

# Praksisrettleiing i møte med sårbare studentar

## Samandrag

---

Intervjustudien som artikkelen bygger på undersøkte 10 praksislærarar sine erfaringar med rettleiing av studentar i praksis. Alle praksislærarane hadde minimum 15 studiepoeng rettleiarutdanning og hadde arbeidd meir enn ti år i barnehage. Gjennom individuelle intervju blei det særleg tydeleg kva for ulike dilemma desse praksislærarane opplevde i møte med studentane. Denne artikkelen set søkelyset på studentar si sårbarheit og undersøker følgjande problemstilling: *Kva dilemma opplever praksislærarar i rettleiinga i møte med sårbare studentar i barnehagelærerutdanninga?*

Artikkelen drøftar utfordringar knytt til rettleiing av studentar som strevar med faglege og personlege utfordringar. Særleg personlege føresetnader opptok praksislærarane. Mellom anna opplever dei i stadig større grad at studentar strevar med psykiske helse, noko som samsvarar med funn frå undersøkingar blant studentar generelt. Dette gjeld studentar praksislærarane vurderer å vere i ei gråsoner der praksislærarane kjenner seg usikre på om den rettleiinga dei kan tilby er det studenten treng.

Praksislærarane legg vekt på å bygge relasjonar og å vere ei trygg base, men samstundes krev det relasjonelt mot å ta opp vanskelege saker og personlege forhold. Dei må balansere tilbakemeldingane slik at studenten ikkje trekker seg unna, men samtidig synleggjere forventningane til å vere barnehagelærer som del av vurderinga. Dette utfordrar det relasjonelle motet til praksislærar. Artikkelen sitt søkelys på dilemma knytt til rettleiing av sårbare studentar i barnehagelærerutdanninga er i liten grad undersøkt tidlegare. Den kan såleis vere eit viktig bidrag til kvalitet i rettleiing, og kan danne grunnlag for viktige drøftingar i lærarutdanningane.

**Nøkkelord:** Praksisrettleiing, sårbarheit, studentføresetnader, relasjonelt mot, tilbakemelding

## English abstract

---

This interview study examines 10 mentors' experiences in mentoring of students during teaching placement in preschool teacher education. All the mentors had a minimum of 15 credits in additional mentoring education and had worked for more than ten years in preschool. Through individual interviews, it became particularly noticeable what kind of dilemmas these mentors experienced when mentoring the students.

The article discusses challenges linked to the mentoring of vulnerable students who are struggling to fulfill the requirements for teaching placement. This concerns students who have academic challenges, but also increasingly students that are struggling with their mental health.

The mentors emphasize building relationships and being a safe base, but at the same time it requires a relational courage to address personal matters. They must balance the feedback so that the students do not withdraw, but at the same time make the expectations of being a preschool teacher visible as part of the assessment. This challenges the relational courage of the mentors.

---

Published: 25.04.2024

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2024 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i1.3969>

The article's focus on dilemmas related to mentoring of vulnerable students in teacher training has only to a limited extent been explored earlier. This article can be an important contribution to enhance quality in mentoring and form the basis for important discussions in teacher education.

**Keywords:** Teaching placements, mentoring, vulnerability, relational courage, feedback, student prerequisites

## Introduksjon

Rettleiing vert i plandokument for utdanninga framheva som ei sentral læringsform. I barnehagelærarutdanninga skal studentane ha 100 dagar rettleidd og vurdert praksis. Praksisopplæringa er eit felles ansvar for faglærarar, pedagogikk lærarar, praksislærarar og barnehageleiarar (Kunnskapsdepartementet, 2012). Praksis vert generelt høgt verdsett av studentar og utgjer eit sentralt bidrag i lærarkvalifiseringa (Lejonberg & Føinun, 2018). Studentbarometeret<sup>1</sup> har gjennom fleire år vist at studentar i barnehagelærarutdanninga ser praksis som viktig for utviklinga som profesjonsutøvar. Ein NOKUT-rapport om praksis i høgare utdanning viser at studentane opplever stort læringsutbytte i praksis, men dei etterlyser større integrasjon mellom teori og praksis og betre samarbeid mellom lærestaden og praksisplassen (Hegerstrøm, 2018). Bjerkestrand et al. (2017) peikar på at kvalitetskriteria for praksislærarar og praksisbarnehagar må klargjerast. Det same må krava til studentane. Store variasjonar mellom praksisbarnehagane i kvalitet og innhald fører til store skilnader i utbytte for studentane. Studentane sjølve etterlyser faglege tilbakemeldingar undervegs i studiet og klarare retningslinjer for korleis slike tilbakemeldingar vert gitt (Bjerkestrand et al., 2017). Munthe et al. (2020) hevdar at vi veit lite om kva som ligg til grunn for studentane si positive vurdering og kva dei lærer i praksis. Vi veit også lite om kva kvalitetar rettleiinga har og korleis studentane sin progresjon vert ivareteken gjennom rettleiing.

Barnehagelærarstudentar har ulike føresetnader og ressursar for gjennomføring av praksis i utdanninga. Både erfaring og teoretisk innsikt bidreg til å forme korleis dei meistrar utdanninga og kven dei blir som barnehagelærarar. Personlegdom, verdiar og haldningar er også sentralt (Steinnes 2014). Fleire viser til ei auke i utfordringar med psykisk helse hos studentane (Kildahl, 2022; Sivertsen og Johansen, 2022). SHoT-undersøkingar (Studenters helse- og trivselsundersøkelse) viser ei sterk auke i rapporterte psykiske plager frå studentane frå 2010 til 2022 (Sivertsen og Johansen, 2022). SHOT-undersøkinga frå 2023 viser ei relativt dramatisk utvikling ved at ein tredel av studentane oppfyller kriteria for psykisk lidning (Sivertsen & Johansen, 2023). Samstundes vert det stilt spørsmål ved om desse tala kan vere reelle og fleire er kritiske til måten undersøkinga er gjennomført (Khrono, 28.11.23).

Vi veit lite om korleis utfordringar med psykisk helse påverkar praksis. Samstundes veit vi at barnehagelærarar skal ivareta sårbare grupper, samarbeide godt med foreldre og vere profesjonelle i forståinga av å kunne faget og kommunisere dette til kollegaer og andre faggrupper (Kildahl, 2020). Studentar som strevar med seg sjølve, kan ha utfordringar med å meistre dette godt nok. Kildahl (2020) framhevar at det er viktig å gi studentar beskjed tidleg dersom dei står i fare for å ikkje få godkjend praksis, og at ein må unngå å utdanne studentar til nederlag gjennom å ikkje realitetsorientere dei.

