen (2010) at selv om spørsmålene er standardiserte, vil sosiale aktører alltid fortolke spørsmålene på forskjellige måter. Styrker og svakheter vedrørende denne problematikken, redegjøres for løpende under 3.5.4 Utforming av spørreskjema og 3.5.5 Innsamling av data. I tillegg foreligger en avsluttende vurdering i kapittel 6.2.1.

En måte for vurdering av reliabilitet kan være en test-retest. Dette innebærer blant annet at utvalget må fylle ut det samme spørreskjema kort tid etter og kan være vanskelig å gjennomføre noe som ikke er prioritert i dette prosjektet. Et mer anvendelig reliabilitets mål

er Cronbachs alfa (Ringdal 2013). Chronbachs alfa er statistisk mål som måler den interne konsistensen ved empirisk måling av latente begreper (Clausen & Johansen 2012). Ved konstrukt av indekser må Cronbachs alfa indikere en høyere verdi enn 0,70 for å oppnå en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal 2013). Vedrørende indekser fra datamaterialet, redegjøres disse for i kapittel 4.2.2 Samlevariabel.

Hvorvidt den som skal foreta seg analysearbeidet har tilstrekkelig statistisk kunnskap kan også foreligge som en trussel for påliteligheten. Datamaterialet kan risikere å ikke utnyttes til sitt fulle potensiale, statistikken kan leses feil eller misbrukes. I tillegg er det verdt å merke seg teknologien heller aldri er feilfri og risiko for feilmargin vil alltid være til stede (Jacobsen 2011). I denne sammenheng kan det nevnes at mine forutsetninger for analysearbeidet er i hovedsak kunnskap ervervet fra metodeemnet SVF-1050 Samfunnsvitenskapelig metode og PED-3050 Kvantitativ metode. Datamaterialet er stort og det er etter beste evne arbeidet systematisk for å utnytte datamaterialets fulle potensial. Likevel er det tenkelig at begrensinger i statistisk kunnskap som følge av et masternivå, ikke har vært tilstrekkelig for å oppdage alle mulige sammenhenger. Videre er analysearbeidet utført i støtte av, og kontrollert av biveileder innen kvantitativ metode.

Avslutningsvis er det verdt å nevne at sammenhengen mellom reliabilitet og begrepsvaliditet betraktes som nødvendig. En god reliabilitet er en forutsetning for god begrepsvaliditet (Lund & Haugen 2006:122). Validitet undersøker vi nærmere i kommende delkapittel.

3.4.3 Validitet

I anvendt forskning og grunnforskning innen kvantitativ tilnærming, finner vi Cook og Campbells validitetssystem som en metodologisk referanseramme. Systemet består av fire kvalitetskrav som til sammen eliminerer mulige trusler for å kunne oppnå valide slutninger. De fire kvalitetskravene står ikke som absolutter, men bør være tilnærmet oppfylt. Systemet er i utgangspunktet utarbeidet for kausal forskning, men kan også være gjeldende for beskrivende forskning. For sist nevnte vil spørsmål om indre validitet være irrelevant (Lund 2002a). Siden oppgavens undersøkelse i hovedsak er beskrivende forskning, utelukkes indre validitet. Først redegjøres kravet om statistisk validitet, så kravet om begrepsvaliditet og til sist kravet om ytre validitet.

Som referert i kapittel 3.4.2 Reliabilitet, kan målefeil være systematiske og tilfeldige. Statistisk validitet gjelder sikkerhet av en statistisk slutning. Statistisk slutninger angår om

resultatene er systematiske og ikke tilfeldige, samt en rimelig størrelsesorden (Lund & Haugen 2006). God statistisk validitet legger til grunn sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel, eller tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk. Videre vil god statistisk validitet anses som en nødvendig betingelse for de andre tre kravene (Lund 2002a).

Begrepsvaliditet ser på grad av samsvar mellom det man har definert teoretisk og de gjennomførte målingene. Her undersøker vi om det operasjonaliserte begrepet oppfører seg som vi forventet teoretisk. Dette fordrer arbeid både med teori og data. Trusler som svekker begrepsvaliditeten er tilfeldige målefeil og systematisk målefeil. Tilfeldige målefeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldige og vil ofte grunnes i flaks og lignende. Tilfeldige målefeil kan ses i sammenheng med reliabilitet som er interessant fordi det er en forutsetning for begrepsvaliditeten. Systematisk målefeil derimot har en tendens å påvirke målinger i samme retning hver gang og kan føre til konsistent skjevhet i målingene (Kleven 2002a).

Ytre validitet gjelder sikkerhet av generalisering og gjelder overføringer av resultater til populasjon (Lund & Haug 2006). For å sikre seg en god ytre validitet er spørsmålet om hvorvidt utvalget er representativt av betydning. Dette fordi utvalget må være mest mulig representativt for den populasjonen det skal generaliseres til (Lund 2002a).

Det understrekes videre at metodene, analyser av data eller resultater har ikke validitet i seg selv. Validitet er en egenskap ved slutninger, eksempelvis ved slutninger som trekkes på grunnlag av en metode (Lund & Haugen 2006).

3.5 Forskningsprosessen

3.5.1 Forskningsprosessens begynnelse: «Start where you are»

Utgangspunktet for dette prosjektet kan sammenlignes med Lofland & Loflands anmodning: «encourages you to start where you are – to use your current situation or past involvement as a topic of research» (referert i Wadel 2014:37). Dette er riktignok en oppfordring til kvalitativ orientert forskning, men vil kunne passe godt uavhengig av hvilken metodisk tilnærming man bruker. Veien fra prosjektet utgangspunkt og fram til utvelgelsen av undersøkelsens utvalg vil nå redegjøres for.

Dette masterprosjektet startet høsten 2016. Refleksjoner og erfaringer rundt praksisveilederne og studentene fra barnehagelærerutdanningen ble utgangspunktet for oppgaven. Følgende hypotese ble utviklet: Barnehagelærerstudentenes opplevelser av praksisveileder har betydning for læringsutbytte. Som avgangselev ved utdanningen våren 2015, hadde jeg allerede tilgang til feltet som jeg ønsket å benytte meg av. Jeg ønsket å undersøke bredden i tematikken med et utvalg bestående av barnehagelærere. I første omgang var ambisjonen å forske på avgangskullet 2015 med cirka 50 studenter som jeg selv gikk på. Tanken var å utarbeide en survey ved å sende linken til en spørreundersøkelse via epost som de skulle svare på. En fallgrube ved bruk av epost for å nå ut til respondenter, er ofte lav svarprosent (Jacobsen 2011). I dag mottar de fleste mange eposter i løpet av en dag og dette kan oppleves som overveldende. Kapasitet og vilje til bruk av tid på slike spørreskjemaer kan være begrenset. Siden undersøkelsens berørte en engasjerende tematikk fra studietiden, var tanken at dette ville motivere flere til å svare. Forhåpentligvis ønsket de å hjelpe en gammel medstudent med oppgaven og på den måten sørge for en presentabel svarprosent. Tillatelse fra instituttet ble innhentet og lister med registrerte epostadresser fra avgangskullet 2015 var etter planen klar til meg så fort NSD hadde godkjent forskningsprosjektet. I mellomtiden ble to andre sentrale momenter rundt utsendelser av spørreskjema via epost vurdert som utslagsgivende. Det første var tidsperspektivet. Ved utsendelse av spørreskjema bør det være en svarfrist på 2 – 3 uker. I følge Johannessen (2007) vil man da være heldig dersom omlag halvparten svarer innen fristen. Videre påpeker han det er vanlig at purring til de som ikke har svart sendes etter 3 – 4 uker. I henhold til rammene for et masterprosjekt vil det å bruke tid på slike prosesser, og i tillegg risikere at svarprosenten ikke holder mål, være en risikofylt affære. Det andre var melde- og konsesjonspliktige prosjekters krav om oppbevaring. Lister

med navn på respondenter (eposter) skal for eksempel oppbevares atskilt fra spørreskjemaene (Johannessen 2007). For en som ikke har forutsetninger eller tilstrekkelig kompetanse rundt lagring og behandling av data, ville jeg ikke risikere med mitt prosjekt å ikke oppfylle reglementet. I denne omgang og for dette prosjektet ville det å forholde seg til lagring og oppbevaring for en av delene være utfordrende nok. Summen av dette førte til at jeg valgte å se bort fra mitt eget kull og benytte andre muligheter med barnehagelærerstudenter som utvalg. Prosessen rundt utvelgelsen ser vi nærmere på i kommende delkapittel.

3.5.2 Studiens utvalg

Tall fra samordna opptak 2018 viser at 22 studiesteder tilbyr barnehagelærerutdanning i Norge. De ulike studiestedene tilbyr en rekke forskjellige undervisningsmodeller. Fordelt over Norge er det tilsammen 38 tilbud hvor man kan velge å ta bachelorgraden som barnehagelærer på heltid, heltid samlingsbasert, heltid samlingsbasert nettbasert, deltid, deltid samlingsbasert og deltid samlingsbasert nettbasert (Samordnaopptak 2018). Normert tid for graden er 3 år, men noen studiesteder tilbyr også deltidsvarianter over 4 år. Med dette kan man anslå at tallet for populasjonen barnehagelærerstudenter i Norge er høy. Utgangspunktet som masterstudent med begrensede tid og ressurser til rådighet, besluttet jeg å bruke eksisterende tilgang og avgrense populasjonen til å gjelde barnehagelærerstudenter i Tromsø ved UIT, Norges Arktiske Universitet.

Ved bestemmelse av utvalg er et poeng ved forskningen at generelle likheter mellom personene vi velger å undersøke og mål er størst mulig. Siden man sjeldent har mulighet til å undersøke alle individer i en populasjon, må et utvalg trekkes. For å kunne overføre, eller generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen, vil utvalgsprosedyren og hvorvidt utvalget er representativ ha betydning for den ytre validiteten (Lund & Haugen 2006).

Barnehagelærerutdanningen i Tromsø tilbyr heltids studier over tre år, enten ved stasjonær eller samlingsbasert undervisning. Den tilgjengelige populasjonen jeg hadde til rådighet var tre kull henholdsvis første, andre -og tredje. Alle tre kullene med to klasser; en med samlingsbasert undervisningsopplegg og en stasjonær. For å sikre representativiteten ville en form for sannsynlighetsutvelgelse vært fordelaktig. Lund & Haugen (2006) presiserer derimot at ofte kan frafall redusere sannsynlighetsutvalg til et ikke-sannsynlighetsutvalg. En risiko ved spørreskjema er lav svarprosent (Johannessen 2007). En lav svarprosent kan resultere i skjevt utvalg i forhold til populasjonen og får betydning for den ytre validiteten (Lund &

Haugen 2006). Det å sikre en akseptabel svarprosent til spørreundersøkelsen ble utslagsgivende, og en skjønnsmessig utvelging ble foretatt. Etter presentasjon av prosjektet til rettmessige personer ved utdanningen fikk jeg tillatelse til å benytte meg av avgangskullet med barnehagelærerstudenter 2017 som mitt utvalg. Totalt 75 registrerte studenter som resulterte i en svarprosent på 73,3%.

Skjønnsmessig utvelgelse kategoriseres som et ikke-sannsynlighetsvalg. Spørsmål om hvorvidt utvalget er representativ kan diskuteres for å styrke den ytre validiteten og overførbarheten til populasjonen (Lund & Haugen 2006). En analyse av frafall og sammenligning av utvalgets demografiske egenskaper slik som alder og kjønn med offentlig statistikk vil da være naturlig å se på (Ringdal 2013). Frafallsanalyse og utvalgets sammenligning med statistikk vil behandles nærmere under kapittel 3.5.6 Analyse av data.

3.5.3 Operasjonalisering av problemstilling

Et sentralt element i forkant av en spørreundersøkelse er å presisere og konkretisere problemstillingene. Med operasjonalisering av teoretiske begrep og utarbeidelse av konkrete indikasjoner for hvordan abstrakte begreper kan måles indirekte, vil forskeren være mer treffsikker på sine ønskede målinger ut fra problemstillingen. Man må gjøre det ikke observerbare og abstrakte målbart (Jacobsen 2011; Kleven 2011).

Jeg gikk inn i dette prosjektet med en antagelse at praksisveiledernes personlige egenskaper, både relasjonelle og hvordan de utførte veiledningen innenfor gitte rammer, hadde betydning for studentenes læringsutbyttet. Etter gjennomgang av tidligere forskning på studenters opplevelse av praksisveiledning ble min antagelse styrket. Dette sammen med oppfatninger fra veiledningsteori ble grunnlaget for utarbeidelsen av spørreundersøkelsen. Siden utvalget bestod av et tredjeklassekull som nettopp hadde gjennomgått sin avsluttende praksisperiode, ønsket jeg å benytte meg av muligheten til å kartlegge studentenes opplevelser av praksisveileder fra alle tre årene. Dette valget fikk betydninger for operasjonaliseringen. Den teoretiske gjennomgangen pekte på flere relevante begreper for hvordan opplevelser av praksisveileder kan påvirke læringsutbytte. Eksempelvis forskjellige aspekter som kunne føre til opplevelser av en god relasjon, aspekter som vanskelig lar seg iakttas og krever operasjonalisering for å la seg måles. Operasjonalisering av alle nøkkelbegrepene ville ført til mange spørsmål for respondentene å svare på. Johannessen (2007) skriver at en risiko med lange undersøkelser, er lav svarprosent. Det vil kun være de ivrigste som orker å fylle det ut.

For å oppnå en god statistisk validitet ble det viktig å finne en balanse mellom tilstrekkelige spørsmål og ikke for mange slik at flest mulig kom til å fylle ut skjemaet. Derfor er ikke begrepene operasjonalisert hver for seg, men heller en rekke indikatorer for operasjonalisering av hva kvalitet i praksisveiledning kan innebære. De valgte indikatorene mente jeg ville utgjøre en tilfredsstillende måling av studenters opplevelser av variabler med betydning for deres læringsutbytter. Disse var; første møte, tydelige forventninger, stille krav, utfordring, tilbakemeldinger, lytte, tillit, motivere, ekte og oppriktig, god relasjon, sett og hørt, anerkjennelse, god kjemi og utvikling av profesjonskompetansen. Begrepene er videre framstilt som påstander og utgjør variabler som forsøker å kartlegge studentenes opplevelser av relasjon til praksisveileder i spørreskjemaet.

3.5.4 Utforming av spørreskjema

Ved utforming av spørreskjema er det mange fallgruver og hensyn man må ta. Jacobsen (2011) presiserer at fordi man ikke kan endre på spørreskjema etter det er sendt ut, krever det et solid stykke arbeid i forkant. Det er en enveiskommunikasjon mellom forsker og respondent og fordrer at skjemaet må framstå mest mulig selvinstruerende (Johannessen 2007). Spørreundersøkelser kan gjennomføres enten ved besøksintervju, telefonintervju eller ved selvutfylling. Alle tre teknikkene har sine styrker og svakheter gitt ut fra graden av forskerens nærvær, kontrollmuligheter, personvernsaspekter, kostnadsspørsmål, tidsperspektiv og muligheter for å nå ut til geografiske spredte utvalg (Ringdal 2013).

Med utgangspunkt i et masterprosjekt, følger både tid og kostnader mulighetene til gjennomføringen av et spørreskjema. For å nå ut til et størst mulig utvalg i henhold til prosjektets utgangspunkt, tidsperspektiv og kostnadsmuligheter, falt valget på selvutfylling. Formålet til prosjektet var å få tak i studentenes opplevelser av sine praksisveiledere. I førsteomgang ønsket jeg å ha med åpne spørsmål i tillegg til lukkede spørsmål. På lik linje som med kvalitative forskningsstrategier, kunne informasjonen fra åpne spørsmål analyseres som tekstdata og tilført en dypere innsikt (Ringdal 2013). Etter henvisning fra NSD med begrunnelser i spørsmålet rundt tredjepartens anonymitet, anbefalt de meg til å redusere graden av åpne spørsmål da respondentenes svar kunne framstå som avslørede for de undersøkte identitet (utdypes i kapittel 3.6.2). Bruk av spørsmål som besvares med kryss vil også føre til lettere utfylling for respondenten og mer sammenlignbare svar (Aarø 2007). Dette ble tatt til følge og førte fram til et spørreskjema med lukkede svaralternativer, eller det

som omtales som et prestrukturert spørreskjema (Johannessen 2007). Spørsmålene i et prestrukturert spørreskjema har til hensikt å måle de teoretiske begrepene og kan betegnes som måleapparater. Det er viktig at disse er så korrekt som mulig for å unngå uønskede resultater. Skal man lykkes i dette må blant annet spørsmålene være entydige og mest mulig avgrenset, konkret, balansert, enkelt formulert og ikke framstå ledende. For at respondentene skal ha mulighet til å svare korrekt må svaralternativene fremstå som gjensidig utelukkende og mest mulig uttømmende. I tillegg må skjema inneholde instruerende forklaringer for hva som kommer og hva de skal svare på (Jacobsen 2011; Johannessen 2007). Dette ble alle viktige momenter og etterstrebet etter beste evne under utarbeidelsen av undersøkelsens spørreskjema. Andre momenter som kan slå ut som betydningsfulle i et spørreskjema er strukturen, lengden og antall spørsmål, samt det visuelle. Dårlig visuell utforming kan for eksempel slå ut i lavere svarprosent (Ringdal 2013).

Med hensyn til de teoretiske anbefalingene valgte jeg å dele inn spørreskjemaet i 4 deler. I den første delen tar jeg for meg studentens bakgrunnsvariabler. Spørsmål om kjønn (1), alder (2), hvordan type undervisning de følger (3) og hvorvidt de hadde arbeidserfaring fra barnehage før de startet på studiet (4) ble presentert. Kjønn og alder vil være naturlige bakgrunnsvariabler å ha med. Erfaring fra egen studietid antydnet forskjeller mellom elevmassen til stasjonært og samlingsbasert undervisningsopplegg. I stasjonær besto hovedmassen av yngre studenter, gjerne fra videregående og uten tidligere erfaringer fra barnehage. I samlingsbasert var gjennomsnittsalder høyere og flere tok studiet i forbindelse videreutdanning samtidig som de arbeidet i barnehage. Jeg ønsket å ha med disse to bakgrunnsvariablene for å se om forskjellene kunne være med å forklare eller gi utslag for hvordan de opplevde sine praksisveiledere. Bakgrunnsvariablene opererer med verdier på nominalnivå. Det vil si svarkategoriene består av betegnelser som er gjensidig utelukkende og kan ikke rangeres på en logisk måte (Johannessen 2007). Eksempel ved spørsmål om kjønn består svaralternativene av mann eller kvinne.

Videre valgte jeg å lage en serie spørsmål, der den samme serien med spørsmål ble formulert i forhold til de tre ulike praksisveilederne. I del to for opplevelsene av praksisveileder fra førstestudieår, del tre for opplevelsene til praksisveileder andrestudieår og del fire for opplevelsene av praksisveileder tredjestudieår. Med dette inneholder spørreundersøkelsen retrospektive spørsmål. Å stille spørsmål omhandlet fortiden kan ifølge Ringdal (2013) være problematisk da det stiller store krav til respondentenes hukommelse, noe som kan svekke reliabiliteten. Grønmo (2004) påpeker videre at dersom retrospektive spørsmål benyttes i

sammenheng med personer eller hendelser av betydning, vil det ligge nærmere til menneskers hukommelse.

Spørsmålene til undersøkelsen tok utgangspunkt i ulike begreper operasjonalisert fra tendenser for kvalitet fra tidligere forskning og veiledningsteori (se kapittel 3.5.4). I tråd med teori ble det oppført instruerende forklaringer for hva som ventet respondentene og hva de skulle svare på.

«Denne delen tar for seg din opplevelse av dine praksisveiledere gjennom utdanningen. Her skal du skal fastslå hvorvidt du er uenig, litt uenig, verken uenig eller enig, litt enig eller enig med påstandene som blir presentert. Først skal du svare på spørsmål i henhold til din praksisveileder fra 1.studieår. Videre skal du svare på samme spørsmålene henholdsvis om praksisveileder 2.studieår og 3.studieår». (fra spørreundersøkelsen, se vedlegg 3).

I tillegg ble det eksplisitt utdypet i hvert spørsmål for hver av delene hvilken praksisveileder studenten skulle vurdere sin opplevelse av. Dette for å forhindre glemsel av hvilken praksisveileder studenten skulle vurdere eller ytterligere forvirringer. Slike valg kan styrke undersøkelsens reliabilitet.

Spørsmålene er presentert som påstander der respondentene blir instruert til å vurdere sin opplevelse av praksisveileder i henhold til det gitte begrepet. Vurderingene oppføres i en skala fra 1 – 5 med utgangspunkt i en likert-skala. En likert-skala er en endimensjonal skala som på grunn av sin intuitive forståelse er lett og effektiv for respondenter å svare ut fra (Møller Hansen 2010). For å fange opp nyansert og variert informasjon burde det minst være 5 verdier i en skala. Hvorvidt man ønsker 5, 6, 7 eller 10 har ingen spesiell praktisk betydning (Johannessen 2007). Jeg valgte en skala fra 1 – 5, med negativ til positiv med «uenig», «litt uenig», «verken uenig eller enig», «litt enig» og «enig». Aarø (2007) påpeker at en ulempe ved bruk av skala, er at svarene fort kan bli like og differensierer ikke så godt. Fordelen derimot, er at det går raskt for respondentene å svare og kan sikre at flere respondenter fullfører undersøkelsen.

Spørsmålene omhandlet studentenes opplevelser ble så framstilt i en serie. I et forsøk på å få en direkte måling på problemstillingen, ble det også presentert et spørsmål om hvorvidt de opplevde at deres praksisveileder hadde betydning for deres læringsutbytte. Dette etterfulgt

med hvorvidt de opplevde at praksisveilederen var med på å utvikle deres profesjonskompetanse, samt ett siste med «alt i alt», hvor tilfreds de var med praksisveiledere. Læringsutbytte og profesjonskompetanse kan framstå som noe likt. Plan -og rammeverket for barnehagelærerutdanningen praksis opererer med begge disse begrepene i forskjellige former (se kapittel 1.4). Det siste «alt i alt» spørsmålet ønsket jeg å ha med av to grunner. 1. for en avsluttende effekt med å markere at dette partiet var over, 2. jeg var interessert i å se om det var samsvar med tilfredsheten og målingene av begrepene som ble presenter i det foregående avsnitt.

