

Spenningsforhold og krysspress

En kvalitativ studie av forholdet mellom teori og praksis i lektorutdanningen

—

Maren-Sofie Jansdatter Strømnes

Masteroppgave i sosiologi og pedagogikk (integrert lektorutdanning) - mai 2016

Forord

Endelig er dagen her! Jeg står på sluttstreken og kan snart kalle meg nyutdannet lektor. Da jeg startet på lektorutdanningen i 2011 virket denne dagen så uendelig langt fremme i tid, og jeg kan se tilbake på fem innholdsrike år med utfordringer og mestringer jeg ikke ville vært foruten.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en krevende og lærerik prosess, og det er nå på tide å takke de som vært en del av denne prosessen.

Aller først tusen takk til **informantene mine** som gladelig stilte opp og svarte på mine spørsmål. Dere er hovedgrunnen til at denne oppgaven har blitt til.

Jeg vil takke mine veiledere **Jorid Anderssen** og **Willy Gjerde**. Dere har vist stor interesse for arbeidet mitt, kommet med gode konstruktive tilbakemeldinger og sørget for at jeg har funnet stien igjen når jeg har vært på villspor.

Jeg vil også takke **Rebekka Damslora Randem** for de utallige timene på 'our spot', samtaler om alt mellom himmel og jord og for å ha vært en viktig støttespiller som jeg har kunnet dele mine gleder og frustrasjoner med. Eg takkar deg!

Sist, men ikke minst vil jeg takke **familien** for all støtten gjennom studietiden og for at dere alltid er der for meg.

Tromsø, 18.mai 2016

Maren-Sofie Jansdatter Strømnes

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.2 Lektorutdanningens oppbygging.....	6
1.3 Samfunnsmessig og sosiologisk relevans.....	7
1.4 Pedagogisk og didaktisk relevans	9
2. Undersøkelser og utredninger på feltet	10
2.1 SINTEF-rapport	10
2.2 NOKUT-utredning	11
2.3 Norges offentlige utredninger, 2015:8	11
2.3.1 Kompetanser i fremtidens skole	12
2.3.2 Undervisning og vurdering.....	13
2.3.3 Implementering og økonomiske og administrative konsekvenser.....	13
2.3.4 Anbefalingene i rapporten	14
3. Sosiologiske forståelsesrammer	15
3.1 Anthony Giddens	15
3.2 Basil Bernstein.....	18
4. Pedagogiske forståelsesrammer	21
4.1 Den proksimale utviklingssonen	21
4.2 Konstruering av kunnskap.....	23
5. Metode	24
5.1 Valg av metode	24
5.2 Kvalitativ forskning.....	24
5.3 Starten på prosjektet	25
5.4 Gjennomføring av intervjuene	26
5.5 Analyse	28
5.6 Vurdering av studiens kvalitet.....	28
6. Analyse	30
6.1 Grunnen for studievalg	30
6.2 Forholdet mellom profesjonsfag og disiplinlag	32
6.2.1 Forventninger til profesjonsfaget.....	32
6.2.2 Spenningsforhold mellom profesjonsfag og disiplinlag.....	35
6.2.3 Krysspress mellom praksis og disiplinlag.....	40
6.2.4 Betragtninger rundt spenning og krysspress.....	45
6.3 Skolen som fremtidig arbeidsplass	49
6.4 Oppsummering.....	53
7. Lektorutdanningen som læringsprosess	54
8. Avslutning	58
9. Litteraturliste	60
Vedlegg	63
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv	63
Vedlegg 2 – Intervjuguide	65

1. Innledning

Denne oppgaven ser nærmere på lektorutdanningen, og hvordan lektorstudentene opplever det å være i en prosess som skal gjøre dem til morgendagens lærere i den norske skolen. Det empiriske materialet som brukes i oppgaven er basert på intervjuer av seks lektorstudenter som er i fjerde året av utdanningen, to nyutdannede lektorer og en fagansatt ved PPU. Oppgaven tar for seg hvordan lektorstudentene opplever det som undervises på universitetet, det som gjøres i skolen og hvilke intensjoner lektorutdanningen har. Oppgaven forsøker å tegne et bilde av hvordan utdanningen oppleves som helhet, fagmessig, den praktisk-pedagogiske delen og hvordan skolehverdagen er og oppleves.