Vår interesse for temaet har oppstått gjennom drøftingar med studentar på rettleiarutdanningane, der vi har fått innsyn i praksislærarar sine utfordringar i møte med studentar i praksis. Eit gjennomgåande tema har vore korleis ein best mogleg kan ivareta studentar som har fysiske og psykiske utfordringar som påverkar gjennomføringa av praksisperioden. Desse utfordringane kan gjere studentane særleg sårbare i møte med krava til praksis og ikkje minst i rettleiinga der utfordringane gjerne vert adresserte. Vi har funne lite litteratur som drøftar dette temaet og ser behovet for forskingsbasert kunnskap på feltet. Det motiverte oss til å undersøke dette nærare. Med bakgrunn i denne interessa og datamaterialet basert på intervju med ti erfarne praksislærarar, vil vi drøfte følgjande problemstilling: *Kva dilemma opplever*

---

<sup>1</sup> [https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/1175\\_blh/](https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/1175_blh/)

*praksislærarar i rettleiinga i møte med sårbare studentar i barnehagelærarutdanninga?* Vi har eit særskilt blick på nokre dilemma knytt til studentane sine personlege føresetnader, som kan gjere dei ekstra sårbare, og korleis dette påverkar rettleiinga. Vi er særleg opptekne av grensetilfella der det ikkje er openbert at studenten er uskikka for utdanninga, eller at praksisperioden må underkjennast.

## Kunnskapsgrunnlag

### Relevante studiar om praksisrettleiing

Munthe et al. (2020) fann i ein reviewstudie få relevante studiar om rettleiing i barnehagelærarutdanninga, og konkluderer med at praksis i barnehagelærarutdanninga er underforsa. Sørensen og Bjørndal (2021) si systematiske forskingsoversikt om praksis i lærarutdanninga viser at fem område er særleg sentrale for studentar si profesjonelle utvikling. Det er sosiale og emosjonelle aspekt, praksiserfaringar, teori-praksis dimensjonen, rettleiing og refleksjon. Etablering og vedlikehald av relasjonar ser ut til å påverke kvaliteten på læringsprosessane i praksis (Sørensen & Bjørndal, 2021). Forskingsoversikta til Sørensen og Bjørndal viser at berre *ein* studie set søkelyset på sosiale og emosjonelle aspekt, og det sosiale og emosjonelle er heller ikkje tematisert i nasjonale styringsdokument. Studien viser at studentane handterer emosjonane betre når praksislærar fokuserer på meistringsforventning og gir feedback som støtte (Sørensen & Bjørndal, 2021).

Worum og Bjørndal (2018) har undersøkt studentar sine oppfatningar av god og dårleg praksisrettleiing i barnehagelærarutdanninga. Som utgangspunkt for studien har dei gått gjennom nordisk forskning om barnehagelærarstudentar sine oppfatningar av kvalitet i praksisrettleiinga. Emosjonell og praktisk støtte vert vurdert som grunnleggande viktig. På bakgrunn av forskingsgjennomgangen summerer Worum og Bjørndal (2018) opp sju særleg relevante tema. Blant desse finn vi betydninga av ein god relasjon prega av respekt og likeverd, emosjonell og praktisk støtte frå praksislærar, høve til sjølvstende for studenten, konstruktive, konkrete tilbakemeldingar og tilpassing til studenten sitt nivå og behov som særleg interessante for vår studie. Manglande og uklare tilbakemeldingar vart oppfatta som svært negativt (Worum & Bjørndal, 2018). I studien til Worum og Bjørndal la studentane vekt på betydninga av å bli utfordra av rettleiarane, å få kritiske eller utfordrande tilbakemeldingar og i tillegg ha ein open og gjensidig dialog med praksislærar. Studentane såg tilbakemelding frå rettleiar som avgjerande i eiga utvikling, men kvaliteten i tilbakemeldingane blir skildra svært ulikt (Worum & Bjørndal, 2018). Fleire studentar peikar på at tilbakemeldingar kan bli for overflatiske og ukritiske, og nokre opplever at rettleiar held tilbake oppfatningar og blir for «snille» i tilbakemeldingane, noko som kan hindre læring (Worum & Bjørndal, 2018). Samstundes må tilbakemeldingane vere balanserte og ikkje for kritiske.

### Feedback i praksisrettleiing

Ein oversiktsstudie av Clarke et al. (2014) viser at tilbakemeldingane frå praksislærar til studentane i liten grad gjekk i djupna på spørsmål som kunne utforske grunngevingar for val av strategi eller handling, og at tilbakemeldingane var tekniske. Studien til Clarke et al. (2014) viser også at praksislærarane sine sluttvurderingar var svært generelle og i liten grad synleggjorde studentane sin kompetanse.

Bjørndal (2020) framhevar at feedback i praksis er sentralt, men utfordrande. Ei særleg utfordring er det asymmetriske forholdet mellom praksislærar og student, og at praksislærar er ansvarleg både for tilbakemeldingar undervegs og for godkjenning av praksis. Dermed kan studenten bli svært avhengig av praksislærar sine tilbakemeldingar. Bjørndal (2020) diskuterer kritisk feedback i lys av Goffman sitt omgrep *face-saving strategies*. Bjørndal finn at kritiske tilbakemeldingar er utfordrande fordi studenten i forsøket på å bevare ansikt kan forsvare seg gjennom å trekke seg unna og framstå som uinteressert eller avvisande til tilbakemeldinga, sjølv om dei kan vere samde i innhaldet i tilbakemeldinga. Dette kan i sin tur gå ut over kvaliteten i rettleiinga. Bjørndal peikar på at tilbakemeldingar blir mottatt ulikt av studentar og at omsorg for studentane må ligge til grunn for feedbacken. Kritiske tilbakemeldingar er nødvendig for utvikling og læring, men kan også utløyse negative kjensler. Studentane kan vegre seg for å drøfte egne

utfordringar og halde tilbake informasjon for praksislærar for å unngå negativ vurdering. Det kan påverke kvaliteten i rettleiinga (Bjørndal, 2020).

## Teoretisk grunnlag

I gjennomgangen av forskning sette vi søkelyset på relevante studiar om praksisrettleiing der tilbagemelding var eit sentralt tema. I det vidare utforskar vi omgrepa dialog, refleksjon og relasjon som grunnlag for drøfting av det empiriske materialet.

## Dialog og refleksjon

Det dialogiske perspektivet ser dialogismen som eit grunnvilkår ved det å vere menneske og handlar om å finne seg sjølv i andre og andre i seg sjølv (Bakhtin, 1981). Studentar i praksis vil dermed gjennom dialogen med praksislærar kunne sjå seg sjølv gjennom praksislærar sine ytringar og lære gjennom å ta del i dialogen. Kunnskap vert såleis eit resultat av dialogen, skapt i eit gjensidig forhold (Dysthe 2001). Igland og Dysthe (2001) viser til Bakhtin si presisering av at moralsk forpliking er ein føresetnad for dialogen, noko som inneber at ein må ta den andre sine kjensler innover seg. Dette etiske ansvaret er innbaka i dialogen sitt vesen. I ein asymmetrisk relasjon mellom student og praksislærar kviler ansvaret særleg på sistnemnde. Eit sentralt omgrep hos Bakhtin er det fleirstemmige eller «heteroglossia» (Bakhtin & Morris, 1994). Kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling av meining og møte mellom ulike stemmer (Dysthe, 2001). I praksisopplæringa vil praksislærar og student ha ulike stemmer, og gjennom forhandlingar kan forståing og kunnskap utviklast.