Til slutt er det med to spørsmål som undersøker praksisveilederne nærmere. Først med et spørsmål om praksisveilederens kjønn og så med et spørsmål om praksisveilederens erfaringsnivå (nyutdannet, erfaren eller meget erfaren). Med en antagelse om at en student ikke har direkte informasjon om erfaringsnivået til praksisveilederen, valgte jeg disse noe upresise verdiene. Samtidig er det viktig å merke seg at spørsmålene som omhandler praksisveilederens erfaringsnivå er annenhånds rapportering og vi har ingen garanti for at studentenes antagelser er riktige. Dette tar vi med oss til funnene der vi har grunn til å betrakte variabelen erfaring til praksisveilederne som en generell tendens som vi skal være forsiktig med å konstatere noe ut fra.

For å redusere effekten av en såkalt «ja-siing» med at respondentene for eksempel kun svarer positivt på spørsmålene, endret jeg svarretningen til to av spørsmålene (Johannessen 2007). Dette ble utført med at jeg formulerte to av påstandene negativt med bruk av ikke. Påstandene ble formulert slik: jeg opplevde at min praksisveileder ikke utfordret meg i mine personlige mål underveis i min praksisperiode. Den andre var: jeg opplevde ikke å ha god kjemi med min praksisveileder. Aarø (2007) omtaler noe av det samme i form av respons-sett og referer til at flere forskere som er uenig i bruken av dette. Kritikken handler om at veksling med positivt og negativt formulerte påstander kan virke mot sin hensikt fordi det blant annet kan framstå som forvirrende for respondenten.

Som avsluttende arbeid før man sender ut spørreskjema anbefales en pilotstudie. En pilotstudie der man lar noen få relevante personer prøve ut skjemaet før det blir sendt ut (Lund & Haugen 2006; Ringdal 2013). En tidligere student fra barnehagelærerutdanningen var min forsøksperson. Ingen store endringer ble utført etter dette. Refleksjoner i etterkant ser jeg med fordel til å ha innlemmet flere personer i denne studien for et mer kritisk blikk og gjennomgang.

3.5.5 Innsamling av data

Spørreskjemaet ble utarbeidet og samlet inn svar via nettverktøyet Questback. Questback er en tjeneste for spørreundersøkelser på nett og brukes for å samle inn, analysere og følge opp informasjon. Norges Arktiske Universitet, UIT har lisens til alle sine studenter for gratis bruk, falt valget på dette blant flere lignende nettverktøy som tilbyr tilsvarende.

Undersøkelsens utvalg gjennomførte sin siste og avsluttende praksisperiode mars 2017. To obligatoriske dager med etterarbeid av praksis var satt av til studentene i undervisningssammenheng. Her fikk jeg anledning til å få komme inn i undervisningen med en forespørsel til studentene om å svare på min undersøkelse. Først ga jeg studentene en kort presentasjon av meg selv og min hensikt. Jeg ga studentene en redegjørelse for hvorfor de var utvalgt til min undersøkelse. Videre ble informasjon om hva deltakelsen av studien innebar, hva som ville skje med den innsamlede informasjonen og at deltakelse var frivillig gitt i tråd med norsk personvernforbuds rettlingslinjer for informasjonsplikten (se informasjonsskriv «forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt», vedlegg #2). Etter presentasjonen fikk studentene avsatt tid i undervisningstimen for å svare på undersøkelsen. Linken til surveyen ble lagt ut på kullets fronter rom av praksiskonsulenten under presentasjonen, slik at de som ønsket fikk ta den. Det var valgfritt om studentene ville sitte igjen i undervisningsrommet eller gå en annen plass. De som ikke hadde bærbar pc fikk benytte seg av instituttets bibliotek der tilgjengelige stasjonære datamaskiner sto til rådighet. Mitt inntrykk av studentene var at de var positive til undersøkelsen og at de fleste som var tilstede ønsket å bidra. Linken til undersøkelsen var aktiv i en uke etter denne dagen. Dette for å gi studenter som for eksempel ikke ønsket å ta undersøkelsen i den avsatte timen en ny mulighet. I tillegg fikk studenter som ikke var tilstede under den obligatoriske undervisningen også mulighet til å delta.

Med dette foreligger en viss kontroll av omgivelsene der spørreskjema er besvart med få avbrytelser eller forstyrrelser fra andre forhold noe som kan styrke reliabiliteten. Studentene besvarte skjema i den samme konteksten, etterarbeid av praksis, der tilsynelatende samme referansegrunnlag kan føre til en mindre sannsynlighet for ulike tolkninger av spørsmålene.

3.5.6 Analyse av data

I kapittel 3.5.2 ble en redegjørelse av utvalget presentert og spørsmålet om utvalgets representativitet ble berørt. På grunnlag av et ikke-sannsynlighetsutvalg vil en frafallsanalyse og sammenligning med statistikk behandles videre i dette kapittelet for en diskusjon av

utvalgets representativitet. Etter dette vil en gjennomgang av metoder og teknikker til datamaterialets analyse finne sted.

3.5.6.1 Frafallanalyse og sammenligning med statistikk

Statistikk fra SSB viser at kjønnsfordelingen for lærerbaserte utdanninger på landsbasis består av 26,7% menn og 73,3% kvinner (SSB 2018). Tall fra denne undersøkelsen viser at respondentene består av 23,6% menn og 76,4% kvinner. Kjønnsfordelingen er med dette i samsvar med landsbasis. At den valgte populasjonen som helhet består av tre kull ved en utdanning, vil en vurdering om hvorvidt kullene kan anslås lik kunne få betydning.

Bruttoutvalget, som er antall registrerte respondenter var 75 studenter. Nettoutvalget, hvor mange av de registrerte som responderte var 55. Dette gir et frafall på 20 registrerte studenter. Ringdal (2013) skriver at et frafall sjeldent er tilfeldig. Om det er tilfeldig, vil ikke representativiteten påvirkes. Som en effekt av at utvalget bli mindre derimot, vil de tilfeldige utvalgsfeilene øke noe. Frafallet i denne undersøkelsen kan ha flere årsaker. Tilfeldig eller ikke, vil det nok alltid representeres noe frafall i enhver obligatorisk undervisning.

Undersøkelsen ble også lagt ut på kulletts fronterkanal. Det frafallet som skyltes at de ikke møtte opp i undervisningen, hadde muligheten til å svare på nett. Ved at undersøkelsens kjønnsfordeling er lik nasjonal statistikk taler for at frafallet ikke resulterte i noe tilsynelatende skjevt utvalg. Dette kan styrke hvorvidt utvalget er representativt i forhold til populasjonen, barnehagelærerstudenter i Tromsø. På grunnlag av dette er det i analyse valgt å utføre slutningsstatistikk.

3.5.6.2 Analysemetoder

Nettverktøyet Questback samlet inn undersøkelsens datamateriale. Datamaterialet ble så overlevert fra Questback og overført til statistikkprogrammet IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versjon 25. Datamaterialets analyser er alle utført i statistikkprogrammet SPSS. En gjennomgang av datamaterialets analysemetoder presenteres videre i dette kapittelet.

Det første ved analyser av råmateriale vil være å bli kjent med sine data (Eikemo & Clausen 2007). Ved univariat analyse ser man hvordan enhetene fordeler seg på én variabel. Univariat analyse ble utført på alle variablene. De kategoriske variablene i form av frekvensfordelinger og de kontinuerlige ved hjelp av gjennomsnitt og standardavvik, samt grafiske framstillinger.

Deretter ble bivariat analyser der man ser hvordan enhetene fordeler seg på to variabler gjennomført. For kategoriske variabler ved hjelp av krysstabeller, mens de kontinuerlige variablene i form av korrelasjonstesten Pearsons korrelasjonskoeffisient (r) (Johannessen 2007). Pearsons korrelasjonskoeffisient måler graden av lineær sammenheng mellom to variabler på intervallnivå eller forholdstallsnivå. Ved positiv korrelasjon vil r variere mellom 0 og 1, og mellom 0 og -1 dersom negativ korrelasjon der 0 er ingen lineær sammenheng (Eikemo & Clausen 2007).

På grunnlag av utvalgets representativitet, ble det avslutningsvis i analyseprosessen utført slutningsstatistikk. Dette med independent t-test, paired t-test og variansanalysen ANOVA (Johannessen 2007).

3.6 Forskningsetikk

Forskning i Norge, både offentlig og privat, er hjemlet under lov om organisering av forskningsetisk arbeid. §4. Forskeres aktsomhetsplikt henfører krav om at forskere i Norge er pliktig til å «opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven 2017). Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal 2013). Siden forskningsetikk vedrører all vitenskapelig praksis, velger jeg å trekke fram retningslinjer jeg anser hensiktsmessig for dette prosjektet. Retningslinjene jeg referere til er hentet fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016). Komiteen er oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1990, og ble hjemlet i forskningsetikkloven 2007. Avslutningsvis tar jeg for meg de etiske overveielser denne forskningsprosessen involverer.

3.6.1 Retningslinjer

Forskningsetiske retningslinjer er ment som hjelpemiddel for forskeren og forskersamfunnet. De skal bidra til forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma, fremme god vitenskapelig praksis, samt forebygge uredeligheter. En forskningsprosess innebærer ofte ulike faglige tilnærminger og teoretiske ståsted som kan føre med seg ulike tolkninger. Refleksjoner og redegjørelser for hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke tolkningene blir derfor viktig. Dette gjelder også for valg av tema og datakilder. Uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon forplikter konsistens i argumentasjon,

upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet, samt redelighet i dokumentasjon. Nøyaktighet med kildebruk presiseres og vil defineres som plagiat dersom en forsker utgir andres stoff som sitt eget (NESH 2016).

Retningslinjene i forskningsetikken forplikter forskeren til å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og henfører en rekke overholdelser til forskningsprosessen. Videre henfører de blant annet forskning til å handle i samsvar med behandling av personvernopplysninger, informere forskningsdeltagere vedrørende forskningen, samtykke og informasjonsplikt, konfidensialitet, begrenset gjenbruk, lagring av personvernopplysninger og hensyn til tredjepart. Noen av de etiske normene er også hjemlet i norsk lov og kan føre til straff og andre sanksjoner dersom de brytes. Eksempelvis behandlinger av personvernopplysninger (NESH 2016). Forskningsprosjekter som behandler personvernopplysninger skal meldes inn til personvernombud for forskning.

3.6.2 Etisk fremstilling

Formålet med dette prosjektet var å undersøke barnehagelærerstudentenes opplevelser av sine praksisveiledere ved bruk av nettbasert spørreskjema som forskerinstrument.

Spørreundersøkelser på nett setter store krav til IT-løsningen for å sikre respondentens anonymitet. Selv om kun tjenesteleverandøren har tilgang til disse opplysningene, er prosjektet meldepliktig. Prosjektet ble først meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) høsten 2016 og godkjent januar 2017 (se vedlegg 1). I informasjonsskrivet ble det redegjort for prosjektets bakgrunn, formål og hvorfor akkurat de var utvalgt til å delta. En kort beskrivelse for hva deltakelse i studien innebar og en beskrivelse av behandling av konfidensielle opplysninger ble framstilt i tråd med retningslinjene. Informasjonsbrevet avsluttet med en utdypelse av samtykke, frivillig deltakelse og beskrivelse av hvordan man kunne avbryte undersøkelsen når tid som helst om man ikke ønsket å delta (se vedlegg 3). Skrivet ble lagt ut sammen med linken til undersøkelsen på barnehagelærerstudentenes fronterom. En gjengivelse av informasjonsskrivet ble også muntlig framstilt til studentene i undervisningstimen av meg før de fikk anledning til å respondere på undersøkelsen.

Etter henvisning fra NSD ble personopplysninger om tredjeperson i undersøkelsen endret. Tredjeperson i undersøkelsen er praksisveilederen og i første utkast av spørreskjemaet var det åpne felt til utdypelse av studentenes opplevelser tatt med. En helhet med praksisveileders kjønn, erfaringsnivå og mulighet for utdypelse av opplevelsene rundt, kunne true

tredjepersonenes anonymitet. Dersom personidentifiserende opplysninger fremkommer i forskningsprosjekt faller man under informasjonsplikten ovenfor tredjeperson. Dette medfører at tredjeperson må få utsendt informasjonsskriv med samtykke og kopi av spørreskjemaet før prosjektet kan gjennomføres. Dette ville tilført prosjektet en betydelig arbeidsmengde og eventuell en fare for at det ikke kunne gjennomføres på grunn av manglende samtykker. Etter tall fra studiekonsulenten ved utdanningen, kunne det bekreftes at tredjepersonene i omfang bestod av totalt 145 praksisveiledere fordelt over 50 praksisbarnehager. På bakgrunn av antall registrerte praksisveiledere, kunne personvernombudet unnta fra informasjonsplikten til tredjepersonen dersom de åpne feltene om praksisveilederne ble fjernet. De nødvendige endringene henført fra personvernombudet ble etterfulgt og personvernulempen for tredjeperson ble redusert. Dette førte til spørsmål om praksisveiledere henholdsvis til første, andre- og tredje praksis kun omhandler kjønn og erfaringsnivå.

4 Analyse

Det innsamlede datamaterialet er stort og gir indikatorer for hvordan barnehagelærerstudentene opplever sine praksisveiledere, henholdsvis først studieår, andre studieår og tredje studieår. Først og fremst er undersøkelsen utforskende og beskrivende der formålet er å skaffe oversikt over et fenomen. Fremstillingen veksler mellom grafiske og skriftlig presentasjon.

Gjennomgang med univariat analyse vil først presenteres. Videre kommer bivariat analyse med korrelasjoner og krysstabeller. Grunnen for at disse får stor plass i presentasjonen er for å kunne gi en god beskrivelse av studentenes opplevelser i henhold til hovedproblemstillingen. Et eget avsnitt angående konstrukt av samlevariabel vil også presenteres under bivariante analyser. Dette er fordi resten av analysene bærer stort preg av samlevariabelen.

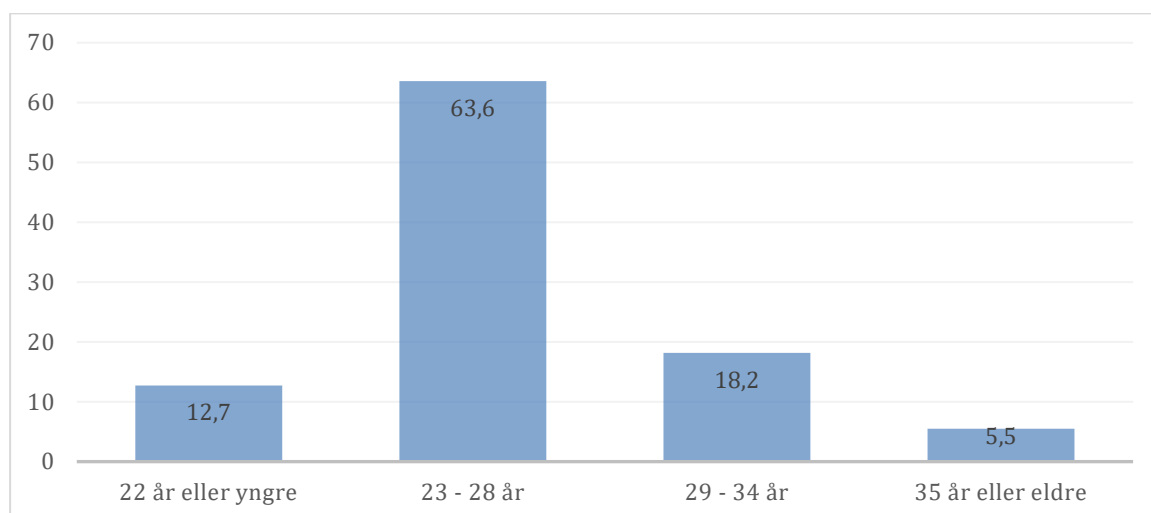
Samlevariabel for kvalitet fra henholdsvis alle studieår får en nøye gjennomgang etter interessante oppdagelser fra de bivariante analysene under slutningsstatistikk. Til sammenligning og for å styrke funn, vil det også foreligge gjennomgang av variabelen «alt i alt» (Q16). Til slutt kommer en avsluttende redegjørelse for de analyser som ikke er tatt med i fremstillingene.

4.1 Univariat analyse

4.1.1 Utvalgets bakgrunnsvariabler

Undersøkelsens utvalg består av 75 studenter. Tallet for registrerte respondenter i undersøkelsen er 55 (N=55). Dette gir undersøkelsen en svarprosent på 73,3%. I henhold til teori er dette en godt akseptabel svarprosent noe som styrker undersøkelsens reliabilitet (KILDE). Av de 55 respondentene var 23,6% menn og 76,4% kvinner. 36,4% fulgte det samlingsbaserte undervisningsopplegget, mens 63,6% fulgte det stasjonærbaserte undervisningsopplegget. Hvordan utvalgets aldersfordeling og erfaringsgrunnlag før studiet fordeler seg i prosent, presenteres i figur 2 og tabell 2 under.

Figur 2. Utvalgets aldersfordeling i prosent.



Alderskategorien 23 – 28 år består nesten av 2/3 deler av utvalget. Slår vi sammen kategorier, utgjør 76,3% av utvalget studenter 28 år eller yngre, mens 23,7% er 29 år eller eldre.

Tabell 2. Studentens utgangspunkt ved starten av studiet.

	Prosent	Cumulative Prosent
Kom rett fra VGS - uten arbeidserfaring fra barnehage	10,9	10,9
Kom rett fra VGS - med arbeidserfaring fra barnehage	5,5	16,4
Startet etter VGS uten arbeidserfaring fra barnehage	10,9	27,3
Startet etter VGS med arbeidserfaring fra barnehage	30,9	58,2
Jobbet i barnehage og ønsket videreutdanning	27,3	85,5
Annet	14,5	100,0
Total	100,0	

Fra tabellen ser vi til sammen 21,8% av utvalget startet på studiet uten erfaring fra barnehagen. Andelen av utvalget med erfaring fra barnehage ved studiestart var høyere med totalt 63,7%. Hvorfor 14,5 % av utvalget har markert av for kategorien «annet» er vanskelig å utale seg om. Tenkelig kan de oppsatte alternativene ikke ha truffet respondentene sine utgangspunkt, eller at formuleringene kan ha framstått som utydelige. Ut av de 21,8% som startet på studiet uten erfaring fra barnehage, tilhører imidlertid to av studentene det samlingsbaserte undervisningsopplegget, mens resterende tilhører stasjonær.

4.1.2 Variabler knyttet til studentens opplevelse av praksisveileder

Som redegjort for i kapittel 3.5.4, vil funn fra første- og andre praksisperiode kunne fremstå med en svakere troverdighet enn funn fra siste praksisperiode på grunnlag av det retrospektive perspektivet. Analysearbeidet ga funn som kan styrke troverdigheten til materialet og jeg velger å presentere en tabell med gjennomsnittsverdiene og standardavvikene. Tendensen til gjennomsnittsmålingene vedrørende spørsmål som omhandler opplevelsen av praksisveilederen henholdsvis først, andre -og tredje studie år, er en jevn fordeling over de tre årene. Tenkelig for en retrospektiv undersøkelse kan være at mønster for hvordan studentene responderte ville fremkomme. Gjerne i form av at respondentene ga høyere eller lavere verdier vedrørende spørsmål siste praksisperiode fordi det var den praksisveilederen de husker best i forhold til første og andre. Eller omvendt med at første praksisperiode fikk høyere eller lavere verdier til praksisveilederen fordi denne var lengst tilbake i hukommelsen. Gjennomsnittsverdiene her viser en god spredning over de tre årene og ingen tydelige mønster skiller seg ut.

Tabell 3. Gjennomsnittsverdier for variabler til studentenes opplevelse av praksisveileder (PV) med standardavvik i parentes. Skala for verdiene er 1-5 der fra negativ til positiv.

	Første studieår	Andre studieår	Tredje studieår	Gjennomsnitt
Første møte med PV som positivt	4,44 (0,92)	4,31 (1,15)	4,39 (1,07)	4,38
PV hadde tydelige forventinger til meg	4,51 (0,89)	4,24 (1,07)	4,39 (1,31)	4,38
PV stilte krav til meg	4,37 (1,02)	4,19 (0,87)	4,08 (1,17)	4,21
PV forstod mitt faglige utgangspunkt	4,25 (1,09)	4,25 (1,00)	4,17 (1,16)	4,22
PV utfordret mine personlige mål underveis i praksisperioden	3,49 (1,39)	3,8 (1,32)	3,63 (1,43)	3,64
PV ga meg konkrete tilbakemeldinger	4,35 (1,00)	4,11 (1,15)	3,85 (1,32)	4,1
PV lyttet til meg	4,42 (0,98)	4,38 (1,11)	4,15 (1,16)	4,32
Tillit til min PV	4,25 (1,28)	4,35 (1,21)	4,15 (1,25)	4,25
PV motiverte meg	3,96 (1,13)	3,96 (1,37)	3,77 (1,46)	3,9
PV var ekte og opprinnelig med meg	4,33 (0,96)	4,42 (1,05)	4,24 (1,18)	4,33
God relasjon til min PV	4,18 (1,25)	4,35 (1,22)	4,23 (1,19)	4,25
Sett og hørt av min PV	4,24 (1,17)	4,29 (1,15)	4,15 (1,16)	4,23
PV var anerkjennende	4,29 (1,01)	4,29 (1,12)	4,17 (1,27)	4,25
God kjemi med PV	3,84 (1,49)	3,95 (1,58)	3,91 (1,48)	3,9

De to variablene med lavest gjennomsnitt score for de tre årene er verdt å merke seg de som ble fremstilt med negativ formulering i spørreskjemaet. Gjennomsnittsverdiene er hentet fra de reverserte utgavene av variablene og framstår som noe lavere enn de andre. *Utfordret personlig mål underveis i praksisperioden* er den laveste med 3,64 og *god kjemi med praksisveilederen* med 3,9 i gjennomsnitt for alle tre årene. Det kan tenkes at vekslingen fra positiv til negativ har virket forvirrende for respondenten og ikke alle har oppfattet

formuleringen korrekt i tråd med Aarø (2007). På den andre siden har det positivt formulerte spørsmålet vedrørende opplevelsen av *praksisveileder motiverte meg* også en gjennomsnittsscore på 3,9 for alle tre årene. Sammenlignet med gjennomsnittsscoren til god kjemi kan det tenkes at respondentene har oppfattet formuleringen korrekt. Da kan det tenkes at opplevelsen av hvorvidt praksisveilederen har utfordret personlige mål også kan være korrekt. Et annet alternativ kan være at det lave gjennomsnittet er en blanding av generelt dårlig score i tillegg til at noen respondenter ikke har forstått formuleringen korrekt. Sist nevnte alternativet kan vi finne støtte for i standardavvikene, da standardavviket er størst for disse to variablene. Ser vi bort i fra variabelen *praksisveileder motiverte meg*, er standardavvikene til variablene med negativ formulering de høyeste som betyr at enhetene avviker mer fra gjennomsnittet enn de med positiv formulering.