Gjennom lektorutdanningen skal studentene tilegne seg faglig kunnskap og pedagogisk kunnskap. De skal i løpet av utdanningens fem år få god og solid kunnskap i sine to disiplin-fag, kunnskap om skolen og hvordan denne fungerer, kunnskap om klasseledelse og samspill med elever og kunnskap om elevers rettigheter (uit.no(a)). Studentene skal i løpet av studiets hundre praksisdager møte skolehverdagen og få øvelse i å være lærer. Studentene skal planlegge undervisning, gjennomføre undervisning, delta i vurderingsarbeid og delta på aktiviteter utenfor klasserommet som inngår i en lærers hverdag.

Det overordnede formålet med denne oppgaven er å finne ut i hvilken grad det er samsvar mellom det studentene lærer på universitetet og den skolehverdagen de møter i praksisperioden. Jeg vil undersøke hvordan studentene ser på disiplin-fagene, profesjonsfaget og praksis i lektorutdanningen. Dette ga meg følgende overordnede problemstilling:

Hvordan opplever lektorstudentene forholdet mellom disiplin-fag, profesjonsfag og skolehverdag i lektorutdanningen?

For å besvare denne problemstillingen er det to områder jeg vil belyse:

- Forholdet mellom disiplin-fag og profesjonsfag
- Forholdet mellom universitetet og praksis

Oppgaven har også en pedagogisk del hvor jeg ser på læringsprosesser som skjer underveis i utdanningen, og min problemstilling her er:

Hvilke læringsprosesser er lektorstudentene igjennom før endt utdanning?

1.2 Lektorutdanningens oppbygging

Lektorutdanning tilbys ved alle universitetene i Norge som et femårig integrert masterstudie og har vært et tilbud siden 2003 (Læreren. Rollen og utdanningen, 2009). At studiet er integrert vil si at praktisk-pedagogisk utdanning er bakt inn i studieløpet og leder til en mastergrad. Utdanningen mellom universitetene varierer noe, så jeg har tatt utgangspunkt i lektorutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet da det er denne utdanningen jeg og mine informanter går. Når man velger lektorutdanning, skal man spesialisere seg i to fag, såkalte disiplin-fag. Dette blir de fagene som man kan undervise i etter endt utdanning. I og med at man spesialiserer seg i to fag, så får man god og bred kompetanse innenfor disse to fagene. Første året av utdanningen skal studentene velge fire emner innenfor det disiplin-faget de ønsker. De kan velge mellom biologi, engelsk, fysikk, historie, kjemi, nordisk, religionsvitenskap, russisk, sosiologi og spansk. Ved siden av de valgfrie emnene i disiplin-fagene skal studentene ha et fag som heter 'Profesjonsfag år 1'. Her skal studentene få «innblikk i pedagogiske, fagdidaktiske og yrkesetiske problemstillinger som har betydning for planlegging, ledelse og vurdering av undervisning» (uit.no(a)). Dette emnet er en grunnleggende innføring i områdene nevnt i sitatet, som også vil belyses igjen senere i studiet. Studentene skal også ha en ti dagers observasjonspraksis, hvor de skal observere en erfaren lærer og denne lærerens klasse. Studentene skal også ha examen philosophicum første studieår. Dette emnet gir «en innføring i filosofiske diskusjoner knyttet til menneskets natur og virksomhet, menneskelig kunnskap og kunnskapsproduksjon, grunnleggende spørsmål knyttet til moralsk og politisk aktivitet, vitenskapelig tenkning og ulike oppfatninger om naturen» (uit.no(a)).

Andre studieår er rent faglig hvor studentene skal ha emner i sitt disiplin-fag, men de skal også ha en ti dagers praksis hvor de følger en erfaren lærer og skal være med som assistenter for den læreren. «Studentene skal inngå i ulike former for assistentpraksis i tilknytning til noen sentrale undervisningsaktiviteter i sine fag. De vil også få innsyn i lokale læreplaner og læreplanarbeid» (uit.no(a)).

Høsten tredje studieår skal studentene ha den første store praksisperioden i tillegg til teori før og etter praksis. Det er her de starter med praktisk-pedagogisk utdanning, eller «Profesjonsfag år 3», heretter omtalt som PPU. I teoridelen før praksis skal studentene få kjennskap til læreplaner, vurderingsformer, klasseledelse og yrkesetikk. De skal få den nødvendige kunnskapen

for å utøve sin profesjon, i dette tilfellet lektor. PPU-undervisningen består av to deler: pedagogikk og didaktikk. Pedagogikken tar for seg det generelle i lærerhverdagen, sånn som læreplaner, klasseledelse og yrkesetikk. Didaktikk retter seg mer spesifikt mot undervisning. Didaktikk betyr undervisningslære og har sammenheng med undervisningens begrunnelse, innhold og gjennomføring (snl.no). Didaktikkundervisningen er også spesialisert mot hvert enkelt fag og dermed får vi fagdidaktikk. En student som for eksempel har sosiologi som hovedfag og nordisk som fag nummer to, vil på PPU følge undervisning i samfunnsfagdidaktikk og norskdidaktikk. En student som har matematikk og fysikk, vil følge undervisning i matematikdidaktikk og naturfagdidaktikk.