Søndenå (2002, 2004) skildrar refleksjon som immanent og transcendent. Immanent, eller tradisjonsbevarande refleksjon rettar seg mot aksepterte og etablerte grunngevingar. Eit døme er når studenten blir leia inn i praksislærar sin måte å gjere arbeidet på. Transcendent, kraftfull refleksjon bidreg til overskriding og utviding av etablerte forståingar (Søndenå, 2004). Overskridande refleksjon bidreg til endring i tankemønster og handling og inneber å sjå tilbake på korleis situasjonen blei vurdert, å sjå situasjonen frå ulike perspektiv og forstå verdien av å reflektere (Søndenå, 2002). Dette kan innebære at studentane møter motstand som gir rom for utvikling av kritisk refleksjon. Det føreset at ein må avdekke og utfordre dei diskursane ein sjølv er ein del av og sjå seg sjølv som subjekt som kan endre etablerte mønster. Dette kan gi ny erkjenning.

Moxnes (2016) viser at det er store variasjonar i korleis rettleiing blir forstått, men ein fellesnemnar er forventninga om at den skal bidra til personleg endring og ny erkjenning. Barnehagelærarstudentar må difor øvast i å artikulere sin kunnskap og dele faglege refleksjonar. Refleksjonane må gjennomgåande knytast til skjønn og pedagogisk dømmekraft (Moxnes, 2016). Samstundes får studentane lite hjelp gjennom teoriundervisninga til å forstå innhaldet i refleksjonsomgrepet og dei manglar øving i å reflektere kritisk. Studentane får heller ikkje slik hjelp av praksislærar, hevdar Moxnes (2016).

## Relasjon

Eit læringsmiljø rotfest i gode relasjonar er sentralt for læring i praksis (Clarke et al., 2014). Vi rettar her særleg merksemda mot omgrepa tillit, trygg base, asymmetri og relasjonelt mot. Relasjon handlar om kontakt mellom menneske, fysiske møter der kontakta har ei viss varigheit og der menneske påverkar kvarandre. Både i arbeid i barnehagen og i rettleiing vil kvaliteten av relasjonane mellom aktørane vere av betydning (Aspelin, 2018). Dersom personar lit på kvarandre, opnast det eit handlingsrom ein forventar vil verte nytta i samsvar med ønska, interessene eller viljen til den andre (Grimen, 2001). Anne-Lise Schibbye (2011) viser til at omgrepet trygg base, som er utvikla frå tilknytningsteori, også er aktuelt i rettleiing. Rettleiaren kan fungere som tilknytingsperson som gir studenten trygghet til å prøve seg ut i praksis. Trygg tilknytning i rettleiingsforholdet kan bidra til studenten si utvikling av sjølvrefleksivitet og sjølvavgrensing, og er vesentleg for å bli personleg og teoretisk reflektert (Schibbye, 2009, 2011). Denne tilknytninga vil vere sentral i ein asymmetrisk relasjon. Refleksivitet inneberer ei sjølvavgrensing (Schibbye, 2009). Å ha oversikt over opplevingar i eige sjølv, heng saman med å kunne avgrense desse opplevingane frå andre sine. Sjølvavgrensing viser til at individet kan sortere og skilje mellom eigne og andre sine

opplevingar, synspunkt, oppfatningar eller representasjonar. Innebygd i sjølvrefleksivitet ligg innsikt i korleis ein sjølv vert oppfatta av den andre, ei uvurderleg evne i alle relasjonar (Schibbye, 2011).

Relasjonelt mot beskriv Spurkeland (2017) som å ha psykisk styrke og vilje til å møte menneske ansikt til ansikt også når det kjennast ubehageleg. Omgrepet *mot* er ei av fire kardinaldygder frå antikken og beskriv å vere modig, uredd og å våge. Aristoteles (1973) viser til den gylne middelveg mellom overmot og å vere feig. Relasjonelt mot kan bety å våge og stille spørsmål som kan vere nærgåande, og krev samtidig ei vurdering av risikoen for overmot der rettleiaren kan gjere overtramp og setje tilliten og relasjonen, og kanskje framtida til studenten, på spel.

Løgstrup (1983) nyttar omgrepet «urørlegheitssone» for å synleggjere at alle har behov for eit rom som ikkje blir utfordra av andre, primært knytt til motiv. Om andre bryt inn i denne sona, får vi behov for å forsvare oss sjølve og våre motiv. Sidan vi alle har ei urørlegheitssone respekterer vi vanlegvis denne hos andre. Vi let motivet til den andre i fred i frykt for reaksjonane. Løgstrup (1983) framhevar samstundes at studentar har krav på å møte motstand, fordi dette gir høve til å prøve ut krefter. Men læraren må yte motstand utan å oppheve seg til autoritet. Med utgangspunkt i Løgstrup sin filosofi argumenterer Eide (2008) for betydninga av å vere varsam med kva ein tek opp med studentane. Asymmetrien i relasjonen bidreg til at studenten lett kan kjenne eigenverdet trua (Eide et al. 2008). Rettleiar kan vere bekymra for å overskride studenten si urørlegheitssone. Eide drøftar Løgstrup sitt omgrep «tilbakeholdenhet», her i forståinga at det ikkje er alt som kan eller bør ordsetjast (Eide et al. 2008). Ho argumenterer for at noko i dei mellommenneskelege relasjonane er slik at det er risikabelt å setje ord på fordi ein veit for lite om den andre. Vidare framhevar ho at ein person sin identitet og utvikling ikkje kan styrast av andre utan at den andre blir fråteken styringa over eige liv (Eide et al., 2008). Det inneber ein reduksjon av den andre gjennom å gjere denne til eit materiale som kan formast. Maktperspektivet er dermed sentralt og sjølv om rettleiingsforholdet er dialogisk, vil det framleis vere asymmetrisk. Det gjer studenten sårbar. Kristiansen (Eide et al., 2020) peikar i tillegg på at makta i rettleiingssamtalen blir særleg tydeleg når studenten blir oppfatta som ekstra sårbar. Særleg sårbart er det om rettleiar kommenterer nonverbale uttrykk, sidan rettleiar ikkje kan vite kva som ligg bak desse utan at studenten har gitt det til kjenne (Eide et al., 2008). Det understrekar behovet for å vere tilbakehalden, men det betyr ikkje at studenten ikkje kan utfordrast til refleksjon. Rettleiinga må bidra til håp for studenten, og kan difor ikkje avgrensast til det som må forbetrast (Eide et al., 2008). Samstundes må rettleiinga vere prega av realisme og studenten skal vurderast ut frå gjeldande krav som må vere oppfylt for at praksis skal kunne godkjennast. Ei for optimistisk tilnærming kan føre til at studenten ikkje relaterer seg til dei relevante utfordringane (Eide et al. 2008).

## Design og metode

Studien er del av eit prosjekt om rettleiing i høgare utdanning, der ein utarbeidde felles intervjuguidar for rettleiarar på bacheloroppgåver i BLU, master, Ph.d. og praksis i barnehagen. Formålet med denne delstudien var å få kunnskap om korleis praksislærarar erfarer arbeidet med rettleiing av studentar i barnehagelærarutdanninga. Med utgangspunkt i formålet er kvalitativ metode med semistrukturert intervju nytta (Kvale og Brinkmann, 2009).