Som nevnt innledningsvis er gjennomsnittsverdien for de tre årene godt fordel. Dette er interessant da forskjellige praksisveileder vil kunne oppleves forskjellig i virkeligheten og dette er gjenspeiles også i datamaterialet. Noen tankevekkende funn er midlertidig studentenes opplevelser av praksisveileder *stilte krav til meg* og *lyttet til meg*. Først nevnte har en gjennomsnittsscore 4,37 første studieår, 4,19 andre og ned til 4,08 tredje studieår. Den sist nevnte 4,42 første studieår, 4,38 andre og ned til 4,15 tredje studieår. Den samme tendensen ser vi i spørsmålet hvorvidt studentene opplever at praksisveileder gir konkrete tilbakemeldinger. Her er 4,35 første studieår, 4,11 andre og ned til 3,85 tredje studieår. Ser vi på standardavvikene ligger disse relativt stabilt på rundt 1 for alle de tre nevnte variablene. Med dette kan vi si at standardavvikene er lav og enhetene er konsentrert rundt gjennomsnittet. Nedgangen i gjennomsnittene er interessant og vil behandles videre. Både i delkapittel slutningsstatistikk 4.3 der vi undersøker hvor signifikant forskjellene er, og under eget avsnitt under diskusjon kapittel 5. Her vil også diskusjon over de andre variablene fra tabell 2. finne sted.

Avslutningsvis fra tabell 2. vil jeg bemerke variablene opplevelsen av å *bli sett og hørt* av praksisveileder og opplevelsen av *anerkjennelse* fra praksisveileder. Disse to følger hverandre med gjennomsnittet 4,24 og 4,29 første studieår, begge med 4,29 andre studieår, og for tredje studieår 4,15 og 4,17. Det å bli sett og hørt vil være av betydning i en definisjon av anerkjennelse og variablene kan vurderes til relativt lik betydning. At gjennomsnittsverdiene følger hverandre tett er betryggende og inntrykket kan tale for respondenter som har behandlet spørsmålene godt og nøye. Slike funn kan styrke datamaterialets reliabilitet.

Andre variabler i forbindelse med studentenes opplevelser, finner vi påstandene som tar for seg om studentene opplevde relasjonen til praksisveileder, hadde betydning for læringsutbytte, om studentene opplevde praksisveileder var med på å utvikle profesjonskompetanse, og en siste med alt i alt der studentene skulle avgi hvor tilfreds de var med sin praksisveileder. Resultatene for disse presenteres i tabellen under.

	Første studieår		Andre studieår		Tredje studieår	
	Gjennomsnitt	Std.avvik	Gjennomsnitt	Std.avvik	Gjennomsnitt	Std.avvik
Jeg opplevde at min relasjon til PV hadde betydning for mitt læringsutbytte	4,44	0,977	4,27	1,027	4,11	1,208
Jeg opplevde at min PV var med på å utvikle min profesjonskompetanse	4,15	0,97	3,96	1,186	3,94	1,323
Alt i alt, jeg var tilfreds med min PV	4,22	1,228	4,13	1,318	4	1,414

Tabell 4. Gjennomsnittsverdier, første, andre- og tredje studieår.

For disse tre variablene er tendensen tydeligere enn variablene presentert i tabell 2. Første studieår med høyest gjennomsnitt, for så lavere for andre og henholdsvis tredje studieår. Samtidig som gjennomsnittene synker for hvert år, blir midlertidig standardavvikene høyere for hvert år. Dette kan tyde på at respondentenes opplevelser avviker fra hverandre i større grad tredje studieår enn i forhold til første studie år. Dette diskuteres nærmere i henhold til teori i kapittel 5.

Ser vi nærmere på hvordan enhetene fordeler seg på disse tre variablene, finner vi flere funn av interesse. Som redegjort for i 3.5.4 *utforming av spørreskjema*, operere variablene med en skala fra 1-5 (1 = uenig, 2 = litt uenig, 3 = verken uenig eller enig, 4 = litt enig, 5 = enig). I forhold til skalaen er det ikke urimelig å slå sammen verdiene for litt enig og enig. Skiller vi fra de to som kan betegnes som enig fra resten, står vi igjen med uenig, litt uenig og verken enig eller uenig. Når man ikke kan si seg enig, vil man til en viss grad være uenig og på det grunnlaget velger jeg å slå sammen de tre verdiene til kategorien ikke enig. En fremstilling av dette finner vi i tabellen under.

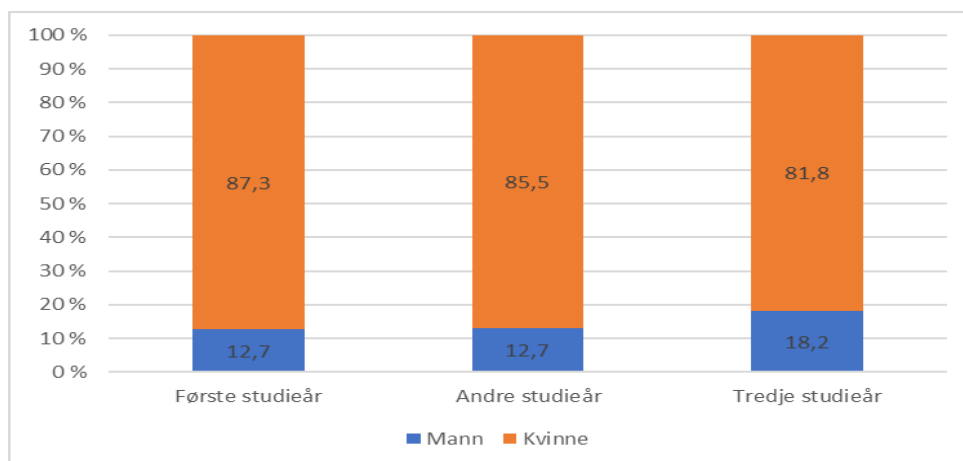
	Første studieår		Andre studieår		Tredje studieår	
	Ikke enig	Enig	Ikke enig	Enig	Ikke enig	Enig
Jeg opplevde at min relasjon til PV hadde betydning for mitt læringsutbytte	14,50 %	85,50 %	16,40 %	83,60 %	24,10 %	75,90 %
Jeg opplevde at min PV var med på å utvikle min profesjonskompetanse	21,80 %	78,20 %	27,30 %	72,70 %	29,60 %	70,40 %
Alt i alt, jeg var tilfreds med min PV	23,60 %	76,40 %	20,40 %	79,60 %	29,60 %	70,40 %

Tabell 5. Prosentfordeling i forhold til «ikke enig» og «enig».

Gjennomgående for de tre variablene kan man se en tendens til høy enighet. I likhet med gjennomsnittsverdiene minker prosentdelen for hvert år. Tredje studieår ser vi midlertidig at nesten 30% av respondentene ligger under kategorien ikke enig på to av variablene. At en så høy prosentdel av studentene ikke opplever at de kan si seg enig om at praksisveileder bidro til profesjonsutviklingen og videre ikke er tilfreds med sin praksisveileder kan tolkes forskjellig. Dette er funn som behandles videre under kapittel 5. diskusjon.

4.1.3 Variabler knyttet til studentenes beskrivelse av praksisveileder

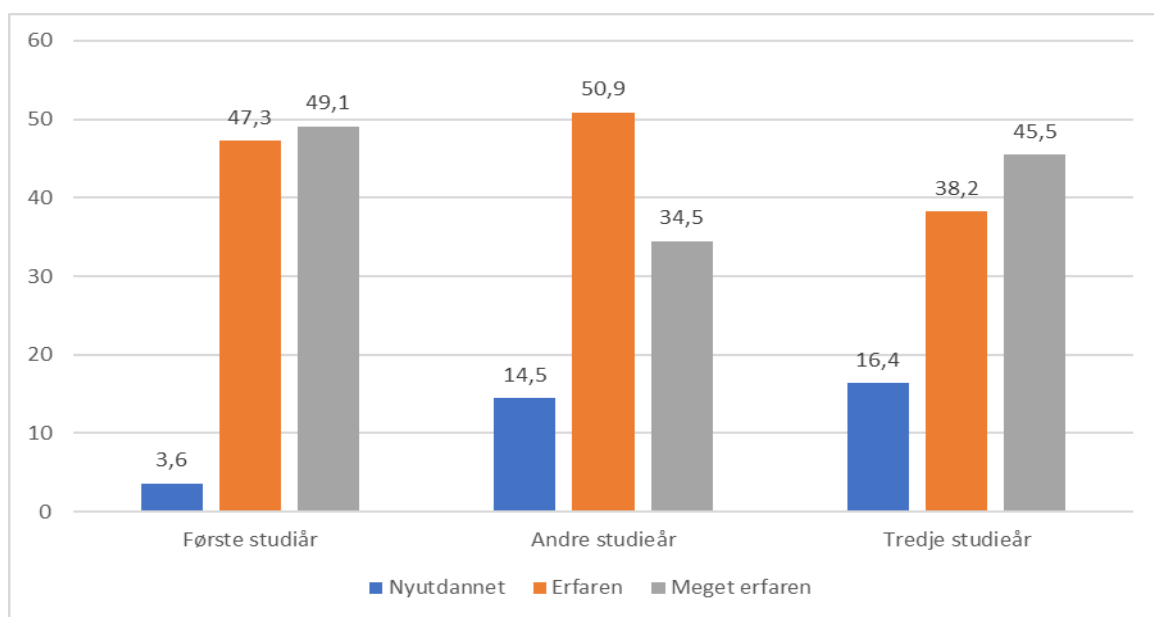
Spørreskjema var utformet med to spørsmål angående praksisveilederne for de forskjellige årene. Det ene var om praksisveileders kjønn og det andre var en vurdering om praksisveileders erfaringsnivå. Praksisveiledernes kjønnsfordeling i prosent presenteres under.



Figur 3. Praksisveiledernes kjønnsfordeling.

Studentenes praksisveiledere består av en høy andel kvinner. Dette vil vel i seg selv ikke framstå som overraskende funn med tanke på overrepresentativiteten av kvinner generelt i barnehagen. Ser vi på statistikk fra SSB ligger andel menn i barnehage på landsbasis på 9% for 2015 og 2016 (SSB 2017). Prosentandelen menn for praksisveiledere ved utdanningen ligger høyere enn prosentandelen menn i barnehage på landsbasis noe som i og for seg kan være interessant. Imidlertid vil manglende samsvar mellom nivå, fra mikro til sammenligning med data fra makro, kunne kvalifiseres som en økologisk feilslutning og vil ikke etterfølges (Ringdal 2013).

Praksisveilederens anslåtte erfaringsnivå er fremstilt i stolpediagrammet under. Jeg vil bemerke at dette er målinger basert fra studentenes oppfatninger. At noen studenter har en oppfatning som ikke står i tråd med veilederens virkelige erfaringsnivå, er ikke urimelig å forvente. Ut fra prosentandelene ser vi en økning av nyutdannede med 12,8% fra studentenes første praksisperiode og til tredje praksisperiode. Her kan det se ut til at barnehagelærerutdanningen har vervet en god del nyutdannede praksisveiledere disse årene. Videre kan vi slå fast at praksisveiledere med erfaring er høyt representert på utdanningen med en jevn fordeling over de tre årene.



Figur 4. Praksisveilederens anslåtte erfaring ut fra studentenes oppfatning.

4.2 Bivariat analyse

Oppgavens problemstilling tar for seg hvordan studentene opplever relasjonen til sine praksisveiledere. I denne sammenheng vil det være naturlig å undersøke hvordan sammenhenger mellom variablene opptrer. Variablene anliggende studentenes opplevelser av relasjon betegnes som ordinalvariabler. Siden ordinalvariablene i undersøkelsen består av fem verdier, kan statistiske analyser gjennomføres på lik linje som ved kontinuerlige variabler (Johannessen 2007).

Først ser vi nærmere på korrelasjoner mellom variablene omhandlet studentenes opplevelser av praksisveileder. Korrelasjonene vil være relevant for oppgavens problemstilling 1 som

undersøker studentenes opplevelser av praksisveilederne. Så presenteres konstruktet av samlevvariabelen «kvalitet». Dette er fordi valg rundt konstruksjonen får betydning i forhold til resultatene for samlevvariabelen reliabilitet. Til siste ser vi på funn fra tabellanalyse som kan belyse oppgavens problemstilling 2.

4.2.1 Korrelasjoner

Ved bivariate analyse der begge variablene betegnes som kontinuerlige, kan korrelasjonsanalyse utføres ved bruk av Pearsons r korrelasjonskoeffisient. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser er Pearsons r opp til 0,2 en svak samvariasjon, fra 0,3 til 0,4 en relativt sterk og over 0,5 en meget sterk samvariasjon (Johannessen 2007). I tabell 7. presenteres korrelasjonene mellom variablene som angår studenters opplevelser av praksisveilederne for tredje studieår. For å synliggjøre de meget sterke samvariasjonene, er korrelasjoner over 0,5 markert med en svak blåfarge. Tabell 7. er av plass begrunnelse kun oppført med originalt navn fra SPSS. På grunn av dette vil tabell 6. presentere forklarende beskrivelser slik at leseren får undersøke med seg betydningene.

Her vil jeg bemerke at enkelte korrelasjoner fra første- og andre studie drøftes i diskusjonsdelen. På grunn av at tabellene tar stor plass og kun enkelte av korrelasjonene diskuteres, er de lagt ved som vedlegg.

Q13.5R - Opplevde at PV utfordret mine personlige mål	Q13.9 - Opplevde min PV som motiverende
Q13.14R - Opplevde en god kjemi med PV	Q13.10 - Opplevde min PV som ekte og opprinnelig
Q13.1 - Opplevde første møte med PV positivt	Q13.11 - Opplevde en god relasjon
Q13.2 - Opplevde PV hadde tydelige forventninger	Q13.12 - Opplevde å bli "sett og hørt" av PV
Q13.3 - Opplevde at PV stilte krav	Q13.13 - Opplevde PV som anerkjennende
Q13.4 - Opplevde at PV forstod mitt faglige utgangspunkt	Q13.15 - Opplevde min relasjon til PV hadde betydning for læringsutbytte
Q13.6 - Opplevde at PV ga konkrete tilbakemeldinger	Q13.16 - Opplevde at min PV var med å utvikle min profesjonskompetanse
Q13.7 - Opplevde at PV lyttet til meg	Q14. - Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder
Q13.8 - Opplevde tillit til PV	

Tabell 6. Beskrivelse av variabler.

	Q13.5R	Q13.14R	Q13.1	Q13.2	Q13.3	Q13.4	Q13.6	Q13.7	Q13.8	Q13.9	Q13.10	Q13.11	Q13.12	Q13.13	Q13.15	Q13.16	Q.14
Q13.5R	1	,339 [*]	,379 ^{**}	,684 ^{**}	,670 ^{**}	0,239	,598 ^{**}	,422 ^{**}	,485 ^{**}	,544 ^{**}	,500 ^{**}	,444 ^{**}	,456 ^{**}	,346 [*]	,330 [*]	,547 ^{**}	,538 ^{**}
Q13.14R	,339 [*]	1	,343 [*]	,289 [*]	,286 [*]	0,270	,435 ^{**}	,437 ^{**}	,496 ^{**}	,473 ^{**}	,509 ^{**}	,509 ^{**}	,437 ^{**}	,419 ^{**}	0,227	,430 ^{**}	,446 ^{**}
Q13.1	,379 ^{**}	,343 [*]	1	,531 ^{**}	,416 ^{**}	,377 ^{**}	,525 ^{**}	,660 ^{**}	,596 ^{**}	,562 ^{**}	,462 ^{**}	,707 ^{**}	,534 ^{**}	,509 ^{**}	0,266	,608 ^{**}	,630 ^{**}
Q13.2	,684 ^{**}	,289 [*]	,531 ^{**}	1	,827 ^{**}	,313 [*]	,801 ^{**}	,529 ^{**}	,570 ^{**}	,709 ^{**}	,619 ^{**}	,619 ^{**}	,579 ^{**}	,426 ^{**}	,410 ^{**}	,652 ^{**}	,701 ^{**}
Q13.3	,670 ^{**}	,286 [*]	,416 ^{**}	,827 ^{**}	1	,330 [*]	,725 ^{**}	,359 ^{**}	,371 ^{**}	,639 ^{**}	,498 ^{**}	,445 ^{**}	,416 ^{**}	,287 [*]	,346 [*]	,608 ^{**}	,598 ^{**}
Q13.4	0,239	0,270	,377 ^{**}	,313 [*]	,330 [*]	1	,559 ^{**}	,614 ^{**}	,607 ^{**}	,507 ^{**}	,490 ^{**}	,649 ^{**}	,642 ^{**}	,699 ^{**}	,660 ^{**}	,673 ^{**}	,615 ^{**}
Q13.6	,598 ^{**}	,435 ^{**}	,525 ^{**}	,801 ^{**}	,725 ^{**}	,559 ^{**}	1	,730 ^{**}	,709 ^{**}	,819 ^{**}	,808 ^{**}	,811 ^{**}	,792 ^{**}	,621 ^{**}	,589 ^{**}	,803 ^{**}	,842 ^{**}
Q13.7	,422 ^{**}	,437 ^{**}	,660 ^{**}	,529 ^{**}	,359 ^{**}	,614 ^{**}	,730 ^{**}	1	,820 ^{**}	,696 ^{**}	,748 ^{**}	,850 ^{**}	,873 ^{**}	,793 ^{**}	,596 ^{**}	,782 ^{**}	,803 ^{**}
Q13.8	,485 ^{**}	,496 ^{**}	,596 ^{**}	,570 ^{**}	,371 ^{**}	,607 ^{**}	,709 ^{**}	,820 ^{**}	1	,738 ^{**}	,845 ^{**}	,925 ^{**}	,833 ^{**}	,840 ^{**}	,539 ^{**}	,769 ^{**}	,850 ^{**}
Q13.9	,544 ^{**}	,473 ^{**}	,562 ^{**}	,709 ^{**}	,639 ^{**}	,507 ^{**}	,819 ^{**}	,696 ^{**}	,738 ^{**}	1	,794 ^{**}	,802 ^{**}	,833 ^{**}	,780 ^{**}	,500 ^{**}	,820 ^{**}	,856 ^{**}
Q13.10	,500 ^{**}	,509 ^{**}	,462 ^{**}	,619 ^{**}	,498 ^{**}	,490 ^{**}	,808 ^{**}	,748 ^{**}	,845 ^{**}	,794 ^{**}	1	,877 ^{**}	,831 ^{**}	,765 ^{**}	,510 ^{**}	,757 ^{**}	,830 ^{**}
Q13.11	,444 ^{**}	,509 ^{**}	,707 ^{**}	,619 ^{**}	,445 ^{**}	,649 ^{**}	,811 ^{**}	,850 ^{**}	,925 ^{**}	,802 ^{**}	,877 ^{**}	1	,868 ^{**}	,852 ^{**}	,555 ^{**}	,797 ^{**}	,892 ^{**}
Q13.12	,456 ^{**}	,437 ^{**}	,534 ^{**}	,579 ^{**}	,416 ^{**}	,642 ^{**}	,792 ^{**}	,873 ^{**}	,833 ^{**}	,833 ^{**}	,831 ^{**}	,868 ^{**}	1	,882 ^{**}	,596 ^{**}	,819 ^{**}	,880 ^{**}
Q13.13	,346 [*]	,419 ^{**}	,509 ^{**}	,426 ^{**}	,287 [*]	,699 ^{**}	,621 ^{**}	,793 ^{**}	,840 ^{**}	,780 ^{**}	,765 ^{**}	,852 ^{**}	,882 ^{**}	1	,566 ^{**}	,758 ^{**}	,801 ^{**}
Q13.15	,330 [*]	0,227	0,266	,410 ^{**}	,346 [*]	,660 ^{**}	,589 ^{**}	,596 ^{**}	,539 ^{**}	,500 ^{**}	,510 ^{**}	,555 ^{**}	,596 ^{**}	,566 ^{**}	1	,771 ^{**}	,613 ^{**}
Q13.16	,547 ^{**}	,430 ^{**}	,608 ^{**}	,652 ^{**}	,608 ^{**}	,673 ^{**}	,803 ^{**}	,782 ^{**}	,769 ^{**}	,820 ^{**}	,757 ^{**}	,797 ^{**}	,819 ^{**}	,758 ^{**}	,771 ^{**}	1	,882 ^{**}
Q.14	,538 ^{**}	,446 ^{**}	,630 ^{**}	,701 ^{**}	,598 ^{**}	,615 ^{**}	,842 ^{**}	,803 ^{**}	,850 ^{**}	,856 ^{**}	,830 ^{**}	,892 ^{**}	,880 ^{**}	,801 ^{**}	,613 ^{**}	,882 ^{**}	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tabell 7. Korrelasjoner, studentens opplevelser av praksisveileder tredje studieår.

Analysen viser en overvekt av meget sterke samvariasjoner mellom variablene for studenters opplevelser av praksisveiledere. Med dette kan vi slå fast at variablene følger hverandre og at alle variablene har noe til felles (Johannessen 2007). Korrelasjonene uthevet fargen lys blå er også alle ved et signifikantnivå på 0,01 og vi kan slå fast med 99% sannsynlighet at det foreligger sammenhenger. Den høyeste korrelasjonen på 0,93 er mellom studentenes opplevde tillit (Q13.8) og god relasjon (Q13.11) med praksisveileder. Tillit og god relasjon er to variabler som generelt har sterke korrelasjoner til de fleste. Mens studentenes opplevelse av at praksisveileder forstod faglig utgangspunkt (Q13.4) har forholdsvis «lave» korrelasjoner i forhold til andre variabler, har studentenes opplevelse av at praksisveileder var med på å utvikle profesjonskompetanse (Q13.16) generelt høye korrelasjoner med de fleste.

Korrelasjonene vil drøftes nærmere med funn fra tidligere forskning i kapittel 5.

Variabelen «Alt i alt, hvor tilfreds var du med din praksisveileder» har en oppsummerende effekt for hvorvidt studentene er tilfredse med sine praksisveiledere. Man kan i likhet med de andre slå fast meget sterke samvariasjoner og at den har noe til felles med de andre.