Når studentene kommer ut i praksis, får de en eller to erfarne lærere som veiledere, og de skal få undervise i sine fag enten i ungdomsskolen eller på videregående skole. Her skal de opparbeide erfaring gjennom å undervise i klasserommet under kyndig veiledning og bli trygge i klasserommet med tanke på klasseledelse og undervisning. Når studentene er ferdig med sin praksisperiode, skal de dele sine erfaringer med de andre studentene og evaluere hva som fungerte bra og hva som kunne vært bedre. Dette tar de med seg når de tar PPU på våren fjerde studieår. PPU fjerde studieår er en videreføring av det de lærte tredje studieår og studentene skal her bli tryggere i klasserommet og bedre klasseledere.

Våren tredje studieår, høsten fjerde studieår og hele femte studieår skal studentene ha emner i sitt disiplinfag og masteroppgaven skrives i løpet av hele femte studieår.

1.3 Samfunnsmessig og sosiologisk relevans

Lærerutdanningene diskuteres ofte og dagens tilstand er at det som kalles grunnskolelærerutdanningen, de utdanningene som utdanner lærere for trinn 1-7 og 5-10, er fireårig. Disse lærerutdanningene er gjenstand for endring, og fra 2017 vil alle lærerutdanningene i Norge være femårig og kvalifisere til lektortittel (regjeringen.no(e)). Dette medfører at de som velger lektorutdanning får følgende å velge mellom: Lektorutdanning 1-7, lektorutdanning 5-10 og lektorutdanning 8-13. Tallene vil si hvilke trinn på skolen de spesialisere seg mot. De største endringene gjelder tidligere altså lærerutdanning 1-7 og lærerutdanning 5-10, som går fra å være en fireårig utdanning til å bli en femårig utdanning. Dette skal gjøre det fremtidige skolepersonalet mer faglig rustet og få bedre kjennskap til forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Dette var også konklusjonen i NOKUT-rapporten fra 2006 (nokut.no), hvor allmennlærerut-

danningen i Norge ble evaluert; «en utvidelse av utdanningen vil kunne gi mer plass for sammenholdende profesjonsspesifikke elementer gjennom hele eller større deler av utdanningen» (nokut.no). I 2010 ble det startet et pilotprosjekt ved UiT Norges arktiske universitet, hvor lærerutdanningene 1-7 og 5-10 ble gjort femårig, kalt «Pilot i nord» (uhr.no). En annen begrunnelse for å innføre femårig lektorutdanning var et ønske om å løfte statusen til læreryrket og at flere dermed skulle få lyst til å velge den utdannelsen. Prognosene viste at det i 2020 vil det være mangel på 23 000 lærere (vg.no).

Hvordan individets identitet bygges og utvikles er av sosiologisk interesse, spesielt hos Giddens (1996). Hvilke påvirkninger man møter i løpet av et liv, hvilke valg man må ta og hvordan man former fremtiden, er sentrale spørsmål innenfor sosiologien. At man som individ står mye friere i dag enn det man gjorde tidligere, er også med på å påvirke hvordan identiteten utvikles. Hvordan pedagogikken kommer til syne både på individnivå og utdanningsnivå er av sosiologisk interesse fordi dette forteller om samspillet mellom individer hos den enkelte, men også på mer overordnede nivåer som i utdanningsinstitusjonene.

Bakgrunnen for tema og problemstillingen har nær sammenheng med mine egne opplevelser underveis i lektorutdanningen og de pågående endringene i lærerutdanningene som beskrevet ovenfor. Norsk lærerutdanning skal følge den finske lærerutdanningsmodellen, som har vært en femårig utdanning som leder til mastergrad i over 40 år (forskning.no). Intensjonen fra regjeringen er at med en femårig utdanning som gir mastergrad, skal lærerne besitte mer fagkunnskap og dette er viktig for å utnytte elevenes potensiale. Det har hele veien vært viktig for meg som lektorstudent og fremtidig lærer å få en utdanning som skal gjøre meg rustet for møtet med skolehverdagen. Jeg har flere ganger stilt spørsmål om innholdet i utdanningen er relevant for senere yrkesutøvelse og hvordan dette skal brukes i en lærerhverdag. Etter at jeg var ferdig med PPU-delen av utdanningen, har jeg reflektert over helheten på utdanningen og sett at det er flere av temaene i disiplinfagene og profesjonsfaget jeg har bruk for i senere yrkesliv. Det har også blitt gjort endringer i utdanningen som jeg var nysgjerrig på. Jeg ble derfor interessert i hvordan andre lektorstudenter opplever denne sammenhengen og hvilke endringer som er gjort på lektorutdanningen.