Vi ønskte å rekruttere omlag 10 erfarne praksislærarar med rike erfaringar å reflektere over. Alle måtte ha minimum 15 studiepoeng rettleiarutdanning. Utvalet kan såleis skildrast som formålstenleg (Creswell, 2012). Aktuelle deltakarar vart kontakta av oss på e-post, med informasjon og spørsmål om deltaking. Av ei liste på 20 praksislærarar blei dei første ti som svarte ja med i studien. Gruppa består av åtte kvinner og to menn. Materialet er avgrensa til eit utval praksislærarar ved *ein* høgskule. Målet med artikkelen er ikkje ei generalisering, men å setje søkelyset på *nokre* praksislærarar sine refleksjonar som grunnlag for drøfting.

Begge forskarane underviser på rettleiarutdanningane der praksislærarane har tatt utdanninga si, men vi er lite involvert i praksis i barnehagelærarutdanninga. Praksislærarane ga uttrykk for at dei sette pris på å snakke om arbeidet som praksislærar, dei la lite band på seg og var opne om utfordringane. Vi var

medvitne om vår eiga rolle og drøfta denne kritisk både knytt til gjennomføringa av intervju og i arbeidet med analysane. utfordringa knytt til analysen vart løyst gjennom val av ein analysestrategi med empirinære koder. Det føresette at vi måtte møte materialet med ei opa haldning.

Det empiriske materialet består av intervju som vart gjennomført i tidsperioden våren 2020. Begge forskarane deltok i dei tre første intervju for å sikre felles forståing og styrke kvaliteten i gjennomføringa. Dei resterande intervju vart delt mellom forskarane. Informantane hadde motteke intervjuguiden på førehand og fleire hadde førebudd seg med skriftlege notat. Tema for intervju var kva praksislærarane opplevde som vellukka og utfordrande rettleiing, betydninga av rettleiing, rettleiarprofesjonalitet, sjølvforståing og makttilhøve. Vi følgde intervjuguiden, men spørsmåla ga rom for utdjuping og supplerande perspektiv. Det vart gjort lydopptak av intervju og desse vart transkribert til nynorsk av forskarane. Kvart intervju varte i om lag 60 minutt. Studien er godkjend av SIKT(NSD). Deltakarane fekk skriftleg informasjon om studien, dei signerte på samtykkeskjema og kunne trekke seg frå deltaking undervegs. Anonymitet er sikra gjennom å gi informantane pseudonym. Sidan det er få mannlege praksislærar ved den aktuelle institusjonen, valde vi å gi alle informantane kvinnenamn av omsyn til anonymitet.

## Koding og analyseprosess

Analysen baserer seg på ein stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) der vi arbeidde i etappar frå rådata (intervju) til konsept eller teoriar (Tjora, 2021). Første steg i analysen var koding av rådata (Tjora, 2021), der dei transkriberte intervju vart koda gjennom ein induktiv strategi. Målet med kodinga var å finne essensen i det empiriske materialet, å redusere volumet og generere idéar på basis av detaljar i empirien (Tjora, 2021). I denne empirinære kodinga markerte begge forskarane først kvar for seg ord, setningar og utsegner i dei transkriberte intervju. Vi samlikna og drøfta deretter desse og kom slik fram til empirinære kodar (Tjora, 2021). Vi fekk ei stor mengd kodar, 621 i alt, frå enkeltord til lange utsegner. Vi nytta ein kodetest som skulle avdekke om vi berre hadde sortert empiri eller om kodane representerte empirinær koding (Tjora, 2021). For å sikre at utvalet av empirinære kodar ga eit godt bilde av datamaterialet diskuterte vi desse på nytt, og samtidig reduserte vi utsegnene til meir nøyaktige kodar (SDI-koding 2. gong). Dette bidrog til meiningsfortetting.

For å få god oversikt over datamaterialet sette vi alle informantar, spørsmål og kodar inn i eit felles skjema som grunnlag for neste steg i analysen, kodegruppering (Tjora, 2021). Vi las no materialet på nytt og såg etter empiriske kodar som hadde innbyrdes tematisk samanheng. Dette vart også gjort induktivt. Vi drøfta oss fram til namn på gruppekodar som vi ga ulike fargar i dokumentet. Dette skapte oversikt for analysen. Som eit døme på empiri og koding svarar ein praksislærar på spørsmålet *Kan du skildre eit rettleiingsforløp som var spesielt utfordrande?* slik:

Det var ein student som hadde fysiske utfordringar. Eg såg på ein måte etter kort tid at dette her såg ikkje særleg bra ut, og det var veldig vanskeleg å ta vare på studenten som hadde eit sånt genuint ønske om å få det til.

Den empirinære koden blei «vanskeleg å ta vare på studenten» og gruppekoden «relasjon». Empirinær koding og felles gjennomgang av analysedata bidrog til at vi som forskarar fekk god oversikt over intervju og kva som låg bak kodegrupperingane. Alle utsegnene innanfor kvar kodegruppering vart samla i eit eige skjema som ga godt oversyn over innhaldet i kodegruppene. Vi kom fram til 13 kodegrupper. På dette stadiet i analysen stilte vi spørsmål som Tjora (2021) kallar konsept-test, som til dømes «Kva handlar dette om?» Vi kom fram til tre hovudtema (Tjora, 2021), der tema 1 er «Kven er studenten?», tema 2 er «Rettleiingsarbeidet» og tema 3, «Å vere praksislærar». Deler av kodegruppene i tema 1 og tema 2 er utgangspunktet for denne artikkelen.

Analysen bidrog til ei konkretisering av problemstillinga: *Kva dilemma opplever praksislærarar i rettleiinga i møte med sårbare studentar i barnehagelærerutdanninga?*

Vi løftar fram det praksislærarane skildra som særlege dilemma i rettleiinga, knytt til sårbare studentar. Med utgangspunkt i hovudtema og dei tilhøyrande kodegruppene presenterer vi resultatata i

fem kategoriar: Kven er studenten, meistring og motivasjon, relasjon i rettleiinga, tilbagemelding og vurdering, og refleksjon.

## Resultat

I presentasjonen av empiri har vi tatt utgangspunkt i kodegrupperinga frå analysane og presenterer sitat frå praksislærarane for å konkretisere og eksemplifisere resultatane. Dei utvalde sitata representerer felles oppfatningar blant praksislærarane, eller dei er særleg relevante for problemstillinga.

### Kven er studentane?

Under denne overskrifta presenterer vi kodegruppa *studentføresetnader* og er praksislærarane sine oppfatningar om studentane sine føresetnader. Innsikt i studentane sine føresetnader er grunnleggande for å drøfte dilemma i rettleiinga. Studentane representerer eit mangfald og har ulike føresetnader for gjennomføring av praksis. Joanna er opptatt av «å sjå dei [studentane] for det dei er» og at «...det må vere mykje rom for variasjonar i barnehagen. Barnehagelærarar representerer mangfaldet i befolkninga elles og ein kan difor ikkje ha for snevre rammer», meiner ho. Taran problematiserer på den andre sida at introverte personar kanskje ikkje er eigna for yrket. «Når du allereie i første møte lurar på kva denne personen har her å gjere...Er det mogleg å forme nok, har eg tid nok i løpet av desse vekene? Når du får ei slik kjensle, for det er jo ei grense». Praksislærarane var i intervjuet mest opptekne av studentar som strevar med å gjennomføre ein god praksisperiode. Særleg dominerte utfordringar knytt til personlege eigenskapar.