Korrelasjoner med lavest styrke med Q.14 er Q.13.5R og Q.13.14R med henholdsvis $r = 0,54$ og $r = 0,45$. Disse to variablene er reverserte variabler fra de to negativt formulerte påstandene (opplevde ikke god kjemi og opplevde ikke at praksisveileder utfordret meg). Her kan det tenkes at korrelasjonene hadde vært høyere om påstandene var positivt formulert. Til tross for at noen studenter ikke har registrert at disse var negativ, har den likeså en meget

sterk samvariasjon og relativ sterk. Bortsett fra disse to har Q.14 lavest korrelasjon med stilte krav (Q13.3) og forstod faglig utgangspunkt (Q13.4) med 0,6 og 0,62. Den høyeste korrelasjonen var med god relasjon (Q.13.11) der $r = 0,89$.

På grunn av interessante forskjeller mellom stasjonær og samlingsbasert som jeg ønsker å drøfte videre i diskusjonsdelen, presenteres korrelasjonsanalyse der klassene er avskilt fra hverandre. Først ved stasjonær, og så samlingsbasert. Videre kommenteres ikke disse ytterligere i analysen, men resultatene trekkes fram i diskusjonsdelen kapittel 5.1.3. Meget sterke samvariasjoner er markert med lys blå. Her kan det bemerkes at de reverserte variablene «praksisveileder utfordret meg» og «god kjemi» er ikke tatt med for de følgende analysene.

	Q13.5R	Q13.14R	Q13.1	Q13.2	Q13.3	Q13.4	Q13.6	Q13.7	Q13.8	Q13.9	Q13.10	Q13.11	Q13.12	Q13.13	Q13.15	Q13.16	Q14
Q13.5R	1	,535**	,422*	,682**	,631**	,346*	,630**	,498**	,589**	,564**	,619**	,529**	,495**	,474**	,348*	,526**	,554**
Q13.14R	,535**	1	0,315	0,317	0,270	0,162	,425*	,405*	,390*	,403*	,418*	,401*	,366*	,348*	0,285	,450**	,391*
Q13.1	,422*	0,315	1	,583**	,489**	,464**	,575**	,691**	,582**	,614**	,551**	,773**	,587**	,609**	0,314	,698**	,694**
Q13.2	,682**	0,317	,583**	1	,767**	,459**	,798**	,537**	,676**	,742**	,758**	,748**	,625**	,595**	,471**	,632**	,746**
Q13.3	,631**	0,270	,489**	,767**	1	,504**	,689**	,348*	,406*	,670**	,548**	,506**	,406*	,390*	,435*	,610**	,612**
Q13.4	,346*	0,162	,464**	,459**	,504**	1	,665**	,681**	,648**	,607**	,679**	,742**	,679**	,737**	,700**	,735**	,726**
Q13.6	,630**	,425*	,575**	,798**	,689**	,665**	1	,731**	,748**	,813**	,887**	,867**	,793**	,718**	,682**	,768**	,799**
Q13.7	,498**	,405*	,691**	,537**	,348*	,681**	,731**	1	,857**	,662**	,807**	,863**	,881**	,823**	,641**	,792**	,799**
Q13.8	,589**	,390*	,582**	,676**	,406*	,648**	,748**	,857**	1	,712**	,886**	,909**	,872**	,890**	,719**	,840**	,895**
Q13.9	,564**	,403*	,614**	,742**	,670**	,607**	,813**	,662**	,712**	1	,691**	,782**	,791**	,807**	,583**	,815**	,828**
Q13.10	,619**	,418*	,551**	,758**	,548**	,679**	,887**	,807**	,886**	,691**	1	,905**	,829**	,775**	,755**	,820**	,817**
Q13.11	,529**	,401*	,773**	,748**	,506**	,742**	,867**	,863**	,909**	,782**	,791**	,829**	,880**	1	,665**	,810**	,862**
Q13.12	,495**	,366*	,587**	,625**	,406*	,679**	,793**	,881**	,872**	,791**	,829**	,880**	1	,913**	,665**	,810**	,862**
Q13.13	,474**	,348*	,609**	,595**	,390*	,737**	,718**	,823**	,890**	,807**	,775**	,883**	,913**	1	,717**	,871**	,895**
Q13.15	,348*	0,285	0,314	,471**	,435*	,700**	,682**	,641**	,719**	,583**	,755**	,708**	,665**	,717**	1	,787**	,698**
Q13.16	,526**	,450**	,698**	,632**	,610**	,735**	,768**	,792**	,840**	,815**	,820**	,859**	,810**	,871**	,787**	1	,883**
Q14	,554**	,391*	,694**	,746**	,612**	,726**	,799**	,799**	,895**	,828**	,817**	,917**	,862**	,895**	,698**	,883**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Q3 = Stasjonær - korrelasjoner tredje studieår

Tabell 8. Korrelasjoner, stasjonært undervisningsopplegg tredje studieår.

	Q13.5R	Q13.14R	Q13.1	Q13.2	Q13.3	Q13.4	Q13.6	Q13.7	Q13.8	Q13.9	Q13.10	Q13.11	Q13.12	Q13.13	Q13.15	Q13.16	Q14
Q13.5R	1	0,066	0,438	,768**	,761**	0,126	,572**	0,325	0,347	,533*	0,376	0,342	0,410	0,170	0,308	,586**	,520*
Q13.14R	0,066	1	0,410	0,162	0,292	,477*	0,437	,492*	,691**	,593**	,697**	,704**	,585**	,581**	0,153	0,406	,570**
Q13.1	0,438	0,410	1	0,289	0,195	0,298	,456*	,559*	,770**	,502*	,507*	,670**	0,438	0,383	0,242	,453*	,618**
Q13.2	,768**	0,162	0,289	1	,960**	0,106	,821**	,485*	0,352	,655**	,516*	0,390	0,436	0,153	0,346	,730**	,654**
Q13.3	,761**	0,292	0,195	,960**	1	0,106	,783**	0,377	0,301	,584**	,473*	0,339	0,436	0,132	0,229	,616**	,582**
Q13.4	0,126	,477*	0,298	0,106	0,106	1	0,434	,559*	,567*	0,388	0,318	,543*	,617**	,670**	,622**	,611**	,492*
Q13.6	,572**	0,437	,456*	,821**	,783**	0,434	1	,742**	,642**	,825**	,752**	,722**	,796**	,487*	,474*	,871**	,922**
Q13.7	0,325	,492*	,559*	,485*	0,377	,559*	,742**	1	,752**	,783**	,759**	,848**	,866**	,782**	,564**	,788**	,852**
Q13.8	0,347	,691**	,770**	0,352	0,301	,567*	,642**	,752**	1	,780**	,834**	,949**	,761**	,773**	0,291	,647**	,783**
Q13.9	,533*	,593**	,502*	,655**	,584**	0,388	,825**	,783**	,780**	1	,954**	,833**	,912**	,750**	0,393	,833**	,905**
Q13.10	0,376	,697**	,507*	,516*	,473*	0,318	,752**	,759**	,834**	,954**	1	,883**	,883**	,767**	0,261	,706**	,866**
Q13.11	0,342	,704**	,670**	0,390	0,339	,543*	,722**	,848**	,949**	,833**	,883**	1	,852**	,823**	0,359	,699**	,863**
Q13.12	0,410	,585**	0,438	,491*	0,436	,617**	,796**	,866**	,761**	,912**	,883**	,852**	1	,843**	,507*	,839**	,919**
Q13.13	0,170	,581**	0,383	0,153	0,132	,670**	,487*	,782**	,773**	,750**	,767**	,823**	,843**	1	0,368	,572**	,653**
Q13.15	0,308	0,153	0,242	0,346	0,229	,622**	,474*	,564**	0,291	0,393	0,261	0,359	,507*	0,368	1	,760**	,502*
Q13.16	,586**	0,406	,453*	,730**	,616**	,611**	,871**	,788**	,647**	,833**	,706**	,699**	,839**	,572**	,760**	1	,881**
Q14	,520*	,570**	,618**	,654**	,582**	,492*	,922**	,852**	,783**	,905**	,866**	,863**	,919**	,653**	,502*	,881**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Q3 = Samlingsbasert - korrelasjoner tredje studieår

Tabell 9. Korrelasjonsanalyse, samlingsbasert tredje studieår.

Før vi fortsetter med flere bivariate analyser vil en redegjørelse for konstruksjonene av samlevariablene etterfølge. Samlevariablene brukes i stor grad i den videre analysen og jeg ønsker leser skal være trygg på den interne konsistens. Dette vedrører materialet reliabilitet.

4.2.2 Samlevariabel

Opgavens problemstilling undersøker studentenes opplevelser av praksisveiledere. Ut fra spørreskjema har studentene respondert på en rekke spørsmål som omhandler praksisveileders egenskaper i et forsøk på å kartlegge deres opplevelse av relasjonen. For den videre analysen konstrueres variablene som måler begrepene til en samlevariabel. Skal man oppnå en tilfredsstillende reliabilitet er en nedre grense for intern konsistens ved Cronbachs alfa 0,7. Det påpekes videre at korrelasjonene mellom variablene må ikke være for høy eller svak. Det ideelle er korrelasjoner med middelsstyrke fra 0,3 – 0,6 (Ringdal 2013).

Fra spørreskjema var det i utgangspunktet ønskelig å konstruere en samlevariabel av 10-11 variabler som kunne si noe om praksisveiledningens kvalitet. Som korrelasjonsanalysene fra forrige delkapittel viste, er de fleste korrelasjonene meget sterke og dette påvirket den ønskelige konstruksjonen. I tillegg til at Cronbachs alfa ble over 0,9, viste også gjennomsnitts korrelasjoner over det ideelle korrelasjonsmålet. På grunnlag av dette måtte flere av de

ønskelige variablene tas bort. Dette kan vi finne støtte hos Eikemo & Clausen (2007) som skriver at en høy Cronbachs alfa for et latent begrep tyder på at spørsmålene eller variablene er alt for like. Fordi man vinner lite metodisk å slå sammen flere nesten helt like variabler, kan få variabler med lavere gjennomsnittskorrelasjoner foretrekkes. Med dette består samlevariabelen av de 6 variablene god kjemi, tillit, anerkjennende, utfordret personlig mål, forstod faglig utgangspunkt og tilbakemeldinger. Fra forskningsgjennomgangen finner vi både god kjemi, tillit og anerkjennende væremåte betydningsfullt for en god relasjon. Tilbakemeldinger og at praksisveileder utfordret framstod som relevant for studentenes utvikling. Alle disse nevnes videre blant annet, av veiledningslitteraturen, sammen med det å forstå den veiledes faglige utgangspunkt som forutsetninger for god veiledning. Selv om den ikke er uttømmende for kvalitet i praksis, kan disse variablene samlet gi et visst uttrykk for kvaliteten.

Fordi videre analyser utforsker forskjellene mellom de tre forskjellige studieårene, konstrueres samlevariabel ut fra samme spørsmål henholdsvis for gjeldene studieår. Samlevariablene er ført opp i tabell for en oversiktlig presentasjon.

Samlevariabler	Består av variablene:	Cronbachs alfa	Gjennomsnittlig korrelasjon
Q5 Kvalitet 1.studieår	Q5.14R, Q5.8, Q5.13, Q5.5R Q5.4, Q5.6	0,78	0,39
Q.9 Kvalitet 2.studieår	Q9.14R, Q9.8, Q9.13, Q9.5R, Q9.4, Q9.6	0,87	0,55
Q.15 Kvalitet 3.studieår	Q13.14R, Q13.8, Q13.13, Q13.5R, Q13.4, Q13.6	0,86	0,51

Tabell 10. Konstrukt av samlevariablene Q5, Q.9 og Q.15.

Alle tre samlevariablene er innenfor gitte krav til intern konsistens som er en forutsetning for operasjonalisering av latente begreper (Clausen & Eikemo 2007). Det er kun ved større funn de trekkes frem, da for å undersøke også om tendensene gjør seg gjeldene for de første to studieårene.

For en samlevariabel vil det alltid være interessant å undersøke hvordan sammenhenger med andre variabler opptrer. Samlevariabelen Q15 Kvalitet tredje studieår er en kontinuerlig variabel. Med kategoriske variabler gir dette mulighet for å kan vi sammenligne gjennomsnittsverdier (Johannessen 2007). Dette ser vi nærmere på i kapittel 4.3.2.

4.2.3 Krysstabeller

Oppgavens andre problemstilling handler om det kan være sammenheng mellom relasjon til praksisveileder og læringsutbytte. De tre variablene presentert under i tabell 6, er noen som kan indikere relasjonens betydning for læringsutbytte. De tre variablene gjennomgikk kryssanalyser med alle de relevante bakgrunnsvariablene. For eksempel for studentenes og praksisveiledernes kjønn, var gjennomsnittene jevnt fordelt. Imidlertid var det interessante forskjeller for respondentenes aldersfordeling, presentert i tabell under.

	22 år el yngre	23 - 28 år	29 - 34 år	35 år el eldre
Jeg opplevde at min PV var med på å utvikle min profesjonskompetanse	4,14 (1,22)	3,85 (1,30)	4,20 (1,48)	3,67 (1,59)
Jeg opplevde at min relasjon til PV hadde betydning for mitt læringsutbytte	4,86 (0,38)	3,91 (1,22)	4,50 (1,27)	3,33 (1,52)
Jeg opplevde en god relasjon til min PV 3.studieår	4,14 (1,46)	4,15 (1,18)	4,40 (1,27)	4,67 (0,58)

Tabell 11. Gjennomsnittsverdier fordelt på alder.

Her ser vi det fremkommer forskjeller for gjennomsnittsverdiene blant alderskategoriene. Til diskusjonsdelen vil de markante gjennomsnittsforskjellene til 22 år eller yngre og 35 år eller eldre diskuteres nærmere.

Hvordan studentenes opplevelser av samlevariabelen Kvalitet fordeler seg, vil også kunne være et interessant aspekt i en diskusjon for læringsutbytte. Samlevariabelen Q15 for studentenes opplevelse av praksisveileder tredje studieår, viste minimale forskjeller i variablene studentenes kjønn og undervisningsopplegg. Gjennomsnitt for menn var 4,04 og kvinner 3,96. Undervisningsopplegget samlingsbasert var gjennomsnitt 4,05 og for stasjonær 3,94. Dette gjelder også for praksisveilederens kjønn for tredje studieår. Her var gjennomsnittene 3,95 for kvinner og 4,12 for menn. Vider ser vi nærmer på nominale variable studentens alder og utgangspunkt ved studiet.

3.året - Kvalitet

Hva er din alder?	Mean	N	Std. Deviation
22 år eller yngre	3,98	7	1,256
23 - 28 år	3,88	34	,955
29 - 34 år	4,23	10	1,187
35 år eller eldre	4,23	3	,418
Total	3,98	54	1,007

Tabell 12. Variabel Q.15 - gjennomsnittsverdier fordelt på alder (Q2).

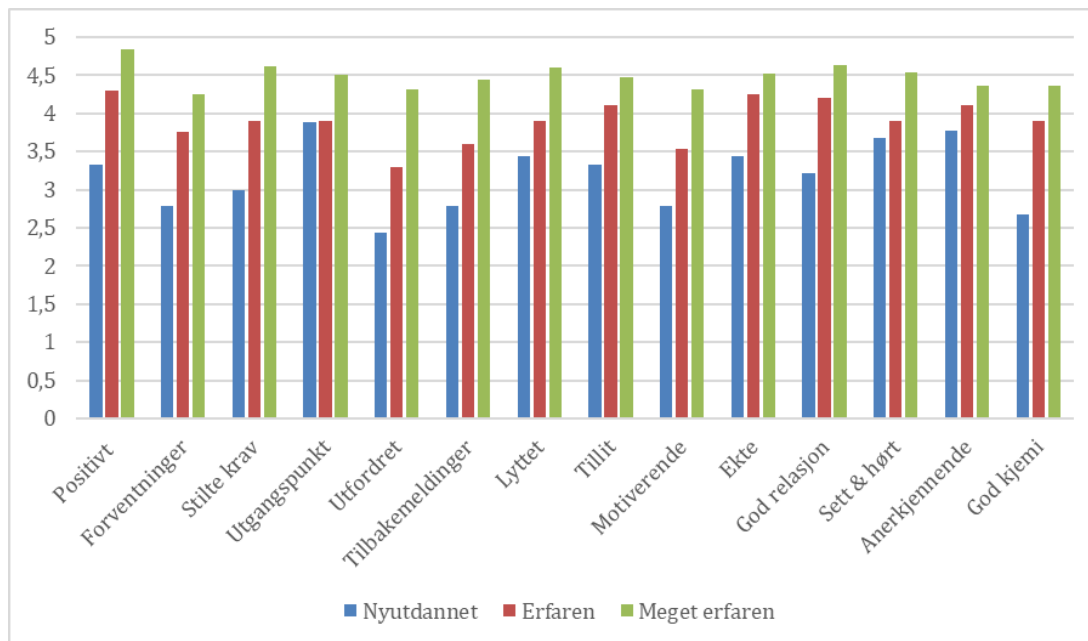
Gjennomsnittsverdiene til studentenes alder er forholdsvis jevn, bortsett fra et lite skille for gjennomsnittsverdier mellom aldersgruppene. Fra 28 år og yngre ligger gjennomsnittene under 4 (3,98 og 3,88), mens for de eldre fra 29 år og oppover, er gjennomsnittene litt over 4 (4,23 og 4,23). Selv om forskjellene kan virke tilsynelatende små vil jeg si det er en liten tendens til at eldre kan virke mer tilfreds enn de yngre.

3.året - Kvalitet			
Q4	Mean	N	Std. Deviation
Kom rett fra VGS - uten arbeidserfaring fra barnehage	3,81	6	1,284
Kom rett fra VGS - med arbeidserfaring fra barnehage	3,83	3	1,167
Startet etter VGS uten arbeidserfaring fra barnehage	4,53	6	,591
Startet etter VGS med arbeidserfaring fra barnehage	3,80	16	,985
Jobbet i barnehage og ønsket videreutdanning	3,97	15	1,119
Annet	4,13	8	,942
Total	3,98	54	1,007

Tabell 13. Variabel Q.15 - Gjennomsnittsverdier fordelt på studentens erfaringsgrunnlag før starten av studie.

For studentenes utgangspunkt før studiet (Q4) ser vi en kategori som skiller seg ut. Studentene som startet etter videregående og uten erfaring fra barnehage har et høyere gjennomsnitts verdi i forhold til de andre gruppene. For å undersøke om det er signifikante forskjeller, vil variabelen analyseres nærmere i neste delkapittel. Videre ser vi for de andre kategoriene ligger gjennomsnittsverdiene under 4, bortsett fra kategorien «annet».

I tillegg framkom det interessante funn for variabler fordelt på praksisveileders erfaringsnivå. Under i figur 5 presenteres en tabell av gjennomsnittene fordelt ved praksisveileders erfaringsnivå: nyutdannet, erfaren og meget erfaren.



Figur 5. Gjennomsnittsverdier studenters opplevelse av relasjon fordelt på erfaringsnivå.

Gjennomsnittsverdiene er lavere for nyutdannede enn med de med meget erfaring. Om differansene utgjør signifikante forskjeller ser vi nærmere på delkapittel slutningsstatistikk der independent t-test, paired t-test og enveis ANOVA er benyttet.

4.3 Slutningsstatistikk

Forutsetninger for slutningsstatistikk er et representativt utvalg (Johannessen 2007).

Redegjørelse fra metodekapittelet 3.5.6 Analyse av data styrker utvalgets representativitet og med dette anvendes slutningsstatistikk for å undersøke statistisk signifikans. Dette med sammenligning av gjennomsnitt ved Independent t-test, paired t-test og variansanalysen ANOVA. Ved alle de presenterte analysene fra ANOVA er det markert av for *Bonferronis* og *Homogeneity of variance test* (Johannessen 2007).

4.3.1 Variabler tilbakemelding, stilte krav og lyttet

Fra tabell 3 kapittel 4.1.2, skilte variablene tilbakemelding, stilte krav og lytter seg ved en markant nedgang i gjennomsnittsverdiene fra først til tredje studieår. Om forskjellene er signifikant ble utforsket ved paired t-test med par fra variablene første studieår og tredje studieår. Dette resulterte i følgende:

Tilbakemeldinger fikk en p-verdi på 3,8 %. P-verdien er ved konvensjon innen forskning akseptert ved 5% sannsynlighet for at en nullhypotese kan forkastes. Er det små differanser mellom utvalg gir det utslag i høy p-verdi, og jo mindre p-verdi, jo mindre forskjeller (Johannessen 2007). Dette vil si at forskjellene mellom studentenes opplevelse av tilbakemeldinger første og tredje studieår er signifikant.

Av paired t-testen fikk stilte krav p- verdien 27,4%, og lyttet p-verdien 12,9%, noe som betyr ingen signifikante forskjeller for første og tredjestudieår.

Fra krysstabellanalysene kom det fram store forskjeller i gjennomsnittsverdier fordelt på praksisveileders erfaringsnivå. I en t-test med tilbakemeldinger og med gruppene for praksisveileder nyutdannet og meget erfaring, viser det er signifikante forskjeller i opplevelsen med en p-verdi på 0.

Vider undersøker vi om det finnes lignende tendenser for forskjeller i praksisveileders erfaringsnivå, først i samlevariabelen, og så for variabelen alt i alt.

4.3.2 Variabel kvalitet

I t-test ble variablene for kvalitet tredje studieår (Q15) og gruppene nyutdannet og meget erfaren satt inn og ga følgende resultat.

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
3.året - Kvalitet	Equal variances assumed	,872	,357	-3,836	32	,001	-1,260	,328	-1,929	-,591
	Equal variances not assumed			-3,559	12,495	,004	-1,260	,354	-2,028	-,492

Tabell 14. T-test for kvalitet tredje studieår (Q15) kontrollert for gruppene nyutdannet og meget erfaren.

Fra tabellen ser vi en signifikansverdi på 0,357. Siden verdien er større enn 0,05 forutsettes en lik varians mellom gruppene og tallene fra første linje benyttes (Johannessen 2007). Tallene fra første linje viser en t-verdi på -3,836 og en p-verdi på 0,001. Ringdal (2013) skriver en nullhypotese kan forkastes i en tosidig hale test ved $t > 1,96$ eller $t < -1,96$. Ut fra dette kan vi både med t-verdi -3,836 og p-verdien på 0,1% (0,001) forkaste nullhypotesen og akseptere

den alternative hypotesen. Vi kan slå fast at det er signifikante forskjeller i hvordan studentene opplever praksisveileders kvalitet for gruppene nyutdannede og meget erfarne.