1.4 Pedagogisk og didaktisk relevans

Forholdet mellom disiplin-fag, profesjonsfag og praksis er også av pedagogisk og didaktisk interesse. Dette er fordi alle gjennomgår ulike læringsprosesser underveis i utdanningen. Disse vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven, men det vil her bli gitt et lite overblikk.

Som lektorstudent skal man opparbeide seg kompetanse i de fagene man ønsker å undervise i, samtidig som man lærer seg pedagogikk og fagdidaktikk. For å ta sosiologi som eksempel, så lærer man om klassikerne (som Marx, Weber, Durkheim og Simmel), hvordan samspillet mellom individ og samfunn fungerer og mer spesifikke teorier innenfor sosiologien som kan brukes i analyse av samfunnsfenomener. Man lærer også samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Lektorstudentene skal da bli så godt opplært innenfor sosiologi at de skal kunne forklare samfunnsfenomener sett i lys av sosiologisk teori og bruke dette i undervisningen. Det er ønske om mer dybde og bredde i kunnskapen når man tar lektorutdanning. Den ekstra bredden og dybden i disiplin-fagene skal gjøre det mulig for meg som lærer å forklare elevene deres fagstoff på en grunnleggende og elementær måte, men også med mulighet til å utvide og trekke inn andre perspektiver. Med mer dybde og bredde i kompetansen, kan læreren gi elevene konkrete eksempler som er lettere for elevene å forstå enn det som blir ansett som relevant i læreboka.

For å forklare hvilke læringsprosesser lektorstudentene går igjennom i løpet av utdanningen, vil jeg bruke den proksimale utviklingssonen, som går ut på hva man kan lære på egen hånd og ved hjelp av andre. Jeg vil også bruke assimilasjon og akkomodasjon, som henholdsvis handler om hvordan vi bruker sansene og oppfatter nye situasjoner, og at den kunnskapen vi har fra før ikke er tilstrekkelig og at det er nødvendig å utvide denne kunnskapen.

2. Undersøkelser og utredninger på feltet

Tidligere forskning på lærerutdanningene har i hovedsak vært konsentrert til grunnskolelærerutdanningen 1-7 og 5-10 og PPU. Det er lite forskning på selve lektorutdanningen som profesjonsstudie ettersom dette ble et utdanningsvalg i 2003 (Læreren. Rollen og utdanningen, 2009), og er et ganske nytt studie. Undersøkelsene som tar for seg PPU kan bedre relateres til lektorutdanningen da dette er integrert i utdanningen, og følger til dels de samme retningslinjene. Jeg vil her kort presentere to rapporter fra henholdsvis SINTEF og NOKUT som tar for seg hvordan studiekvaliteten i flere lærerutdanninger oppleves og om PPU relevans for undervisning i skolen. Til slutt vil jeg se på Norges offentlige utredninger, 2015:8, også kjent som Ludvigsen-rapporten. Denne rapporten tillegges størst plass da dette er det nyeste av skoleforskning, viser hvordan utviklingen i skolen er, hvordan denne utviklingen møtes og hvordan den ikke møtes, og det som kommer frem i denne rapporten har relevans for morgendagens skole og er områder som lærerutdanningene bør belyse.

2.1 SINTEF-rapport

Rapporten *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer* publisert av SINTEF i 2011, heretter omtalt som SINTEF-rapporten, har undersøkt hvordan studiekvaliteten oppfattes i grunnskolelærerutdanningen, lektorutdanningen, den praktisk-pedagogiske utdanningen og faglærerutdanningen. I denne undersøkelsen har de undersøkt oppfatninger av struktur- og prosesskvalitet i utdanningene hos studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer. Lærerutdannere er de som underviser i pedagogikk og fagdidaktikk ved universitetene og høyskolene. Sammenhengen mellom teori og praksis er et eget punkt, og det er ingen av de spurte målgruppene som er overbevist om at det er god sammenheng mellom teori og praksis. Her kommer det frem fra en lektorstudent at gapet mellom teori og praksis er skremmende stort. Teori er her undervisningen i disiplinfagene og profesjonsfaget. Lærerutdannerne mener derimot at studentene får bruk for det de har lært i undervisningen, og at det dermed er en sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen. Lektorstudentene er minst enig i påstanden om at de i praksis har bruk for det de har lært i teoriundervisningen. Lektorstudentene er mest enig i påstanden om at utdanningen har god kvalitet, men mindre enige i at den fremstår som helhetlig og integrert. Når det gjelder oppfattelsen av de vitenskapelige ansatte ved utdanningen så oppfatter studentene