Når praksislærarane har to studentar samtidig, kan store skilnader i fagleg nivå mellom studentane gjere det krevjande å ivareta begge på ein god måte. Heidi skildrar utfordringa slik: «...der den eine er fagleg sterk og har masse erfaring og så har praksis ilag med ein som kanskje har gått rett inn i utdanninga, og den som er den svakaste då, kor sårbart det må vere for den å kanskje ikkje nå opp til det same».

Erfaringar frå tidlegare praksis har innverknad. Studentar som har opplevd å få mykje kritikk, kan vere usikre i rettleiinga og mindre opne om eigne utfordringar. Nokre studentar har derimot stor tiltru til eigen kunnskap og gir uttrykk for at dei ikkje treng råd frå andre. Taran fortel om ein slik student: «Han hadde nok vore ein annan plass og fått mykje skryt og det er ein fare i forhold til å bygge studentar, ein må få dei til å få ei sunn sjølvinnstikk». Sjølvinnstikka hos studentane varierer og praksislærarane opplever det utfordrande både at studentar er svært tilbakehaldne og beskjedne eller dei kan ha lite utvikla sosiale antenner. Når studentane ikkje greier å vurdere seg sjølv og rolla realistisk, kan det skape vanskar i samarbeidet med både medstudentar, praksislærar og personalet. Taran fortel vidare: «Han meinte at han godt visste kva han kunne og andre trengde ikkje fortelje han det». Dette utfordra kommunikasjonen i rettleiinga, men også samarbeidet med personalet.

Ein del studentar har fysiske utfordringar, som gjer at dei har vanskar med å delta i til dømes leik, men det som særleg opptek praksislærarane er ei oppleving av at stadig fleire studentar slit med den psykiske helsa. Dette vert skildra som eit stort dilemma. Det kan opplevast vanskeleg å vurdere om dette påverkar studenten sitt arbeid så mykje at praksis ikkje kan godkjennast. Særleg når studenten har fått godkjent tidlegare praksisperiodar, opplever praksislærarane usikkerheit knytt til eigne vurderingar. Berit fortel om ein student i andre studieår der både arbeidet med borna og rettleiingsgrunnlaget var prega av studenten si psykiske helse, og ho seier: «Det blir eit sånt dilemma, eg trur at studenten burde ha blitt rettleia ut før. Det er noko av det tøffaste eg har vore med på». Støtte frå høgskulen vert framheva som sentralt i slike saker.

Studentane ventar ofte lenge med å fortelje om utfordringane sine, noko som kan påverke rettleiinga. Taran fortel: «Eg møter utrygge studentar som har utfordringar dei ikkje opplyser om, altså dysleksi, sosial angst og nylege traumatiske opplevingar». Praksislærarane opplever det kan gjere rettleiinga vanskeleg om dei ikkje har informasjon om utfordringar som påverkar studenten sin praksis. Samstundes kan det vere utfordrande å vite, sidan det kan vere vanskeleg å ha fokus på det faglege når ein student avslører at han er deprimert, har angst eller andre personlege utfordringar. «Dei treng kanskje anna rettleiing...dei

treng rett og slett hjelp til noko personleg. Det er veldig vanskeleg å avvise ein person som byrjar å snakke om personlege ting», seier Terese. Å skulle gi ei direkte tilbakemelding på studenten sin personlegdom, psykiske eller fysiske føresetnader vert omtalt som krevjande, og praksislærarane fryktar at det vil gjere situasjonen verre for studenten. Selma fortel om ein student som sleit med å kommunisere med både barn, foreldre og personalet: «Det var heilt forferdeleg, for det blei så personleg for henne. Når det går på personlegdom, det er litt tøft.» Hilde seier: «Den fortvilelsen når du ser at dette ikkje går! Men kor mykje kan du hjelpe ein student? Når skal du som praksislærar vise at du ikkje har tru på at det kjem til å fungere? Det handlar om kjensler og eigenverdi. Håpet om å kunne gjennomføre ei utdanning.»

Døma ovanfor representerer gråsonetilfella, der det kan vere tvil om praksis kan godkjennast. Ved andre høve er det lite rom for tvil, men det er likevel krevjande prosessar. Berit fortel: «Studenten hadde store utfordringar blant anna med psykisk helse, og burde ikkje ha vore i utdanninga. Eg forstod raskt at hen måtte ha hjelp til å bli rettleia ut, men det er noko av det tøffaste eg har vore med på.»

## Meistring og motivasjon

Praksislærarane er opptatt av kva dei kan gjere for å hjelpe studentane til meistring. Samstundes peikar dei på at studentane skal ut i barnehagen og gjere eit kvalitetsarbeid, og då må ein stille krav. Motivasjonen hos studentane varierer mykje. Nokre studentar er aktive og interesserte og stiller med notatblokk og penn i rettleiinga, er klar over kva dei meistrar og ikkje meistrar og kva dei treng rettleiing på. Når studentane er reflekterte og viser engasjement, er det også motiverande for praksislærar. Taran utdjuvar: «Desse som er motiverte frå første dag, er framoverlente og opptatt av seg sjølv som rollemodell og vil ha tilbakemelding». Andre gongar må praksislærarane bruke mykje tid på å styrke motivasjonen og dei må balansere mellom støtte og utfordring for å skape meistring. Heidi fortel om studentar som «...kjem der [til rettleiing] omtrent blank og sit der og forventar å få noko tilbake. Då lurar du på om studenten er motivert.»

Det er ikkje alltid like lett å vurdere studenten sin motivasjon og kva oppleving studenten har av eigen meistring. Joanna fortel: «På utsida var han veldig sånn god og vellykka, men så starta eg å pirke borti og då såg du at han sleit med ei kjensle av å ikkje høyre til.» Då vert det opplevd som nyttig å sette ord på studenten sin motivasjon. Motivasjon handlar både om at dei skal behalde og få tru på seg sjølv, men også få innsikt i kva arbeidet i barnehagen går ut på. Patricia seier: «At studenten oppdagar kva eigen innsats i møte med barn og vaksne betyr...at dei skal oppleve meistringa».

## Relasjon i rettleiinga

Praksislærarane vektlegg at relasjonar er grunnleggande i deira arbeid både med barn og i rettleiinga av studentar. Dei tematiserer relasjonar i rettleiingssamtalane og vektlegg samstundes relasjonen mellom seg og studenten. Emma seier at «Relasjonar er det viktigaste i yrket vårt» og Taran understrekar at «trygge rammer og ein følelse av at praksislærar vil deg vel», er viktig.

Gjennom å vere rollemodell og støtte og utfordre studentane ønsker praksislærarane å få studentane til å reflektere og forstå eiga rolle i arbeidet med å etablere gode relasjonar til barn. Selma seier: «Eg var veldig konkret og ærleg og snakka om kva som var viktig...måtte forklare heilt konkret med ansikt og kropp og vere modell for henne». Praksislærarane framhevar at studentane må vende blikket mot seg sjølv og analysere eigne haldningar, og ikkje minst veremåte, i møte med barn, foreldre, personalet og andre for å utvikle relasjonell kompetanse.