Variabelen for praksisveileders erfaring består midlertidig av tre verdier (nyutdannet, erfaren, meget erfaren). For signifikanstesting mellom mange grupper bruker vi variansanalysen ANOVA og ser hvordan gjennomsnittene for gruppene fordeler seg.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: 3.året - Kvalitet
Bonferroni

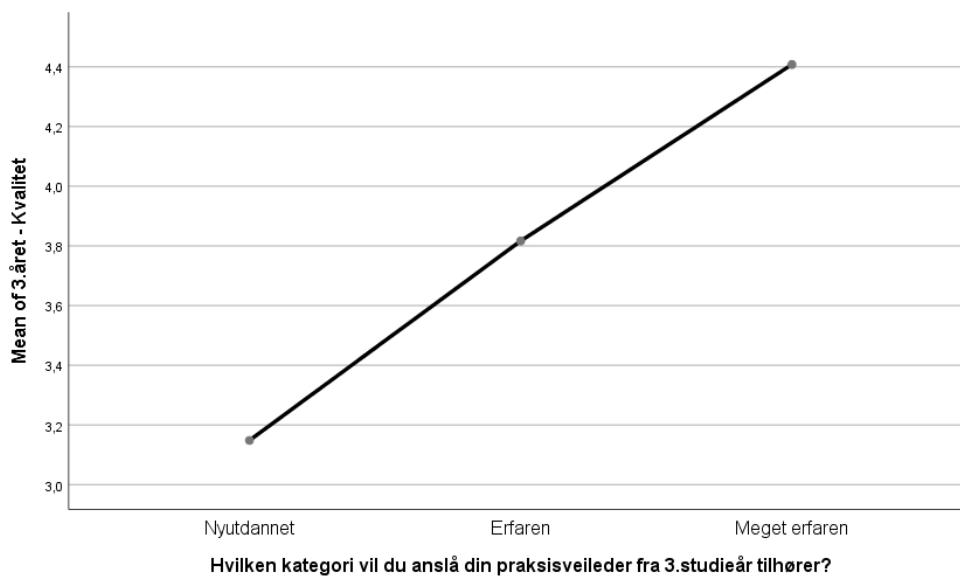
(I) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 3.studieår tilhører?	(J) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 3.studieår tilhører?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nyutdannet	Erfaren	-,669	,366	,221	-1,57	,24
	Meget erfaren	-1,260*	,354	,002	-2,14	-,38
Erfaren	Nyutdannet	,669	,366	,221	-,24	1,57
	Meget erfaren	-,591	,274	,106	-1,27	,09
Meget erfaren	Nyutdannet	1,260*	,354	,002	,38	2,14
	Erfaren	,591	,274	,106	-,09	1,27

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tabell 15. Tabell for enveis ANOVA.

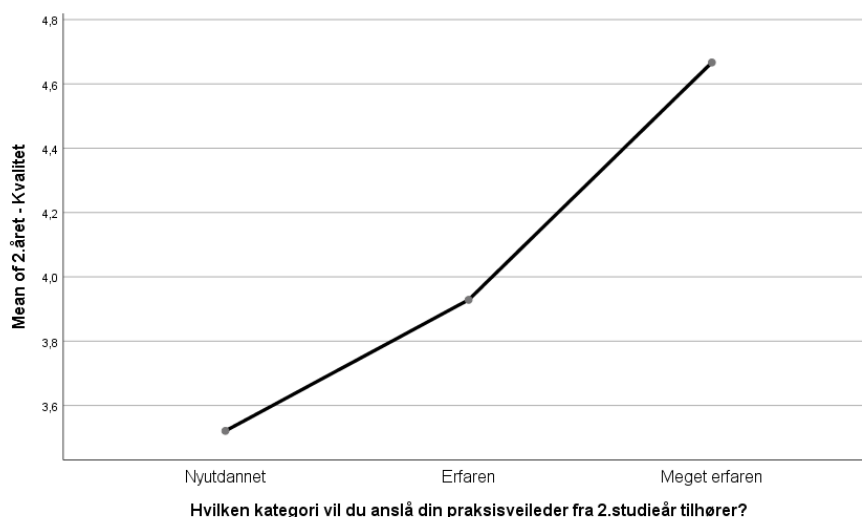
Som resultatet fra t-testen ser vi også her at det er statistisk signifikans mellom gruppene nyutdannet og meget erfaren med en p-verdi på 0,2%. Mellom gruppene nyutdannet og erfaren derimot er p-verdien 22,1% og det er for høy sannsynlighet for å forkaste riktig nullhypotese. For gruppene erfaren og meget erfaren ser vi en litt mindre sannsynlighet med p-verdi 10,6%, men likevel ikke under forkastningsområdet på 5%. Selv om det ikke er statistisk signifikant nok til å forkaste, kan vi støtte oss til Mean difference som viser forskjellene ved gjennomsnittene. Mellom gruppene nyutdannet og erfaren er differansen - 0,669 og mellom erfaren og meget erfaren -0,591. For å synliggjøre forskjellene mellom gruppene velger jeg en visuell presentasjon av resultatene fra ANOVA i en means plots.

Figur 6. Means plots for variabel Q15 mellom gruppene til praksisveileders erfaringsnivå tredje studieår.



Selv om hukommelsesaspektet kan svekke reliabiliteten til datamaterialet for studentenes gjengivelser av opplevelser fra praksisveileder første og andre studieår, ønsker jeg å undersøke om lignede tendens gjør seg gjeldende der. For andre studieår bruker jeg samlevARIABLEN Q9 og variabelen erfaringsnivå for praksisveilederen fra andre studieår (Q12). Tall fra ANOVA og means plot viser følgende.

Figur 7. Means plots for variabel Q9 mellom gruppene til praksisveileders erfaringsnivå andre studieår.

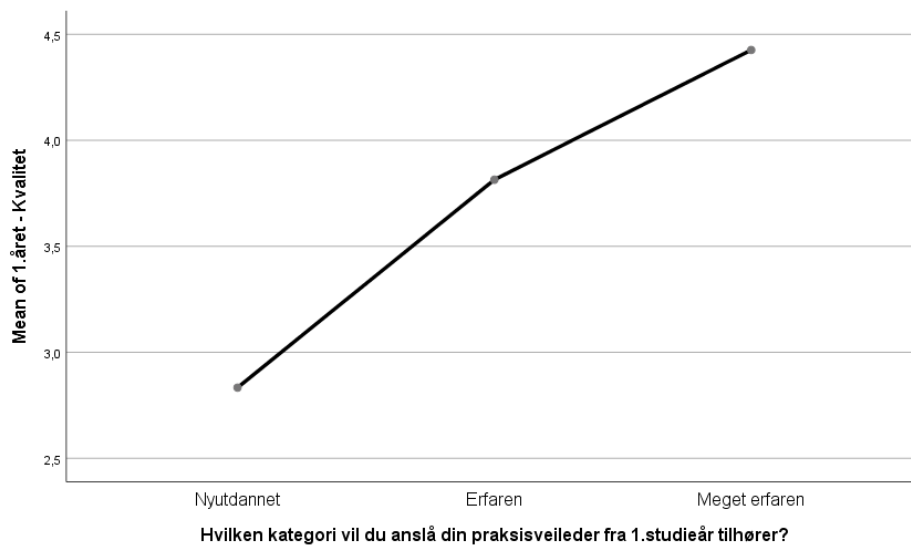


Her kan vi se samme tendens som fra tredje studieår. P-verdi til gruppene nyutdannet og meget erfarne viste 0,010. Mellom erfaren og meget erfaren 0,021, og mellom nyutdannet og erfaren 0,762. Med 2,1 % og 1% sannsynlighet for å forkaste riktig nullhypotese, kan vi

konkludere med statistisk signifikans mellom gruppene nyutdannet og meget erfaren, og i tillegg til erfarne og meget erfaren. P-verdien 76,2% er høy og man kan ikke konkludere med statistisk signifikans mellom nyutdannet og erfaren.

Til sist ser vi på første studieår. Med samlevvariabelen Q5 og variabel Q8 (erfaringsnivå for praksisveiledere første studieår) i variansanalysen ANOVA får vi følgende resultat.

Figur 8. Means plots for variabel Q5 mellom gruppene til praksisveileders erfaringsnivå tredje studieår



I likhet med andre og tredje studieår ser vi samme tendensen. For differanse mellom gruppene viser p-verdien følgende: Nyutdannet og erfaren = 0,255. Nyutdannet og meget erfaren = 0,019. Erfaren og meget erfaren = 0,015. Med 1,9 % og 1,5 % sannsynlighet for å forkaste riktig nullhypotese kan konkludere med statistisk signifikans mellom gruppene nyutdannet og meget erfaren, samt erfaren og meget erfaren. Nyutdannet og erfaren har igjen for høy p-verdi og ingen statistisk signifikans kan påvises mellom dem.

4.3.3 Variabel alt i alt

Tabell 16. Tabell for enveis ANOVA, tredje studieår.

Dependent Variable: Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder fra 3.studieår

Bonferroni

(I) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 3.studieår tilhører?	(J) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 3.studieår tilhører?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Nyutdannet	Erfaren	-,428	,534	1,000
	Meget erfaren	-1,338*	,517	,038
Erfaren	Nyutdannet	,428	,534	1,000
	Meget erfaren	-,910	,399	,080
Meget erfaren	Nyutdannet	1,338*	,517	,038
	Erfaren	,910	,399	,080

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Fra tabellen ser vi det en signifikant forskjell (p-verdi= 0,038) mellom gruppene nyutdannet og meget erfaren. For gruppene erfaren og meget erfaren (p-verdi= 0,08) kan man si det er store forskjeller, men ikke signifikant innenfor kravet på 5%.

Tabell 17. Tabell for enveis ANOVA, andre studieår

Dependent Variable: Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder fra 2.studieår

Bonferroni

(I) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 2.studieår tilhører?	(J) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 2.studieår tilhører?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Nyutdannet	Erfaren	-,588	,507	,755
	Meget erfaren	-1,309	,531	,051
Erfaren	Nyutdannet	,588	,507	,755
	Meget erfaren	-,721	,377	,185
Meget erfaren	Nyutdannet	1,309	,531	,051
	Erfaren	,721	,377	,185

For andre studieår er ikke forskjellene like signifikant. Med 0,01 % fra å havne under 5% kravet, velger jeg å se bort fra den lille promillen og slår fast statistisk signifikans mellom gruppene nyutdannet og meget erfaren fra andre studieår.

Tabell 18. Tabell for enveis ANOVA, første studieår.

Dependent Variable: Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder fra 1. studieår

Bonferroni

(I) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 1. studieår tilhører?	(J) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 1. studieår tilhører?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Nyutdannet	Erfaren	-1,423	,843	,292
	Meget erfaren	-2,130*	,842	,043
Erfaren	Nyutdannet	1,423	,843	,292
	Meget erfaren	-,707	,316	,089
Meget erfaren	Nyutdannet	2,130*	,842	,043
	Erfaren	,707	,316	,089

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tallene fra første studieår viser også her en signifikant forskjell mellom nyutdannede og meget erfarne med en p-verdi på 4,3%.

Avslutningsvis ønsker jeg å bemerke at flere andre tester er utført med ANOVA og t-test uten at de har resultert i flere signifikante funn. Eksempelvis med samlevariabelen for kvalitet tredje studieår og med gjennomsnitt fra gruppene studentenes kjønn, praksisveilederens kjønn, studentenes alder og studentens utgangspunkt før studiet. Midlertidig er det verdt å kommentere at for sist nevnte viste t-test med gjennomsnitt fra gruppene *startet etter VGS uten arbeidserfaring fra barnehage* og *startet etter VGS med arbeidserfaring fra barnehage* en p-verdi på 10,9%. Den er ikke under grensen til 5 %, men kan likevel indikere en stor differanse mellom gruppene.

5 Diskusjon

Formålet med denne oppgaven er å undersøke relasjonens betydning for studenter i praksisveiledning. Følgende to problemstillinger danner grunnlaget for oppgavens undersøkelse: 1. Hvordan opplever studenter i barnehagelærerutdanningen relasjonene til sine praksisveiledere? 2. Hvilken sammenheng kan det være mellom studentenes opplevde relasjon til praksisveileder og deres læringsutbytte av praksis?

Hovedfunn fra undersøkelsen viser til at eldre studenter er mer fornøyd med praksisveilederne enn de yngre studentene. Samtidig har relasjonen til praksisveileder mer betydning for læringsutbytte til de yngste studentene i forhold til de eldste. Et annet hovedfunn er betydningen av praksisveileders erfaring. I tillegg fremkommer det interessante forskjeller mellom studieoppleggene på flere av variablene.

I dette kapittelet diskuteres undersøkelsens svar på problemstillingene. Dette gjøres under kapittelets to hoveddeler.

I den første delen diskuteres funnene i lys av eksisterende empirisk forskning. Følgende temaer omhandlet oppgavens første problemstilling presenteres med overskriftene: Studiebarometeret, Forskjeller mellom studieoppleggene, Tilbakemeldinger og Første møte. Deretter vil funn relatert til oppgavens andre problemstilling diskuteres med eksisterende forskning: Relasjonens betydning for læringsutbytte.

I den andre delen diskuteres funnene omhandlet studentenes opplevelser av relasjon relatert til rammer og teori. Dette i tråd med de tre hovedtrekkene presentert fra veiledningsteorien: først betydningen av tilbakemeldinger, så betydningen av praksisveileders erfaring og til sist betydningen av relasjon. Avslutningsvis diskuteres betydningen av studentens opplevelse av relasjon til praksisveileder i forhold til læringsutbytte.

5.1 Funn i lys av eksisterende empirisk forskning

I dette delkapittelet belyses funn fra oppgavens undersøkelse med eksisterende forskning.

Undersøkelsens skala er som kjent fra 1-5, der 1 = uenig og 5 = enig. Videre er den midterste verdien presentert som nøytral, 3 = verken uenig eller enig. Den øverste verdien er i denne undersøkelsen ikke noen mer enn et konstatrende «enig». Man forventer høye verdier her fordi man i teorien forventer at studentene vil kunne si seg enig, eller litt enig i flere av påstandene som presenteres.

5.1.1 Studiebarometeret

Resultatene fra oppgavens undersøkelse viser at studentenes vurdering av påstandene om hvordan de opplever praksisveilederen stort sett er «litt enig». Litt enig ut fra spørsmålsformuleringen i undersøkelsen kan tolkes til at studentene er litt fornøyd. Dette står i tråd med Studiebarometeret (2017) helhetlige vurdering der det påpekes at studenter generelt er fornøyd med utdanningene. Midlertidig må det bemerkes at skala vurderingen fra min undersøkelse og Studiebarometeret ikke er identiske. Til sammenligning anvendes en likert-skala fra 1-5 i begge undersøkelsene. Forskjellene er at Studiebarometerets formulering er «hvor tilfreds er du» der 1 = ikke tilfreds og 5 = svært tilfreds, mens min undersøkelse tar for seg påstander der 1 = uenig og 5 = enig. Likeså kan verdiene 4 fra begge undersøkelsene hevdes å være i nærheten av hverandre. Med «litt enig» fra min undersøkelse og «fornøyd» fra Studiebarometeret er ikke forskjellene alt for store.

Fra barnehagelærerutdanning, campus Tromsø viser Studiebarometeret forskjeller i tilfredsheten for de to undervisningsformene stasjonær og samlingsbasert. Blant annet med «tilbakemeldinger underveis i praksis» der gjennomsnittscore for stasjonær var 3,6 og hos samlingsbasert 4,1. Fra min undersøkelse viser tall fra studentenes siste praksisperiode for variabelen «jeg opplevde at min praksisveileder ga konkrete tilbakemeldinger» et gjennomsnitt på 3,76 hos den stasjonære og 4,00 fra den samlingsbaserte. Dette er tilnærmet samme som fra Studiebarometeret. Det kan nevnes landsgjennomsnittet for barnehagelærerutdanningene er 3,7, der begge målingene er over. Tilfredsheten generelt med praksisopplæringen for campus Tromsø ble vurdert til 3,6 hos den stasjonære og 4,1 hos den samlingsbaserte. Selv om det ikke er en direkte sammenlignbar variabel fra min undersøkelse, kan likevel variabelen «alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder» være en interessant sammenligning. Her ligger gjennomsnittsscoren for begge klassene likt med 4,0 fra siste

studieperiode. Samtidig kan det bemerkes at den stasjonære klassen rapporterte stor misnøye med utdannings forberedelser av praksis og kommunikasjon med praksissted, noe som kan forklare hvorfor den generelle praksisopplæringscoren ble lavere i Studiebarometeret undersøkelse. Videre ligger landsgjennomsnittet for barnehagelærerutdanningene på 3,9. Med dette tatt i betraktning, kan det tale for et samsvar for hvordan studentene opplever praksis mellom min undersøkelse og tallene fra Studiebarometeret (2017). Andre forskjeller mellom de to studieoppleggene diskuteres senere i kapittelet.

5.1.2 Tilbakemeldinger

Hvordan studenter opplever tilbakemeldinger fra praksisveileder utpekes som en viktig faktor for studentenes utvikling og læring fra flere studier. Fra min undersøkelse ser vi nærmere på variabelen «jeg opplevde at min praksisveileder ga meg konkrete tilbakemeldinger». Variabelen har generelt sterke korrelasjoner til alle de andre variablene i undersøkelsen. Den aller sterkeste korrelasjonen er med variabelen Q.14 «alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder» på 0,84. Andre sterke korrelasjoner er med Q.13.9 «motiverende», Q13.11 «god relasjon», Q13.10 «ekte & opprinnelig» og med Q13.16 «var med å utvikle min profesjonskompetanse» som alle lå mellom $r = 0,82$ og $0,8$. At variabelen om tilbakemelding i min undersøkelse korrelerer så sterkt med de nevnte variablene, kan være funn som sammenfaller med flere studier. Fra Beck & Kosnik (2012) studie var ett av funnene at tilbakemeldinger var en avgjørende faktor for studentens utvikling. Med Pearsons r på $0,8$ for utvikling var ikke dette kun en høy korrelasjon med tilbakemeldinger, men også en av de høyeste korrelasjonene totalt for utvikling av profesjonskompetanse. Dette tyder på at tilbakemelding og utvikling har en sterk samvariasjon. Fra Hatleviks (2014) tverrfaglige forskningsgjennomgang nevnes tilbakemeldinger som viktig for en god praksis, spesielt for egne forsøk og oppmuntring til selvkritikk. Noe som igjen kan sammenfalle tilbakemeldingenes sterke korrelasjon med motivasjon og ekte og opprinnelig. Skal praksisveileder evne å oppmuntre til selvkritikk, er trolig både en ekthet og motivasjon vesentlig.

Fra min undersøkelse er tilbakemelding sterkest korrelert med god relasjon, utvikling av profesjonskompetanse og alt i alt. Dette kan indikere en lignende tendens som hos Hauge mfl. (2016). Her ble kvaliteten på blant annet tilbakemeldinger og relasjon mellom student og veileder fremmet som betydningsfullt for studentens utvikling. Andre sterke korrelasjoner

med tilbakemelding er Q.13.2 tydelige forventninger, Q13.3 stilte krav, Q13.7 lyttet, Q13.12 sett & hørt og Q13.8 tillit (Pearsons r fra 0,7 til 0,8). Dette forteller oss at variablene henger sammen, men det forteller ikke noe om årsakssammenhengene. Eksempel om studentens opplevelse av tilbakemeldinger vil føre til en god relasjon, eller om opplevelsen av en god relasjon vil føre til konkrete tilbakemeldinger. Undersøkelsens mange sterke korrelasjoner tyder på en kompleks og sammensatt problematikk der det kan foreligge flere underliggende årsakssammenhenger. Noe bekymringsverdig kan være gjennomsnittsverdiene til variabelen om tilbakemeldinger. Fra et gjennomsnitt på 4,35 første studieår, til 4,11 andre studieår og ned til 3,85 tredje studieår. Med dette konsentrere gjennomsnittene seg rundt «litt enig», men samtidig betyr dette at flere opplever at de ikke er enig i at de opplevde konkrete tilbakemeldinger fra praksisveileder. Denne tråden tar jeg opp igjen i neste delkapittel.

5.1.3 Forskjeller mellom studieoppleggene

Fra Studiebarometeret (2017) kom det fram forskjeller mellom de to undervisningsformene stasjonær og samlingsbasert fra barnehagelærerutdanningen, campus Tromsø. Fra korrelasjonsanalysen fordelt på de to undervisningsoppleggene studentenes opplevelser av praksisveileder tredje studieår (se kapittel 4.2.1), ser vi et litt annet tolkningsbilde enn presentert i foregående delkapittel. For variabelen Q13.6 tilbakemeldinger er de sterkeste korrelasjonene for stasjonært undervisningsopplegg med Q13.10 ekte & opprinnelig ($r = 0,89$), Q13.11 god relasjon ($r = 0,87$) og Q13.9 motiverende ($r = 0,81$). For den samlingsbaserte finner vi de sterkeste korrelasjonene med Q14 alt i alt ($r = 0,92$), Q13.16 profesjonskompetanse ($r = 0,87$) og Q13.9 motiverende ($r = 0,83$).

Andre interessante forskjeller finner vi også i variabelen Q14 «alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder». For den stasjonære klassen korrelerer Q14 sterkest med Q13.11 god relasjon ($r = 0,92$), Q13.8 tillit ($r = 0,9$) og Q13.13 anerkjennelse ($r = 0,9$). Den samlingsbaserte klassens sterkeste korrelasjoner med Q14 var i midlertidig Q13.6 tilbakemeldinger ($r = 0,92$), Q13.12 sett og hørt ($r = 0,92$) og Q13.9 motiverende ($r = 0,91$). For den stasjonære klassen kan dette tolkes til at opplevelser av relasjonelle aspekter som ekthet, god relasjon, tillit og anerkjennelse er viktige variabler i forhold til utvikling og i spørsmålet rundt hvorvidt de er tilfreds med sin praksisveileder. For den samlingsbaserte klassen er det midlertidig et annet tolkningsbilde. Her er opplevelsen av tilbakemeldinger og motivasjon, samt opplevelsen av å bli sett og hørt den mest betydningsfulle variabelen for

hvor tilfreds de er med praksisveileder. En variabel som kan styrke dette tolkningsbilde er Q13.11 god relasjon. For den stasjonære klassen vil de sterke korrelasjonene med utvikling av profesjonskompetanse ($r = 0,86$) og alt i alt ($r = 0,92$) bekrefte relasjonens betydning. For den samlingsbaserte klassen med utvikling av profesjonskompetanse ($r = 0,7$) og alt i alt ($r = 0,86$) er god relasjon viktig, men andre forhold kan bety mer, men andre forhold – slik som tilbakemeldinger – kan bety mer.