at den faglige kunnskapen er tilstrekkelig og relevant, men at de mangler kunnskaper om praksisfeltet.

2.2 NOKUT-utredning

Utredningen *PPUs relevans for undervisning i skolen* publisert av NOKUT i 2013 (Lid, 2013), heretter omtalt som NOKUT-utredningen, har undersøkt studenters og nyutdannedes oppfatninger av PPU relevans for undervisning i skolen. Denne rapporten har også tatt utgangspunkt i SINTEF-rapporten nevnt ovenfor. I denne utredningen kommer det fram at PPU blir sett på som et fag som favner for bredt og at dette gikk på bekostningen av dybden. På påstanden om PPU gir den nødvendige kompetansen for å være lærer etter endt utdanning, er respondentene moderat positive. Både studentene og de nyutdannede som er spurt i denne undersøkelsen svarer at PPU i liten grad har gjort de forberedt til lærerjobben, men når det gjelder evne til refleksjon over egen undervisning, har PPU bidratt til dette i langt større grad både hos studentene og de nyutdannede. Når respondentene ble bedt om å vurdere pedagogikkfagets praksisrelevans er det flertall for at dette ikke er praksisrelevant i det store og det hele, spesielt mangel på undervisning i tilpasset opplæring, skole-hjem-samarbeid og samarbeid med andre instanser trekker ned relevansinntrykket. Om fagdidaktikkens relevans er svarene langt mer positive, svarene er mest positive til påstanden om fagdidaktikken i stor grad knyttes til det undervisningsfaget respondentene har. Når det gjelder praksisopplæringens relevans så er respondentene positive til oppfølgingen de fikk fra øvingslærerne, at de fikk tid til å reflektere over egen praksis og at de fikk konstruktive tilbakemeldinger.

2.3 Norges offentlige utredninger, 2015:8

Dersom det er spesielle forhold ved samfunnet som ønskes undersøkt, kan Regjeringen eller et departement nedsette ei gruppe som skal undersøke disse forholdene (regjeringen.no(a)). 21.juni 2013 (regjeringen.no(b)) ble Ludvigsen-utvalget nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Utvalget ble ledet av professor Sten Ludvigsen (regjeringen.no(c)) og besto av til sammen ti medlemmer. Utvalgets mandat gikk ut på at de skulle «vurdere grunnopplærings fag [1] opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (regjeringen.no(d)). Denne vurderingen er en del av en internasjonal trend hvor «21st Century Skills» brukes som samlebegrep (regjeringen.no(f)). 21st Century Skills går ut på at arbeidslivet og samfunnet har gjennomgått store endringer, men disse endringene har ikke funnet veien til skolen enda. Det fremheves at det bør satses på fordypning i elevenes fag istedenfor bredde, og at økt relevans i fagene vil øke motivasjonen hos elevene.

Utvalget skulle levere en delinnstilling 1.september 2014 (regjeringen.no(d)) og selve innstillingen innen 15.juni 2015 (regjeringen.no(d)). Jeg vil her kun ta for meg hovedinnstillingen som ble levert 15.juni 2015. Selv om Ludvigsen-utvalgets innstilling tar for seg fagene i grunnskolen og på videregående, er det mulig å sette dette i sammenheng med og dra paralleller til universitets- og høyskolesektoren. Denne rapporten forteller hva de mener er morgendagens skole og hva myndighetene og skolene må satse på av opplæring. Dette kan settes i sammenheng med lærerutdanningene da disse skal utdanne morgendagens lærere og gjøre de forberedt på morgendagens skole. Det stilles nye krav til de som skal undervise i skolen og det er denne skolen de som tar lektorutdanning nå skal inn i etter endt utdanning. Rapporten forklarer hvilke kompetanser som ses på som viktige for å møte det fremtidige samfunnet, at det må fornyelse til i læreplanene som fortsatt skal sikre lærerens autonomi og hvordan lærerutdanningene legger grunnlaget for den 'profesjonelle' utviklingen hos de som skal bli lærere.