Praksislærarane poengterer kor avgjerande det er at studenten er trygg for at hen skal våge å utforske rolla si i barnehagen, slik som Emma seier: «Eg er sikkerheitsnett, slik at dei kan prøve og feile». Gjennom å formidle omsorg og respekt for studenten ønsker praksislærarane å trygge studenten. Enkelte studentar har erfaringar frå tidlegare praksis som gjer dei engstelege for praksis og å få tilbakemeldingar frå praksislærar. For å «få ei god rettleiing... må studentane få trygghet på at eg vil dei vel. Rett og slett lagar ein god relasjon», seier Emma. Relasjonen bygger praksislærarane opp gjennom å vere opne om rammer og roller i forventningssamtalen i starten på praksisen. Når forventningar er avklarte, opplever praksislærarane at det er lettare å sette gode mål for studenten sitt arbeid og krav til studenten. Slike



forventningar kan handle om både personleg og fagleg utvikling, at studentane viser engasjement, er pliktoppfyllande og at dei set seg inn i relevant teori. «Før du får avklart forventningar så er studentane litt sånn forsiktige med å stille spørsmål og meine så frykteleg mykje, og spesielt meine i motsetning til deg» (Joanna).

Praksislærarane er medvitne om at det er asymmetri i relasjonen gjennom at dei har meir erfaring og kunnskap enn studentane. Dei er noko ambivalente i opplevinga av å ha makt. «Det er klart at vi har makt. Og det er noko med å ikkje bruke den så mykje då» (Elise). Emma seier: «Eg liker ikkje å tenke at eg har makt over studentane, men eg veit eg har det». Makta vert omtalt som positivt når det handlar om å få gjennomført oppgåver, få ut potensialet til studenten og støtte utvikling av ein profesjonell identitet. Elise seier: «At eg ikkje ønska dei noko vondt, eg ønsker å løfte dei opp og fram... Då lettar det ofte». Makt kan også utfordre relasjonen mellom praksislærar og student: «Eg trur berre det er viktig å vite at du har den makta, det er maktforskjell, det er ubalanse der altså, det er det» (Taran).

## Tilbakemelding og vurdering

Studentane skal i starten av praksisen legge fram vurderinga frå førre periode. Nokre av praksislærarane ønskjer å gjere seg opp ei eiga meining utan å bli påverka av tidlegare vurderingar, medan andre brukar dei aktivt i rettleiinga. Informative vurderingar fungere som eit godt verktøy i utvikling av studenten sin praksis. Nokre vurderingar er svært generelle, gjerne stikkordsprega og lite konkrete, og då vert det lite å jobbe etter. Joanna seier: «Eg klarte ikkje lese forskjell på studentane i desse tilbakemeldingane, og då vert det litt vanskeleg for meg å konkret å ta tak i noko». Selma si utsegn støttar dette: «Det er ofte SÅ generelt... *Vere meir tydeleg leiar*. Kva betyr det, og kven treng ikkje det liksom?»

Tilbakemelding og vurdering skal støtte studenten si utvikling og samtidig vere realistisk. Gode tilbakemeldingar vert av praksislærarane framheva som viktige for å få studentane til å kjenne seg trygge og bekrefta. Ein må vise interesse, lytte og gi konstruktive tilbakemeldingar. Ideelle tilbakemeldingar er skildra som tydelege og støttande, samtidig som studenten vert utfordra. Dersom studentar har lite tru på seg sjølv, ønsker praksislærarane å bygge opp sjølvtrillit gjennom å framheve det studenten lykkast med. Taran seier: «Ho var stille og forsiktig... eg peika på konkrete situasjonar ho hadde løyst bra og hadde hatt ei god vaksenrolle». Menneskelege faktorar vert framheva som særleg sårbart i rettleiinga og kan vere utfordrande både for rettleiar og student. Sitatet frå Berit synleggjer noko av denne sårbarheita i arbeidet med tilbakemelding:

Følelsar og eigenverdi, studenten si tru på seg sjølv, håpet om å klare å gjennomføre ei utdanning. Og så sit vi der i ein til ein situasjon og det gjer det sårbart og ganske nakent. Studenten eller praksislærar har ingen å gøymsle seg bak når ein må ta opp ubehagelege ting. Så det er sårbart. Ein til ein. Og studenten føler seg kanskje litt utsett, litt usikker. Dette med å misse trua på seg sjølv, og egne evner (Berit).

Sjølv om det kan opplevast ubehageleg å ta opp personlege tema, ønsker praksislærarane å vere tydelege når det gjeld forventningar og krav. Taran seier: «Å alltid vere ærleg i forhold til studentane sin progresjon, og sei at dette meistarar du godt og dette kan du øve meir på.» Elise seier: «Ærlegheit varer lengst, sjølv om eg synes det er ubehageleg å ta det opp med dei». Det er særleg utfordrande å vere tydeleg på tilbakemelding om personlege eigenskapar og praksislærarane fryktar at det kan bli oppfatta som negativ kritikk. «Det kan jo være at du må pirke på menneskelege eigenskapar som ikkje studenten er heilt klar over heller» (Berit). Heidi har gitt svært personlege tilbakemeldingar som handla om kroppsspråk: «Eg måtte vere direkte og seie: du må ha meir mimikk, du må spele på glede og humor og invitere til kontakt. Skal det bli ein god praksis må vi faktisk jobbe med akkurat dette, for eg ser at du strevar med det. Eg må liksom berre sei det på ein fin måte». Både Heidi og fleire av dei andre praksislærarane fortel at dei spør studentane korleis dei opplever tilbakemeldingane.

Praksislærarane vektlegg at ein må ivareta studenten gjennom å peike på det som er positivt, og ikkje berre det negative. Ein må stille krav, men samstundes «...ikkje hogge hovudet av dei» (Elise). Samtidig opplever dei det som utfordrande å vere tydeleg nok når studenten står i fare for å ikkje få godkjent praksisperioden. Heidi stiller spørsmål ved om praksislærarane kan bli litt feige, og seier vidare: «Eg såg

ingen framsteg. Kvifor skal det vere så vanskeleg når vi er mange som kanskje ser det same? Alle kan ikkje bli barnehagelærar». Før ein kan stryke studenten skal studenten ha fått god rettleiing. Joanna er tydeleg på ansvaret: «Viss eg har ein student eg med handa på hjartet kan seie ikkje er ein god nok student, er det mi fordømte plikt å stryke den studenten. Men før vi kjem dit skal vi gjennom ein haug med rettleiing og du skal ha gjort alt».

## Refleksjon

Praksislærarane ser refleksjon som kjernen for at studentane skal lære og utvikle seg i praksis. «Vitsen med å ha praksis er at dei skal få gjere seg erfaringar og få refleksjonar» (Patricia). Dei verdset studentar som er aktive og spørjande og som kan reflektere. «Det er ikkje alle som evnar å vere så kritiske, men nokre er det og det synes eg er veldig spennande», seier Selma. Å stille spørsmål og diskutere med studentane vert framheva for at dei skal reflektere over eigne erfaringar, handlingar og rolle. Emma meiner at den viktigaste oppgåva hennar i rettleiinga er «...å hjelpe studenten til å reflektere over eigen handling, over si rolle». Det er refleksjonen som fører til at studentane får utvikla forståing av arbeidet i barnehagen, profesjonen og ikkje minst seg sjølv, meiner praksislærarane. Også gjennom å «ta med studenten inn i refleksjon over handling» (Patricia) kan praksislærar vere modell i å reflektere og støtte studentane i å utvikle si evne til refleksjon over praksisen. Denne prosessen i rettleiinga kan føre til innsikt som gir læring og endring av praksis.