Sett i forhold til respondentenes bakgrunnsvariabler alder og erfaring, kan vi finne en påfallende sammenheng for hvorfor korrelasjonene framstår forskjellig blant de to undervisningsoppleggene. Analyser viser at til sammen 88,6% av studentene i den stasjonære klassen er 28 år og yngre. I tillegg startet 28,5% av studentene på studiet uten erfaring fra barnehagen. Den samlingsbaserte klassen består av 55% av 28 år og yngre og 45% er 29 år eller eldre, mens kun 10% startet på utdanningen uten erfaring fra barnehage. Her kan det nevnes at 35 av respondentene tilhører stasjonær og 20 samlingsbasert, noe som betyr at 10% fra samlingsbasert vil gi et lavere utslag per stykk enn 10% av stasjonær.

Med bakgrunnsvariablene tatt i betraktning kan det tolkes at de forskjellige betydningene av hvilke variabler som studentene vektlegger i forhold til praksisveileder og utvikling, kan ses i sammenheng med utvalgets alder og erfaringsbakgrunn. For de med mindre erfaring og den yngre andelen, vil relasjonelle variabler framstå som mer betydningsfull. For de eldre studentene med mer erfaring, vil relasjonene ha mindre betydning, mens tilbakemeldinger og motivasjon vektlegges mer for utvikling og hva de anser av betydning hos praksisveilederen.

Funnene fra den samlingsbaserte klassen kan ses i sammenheng følgegruppa rapport nr.4 (2017). De nyutdannede barnehagelærernes oppfatning av gode praksisplasser var der hvor man ble sett, fikk prøve seg ut og oppmuntret til å spørre og utvikle ideer. I tillegg til å bli sett og hørt som var en av de viktigste variabel fra samlingsbasert klassen, vil det å «prøve seg ut», «oppmuntrer til å spørre» og «utvikle ideer» kunne trekkes parallellt til motivasjon og tilbakemeldinger. For de intervjuede nyutdannede barnehagelærerne var deres oppfatning at slike opplevelser førte til trygghet og utvikling. I lys av dette kan det tolkes at opplevelsen av en god relasjon og tillit, vil for studenter i stasjonærklassen føre til trygghet og utvikling.

Opplevelsen av positive relasjoner med veileder ville ut fra Doxeys (1996) studie utgjøre et godt grunnlag for utvikling, der veileders profesjonelle kompetanse kom i annen rekke. Dette ser vi også fra funn til Moody (2009) der relasjon til veileder fikk betydning for opplevelsen av praksis. I tillegg ble feedback pekt ut som viktig for utviklingen. Fra denne studien kan dette bekreftes delvis. For de yngre og mindre erfarne vil opplevelse av relasjon være viktigst,

men for de eldre med mer erfaring vil profesjonell kompetanse kunne gjøre seg gjeldende i større grad, der tilbakemeldinger anses som den viktigste variabelen både for utvikling og tilfredshet med praksisveileder.

Forskjellen i korrelasjonene til stasjonær og samlingsbasert kan ses i sammenheng med studien til Caires (2009). Her ble studentens behov for relasjonell støtte fra veileder satt i sammenheng med en studentens opplevelse av en krevende og emosjonell belastende praksisperiode. Dette særlig til nykommere da første møte med praksis kan «involving many of the cognitive, emotional, and physical utterances related to reality-shock manifestations (Caires et al., 2009:25). For en med arbeidserfaring fra barnehage før starten på studiet, vil dette sjokket ikke være like sterkt som for de uten erfaring fra barnehage. At en i stasjonær setter relasjonell støtte fra praksisveileder mer enn samlingsbasert, er i så måte forståelig. Videre kan det tolkes til at de med erfaring og eldre kan framstå som mer selvstendig i yrket og har andre behov for den videre utviklingen enn de uten erfaring fra før.

5.1.4 Det første møte

Flere studier trekker fram betydningen av hvordan studentenes opplevelse av det første møte har en tendens til å følge studentenes opplevelser videre (Haddeland & Söderhamn 2013; Hauge mfl. 2016). Fra min undersøkelse kan resultatene fra variabelen «jeg opplevde mitt første møte med praksisveileder som positivt» sammenlignes med forskningen. Her var det små forskjeller blant undervisningsoppleggenes korrelasjoner og jeg tar derfor utgangspunkt i studentene som samlet gruppe. Videre tar jeg i bruk datamaterialet for studentenes opplevelser av det første møte for alle tre studieårene. Dette fordi jeg ønsker å utnytte meg av det fullstendige materialet for å kunne sammenligne med de gjeldene forskningsfunnene.

Første studieår viser at variabelen «første møte med praksisveileder som positivt» har en sterk korrelasjon både til «god relasjon» ($r = 0,83$) og til «alt i alt» ($r = 0,85$). Fra andre studieår er korrelasjonene ved $r = 0,71$ for god relasjon og $r = 0,65$ for alt i alt. For tredje studieår er korrelasjonen $r = 0,7$ for god relasjon og $r = 0,68$ for alt i alt. I henhold til Johannessen (2007) vil korrelasjoner over 0,5 indikere en meget sterk samvariasjon. Når resultatene fra alle tre studieår indikerer så sterke korrelasjoner med god relasjon og alt i alt, kan dette tyde på at opplever studentene et positivt første møte, vil dette også følge studentens opplevelse av relasjon og samtidig ha betydning for hvor tilfreds studenten er med praksisveileder. Med

dette kan vi si tendensen fra forskningen til Haddeland & Söderhamn (2013) og Hauge mfl. (2016) også gjør seg gjeldene i undersøkelsen datamaterialet.

Vi ser fra tabell 3 (kapittel 4.1.2) som viser en oversikt over alle gjennomsnittsverdiene til variablene, at variabelen «jeg opplevde mitt første møte med praksisveileder som positivt» er oppført med en gjennomsnittsverdi på 4,38 totalt for de tre årene. Dette er det høyeste gjennomsnittet totalt for de tre årene og kan tyde på at studentene jevnt over, uavhengig av alder, erfaring og hvordan studieår du er på, har en god opplevelse av første møte med praksisveileder. Den andre variabelen som også fikk et gjennomsnitt totalt for de tre årene på 4,38 var variabelen «jeg opplevde at min praksisveileder stilte krav til meg». De to variablene har midlertidig også en meget sterk korrelasjon ved $r = 0,53$ og har med dette sterk samvariasjon med hverandre.

5.1.5 Relasjonens betydning for læringsutbytte

Relasjonens betydning for læringsutbytte trekkes fram av flere studier (Beck & Kosniks 2002; Doxey 1996; Hatlevik 2014; Haugan mfl. 2012; Hauge mfl. 2016). Fra min undersøkelse viser funn fra variabelen «jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden» at respondentene fra barnehagelærerutdanningen kan bekrefte dette. Med gjennomsnittsverdiene 4,44 (første studieår), 4,27 (andre studieår) og 4,11 (tredje studieår) er studentene delvis over «litt enig» i at relasjonen til praksisveileder har betydning for læringsutbyttet. Med nedgang i verdien fra 4,44 første studieår og til 4,11 tredje studieår kan det tolkes som at relasjonens betydning for læringsutbytte blir mindre for hvert år. Tenkelig blir studentene mer selvstendige for hvert år og mindre sårbare for relasjonens betydning. Dette er kun en liten nedgang, så relasjonens betydning er likevel fremtredende. Om relasjonens betydning påvirker negativt eller positivt vil ut fra datamaterialet være vanskelig å fastslå. Variabelen «jeg opplevde en god relasjon til min praksisveileder» med gjennomsnittsverdien for de tre årene på 4,25 indikere hvert fall at studentene opplever en god relasjon med praksisveileder (se tabell 3, kapittel 4.1.2).

Videre analyser av variabelen «jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden» for studentenes tredje studieår viser forskjeller for gjennomsnittsverdiene fordelt på studentenes alder (se tabell 6, kapittel 4.2.3). En interessant sammenligning er for øvrig mellom kategoriene 22 år og yngre med gjennomsnitt 4,86 og yngre og 35 år og eldre med gjennomsnitt 3,33. Dette viser at mens den

Yngste kategorien heller mot «enig» i spørsmålet om relasjonens betydning for læringsutbytte, er den eldste kategorien nærmere «verken uenig eller enig». Fra variabelen «jeg opplevde at min praksisveileder var med på å utvikle min profesjonskompetanse» ser vi at mens den eldste kategorien er forholdsvis lik med den forrige, er den yngste kategorien nærmere «litt enig» med gjennomsnitt 4,14. Differansen mellom de to gjennomsnittene kan tyde på at den yngste kategorien er mer sårbar i relasjonen enn den eldste kategorien. Satt opp mot variabelen «jeg opplevde en god relasjon med min praksisveileder» tredje studieår, ser vi 22 år og yngre med gjennomsnitt 4,44 og 35 år og eldre med gjennomsnitt 4,67. Selv om den eldste kategorien er mer fornøyd med relasjon til praksisveileder enn de yngste, har relasjonen mer å si for læringsutbytte for den yngste kategorien enn den eldste. Samtidig opplever den yngste kategorien at praksisveilederen var med å utvikle profesjonskompetansen i større grad enn den eldste kategorien. En sammenheng kan være at 86% av kategorien 22 år og yngre, begynte på studiet rett etter videregående og uten erfaring fra barnehage. Dette er nyanser som ikke har fremkommet av funn fra forskningsgjennomgangen, og kan gi svar til oppgavens problemstilling to.

En annen faktor som kan påvirke studentenes læringsutbytte ser vi hos Haddeland & Söderhamn (2013). Funn fra deres studie retter oppmerksomhet til store forskjeller for praksisveilederens evne og kompetanse til veiledning. Fra slutningsstatistikken i analysekapittelet ser vi forskjeller gjøre seg gjeldene også for praksisveilederne i min undersøkelse. For variabelen «alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder» framkommer det signifikante forskjeller mellom de studentene oppfatter som nyutdannet og meget erfaren. Den samme tendensen ser vi i samlevariabelen «kvalitet». Signifikante forskjeller i opplevelsene mellom praksisveilederens erfaringsnivå, samt tendensen gjør seg gjeldene for alle tre studieårene. Denne diskusjonen tar vi opp i senere i kapittelet.

Ut fra en samlet vurdering av sammenligning med tidligere forskningsfunn er det belegg å hevde at funn fra denne undersøkelsen stemmer godt overens med tidligere forskning. Noen tendenser som ikke kommer like klart fram fra tidligere forskning ser vi midlertidig i funn fra denne undersøkelse. Avvik kan være forskjellene blant undervisningsoppleggene. Ut fra studentenes alder og erfaring, viser en tendens til at studentene har forskjellige behov for støtte til utvikling. Videre er det også signifikante forskjeller i hvordan studentene opplever praksisveilederne ut fra erfaringsnivå, noe som ikke kommer like klart fram fra tidligere forskning. Til sist er vil funnet diskutert i foregående avsnitt være et avvik. Studenter under 22 år er mer sårbar for relasjon i forhold til læringsutbyttet enn de studentene over 35 år. I

neste delkapittel ser vi nærmere på hvordan de tre hovedtrekkene fra veiledningslitteratur gjør seg gjeldene i lys av rammer og et helhetlig perspektiv.

5.2 Studenters opplevelser av relasjon i lys av teori og rammer

Fra sammenligningen av forskningsfunn vil studentenes opplevelser av praksisveileder få betydning for utvikling og læring. Relasjon til veileder og veileders evne til blant annet å gi konkrete tilbakemeldinger framstår som to viktige aspekt for studentens utvikling. Sett i lys av Illeris modell om læringens prosesser og dimensjoner handler dette om i hvilken grad studentens tilegnelsesprosess av læring også påvirkes av samspillprosessen på det sosiale nivået der samspillsituasjonene utspiller seg. Illeris påpeker at individets samspilldimensjon også beror på et overordnet samfunnsmessig nivå som setter premissene for samspillet. Det overordnede samfunnsmessige nivået for en student i praksis, kan ses i sammenheng med praksisens rammeverk og bestemmelser. På den andre siden kan sammenligning med tidligere forskning også være godt egnet til å belyse den såkalte prosesskvaliteten i henhold til Utdanningsdirektoratets definisjon av resultatkvalitet. I resultatkvalitet foreligger også en vurdering av strukturkvalitet, som igjen kan ses i sammenheng med Illeris (2012) overordnede samfunnsmessige nivå.

Gjennom dette delkapittelet vil jeg drøfte flere vesentlige aspekter som kan belyse hvordan studentens læring kan påvirkes av de overordnede bestemmelser og rammeverket rundt praksisen. Strukturen følger de tre hovedtrekk fra veiledningslitteraturens beskrivelser. Først betydningen av tilbakemeldinger, så betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag og deretter betydningen av relasjon. Funnt fra min undersøkelse og tidligere forskning vil trekkes inn, samt praksisens rammer legges til grunn. Hvordan opplevelsene kan ha betydning for læringsutbytte vil belyses jevnlig gjennom kapittelet. Til sist vil det avsluttes med noen kommentarer til diskusjonen.

5.2.1 Betydningen av tilbakemeldinger

Fra tidligere forskning og egen undersøkelse viser det seg at studentene i stor grad anser tilbakemeldinger fra veileder som betydningsfull for egen utvikling og læring. At dette er en av praksisveileders rolle i veiledningen kommer også fram av styringsdokumentet til utdanningen. Dette synliggjøres med følgende to formuleringer; «Praksislærer skal ha tid til

veiledning og informasjon underveis i hverdagen, samt gi studenten jevnlig tilbakemelding på arbeidet i praksis». Videre kommer en presisering for hva kravet med 1,5 – 2 timer veiledning per praksisuke skal benyttes til: «faglige samtaler, tilbakemelding på arbeidet og veiledning mellom student og praksislærer» (UiT 2016:4). Dette framkommer som praksisveileders tolkningsramme for praktiseringene av tilbakemeldinger til studenten i praksis.

Problematisering av de oppsatte formuleringene vil nå etterfølges.

At praksisveileder skal gi tilbakemelding til studentens *arbeid* kan fremstå som noe uklart. Ser man i henhold til studentenes læringsutbytte vil arbeidet til studenten kunne bestå av bearbeidelse av observasjoner og erfaring gjennom refleksjon, veiledning, arbeidskrav og litteraturstudier. Praksisen til studenten er lagt opp til to praksisperioder hvert studieår. Fra den første praksisperioden skal praksisveileder godkjenne studentenes innsats ved en sluttvurdering. For andre praksisperiode skal praksisveileder framstille en midtveisvurdering av studenten halvveis ut i perioden, for å så igjen komme med en endelig sluttvurdering der studenten får bestått eller ikke bestått. Samtidig skal praksisveileder jevnlig godkjenne diverse arbeidskrav som leveres av studenten underveis. Dette betyr at praksisveileders rolle veksler mellom tilbakemeldinger av læring og tilbakemeldinger for læring. Henholdsvis summative (bedømmende) og formative vurderinger. Når samme personen gir begge type vurderinger, kan formative tilbakemeldinger fort forveksles med summativ (Bjørndal 2016).

Bruken av både summative og formative tilbakemeldinger i praksis med dette, er ifølge Lauvås & Handal (2014) en uheldig retning for utdanningssystemet. De mener summativ og formative tilbakemeldinger er på kollisjonskurs, noe som kan begrense læringen. Dette står i tråd med NOKUT (2018) og deres anbefalinger fra andre studieprogram som scorer høyt på studentenes tilfredshet med tilbakemeldinger og veiledning. Underveis i prosessen bør det fokuseres på formative tilbakemeldinger der innholdet er konstruktiv, systematisk og læringsorientert, mens summative tilbakemeldinger bør kun finne sted etter praksis er over.

At rammeverket pålegger praksisveileder betydelige vurderinger av summativ karakter, vil det være nærliggende i denne sammenheng å stille spørsmål om hvordan dette kan ha betydning for studentens læringsutbytte. Bjørndal (2016) skriver at for stor vekt på summative vurderinger kan oppleves problematisk i forhold til motivasjon og selvbilde. I følge Illeris vil motivasjon være en viktig drivkraft for tilegnelsen av læring. Når i tillegg noe framstår som truende for studentens selvbilde kan det få en motstridende effekt for læring og resultere i at studenten ikke er tilgjengelig for læring. Læringsforsvar, læringsmotstand eller kanskje et identitetsforvar kan stille seg i veien for den tilsiktede læringen.

Fra undersøkelsens analyse ser vi at variabelen «motivasjon» kommer dårligst ut av alle. Hele 37% av studentene kan ikke si seg enig i påstanden at de opplevde praksisveilederen som motiverende for tredje studieår. For studentenes opplevelse av tilbakemelding tredje studieår er det videre 31,5% som ikke sier seg enig i påstanden om at praksisveilederen ga konkrete tilbakemeldinger. I tillegg har variablene en meget sterk samvariasjon med $r = 0,82$, noe som indikerer de henger godt sammen. Når vi vet hvordan motivasjon og tilbakemelding kan påvirke læringsutbyttene er det bekymringsverdig at så store andeler av studentene ikke opplever at tilbakemeldingene eller motivasjonen fra praksisveileder er tilfredsstillende. På den andre siden viser studentene at de samlet er «litt enig» i påstanden om de er tilfreds med praksisveilederen for tredje studieår med gjennomsnittsverdien 4,0. Det samme ser vi under påstanden om at studentene opplevde at praksisveileder var med å utvikle deres profesjonskompetanse. Den fikk gjennomsnittsverdien 3,94 for tredje studieår, som igjen er kun 0,6 små verdier fra en samlet «litt enig». Med tanke på skalaen der verdien 5 står for «enig», kan man igjen undre seg over hvorfor ikke flere studenter kan si seg «enig» i at de for eksempel at de er tilfreds. Hadde verdien 5 tilsvart en «svært enig» derimot, kunne verdien 4 framstått som et mer fornøydlig resultat.

Fra utdanningens sensorveiledning til praksisveileder for studentenes sluttvurdering kommer det fram som en av mange vurderingskriterier for studentens sluttvurdering «På hvilken måte tar studenten til seg tilbakemeldinger og veiledning – og justerer seg i forhold til disse?» (UiT 2016:14). Praksisveileder skal også i en sluttvurdering fremstille en bedømming av hvordan studenten tok til seg blant annet bedømmingene undervis i praksis, og i tillegg bedømme hvordan studenten «justerte» seg i forhold til disse bedømmingene. Hvilke signaler sender slike vurderingskriterier ut for studenten i praksis? Og på hvordan måte kan dette påvirke praksisveilederes arbeid? Som et oppsummerende spørsmål for aspektene som er belyst gjennom dette delkapittelet spør jeg; hvordan kan styringsdokumentene for praksis være med å bidra og legge til rette for en god relasjon mellom veileder og student?

Avslutningsvis vil jeg trekke fram resultater fra min undersøkelse som kan bidra til ytterligere problematiseringer av utdanningens praksis. Variabelen «konkrete tilbakemeldinger» for studentenes tredje praksisperiode fordelt på praksisveilederens erfaringsnivå, viser gjennomsnittsverdien 2,78 for nyutdannede og 4,44 for de meget erfarne. I en t-test utgjør dette en signifikant forskjell mellom studentenes opplevelse av tilbakemeldinger fra en nyutdannet og en meget erfaren. For andre studieår får nyutdannede gjennomsnittsverdien 3,63 og meget erfarne 4,58. For første studieår får nyutdannede gjennomsnittsverdi 3,0 og

meget erfarne 4,7. Både for andre og første studieår er resultatene signifikant. De høye gjennomsnittsverdiene for de meget erfarne tyder på at til tross for problematiseringen av summative og formative tilbakemeldinger, er studentene enig i at de gjør en god jobb. Sett i forhold til Bjørndals (2016) beskrivelser av feedback, kan det se ut til at praksisveiledere med meget erfaring formidler tilbakemeldingene på en måte som fremmer studentenes læring og mestring. Kanskje studentene opplever tilbakemeldingene fra en nyutdannet som mer tilbakeholden eller kritisk? Slike opplevelser kan ifølge Bjørndal (2016) sette relasjonen i fare. Er praksisveileder tilbakeholden i tilbakemeldinger kan det videre medføre at studenten går glipp av verdifulle innspill og skape manglende forståelser. En annen tenkelig mulighet er at opplevelsen av tilbakeholden tilbakemelding kan føre til at studenten blir usikker eller ikke blir oppmerksom på de eventuelle læringsmuligheter. Opplevs praksisveileder for kritisk kan det føre til studenten bevisst ikke vil interessere seg i det praksisveileder prøver å formidle for den bestemte situasjonen, og eventuelt ende med å avvise læringen. De belyste eksemplene er tilfeller som kan betegnes som *ikke-læring* eller *feillæring* (Illeris 2012).

I neste delkapittel undersøker vi betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag nærmere.

5.2.2 Betydningen av praksisveileders erfaringsgrunnlag

Veileders kommunikasjonsmåte, erfaring eller kunnskap vil være av betydning for hvordan den veiledede opplever hjelpen de mottar (Bjørndal 2016). Om veileder er «ufaglært» eller skolert og erfaren kan etter Lauvås & Handals (2014) oppfatning oppleves som to forskjellige virksomheter. Som referert til i foregående kapittel, er det fra datamaterialet signifikant forskjell i hvordan studentene opplever tilbakemeldinger ut fra praksisveileders erfaringsnivå. Forskjellen gjør seg midlertidig gjeldende også i andre variabler. Fra presentasjonen av samlevariabelen Q.15 «Kvalitet» i analysen kommer det fram store forskjeller i studentenes opplevelser ut i fra de anslåtte erfaringsnivåene til praksisveilederne (se kapittel 4.2.3). Samlevariabelen består av variablene god kjemi, tillit, anerkjennende, utfordret personlig mål, forstod faglig utgangspunkt og tilbakemeldinger, som for øvrig kan ses på som en blanding relasjonellkompetanse og veiledningsferdigheter. Gjennomsnittsverdiene fordelt på praksisveileders erfaringsnivå, viser verdien 3,15 for nyutdannede og 4,41 for de meget erfarne. I en t-test utgjør dette signifikant forskjell i hvordan studentene opplever nyutdannede i forhold til de meget erfarne. I henhold til Skagen (2014) vil ikke dette fremstå som noen stor overraskelse. Han mener en erfaren yrkesutøver lettere vil mestre å bringe inn personlig

faglighet i veiledningssamtalen. På den måten kan en veileder med manglende erfaring i yrket, hindre den faglige utviklingen.