2.3.1 Kompetanser i fremtidens skole

«Utvalget er bedt om å vurdere hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtidens samfunns- og arbeidsliv og for å leve gode liv, i et perspektiv på 20–30 år» (regjeringen.no(b)). Et sentralt poeng i dette delkapittelet i rapporten er at elevene hele tiden må være bevisst på sin egen læring, og at de klarer å utnytte denne på en god måte. Den digitale kompetansen legges spesielt til grunn og utvalget mener at denne må være representert i alle fagområdene i skolen. Sentrale fagområder i den norske skolen er realfag, språk, samfunnsfag og etikkfag og praktisk og estetiske fag. Samfunnet bruker i langt større grad digitale ressurser, og dette medfører at man må lære seg hvordan disse kan brukes på en selvstendig og kritisk måte. Dette bør også gjelde lærerutdanningene da det er læreren som skal lære elevene dette.

På lik linje med at den digitale kompetansen må styrkes, legger utvalget også vekt på at alle fagområdene i skolen må styrkes. Utvalget ønsker at disse legges til en mer dagligdags linje, dagligdags vil si at det skal være lettere å relatere det som læres til en situasjon man kan oppleve i dagliglivet. Dette bør også gjøres slik at elevene ser sammenhengen med læringen i skolen og deres dagligliv. Utvalget legger også vekt på at metakognisjon - reflektere over egen læringsprosess (ordnett.no) - må benyttes i langt større grad og at det må legges opp til det. På den måten blir elevene mer bevisste på sin egen læring, og vi kan sette dette i sammenheng med handlingsmotivasjon. Dette kan også relateres til hvilke læringsprosesser lektorstudentene er igjennom før endt utdanning og hvordan de ser på læringen underveis i utdanningen.

Utvalgets anbefalinger under dette punktet er at det skal legges opp til et bredt kompetansebegrep, som favner alle aspektene ved den kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle læringen og utviklingen (regjeringen.no(b)). Dette viser at skolen er en kompleks læringsarena som krever lærere med god og høy kompetanse for å møte disse kravene, og at læringen som skjer ved utdanningen må møte disse kravene.

2.3.2 Undervisning og vurdering

Utvalget legger vekt på at dybdelæring er nødvendig for at elevene skal få den kunnskapen de trenger og ta denne i bruk senere i livet. For at elevene skal kunne møte dette kravet, må dette også gjelde de som studerer til å bli lærere. «Lærerutdanningen legger grunnlaget for lærernes profesjonelle utvikling og forståelsen av arbeidet med undervisning og vurdering hos lærerstudentene» (regjeringen.no(b)). Det er lærerutdanningene som skal legge til rette for at studentene får de redskapene de trenger for å undervise i skolen, fagmessig, pedagogisk og fagdidaktisk, slik at elevenes læring blir best mulig.

Utvalget vil at det skal legges opp til at de styringsdokumentene som foreligger, for eksempel læreplaner, må gjøre det mulig for læreren fortsatt å ha et spillerom. Læreren må kunne legge opp undervisningen på en slik måte at den kunnskapen som skal læres blir lært. Utvalget legger vekt på at læreren skal få elevene interessert i faget og at elevene selv kan gjøre undersøkelser. Utvalget mener at det må legges opp til større muligheter for at elevene selv skal få vurdere seg selv – egenvurdering, og at dette skal bidra til å øke forståelsen. Utvalget skriver i rapporten at lærerne må få legge opp undervisningen ut ifra erfaringer og forskning.

2.3.3 Implementering og økonomiske og administrative konsekvenser

Hvordan skal så de anbefalingene utvalget kommer med implementeres? Utvalget legger vekt på at endringene må komme gradvis og at det er viktig med kommunikasjon hele veien blant skoleeiere, skoleledere, lærere og foresatte. På den måten blir alle berørte parter informert om de endringene som skjer underveis og det er mulighet for bedre oppfølging. Lærerutdanningene nevnes også spesielt i denne sammenhengen, og god sammenheng mellom teori og praksis kan være med på å gjøre lærerstudenter bedre rustet for å møte de endringene som skjer. Hvilke krav som skal stilles til fremtidens lærerstudenter for å oppnå de nye kompetansekravene, er et eksempel. Her har det allerede blitt innført krav om karakter 4 i matematikk for opptak til lærerutdanningene fra høsten 2016 (nrk.no). Utvalget mener også at det må legges opp til gode videre- og etterutdanningsmuligheter for lærerne slik at de kan tilegne seg

enda mer kompetanse innenfor sine fagområder. Utvalget legger også til grunn at skolebasert vurdering, som vil si at de endringene som vedtas, prøves ut i skolen og man får en mulighet til å si om det fungerer eller ikke. For å være sikret at de endringene som settes i verk i skolen får en hensikt, må disse få en forskningsbasert evaluering. Det er i alles interesse å se om de tiltakene som er iverksatt har den hensikten man ønsker.