Profesjonen som barnehagelærar er ... «ikkje eit yrke du berre kan lese deg til. Så ein må ha fokus på erfaringane og reflektere over dei, viljen og evna er mest avgjerande», seier Taran. Studentane si evne og vilje til å reflektere varierer. Det kan prege rettleiinga når praksislærarane strevar med å få studentane i tale. Berit fortel:

Eg sit der med einvegskommunikasjon, fortel og spør og grev for å finne ut kvar er studenten og kva ho treng, eg bruker mykje tid på å få studenten i gang, på refleksjon og mykje anna. Alt. Så det syns eg er veldig utfordrande. Eg har hatt mange slike, nokon har eg fått på gli, og andre har det ikkje gått (Berit).

Vi ser også at praksislærarane er sjølvkritiske når det gjeld ansvaret for å gi studentane tid og rom til å kunne reflektere. Særleg studentar som er usikre eller tilbakehaldne, treng tid for å våge å ta ordet. «... eg gir dei (studentane) kanskje ikkje nok tid til å tenke og reflektere sjølv», seier Patricia. I slike høve kan rettleiinga bli prega av praksislærar sin monolog og måte å gjere ting på. «Dei må reflektere over det dei gjer. Og viss dei ikkje gjer det, så blir dei litt sånn farga av meg på ein måte» (Heidi). Utfordringa med at studentane bli for farga av praksislærar, er at dei kan bli usjølvstendige i rolla. Dei må lage seg ein strategi, som Heidi uttrykker det, på korleis dei kan klare seg sjølv etter kvart.

## Diskusjon

I denne delen av artikkelen drøftar vi praksislærarane sine erfaringar med rettleiing av studentar, med særleg vekt på dilemma knytt til sårbare studentar. Dette handlar om studentar som har både faglege og personlege utfordringar.

Praksislærarane kjem tettare på studentane enn faglærarane og kan dermed i større grad fange opp studentane sine utfordringar. Dei får gjerne innsyn i personlege tilhøve som påverkar praksis. Det kan vere nødvendig for å kunne gi god rettleiing og oppfølging, men samstundes er dette eit dilemma både for studenten og praksislærar om dette blir ståande i vegen for profesjonelle vurderingar. Det medfører eit stort ansvar, noko praksislærarane er medvitne om. Praksislærarane er opptekne av at det må stillast krav, og dei snakkar om yrkesstoltheit og ivaretaking av profesjonen, men likevel er dei usikre på eigne vurderingar. Barnehagelærarar skal ivareta sårbare grupper barn og samarbeide godt med foreldre og medarbeidarar (Kildahl 2020). Dersom praksislærarane tek for mykje omsyn til studenten sitt ønske om å fullføre ei utdanning, kan det oppstå motsetnad mellom ivaretaking av studenten og omsynet til borna, foreldra og medarbeidarane.

I møte med studentar som har faglege utfordringar fortel praksislærarane at det kan vere vanskeleg å få til fagleg reflekterte samtalar i rettleiinga. Då er det lettare å snakke om korleis studenten skal utføre

arbeidet enn å stimulere til refleksjon. Dersom praksislærarane legg meir vekt på det praktiske enn på grunngeving og kritiske vurderingar, slik Clarke et al. (2014) sin studie viser, kan ein ikkje vente at studentane reflekterer kritisk over eigen praksis. Om studentane heller ikkje har fått innsikt i refleksjonsomgrepet i teoriundervisninga (Moxnes, 2016), kan det dessutan vere krevjande for praksislærarane å støtte slik refleksjon. Gjennom konstruktive tilbakemeldingar, som inviterer til dialog og refleksjon, kan studenten bli utfordra på eiga tenking. Ved å vere for tydeleg og direkte, kan ein også risikere at studenten trekker seg tilbake (Bjørndal, 2020). Det kan påverke dialogen og hindre refleksjon (Søndena, 2004). Innhaldet og måten ein gir tilbakemelding på kan difor stimulere eller blokkere for både refleksjon og utvikling, samt påverke studenten si kjensle av eigenverd. Dermed er det sentralt at praksislærar erkjenner ei moralsk forplikning som grunnlag for ein god dialog (Iglund og Dysthe, 2001), der hen tek den andre sine kjensler inn over seg utan å misse vurderingsoppdraget av syne.

Nokre studentar strevar på eit meir personleg og relasjonelt plan. Betydninga av gode relasjonar vert framheva både i forskingslitteraturen og i intervju med praksislærarane. Dersom praksislærar skal vere ein trygg base for studenten (Schibbye, 2011), og fungere som eit tryggleiksnett, krev det gjensidig tillit. Slik tillit kan utviklast gjennom forventningsavklaringar og aktiv relasjonsbygging. For dei mest sårbare studentane kan det likevel vere vanskeleg å utvikle tillit gjennom ei kort praksisperiode. Studentane må erfare at praksislærar vil dei vel. Dette vert utfordra i krevjande relasjonar, der studenten ikkje lever opp til forventningane for praksis og det er behov for å kommunisere studentane sine utfordringar tydeleg. Det krev ivaretaking, men også ein psykisk styrke og vilje til å møte menneske ansikt til ansikt også når det kjennast ubehageleg. Det omtalar Spurkeland (2017) som relasjonelt mot. Praksislærar sitt relasjonelle mot ser ut til å bli utfordra når det gjeld tilhøve som går på studenten sin veremåte eller personlegdom. Særleg dårleg sjølvinnsett og manglande sjølvrefleksivitet (Kildahl, 2020; Schibbye, 2011) verkar utfordrande å adressere. Det kan opplevast ubehageleg både for praksislærar og student når praksislærar kommenterer svært personlege eigenskapar. Eide peikar på det sårbare i å kommentere nonverbale uttrykk (Eide et al., 2008), og praksislærarane opplever det som særleg utfordrande å gi tilbakemelding på personlege eigenskapar og på kroppsspråk. Likevel uttrykker fleire praksislærarar at dei gjer det, trass i ubehaget, fordi dei er opptekne av at studentane må bli medvitne korleis dei verkar på andre. Å handle ansvarleg og etisk inneber å yte motstand, men dette kan vere både risikabelt og konfliktfylt ifølgje Kristiansen (i Eide et al., 2008). Praksislærarane står i eit dilemma mellom å skulle ivareta krava i praksis gjennom å synleggjere og ta tak i studenten sine utfordringar, og samtidig unngå at eigenverdet til studenten vert trua gjennom å overskride studenten si urørlegheitssone (Eide et al., 2008). Dette aktualiserer også praksislærar si evne til refleksivitet og sjølvavgrensing (Schibbye, 2011).