Prosentfordeling til praksisveileders erfaringsnivå viser andelen «nyutdannede» i utdanningen ikke er betydelig høy (figur 3, kapittel 4.1.3). Likevel ser vi en oppgang fra studentenes første studieår til andre studieår der prosentandelen nyutdannede øker med 10,9%. Da kan man stille seg spørsmålet om hvorfor utdanningen utsetter studentene for «ufaglærte» og nyutdannede praksisveileder som ikke har den nødvendige erfaringen som kan bidra til studentenes utvikling. På den andre siden fastslår rammeverket at «praksislæreren skal ha videreutdanning i rettleiing på minimum 15 studiepoeng» (Kunnskapsdepartementet 2012:8). Det foreligger videre ingen synlige krav om erfaring eller fartstid i yrket.

Om de nyutdannede praksisveilederne som det refereres til fra min undersøkelse har den formelle kompetansen de nasjonale retningslinjene krever gir min undersøkelse igjen svar til. Fra følgegruppa (2015) fremkommer det midlertidig at 39% av 279 praksisveileder fra 8 forskjellige utdanninger mangler den formelle veiledningskompetansen. Sammen med økningen på 10,9% av anslåtte nyutdannede praksisveiledere kan det stilles spørsmål ved hvorvidt kravet om formell kompetanse er forbeholdt alle praksisveiledere.

Dersom de nyutdannede har den formelle kompetansen som kreves, kan det være nærliggende å stille spørsmålet om hva den formelle kompetansen inneholder. Skagen (2014) skriver at veiledningsfeltet består av mange teoretiske utgangspunkt og modeller, der veiledning anses som en praktisk ferdighet som setter krav til veileders kunnskap og refleksjon. Hvilke teoretiske utgangspunkt og modeller det undervises i vil få betydning for veileders ferdighet. For veiledningstradisjonen i Norge utpekes gjerne Lauvås og Handals handlings- og refleksjonsmodell som en viktig referanse og påvirkning (Skagen 2014). Killén (2012) på sin side skriver at for veileders evne til å kunne vurdere og bidra til studentens utvikling, vil kunnskaper om læreprosesser i psykososialt arbeid være en forutsetning. Dette er også i tråd med Illeris helhetlige læringsforståelse. Men også Killén fremmer betydningen av erfaring. Så selv om de antatte nyutdannede har den formelle kompetansen på plass, uansett hva den inneholder, vil ikke dette utgjøre noe garanti for studentenes utvikling. Dette kan funn fra min undersøkelse bekrefte.

Det skal nevnes at praksisveileders erfaringsnivå er basert på studentenes oppfatninger, noe som kan framstå som tilfeldig for resultatet og kan svekke sikkerheten til den statistiske slutningen og reliabiliteten. Samtidig vil det være tenkelig at en student etter om lag 25 – 35 dager i praksis med sin praksisveileder, vil kunne uttale seg om en praksisveileder er

nyutdannet eller meget erfaren. Å kunne fastslå hvorvidt en er erfaren eller meget erfaren kan framstå som noe mer komplisert. På den andre siden kan man si at det operasjonaliserte begrepet (Q15 Kvalitet) har oppførte seg som forventet i henhold til veiledningslitteraturens forventninger rundt praksisveileders erfaringsnivå, noe som igjen kan styrke slutninger vedrørende begrepsvaliditet. Dette gjelder resultatene av undersøkelsen for øvrig.

Avslutningsvis vil jeg nevne at kravet fra de nasjonale retningslinjene til barnehagelærerutdanningen om formell kompetanse for praksisveiledere, ikke fremkommer i Håndboken for praksis i BLU. Her bemerkes det kun at utdanningen «[...] tilbys kurs, møter og etter- og videreutdanning fra ILP» (UiT 2016:3). Fra «skal» i nasjonale retningslinjer til «tilbys» i utdanningens egne utformede retningslinjer er noe jeg finner interessant. Kan dette gjenspeile utdanningens holdning til den formelle veiledningskompetansen? At det er et krav om formell kompetanse, burde etter min mening komme tydeligere fram i Håndboken.

Uten de formelle krav fra utdanningens formidlede rammedokument for praksis, kan «tilbys» forstås med at praksisveilederne står fritt til å bestemme selv når det vil være nødvendig eller tid for videreutdanningen. Hvordan bidrar rammebestemmelsene for en kvalitetsberettigete praksis med dette i betraktning?

5.2.3 Betydningen av relasjon og rammer

Håndbok for praksis i BLU presiserer at skal studenten få læringsutbytte i praksis, er studenten selv ansvarlig for å løfte fram observasjoner og erfaringer fra hverdagen. Bearbeidelse av disse erfaringene skal finne sted gjennom refleksjon, veiledning, arbeidskrav og litteraturstudier. I praksisen defineres praksisveileders rolle som studentens lærer og veileder som er ansvarlig for å bidra med sin faglighet, didaktisk- og profesjonskompetanse og legge til rette for studentens læringsutbytte. Studentens avsatte tid for den individuelle bearbeidningen er 7,5 time hver praksisuke. Dette er medregnet deltakelse i eventuelle møtevirksomhet, refleksjon, for – og etterarbeid, samt veiledning. Selve veiledningen er det som krav til praksisveileder satt skal innebære 1,5 – 2 timer hver praksisuke (UiT 2016). Skal veiledningen oppleves som god, påpeker Skagen (2014) at det forutsettes en relasjon preget av tillit og en god bearbeidelse av veiledningens saksforhold. Videre fremmer Tveiten (2012) at relasjonen vil få betydning for veiledningens kvalitet. Noe som igjen sammenfaller gjennomgangen av tidligere forskning.

Skal praksisveileder evne å støtte den faglige utvikling av forståelse og handling, må ifølge Gjems (2012) praksisveileder tilstrebe en relasjon som fremmer likevekt. Dette forutsetter at studenten må bli hørt og forstått av praksisveilederen. Gjennom dette delkapittelet ønsker jeg å diskutere hvordan praksisens rammer kan få betydning for relasjonen.

Ser vi igjen på rammebetingelsene for praksis, vil det for en student i for eksempel tredje studieår bety at i løpet av 10 dager 5. semester skal det opprettes en relasjon preget av tillit. Så skal man bryte opp den påbegynte oppbyggingen av relasjonen, for å så komme tilbake etter en lengere periode. Da kan man anta at relasjonen man begynte å etablere i første del av praksis i beste fall må gjenopprettes, og i verste fall begynne på nytt. Studentens siste praksisperiode 6. semester har en varighet på 15 dager. Med 1,5 – 2 timer avsatt per praksisuke, vil dette være tiden de har til rådighet for å knytte bånd og skape en god relasjon. Fra forskningsgjennomgangen viste følgegruppas intervjuer av de nyutdannede barnehagelærerne at de ønsket mer sammenhengende praksisperioder.: «Først når en er kjent og trygg, kan en begynne å lede og prøve seg ut» (Følgegruppa 2017:19).

I den avsatte tiden til rådighet skal det videre gis tilbakemeldinger, for eksempel med summative vurderinger av studentenes arbeidskrav, midtvurderinger og i siste praksisuke til sluttvurdering. Effekten av de summative vurdering som diskutert i foregående delkapittel, kan medføre komplikasjoner for tilliten og tryggheten i relasjonen. I tillegg består praksis av en hel barnehage med andre barn, foreldre og ansatte å ta inn over seg. I løpet av hektiske hverdager kan det oppleves som man har liten tid til overs for utvikling av en god relasjon mellom studenten og praksisveileder. En god relasjon preget av tillitt og likevekt er nødvendig for at studenten skal føle seg trygg, og som dermed kan bidra til transformerende utvikling og læring. I lys av dette kan relasjonens betydning framstå som en påtrengende faktor. Skal veiledningen oppfattes som god, setter rammene med dette store krav til praksisveilederens egenskaper. For at praksisveileder skal kunne legge til rette og bidra for studentens læringsutbytte, vil et helhetlig perspektiv ifølge Illeris (2012) være fundamentalt. I et slikt perspektiv vil studentens prosess med tilegnelse av læring finne sted parallelt med samspillsprosessen. Dette kan medføre at dersom relasjonen med praksisveileder ikke oppleves bra, kan dette påvirke studentens tilegnelsesprosess og hemme eller bremse utviklingen. På samme måte kan opplevelser av blant annet støtte, mangel på anerkjennelse, mangel på konkrete tilbakemeldinger og mangel på tillit, på sine måter også påvirke den mentale energien. Mulighetene for at slike opplevelser kan mobilisere barrierer eller motstand for læring er reelle. Fra min undersøkelse kan det tyde på for eksempel de yngre studentene

uten erfaring er mer sårbar i relasjonene enn de eldre. Samtidig vil en eldre student med erfaring fra barnehage være sårbar for andre faktorer. Eksempel ved manglende tilbakemeldinger eller motivasjon. Slike opplevelser kan fremstå som kritisk for drivkraften, noen som kan få dirkede konsekvenser for læringsutbytte.

Det er nettopp i praksisperioden at holdninger og verdier settes ut i praksis. Dette vil ifølge Illeris kunne medføre at hele spektret av psykiatrisk kapasitet konstant være tilstede. At studentenes mentale energi ved slike forhold kan mobilisere barrierer eller motstand for læring, er i så måte forståelig. I tillegg legger rammene for praksis opp til at det er studenten selv som må ta ansvar for egen læring. For en student som befinner seg i krevende omstillingsprosesser med holdninger og verdier i utvikling kan dette fremstå som strevende.

Da spør jeg, kan de oppsatte rammene rundt praksis slik de foreligger i dag bidra og legge til rette for å utvikle en god relasjon? En god relasjon preget av tillit og likevekt? En god relasjon som fører til trygghet, vekst og utvikling? Når skal studentene få tid til «å reflektere kritisk over egen praksis og etablerte praksisar i barnehagen» (2012:8), slik bestemmelsene fra de nasjonale retningslinjene for barnehageutdanningen krever?

Ifølge forskningsfunn fra studien til Yoon & Larkin (2018) påpekes det at negative opplevelser av relasjon vil kunne medføre at utviklingspotensialet «have the potential to perpetuate stereotypes rather than disrupt them». Dårlige opplevelser av relasjon vil med dette kunne bidra til å forhindre kritisk refleksjon og utvikling av profesjonsforståelse, som for øvrig er en av de overordnede målsettingene til utdanningen. På den andre siden vil god relasjon bidra til å skape tillit i veiledningsforholdet (Haugan mfl. 2012). Fra min undersøkelse ser vi fra korrelasjonsanalysen tabell 7 (kapittel 4.2.1) at samvariasjonen mellom en god relasjon og tillit er meget sterk. Med $r = 0,93$ er dette den sterkeste korrelasjonen for alle variablene omhandlet studentenes opplevelser av praksisveileder tredje studieår. Dette kan gi indikasjoner om utdanningen ønsker å overholde deres overordnede målsettinger og vil et fokus på relasjonen som skaper tillit være uunngåelig.

Avslutningsvis ønsker jeg å tilføre et siste moment. Fra intervjuene til følgegruppa (2017) kom det også fram at studentene opplevde tunge arbeidskrav som ødeleggende for utbytte av praksis. Opplevelsen var at arbeidskravene tok bort fokuset fra hverdagspraksisen i barnehagen. For studenten i 6.semester fremkommer det videre at i denne praksisperioden «skal studentene ha praksis i emnet ledelse, samarbeid og utvikling på vårsemesteret, samtidig som de skriver sin bacheloroppgave» (UIT 2018). Ikke nok med flere tunge arbeidskrav, her skal det fokuseres på bacheloroppgaven i tillegg. Hvordan dette kan påvirke

studentenes mentale energi og ta bort fokuset fra hverdagen er ikke vanskelig å forestille seg. Skal utdanningen legge til rette for at studentene får utvikling av verdier, holdninger og vurderinger som ligger til grunn for barnehagelærerens yrkesutøving, er det trolig ikke taktisk å vektlegge ferdighetsdelen til studentene i praksis.

Da blir det fristende til å ta fram Lauvås & Handals henvisning til Eriksen og det han advarer er i ferd med å skje i dagens høyere utdanning: «Praksis som læringsarena underlegges praksis som vurderingsarena» (referert i Lauvås & Handal 2014:317). Jeg tilføyer: Praksis som utviklingsarena for holdninger og verdier underlegges praksis som ferdighetsarena. Følgelig må konsekvensen være at opplevelsen av relasjon kommer i andre rekke etter læringsutbyttet. Men dette vil være et paradoks dersom man erkjenner at relasjonen er premissleverandør for læringsutbyttet.

Fra et helhetlig perspektiv framstår studentenes læringsutbytte i praksis som et komplekst, sammensatt fenomen med flere underliggende mekanismer. Noe som for øvrig sammenfaller virkelighetssynet til det vitenskapsteoretiske ståstedet kritisk realisme. Som referert til i kapittel 3.1 om det vitenskapelige ståstedet, skriver Lund (2002a) at kvantitativ tilnærming er ikke lenger definatorisk med positivismen og kritisk realisme er for lengst et akseptert vitenskapsteoretisk grunnsyn innen kvantitativ forskning. Kan vi med dette forvente transenderende forskning for feltet med årene som kommer?

5.3 Avsluttende kommentar til diskusjon

Gjennom dette kapittelet har jeg diskutert flere aspekter rundt opplevelser av relasjon og hvordan relasjon kan påvirke læringsutbytte. Fordi oppgavens problemstilling 1 konsentrerer seg rundt studentenes opplevelser av relasjon til praksisveileder, er det vektlagt å belyse funn fra min undersøkelse med eksisterende forskning.

Utdanningsdirektoratets definisjon på kvalitet hentyder at struktur og rammer kan bidra eller hemme for relasjonelle samspill. Relasjonens betydning fremmes som avgjørende for målutbytte, som for studenter i praksis defineres til læringsutbytte. På den måten kan også struktur og rammer få betydning for studentenes læringsutbytte i praksis. Dette gir utdanningsdirektoratets definisjon for kvalitet relevans for denne oppgaven og problemstilling 2.

Gjennom diskusjonens del 2 er rammene rundt praksis blitt et gjennomgående tema. Flere indikasjoner og spørsmål er stilt for hvordan praksisens rammer kan bidra til eller hemme studentenes læringsutbytte. For å kunne gi svar til problemstilling 2, er det forsøkt å diskutere hvordan rammene gjør seg gjeldene i sammenheng med undersøkelsens funn, eksisterende forskning, veiledningsteoretiske aspekt og fra et helhetlig perspektiv med Illeris læringsforståelse og mulige konsekvenser for hva en dårlig relasjon kan medføre.

Dette ligger til grunn for funn og forslag til videre forskning som presenteres i neste kapittel. Samtidig vil jeg gjøre leser oppmerksom på at spørsmål som er reist underveis i diskusjonsdelen, er ment for et kritisk blikk og at det ikke er oppgavens hensikt å svare på disse

6 Avslutning

Gjennom dette avsluttende kapittelet vil jeg først gjennom formål og funn, oppsummere vesentlige faktorer fra diskusjonsdelen som kan besvare spørsmålene i problemstillingen. Så presenteres et kritisk tilbakeblikk på min undersøkelse, der styrker og svakheter belyses. Til slutt presenteres refleksjoner om videre muligheter og forskning som kan bidra til å styrke kvaliteten i praksisveiledning ved barnehagelærerutdanningen.

6.1 Formål og funn

Fra introduksjon ble oppgavens overordnede formål belyst i et samfunnstjenlig perspektiv. Kvalitet i utdanningsforløpet er en pågående satsning fra Regjeringshold. Samtidig som det fremkommer at praksis til profesjonsutdanninger er viktig del av høyere utdanning, er det begrenset med forskning som kan belyse kvalitetsaspektet i praksisveiledningen til barnehagelærerutdanningen.

Utdanningsdirektoratet definerer struktur og relasjoner av betydning for kvalitet. I denne oppgaven er relasjonen undersøkt og videre diskutert med teori og gjeldende rammer som ligger til grunn for praksisveiledningen. I dette delkapittelet skal jeg oppsummere funn og viktige elementer fra diskusjonene.

Formålet med denne oppgaven var å undersøke relasjonens betydning for barnehagelærerstudenter i praksisveiledning og sammenhengen til læringsutbyttet. Dette med utgangspunkt i spørsmålene; Hvordan opplever studenter i barnehagelærerutdanningen relasjonene til sine praksisveiledere? Og hvilken sammenheng kan det være mellom studentenes opplevde relasjon til praksisveileder og deres læringsutbytter av praksis?

Mine funn viser at studenters opplevelse av relasjon til praksisveileder kan ses i sammenheng med flere forhold. Svar til spørsmålene i problemstillingen er følgende:

For det første opplever studentene signifikante forskjeller fra veiledning av en nyutdannet og en meget erfaren. For det andre er det forskjeller mellom undervisningsoppleggene for hvordan de opplever praksisveilederne. Studentene fra det stasjonære undervisningsopplegget vektlegger opplevelsene av relasjon, tillitt og anerkjennelse som mest betydningsfullt, er det for samlingsbasert undervisningsopplegg opplevelsen av tilbakemeldinger, at de blir sett og hørt og motivasjon som vektlegges mest. For det tredje har relasjonen mer betydning for de 22 år og yngre i forhold til læringsutbyttet, enn for de som er 35 år og eldre. De yngste

opplever videre at praksisveileder er med på å utvikle deres profesjonskompetanse i større grad enn for de eldste. Samtidig opplever de eldste bedre relasjon til sine praksisveiledere enn de yngste.

Ut over dette er studentenes opplevelser av relasjon generelt positivt. Noen egenskaper som studentene opplever de er mest enig i om praksisveileder, er god relasjon, anerkjennende, positivt første møte og tydelige forventninger. Noen de opplever som minst enighet i, er opplevelsen av praksisveileders evne til motivasjon og tilbakemeldinger.

6.2 Styrker og svakheter

Dette delkapittelet skal jeg ta for meg styrker og svakheter ved undersøkelsen denne oppgaven omhandler.

Utvalget til undersøkelsen består av et tredjeklassekull ved barnehagelærerutdanningen. Fordi undersøkelsen ble delt ut rett etter studentenes siste og avsluttende praksisperiode, er studentenes opplevelser av praksisveileder friskt i minne. Videre var dette i forbindelse med et etterarbeid av praksis der refleksjoner og interessen for tema var betydelig. Om dette kan ha ført til en systematisk målefeil ved overrapportering av fenomener er mulig. Samtidig anser jeg tidspunktet for undersøkelsen som en styrke. Det at studentene fikk svare på undersøkelsen i undervisningstimen, er trolig årsaken til den høye svarprosenten på 73,3%. Dette minsker sjansen for skjevt utvalg i undersøkelsen, noe som styrker den ytre validiteten. På dette grunnlaget er det valgt å anvende slutningsstatistikk der det kan hevdes at funn er generaliserbart til undersøkelsens populasjon, barnehagelærerstudenter i Tromsø.

En svakhet med undersøkelsen kan ses i sammenheng med bruk av retrospektive spørsmål. En utfordring er at gjenkalling av opplevelsene av praksisveilederne første og andre studieår kan noe være glemt eller modifisert. Dette kan videre ha ført til interferens mellom de ulike praksisperiodene som kan ha påvirket vurderingene av praksisveilederne til de forskjellige studieårene. På den andre siden kan praksisveilederne ses på som viktige personer for den personlige utviklingen, og opplevelsene er mer nærgående og mindre sannsynlig at man glemmer. Samtidig kan manglende selvinnsikt eller metakognitive ferdigheter hos studenter i forbindelse med selvrappotering, ses i sammenheng med unyanserte vurderinger. Slike vurderinger kan ses i sammenheng med reliabilitet og statistisk validitet. Om utvalget i seg selv med tanke på populasjonen er relativt stort. Videre kunne et enda større utvalg ha styrket den statistiske validiteten.

Som redegjort for i kapittel 4.2.3 har undersøkelsen samlevariabel en godkjent Chronbachs alfa, noen som styrker reliabiliteten. At undersøkelsen resultater samsvarer godt med eksisterende forskning, kan tale for en god begrepsvaliditet. Samtidig ville ytterligere operasjonaliseringer av eksempel begrepene relasjon og læringsutbytte kunne styrket begrepsvaliditeten. Dette var et bevisst valg i forhold til lengden på spørreskjema og sikre en høyere svarprosent.

Et siste poeng ønsker jeg å rette til den metodiske tilnærmingen, som også kan ses i sammenheng med en styrke for denne undersøkelsen. Funnene den kvantitative tilnærmingen har resultert i for denne oppgaven, ville vært mindre sannsynlig å få fram med bruk av kvalitative metoder. Nyanser og sammenhenger som ikke fremkommer like tydelig fra kvalitativ forskning regnes som hovedfunn fra denne undersøkelsen. Samtidig var min innsikt og forforståelse avgjørende for de valgte bakgrunnsvariabelen. Sammensetningen med forskningsgjennomgangens grunnlag for variablene til studentenes opplevelser og de valgte bakgrunnsvariabelen, resulterte i undersøkelsens hovedfunn. Videre ville ytterligere studier omkring resultatene vært interessant. Andre forslag til videre forskning belyses i neste delkapittel.

6.3 Videre forskning

Innledningsvis i oppgaven ble regjeringens satsning på kvalitet belyst. Samtidig som det satses stort på kvalitet fra barnehage til høyere utdanning, er imidlertid forskning innen praksisveiledning for barnehagelærerutdanningen svært begrenset. Videre forskning for feltet vil være viktig for å øke kvaliteten for utviklingen av barnehagelærerstudenter, og på den måten også kunne få betydning for kvalitet i barnehagen.

Fra undersøkelsen fremkommer sammenhenger av studentenes opplevelser av relasjon til praksisveileder og læringsutbyttet som kan være vesentlig å undersøke videre. I den grad kvalitet sies å være subjektivt, viser det seg at en viktig faktor for kvaliteten kan være å ta hensyn til nettopp det. Studentenes ulike forutsetninger skaper også ulike behov for den enkeltes utvikling og læring. Når mange studenter ikke opplever den rette støtten for deres utvikling, kan det være forståelig med eksisterende forskningsfunn som påpeker store variasjoner av opplevelser til veiledere og kvalitet i praksisveiledningen. Tilsynelatende opplever majoriteten av studentene at de er fornøyd, men når om lag 30% av studentene ikke har god opplevelse av praksisveileder, kan dette være ett uttrykk for ujevn kvalitet.

Denne undersøkelsen har kun tatt et tverrsnitt av ett tredjeklassekull med barnehagelæreres opplevelser, der praksisveiledere fra første- og andre studieår er belyst med retrospektive spørsmål. Med å undersøke opplevelser fra år til år og rundt ulike praksisveiledere, kan nye nyanser og sammenhenger rundt læring og utvikling fanges opp. Ved bruk av longitudinelt forskningsdesign kunne studier fått muligheten å undersøke kausale sammenhenger. Dette sammen med kvalitative intervjuer, både med dyptgående intervju og fokusgruppe intervju, kunne fått fram mer detaljert bilde for subjektive behov. I sammenheng med funn som viser til signifikante forskjeller i studentenes opplevelser av praksisveilederne, kunne imidlertid et mer eksplisitt fokus på praksisveilederne framstå som betydningsfullt.