Det er alltid forbundet kostnader med store endringer. Likevel mener utvalget at det er mulig å heve kvaliteten på lærerutdanningene innenfor de økonomiske rammene som er tilgjengelige i dag. Selv om det er en kortsiktig kostnad, så er gevinsten mer langsiktig bedre kompetanse for den enkelte og samfunnet i sin helhet. Utvalget legger frem konkrete summer som de mener er hensiktsmessige innenfor de konkrete områdene fornyelse av skolens innhold, kompetanseutvikling og kunnskap som grunnlag for videreutvikling.

2.3.4 Anbefalingene i rapporten

Det legges spesielt vekt på at de som arbeider med sentrale stillinger i skolen, da skoleledere, skoleeiere og lærere må få tilgang til ny oppdatert forskning angående læring. Dette skal være med på å bidra til økt læringsforståelse og at sentrale personer i skolene kan videreutvikle seg og sine systemer. Selv om dette i første rekke gjelder skolen, så bør det være mulig å ta disse anbefalingene til etterfølge også ved høyere utdanning. En grunn til at dette bør gjøres, er fordi det er og skal være en nær sammenheng mellom lærerutdanningen og skolen. Dette må til for å sikre at det utdannes kompetent undervisningspersonell som har innsikt i sentral forskning som kan gjøre skolehverdagen lettere for både lærer og elev.

Rapporten ble mottatt positivt hos Skolenes landsforbund (skoleneslandsforbund.no) og de sier at denne legger viktige føringer for hvordan fremtidens skole bør være. Rapporten ble gitt spalteplass i Aftenposten (aftenposten.no), hvor hovedpunktene fra rapporten var hentet ut og skrevet at dette blir viktig i fremtidens skole. Utdanningsforbundet (utdanningsforbundet.no) mener rapporten legger godt frem hvordan norsk skole kan utvikles, mens Norsk lektorlag (norsklektorlag.no) er kritiske til deler av utredningen og mener at den er preget av et instrumentalt syn på norsk skole.

3. Sosiologiske forståelsesrammer

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg sosiologisk teori som anses som relevant for oppgaven. Jeg vil ta for meg Anthony Giddens og hans teorier om strukturasjonen, selvidentitet og livsplanlegging. Jeg vil også ta for meg Basil Bernstein og hans kodeteorier for å se på relasjonen mellom undervisningen på universitetet og skolehverdagen, og ta for meg to sentrale begreper hos Bernstein; *classification* og *framing* og gi en forklaring på disse.

3.1 Anthony Giddens

Anthony Giddens har bidratt til den sosiologiske debatten med sin kritikk av klassikerne (Marx, Weber og Durkheim) (Kaspersen, Andersen og Kaspersen, 2007). En sentral del av Giddens' forfatterskap og hans analyser er strukturasjonsteorien. Strukturasjonsteorien gir oss begreper for å forstå handling og motivasjon og er relevant for denne oppgaven for å gi en forklaring på hvorfor informantene har valgt lektorutdanningen. Giddens' teori om «selvet som et refleksivt prosjekt» (Kaspersen, 1998:140) er også relevant for denne oppgaven da denne teorien kan belyse hvordan lektorutdanningen oppleves og hvordan man hele tiden påvirkes av ulike faktorer.

For Giddens er det strukturasjonsteorien og handlingsbegrepet som gir oss svar på hvorfor agenten, som er Giddens' aktørbegrep, handler som de gjør og at agentene har mulighet til å rettferdiggjøre og forklare sine handlinger. Giddens ser på samfunnet som en «*strukturationsprosess*, hvor mennesket handler på samme tid strukturerer og er strukturert af samfundet» (Kaspersen, 1998:50). Vi kan altså si at agenter og strukturer er gjensidig avhengig av hverandre, agenten påvirker strukturen og strukturen påvirker agenten. Dette kan ses på som *dualitet*, hvor agentene og strukturen er i samspill med hverandre. Jeg som lektorstudent er en selvstendig agent innenfor universitetet, men jeg påvirkes av universitetets studieplan for lektorprogrammet og må følge det studieløpet. Samtidig er jeg med på å forme universitetet når jeg følger den studieplanen. Jeg er altså avhengig av at universitetet tilbyr et ønsket studieløp, mens universitetet er avhengig av meg som reproducerer de fagene som er lagt opp i studieplanen.