Praksislærarane i undersøkinga har ei oppleving av at fleire studentar slit med psykiske helseutfordringar, noko som vert stadfest både av Kildahl (2022) og i studentundersøkingar. For praksislærarane oppstår det usikkerheit knytt til studentar som er i ei slags gråsoner der det ikkje er opplagt at dei er uskikka for yrket. Dei opplagte sakene er lettare å vurdere og terskelen for å ta kontakt med høgskulen er lav. Dersom studenten har fått godkjent tidlegare praksis kan praksislærar bli usikker på eigne vurderingar, sjølv om måloppnåing i praksis skal vurderast i kvar einskilde periode. Dei er usikre på om utfordringane er forbigåande og fryktar dessutan for å gjere situasjonen verre for studenten. Å skulle finne ein balanse mellom håp og realisme, kan opplevast krevjande. Praksislærarane skal på den eine sida ivareta studenten, samstundes som dei må stille krav til måloppnåing. Korleis veit ein kva som er til den andre sitt beste og kva som fremmer studenten sine livsmoglegheiter (Eide et al., 2008)? Dette handlar også om makt. Maktforhold kan avspegle seg i asymmetriske relasjonar og påverke grunnlaget for utvikling av sjølvrefleksivitet og avgrensing (Schibbye, 2011). Praksislærarane har eit ambivalent forhold til makt og fleire assosierer makt med noko negativt. Dei erkjenner likevel at dei har makt både i form av asymmetri i relasjonen og ved at dei skal vurdere studenten sin praksis. Dei kjenner seg ofte aleine når dei skal vurdere kvar grensa går for kva som kan akseptast. Kristiansen (Eide et al., 2020) peikar på at makta i rettleiingssamtalen blir særleg tydeleg når studenten blir oppfatta som ekstra sårbar. Dette representerer eit dilemma for praksislærarane.

Praksislærarane er medvitne om betydninga av å finne positive sider, men samstundes opplever dei at dette kan vere vanskeleg når utfordringane er store. Sårbare studentar kan tole kritiske tilbakemeldingar dårlegare enn andre. Dermed aukar risikoen for at studentane lukkar seg gjennom «face-saving strategies» (Bjørndal, 2020). Det kan påverke kvaliteten på rettleiinga ved at studenten held tilbake informasjon og lukkar for konstruktiv kommunikasjon. Tydelege tilbakemeldingar er avgjerande for at studentane skal utvikle seg fagleg og bli sjølvrefleksive. Det krev både fagleg innsikt og emosjonell ivaretaking, men også eit relasjonelt mot hos praksislærer til å adressere studentane sine utfordringar og yte motstand.

## Konklusjon og implikasjonar

Artikkelen viser refleksjonar praksislærarane i intervju har rundt dilemma i praksisrettleiinga, knytt til studentane sine føresetnader. Praksislærarane i studien omtalar idealstudenten som ein som kan reflektere kritisk over eigen utvikling og som dei kan ha faglege samtalar med. Sjølv om nokre slike «idealstudentar» finst, er det studentar som ikkje lever opp til dette idealet som opptek praksislærarane mest i intervju. Dette kan vere studentar som manglar faglege føresetnader, eller dei er sårbare fordi dei står i krevjande situasjonar personleg som tek fokuset bort frå det faglege.

Praksislærarane i undersøkinga legg vekt på relasjonar og å vere ei trygg base, og dei viser stor omsorg for studentane. Samstundes opplever dei det utfordrande å ta opp vanskelege saker og personlege forhold utan å krenke studenten si urørlegheitssone. Dei må synleggjere forventningane til å vere barnehagelærer, men også balansere tilbakemeldingane slik at studenten ikkje trekker seg unna. God rettleiing og konstruktive tilbakemeldingar er viktige for at studenten opplever eigen meistring og motivasjon. Det kan bidra til at studenten ser meninga med arbeidet i barnehagen, dannar sin eigen profesjonalitet og får tru på seg sjølv. Slik kan studenten også ta tak i eigne utfordringar, men god rettleiing er likevel ikkje alltid nok for alle til å nå målsetjingane for praksis. Kvalitetssikring av studentar i praksis handlar både om å ta vare på studentane og ikkje utdanne dei til nederlag, men også om omsynet til borna studenten seinare møter som barnehagelærer. Å ta for mykje omsyn til studenten, kan få alvorlege følgjer for kvaliteten i barnehagetilbodet og representerer difor eit dilemma der omsynet til studenten og borna står i motstrid. Det må vere rom for eit mangfald blant studentane, men samstundes må kvaliteten i arbeidet med borna sikrast av kompetente barnehagelærarar. Det stiller krav til praksislærarane, og synleggjer behovet for at dei er godt kvalifiserte. Sjølv om praksislærarane er dei som kjem tettast på studentane kan dei likevel ikkje ta dette komplekse ansvaret aleine. Utfordringa må difor drøftast i felles fora med praksisansvarlege og lærarar i utdanninga. Praksislærarane må få oppfølging i arbeidet. Korleis dei opplever denne oppfølginga, vert drøfta i ein eigen artikkel.

## Litteraturliste

- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Aristoteles (1973). *Etikk: Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt «Den nikomakiske etikk»*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Red. M. Holquist. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. & Morris, P. (Red.). (1994). *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. Edward Arnold.
- Bjørndal, C.R.P (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education* 91:103047  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103047>
- Bjerkestrand, M. et al. (2017). *Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet.

- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163e202.  
<https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk.
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D. (2020). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Grimen, H. (2001). Tillit og makt – tre samanhengar. *Tidsskr. Norsk Lægeforening* nr. 30, 2001; 121 (3617–9)
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning* (NOKUT-rapport nr.3).  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom\\_turid\\_til\\_glede\\_og\\_besvar\\_praksis\\_i\\_hoyere\\_uttanning\\_3-2018.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_uttanning_3-2018.pdf)
- Iglund, M.A. & Dysthe, O. (2001). Michail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Abstract forlag.
- Khrono <https://www.khrono.no/lancet-fikk-bekymringsmeldinger-om-studien-som-viste-at-hver-tredje-student-er-psykisk-syk/827430>
- Kildahl, K. (Red.) (2020). *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget.
- Kildahl, K. (2022). Vi utdanner uskikkede barnehagelærere. *Første Steg*.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærereutdanning*.
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Lejonberg, E. og Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning?* Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K.E. (1983) *System og symbol: Essays*. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1997). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- Moxnes, A.R (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(7), 1-13.
- Munthe, E., Bergene, A.C, ten Braak, D, Furenes, M.I., Gilje, T.M, Keles, S., Ruud, E. og S. Wollscheid (2020). Systematisk kunnskapsoppsummering utdanningssektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2). s. 133-144. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.5>
- NOKUT. Studiebarometeret <https://www.studiebarometeret.no> lasta ned 14.05.23
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2011). Læringsprosesser i veiledning belyst med utvalgte relasjonsbegreper. I M.H. Rønnestad & S. Reichelt (Red.) *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid* (s. 67-78). Universitetsforlaget.
- Sivertsen, B. & Johansen, MS. *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022*. Oslo: Studentsamskipnaden SiO, 2022.
- Sivertsen, B. & Johansen, MS. “[Prevalence of mental disorders among Norwegian college and university students: a SHoT report]. Oslo: Studentsamskipnaden SiO, 2023.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinnes, G.S (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Worum, K. & Bjørndal, C.R.P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordvei*, 3(1), s.1-17