Mer forskning angående de signifikante forskjeller som studentene opplever rundt nyutdannede og meget erfarne, burde også på sikt kunne få konsekvenser for utdanningens praksis. Alt for å styrke kvaliteten i studentenes praksisopplæring. Styrke kvaliteten i håp om at det kan bidra til å motvirke varierte opplevelser og varierte læringsutbytter for morgendagens barnehagelærerstudenter. For utviklingen av kompetent yrkesutøvere er det mange framtidige barnesjeler som får sine avtrykk av i livet. Nettopp derfor er dette så viktig. Det er framtidens barn som til syvende og sist står på spill – det er framtidens viktigste ressurs profesjonen har som samfunnsmandat å forvalte.

Referanseliste

Andreasen, J. K. og Høigaard, R. (2017). *Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene – en studie om veiledningskvalitet*. Uniped, 40(3), 22-234. DOI: 10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-04

Aubert, A. M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Backe-Hansen, E., Ekelund T. & Havik T. (2010). Fosterhjem for barns behov: *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Hentet fra http://www.nova.no/asset/4330/3/4330_3.pdf

Barnehageloven (2005). *Lov 17 juni 2005 nr.64 om barnehager*.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). *Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions*. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
doi:<http://www.jstor.org/stable/23478294>

Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Caires, S., Almeida, L. S. & Martins, C. (2009). *The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock?* *Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27. <https://doi.org/10.1080/00220670903228611>

Clausen, T.H. & Johansen, V. (2012). Chronbachs alfa. I T. H. Clausen (red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Doxey, I. (1996). *Preparing Early Childhood Educators: Relationship Theory and Field Experiences*. Sixth European Early Childhood Education Research Conference «Developing adults, developing children» 1996. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400962.pdf>

Drugli, M. B. (2015). *Gode relasjoner fremmer motivasjon for læring*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/gode-relasjoner-fremmer-motivasjon-for-laering/428440>

Duncan, B.L., Hubble, M.A., Miller, S.D. og Wampold B.E. (2010). *The Heart & soul of change: Second Edition. Delivering What Works in Therapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/12075-000>

Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). Fra korrelasjon til lineær regresjon. I T. H. Clausen (Red.). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 84-94). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Forskningsetikkloven. (2017). *Lov 5. mai 2017 om organisering av forskningsetisk arbeid*.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd.

Følgegruppa (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Rapport nr.2 2015. Hentet fra <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>

Følgegruppa (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Ei reform tek form?* Rapport nr.4 2017. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf

Følgegruppa (2017a). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Rapport nr.5 2017. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-foljegruppa-for-barnehagelærerutdanning.pdf>

Grimen, H. (2010). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haddeland, K. & Söderhamn, U. (2013). *Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis – En fenomenologisk studie*. Nordisk sygeplejeforskning. 1(3), 18-32.

https://www.idunn.no/nsf/2013/01/sykepleierstudenters_opplevelse_av_veiledningssituasjoner_m

Harboe, T. (2006). *I Indføring I samfunnsvidenskabelig metode*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, s. 31-39 Hentet og skrevet ut 21.09.2017 fra: [http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe%2C+Thomas+\(2006\)+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf](http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe%2C+Thomas+(2006)+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf)

Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningen*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus. Avhandling 2014, nr. 4.

Haugan, G., Aigeltinger, E. & Sørli V. (2012). *Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleierstudenter i sykehuspraksis*. Sykepleien Forskning 7(2), 152-158. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2012/06/relasjonen-til-veileder-betyr-mye-sykepleierstudenter-i-sykehuspraksis>

Hauge, K. W. (2015). *Stryke i praksis - er det mulig? Sykepleiestudenters opplevelse av å få ikke-bestått i praksisstudier*. Nordisk Tidsskrift for Helseforskning 11(1), 137-149.

<http://septentrio.uit.no/index.php/helseforsk/article/viewFile/3485/3377>

Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Heggdal, M. W., Inderhaug, H., Grønvik, C. K. U., & Julnes, S. G. (2016). *Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning*. Nordisk tidsskrift for helseforskning 1, 19-33.

<http://dx.doi.org/10.7557/14.3772>

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179-216). Oslo: Unipub forlag.

Illeris, K. (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jacobsen, D. I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS* (3 utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv* (4utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kirchhoff, J. W., Gjællebæk, C. & Tangen, M. (2014). *Personlige relasjoner har betydning for pasienters tilfredshet på sykehjem*. *Sykepleien*, 3(9), s 226-233. doi: 10.4220/sykepleief.2014.0130.

Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub forlag.

Kleven, Thor A. (red), 2011: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2.utgave*. Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra https://www.uhr.no/documents/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf

Lauvås, P. & Handal, G. H. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Lund, T (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T, Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub forlag.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.

Meld. St. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende – relevant.*

Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning.*

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen.*

Moody, J. (2009). *Key elements in a positive practicum: insights from Australian post-primary pre-service teachers.* Irish Educational Studies, 28(2), 155-175.
<https://doi.org/10.1080/03323310902884219>

Møller Hansen (2010a). forfatter til kapittel 12 i Metoder i statskundskab. København: Hans Reitzels Forlag. (Robert Klemmensen, Lotte Bøgh Andersen og Kasper Møller Hansen).

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.* Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nielsen, T. K. Tiftikci, N. & Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud: Et systematisk review af reviews.* Aarhus: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, IUP Hentet fra <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>

NOKUT (2018). *Slik lykkes de med tilbakemelding og veiledning.* Hentet fra <https://www.nokut.no/nyheter/slik-lykkes-de-med-tilbakemelding-og-veiledning/>

NOKUT (2018a). *Studiebarometeret 2017: hovedtendenser.* Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2018/studiebarometeret-2017_hovedtendenser_1-2018.pdf

UiT Norges arktiske universitet (2016). *Håndbok for praksis i BLU*. Hentet fra <https://uit.no/Content/487082/Håndbok-for-praksis-i-barnehagelærerutdanningen-Campus-Tromsø-2016.pdf>

UiT Norges arktiske universitet. (2018, 13 april). Praksis tredje studieår – barnehagelærerutdanningen. Hentet fra https://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=439179&p_dimension_id=88155

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Samordnaopptak (2018, 11 februar). *Studieoversikten 2018*. Hentet fra <https://sok.samordnaopptak.no/#/studies>

Skagen, K. (2014). *I veiledningens landskap* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Statistisk sentralbyrå (2017, 21 mars). *Barnehager 2016, endelige tall*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>

Statistisk sentralbyrå. (2018, 23 mars). *Studenter i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh>

Studiebarometeret. (2017, 11 november). *Studentundersøkelsen*. Hentet fra http://www.studiebarometeret.no/no/student/sammenligne/1130_b-blu/1130_b-blu-s/

Utdanningsforbundet. (2017, 21 desember). *Kvalitet i opplæringen - hvordan vurdering kan bidra til kvalitetsutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-oppleringen/hvordan-vurdering-kan-bidra-til-kvalitetsutvikling/>

Yoon, H. S. & Larkin, K. A. (2018). *When tensions between ideology and practice become personal: Unpacking mentorship in early childhood teacher education*. Journal of Early Childhood Teacher Education. 39(1), 50-72. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1404506>

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Wampold, B.E. (2001). *The great psychotherapy debate: models, methods, and findings*. London: Routledge.

Aarø, L. E. (2007). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden*. Bergen: Universitet. Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg 1



Cato R. P. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
UiT Norges arktiske universitet
9006 TRONDHØJ

Vår dato: 12.01.2017

Vår ref: 49708/18GF-LR

Deres dato:

Saks ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2016. (All nødvendig informasjon om prosjektet forelå 11.01.2017.) Meldingen gjelder prosjektet:

49708

Daglig ansvarlig
Student

En kroniskste undersøkkelse av studentens opplevelse av sine praksisveiledere

*Cato R. P. Bjørndal
Yvonne Nielsen*

Prosjektvurdering

Dette prosjektet ble opprinnelig avsluttet av personvernombudet 01.12.2016 ettersom ombudet etter gjentatte henvendelser til studenten og veilederen ikke fikk svar. I epost fra studenten mottatt sent 30.11.2016 ble det opplyst om at prosjektet ikke skulle avslutes likevel. Vi har derfor gjenåpnet prosjektet. Ombudet minner om at det er viktig for saksbehandlingen at våre henvendelser blir besvart og at alle nødvendig dokumentasjon er lagt ved når prosjekter meldes til oss.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 08.01.2017 er godt utførnet.

REKRUTTERING

Der fremgår av epostkorrespondanse at rekruttering foregår ved at linken til spørreskjemaet legges ut på Fronter. Personvernombudet legger til grunn at frivillighet og konfidensialitet blir ivarett ved rekruttering av studenter til prosjekter.

TREDJEPERSONER

Der blir registrert personopplysninger om tredjepersoner i prosjekter. Tredjepersoner er praksisveiledere. Spørreskjemaet er, etter epostkorrespondanse med studenten, blitt endret slik at det er minimalt med indirekte personopplysninger som registreres om praksisveileder. Ettersom spørsmålene er revidert kan personvernombudet unnta fra informasjonsplikten overfor tredjeperson. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjonen. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektledet unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

DATABEHANDLER

Questback er databehandler for prosjektet. UiT Norges arktiske universitet skal inngå skriftlig avtale med Questback om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datailsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

PROSJEKTSLETT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmedlingen skal rasamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide data materialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammensetting av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssed, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Questback) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom ID /epostadresser og besvarelser.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Kjersti Haugsvædt


Belinda Gløppen Helle

Kopi:

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet
Yvonne Nielsen

Vedlegg 2

Spørreundersøkelse

1) Hvilket kjønn er du?

- Mann
- Kvinne

2) Hva er din alder?

- 22 år eller yngre
- 23 - 28 år
- 29 - 34 år
- 35 år eller eldre

3) Hvilket undervisningsopplegg følger du? Velg det svaralternativet du følger i dag.

- Stasjonær
- Samlingsbasert

4) Ved starten av studiet, velg det svaralternativet som passer best med ditt utgangspunkt.

- Kom rett fra VGS - uten arbeidserfaring fra barnehage
- Kom rett fra VGS - med arbeidserfaring fra barnehage
- Startet etter VGS uten arbeidserfaring fra barnehage
- Startet etter VGS med arbeidserfaring fra barnehage
- Jobbet i barnehage og ønsket videreutdanning
- Annet



Denne delen tar for seg din opplevelse av dine praksisveiledere gjennom utdanningen.

Her skal du skal fastslå hvorvidt du er uenig, litt uenig, verken uenig eller enig, litt enig eller enig med påstandene som blir presentert.

Først skal du svare på spørsmål i henhold til din praksisveileder fra 1.studieår.

Videre skal du svare på samme spørsmålene henholdsvis om praksisveileder 2.studieår og 3.studieår.

Om du byttet praksisveileder underveis i praksisperioden, skal du svare i forhold til praksisveilederen du hadde lengst.

5) Spørsmål knyttet til min opplevelse av praksisveileder 1.studieår

	Uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Enig
Jeg opplevde mitt første møte med praksisveileder som positivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder hadde tydelige forventninger til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder stilte krav til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder forstod mitt faglige utgangspunkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder ikke utfordret meg i mine personlige mål underveis i min praksisperiode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder ga meg konkrete tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder lyttet til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde tillit til min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde min praksisveileder som motiverende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder var ekte og opprinnelig med meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde en god relasjon til min praksisveileder 1.studieår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Jeg opplevde å bli "sett og hørt" av min praksisveileder
- Jeg opplevde min praksisveileder som anerkjennende
- Jeg opplevde ikke å ha en god kjemi med min praksisveileder
- Jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden 1.studieår
- Jeg opplevde at min praksisveileder var med på å utvikle min profesjonskompetanse

6) Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder fra 1.studieår

- Uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Enig

7) Hvilken kjønn var din praksisveileder 1.studieår?

- Kvinne
 Mann

8) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 1.studieår tilhører?

- Nyutdannet
 Erfaren
 Meget erfaren

I denne delen skal du svare på spørsmål vedrørende din praksisveileder 2.studieår.
Om du byttet praksisveileder underveis i praksisperioden, skal du svare i forhold til praksisveilederen du hadde lengst.

9) Spørsmål knyttet til min opplevelse av praksisveileder 2.studieår

			Verken enig eller uenig	Litt enig	
	Uenig	Litt uenig		Litt enig	Enig
Jeg opplevde mitt første møte med praksisveileder som positivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder hadde tydelige forventninger til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder stilte krav til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder forstod mitt faglige utgangspunkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder ikke utfordret meg i mine personlige mål underveis i min praksisperiode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder ga meg konkrete tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder lyttet til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde tillit til min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde min praksisveileder som motiverende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder var ekte og oppriinnelig med meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde en god relasjon til min praksisveileder 2.studieår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde å bli "sett og hørt" av min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde min praksisveileder som anerkjennende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde ikke å ha en god kjemi med min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden 2.studieår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden 2.studieår

Jeg opplevde at min praksisveileder var med på å utvikle min profesjonskompetanse

10) Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder fra 2.studieår

Uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Enig

11) Hvilken kjønn var din praksisveileder 2.studieår?

- Kvinne
- Mann

12) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 2.studieår tilhører?

- Nyutdannet
- Erfaren
- Meget erfaren

I denne delen skal du svare på spørsmål vedrørende din praksisveileder 3.studieår.
Om du byttet praksisveileder underveis i praksisperioden, skal du svare i forhold til praksisveilederen du hadde lengst.

13) Spørsmål knyttet til min opplevelse av praksisveileder 3.studieår

			Verken enig eller uenig	Litt enig	Enig
	Uenig	Litt uenig			
Jeg opplevde mitt første møte med praksisveileder som positivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder hadde tydelige forventninger til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder stilte krav til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder forstod mitt faglige utgangspunkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder ikke utfordret meg i mine personlige mål underveis i min praksisperiode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder ga meg konkrete tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder lyttet til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde tillit til min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde min praksisveileder som motiverende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min praksisveileder var ekte og opprinnelig med meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde en god relasjon til min praksisveileder 3.studieår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde å bli "sett og hørt" av min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde min praksisveileder som anerkjennende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde ikke å ha en god kjemi med min praksisveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden 3.studieår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg opplevde at min relasjon til praksisveileder hadde betydning for mitt læringsutbytte av praksisperioden 3.studieår

Jeg opplevde at min praksisveileder var med på å utvikle min profesjonskompetanse

14) Alt i alt, jeg var tilfreds med min praksisveileder fra 3.studieår

Uenig Litt uenig Verken enig eller uenig Litt enig Enig

15) Hvilken kjønn var din praksisveileder 3.studieår?

- Kvinne
- Mann

16) Hvilken kategori vil du anslå din praksisveileder fra 3.studieår tilhører?

- Nyutdannet
- Erfaren
- Meget erfaren

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” En kvantitativ undersøkelse av studentenes opplevelse av sine praksisveiledere ”

Bakgrunn og formål

Dette er en survey undersøkelse med hensikt om å innhente datamateriale til min masteroppgave i pedagogikk ved Norges Arktiske Universitet. Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut av studentenes opplevelse av sine praksisveiledere og hvorvidt relasjon med praksisveiledere påvirker studentenes utbytte av praksisperiodene.

Bakgrunnen for dette prosjektet kommer etter refleksjoner av mine egne opplevelser og innsyn i medstudenters opplevelser gjennom tre år med ulike praksisveiledere. Jeg fullførte bachelor graden førskolelærer våren 2015.

Dere har nettopp fullført siste praksisperiode og har opplevelsene med praksisveiledere friskt i minne. Jeg ønsker å få innsikt i disse opplevelsene i et forsøk på å kartlegge hvorvidt relasjonen med praksisveileder har betydning for utbytte av praksisperiodene. Dette er grunnen for at dere forespørres om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer å svare på en survey undersøkelse som vil ta cirka 15 minutter. Første del av undersøkelsen består av spørsmål som tar for seg litt om hvem du er (kjønn/alder). Videre vil undersøkelsen presentere påstander som du skal ta stilling til i forhold til dine praksisveiledere henholdsvis for første studieår, andre studie år og tredje studieår.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningene behandles konfidensielt. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av Questback. Jeg får utlevert data fra Questback uten tilknytning til IP-adresse. Utover dette er det kun jeg og veilederne i henhold til oppgaven som vil få tilgang til datamaterialet. Dersom publikasjon blir aktuelt, vil ikke deltakere kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2017. Datamaterialet anonymiseres og vil bli slettet etter prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Linken til spørreundersøkelsen ligger på fronter og det er frivillig å delta i studien. Ved å fullføre undersøkelse, gir du ditt samtykke. Om du vil trekke deg underveis i undersøkelsen står du fritt til å gjøre dette uten å oppgi grunn. Da trenger du kun å lukke nettleseren til undersøkelsen og ikke fullføre. Undersøkelsen er anonym og ditt bidrag kan ikke spores opp mot deg etter fullført undersøkelse.

Ansvarlig for prosjektet er Yvonne Nielsen, masterstudent ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Norges Arktiske Universitet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt på telefon 977 62 633 eller e-post nielsen_v@hotmail.com.

Kontaktopplysninger til veileder for prosjektet er: Cato Bjørndal, Dosent ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Norges Arktiske Universitet cato.bjorndal@uit.no

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 4

Korrelasjoner første studieår															
	Q6	Q5.16	Q5.15	Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.6	Q5.7	Q5.8	Q5.9	Q5.10	Q5.11	Q5.12	Q5.13
Q6	1	,719**	0,259	,850**	,631**	,526**	,552**	,599**	,711**	,895**	,821**	,831**	,880**	,853**	,842**
Q5.16	,719**	1	,283*	,613**	,377**	,513**	,541**	,575**	,600**	,686**	,752**	,622**	,605**	,622**	,673**
Q5.15	0,259	,283*	1	0,135	0,017	0,021	0,154	0,089	,271*	0,221	,325*	0,101	,298*	,313*	0,206
Q5.1	,850**	,613**	0,135	1	,583**	,432**	,663**	,537**	,640**	,771**	,693**	,757**	,834**	,747**	,777**
Q5.2	,631**	,377**	0,017	,583**	1	,754**	,333*	,545**	,294*	,420**	,525**	,557**	,604**	,487**	,530**
Q5.3	,526**	,513**	0,021	,432**	,754**	1	,410**	,605**	0,225	,378**	,568**	,455**	,395**	,318*	,457**
Q5.4	,552**	,541**	0,154	,663**	,333*	,410**	1	,560**	,611**	,602**	,538**	,676**	,576**	,648**	,702**
Q5.6	,599**	,575**	0,089	,537**	,545**	,605**	,560**	1	,512**	,507**	,530**	,551**	,481**	,623**	,628**
Q5.7	,711**	,600**	,271*	,640**	,294*	0,225	,611**	,512**	1	,744**	,682**	,719**	,681**	,804**	,793**
Q5.8	,895**	,686**	0,221	,771**	,420**	,378**	,602**	,507**	,744**	1	,788**	,878**	,817**	,887**	,828**
Q5.9	,821**	,752**	,325*	,693**	,525**	,568**	,538**	,530**	,682**	,788**	1	,793**	,806**	,738**	,739**
Q5.10	,831**	,622**	0,101	,757**	,557**	,455**	,676**	,551**	,719**	,878**	,793**	1	,827**	,834**	,850**
Q5.11	,880**	,605**	,298*	,834**	,604**	,395**	,576**	,481**	,681**	,817**	,806**	,827**	1	,819**	,807**
Q5.12	,853**	,622**	,313*	,747**	,487**	,318*	,648**	,623**	,804**	,887**	,738**	,834**	,819**	1	,879**
Q5.13	,842**	,673**	0,206	,777**	,530**	,457**	,702**	,628**	,793**	,828**	,739**	,850**	,807**	,879**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Korrelasjoner andre studieår															
	Q10	Q9.16	Q9.15	Q9.1	Q9.2	Q9.3	Q9.4	Q9.6	Q9.7	Q9.8	Q9.9	Q9.10	Q9.11	Q9.12	Q9.13
Q10	1	,811**	,476**	,653**	,593**	,532**	,629**	,823**	,746**	,905**	,914**	,897**	,882**	,880**	,893**
Q9.16	,811**	1	,632**	,510**	,605**	,639**	,568**	,818**	,684**	,761**	,874**	,698**	,674**	,674**	,707**
Q9.15	,476**	,632**	1	0,240	,395**	,479**	0,147	,524**	,312*	,356**	,545**	,425**	,337*	,277*	,349**
Q9.1	,653**	,510**	0,240	1	,360**	0,192	,507**	,463**	,700**	,655**	,627**	,672**	,713**	,658**	,634**
Q9.2	,593**	,605**	,395**	,360**	1	,766**	,529**	,686**	,296*	,466**	,648**	,603**	,531**	,515**	,452**
Q9.3	,532**	,639**	,479**	0,192	,766**	1	,413**	,632**	0,222	,361**	,595**	,401**	,357**	,371**	,364**
Q9.4	,629**	,568**	0,147	,507**	,529**	,413**	1	,569**	,624**	,676**	,624**	,583**	,667**	,737**	,626**
Q9.6	,823**	,818**	,524**	,463**	,686**	,632**	,569**	1	,647**	,801**	,847**	,776**	,778**	,774**	,812**
Q9.7	,746**	,684**	,312*	,700**	,296*	0,222	,624**	,647**	1	,879**	,760**	,733**	,719**	,823**	,802**
Q9.8	,905**	,761**	,356**	,655**	,466**	,361**	,676**	,801**	,879**	1	,847**	,851**	,862**	,902**	,915**
Q9.9	,914**	,874**	,545**	,627**	,648**	,595**	,624**	,847**	,760**	,847**	1	,795**	,814**	,828**	,816**
Q9.10	,897**	,698**	,425**	,672**	,603**	,401**	,583**	,776**	,733**	,851**	,795**	1	,912**	,880**	,875**
Q9.11	,882**	,674**	,337*	,713**	,531**	,357**	,667**	,778**	,719**	,862**	,814**	,912**	1	,877**	,862**
Q9.12	,880**	,674**	,277*	,658**	,515**	,371**	,737**	,774**	,823**	,902**	,828**	,880**	,877**	1	,943**
Q9.13	,893**	,707**	,349**	,634**	,452**	,364**	,626**	,812**	,802**	,915**	,816**	,875**	,862**	,943**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).