For å forklare hvilke erfaringer man tar med seg er selvidentitet et viktig begrep hos Giddens. Giddens skiller mellom «individet», «selvet» og «selvidentiteten». Giddens mener at selvet ikke er tomt, men at det hele tiden påvirkes av ytre faktorer; «vi er ikke, hvad vi er, men hvad

vi gjør os til» (Giddens, 1996:94). Det er hele tiden et mål om å bygge opp en identitet som skal være evig og at man får en identitet som man føler seg komfortabel med. Identiteten utvikles hele veien med utgangspunkt i det som har skjedd i fortiden og hva man kan møte i fremtiden. Man justerer sine oppfatninger etter hva man har opplevd tidligere, og dersom dette er noe man har dårlige erfaringer med, prøver man å unngå å gjenta de samme feilene i fremtiden. Dersom det er noe man har gode erfaringer med, kan man ønske å gjenta dette. At man kan ønske å gjenta det som har gitt gode erfaringer eller unngå det som har gitt dårlige erfaringer, er ifølge Giddens en del av at selvets refleksivitet er varig og gjennomtrengende. Ved å bruke Giddens' teori om selvets refleksivitet betyr det at man ved noen anledninger er tvunget til å stoppe opp og tenke over hva det var som skjedde. For eksempel i en undervisningssituasjon kan det skje ting i klasserommet som krever at man stopper opp og reflekterer over hva som skjer og hvordan dette kan løses. Dette trenger ikke være ytre påvirkninger fra en klasse, men kan også være indre påvirkninger i den form at man stiller seg spørsmål om hva man tenker.

For at selvidentiteten skal kunne være sammenhengende, må «selvets fortælling gøres eksplisitt» (Giddens, 1996:95). For at dette er mulig, er det viktig ifølge Giddens at man fører en dagbok og at denne arbeides på som en selvbiografi. Denne selvbiografien brukes dermed som en fortellingen i en persons selvidentitet, og det er her man kan hente personlige opplevelser og sette disse opp mot den alminnelige befolkningen. Opplevelser med familie, opplevelser med venner, opplevelser med kollegaer og opplevelser med studier. Selvbiografien blir en fortolkende del av selvidentiteten. Selvbiografien skrives over tid og tiden er med på å forme selvidentiteten. Man oppfordres ofte til å tenke frem i tid og fundere på hva fremtiden bringer, man må foreta valg. Giddens mener at fremtiden må struktureres ut ifra hendelsene i fortiden. I dagens samfunn er det ikke forutbestemt i like stor grad hva man skal gjøre når man blir voksen:

Jo mere traditionen mister sit tag, og jo mere dagliglivet rekonstrueres på baggrund af det dialektiske samspil mellem det lokale og det globale, desto mere tvinges individerne til at træffe valg om livsstil blandt mange forskellige muligheder (Giddens, 1996:14).

Det er enklere å forme fremtiden når man kan ta utgangspunkt i det som tidligere har skjedd, og man går inn i en personlig tidssone (Giddens, 1996). Det er i denne tidssonen man får muligheten til å utvikle seg personlig og selvrealisering. En annen del av selvrealiseringen er å finne en balanse mellom muligheter og risiko. Dette blir en slags forlengelse av tidssonen man befinner seg i, da man ved hjelp av forskjellige teknikker kan gi slipp på det som hører fortiden til. Giddens sier også for at man skal være rustet til å møte fremtiden, må man ta med seg erfaringen fra fortiden og være forberedt på at det kan bli verre.

Å være i stand til å ta med seg erfaringene fra fortiden og gå fremtiden i møte, er viktig også i den personlige utviklingen. Giddens poengterer at vi som individer ikke er i stand til å skape historie, men dersom vi ignorerer den historien vi kjenner, er vi dømt til å gjenta den – «*recover or repeat*» (Giddens, 1996:98). Det er viktig at man er oppriktig med seg selv og aktivt forsøker å finne seg. Giddens mener at dette må være en aktiv del av selvkonstruksjonsprosessen, og at den må ha overordnede mål. På den måten oppnår man selvtilfredsstillelse og at man står som en fri person uten å være avhengige av andre.

For at selvidentiteten skal kunne videreutvikles og følge individet over tid, er vi helt avhengige av å ta inn over oss de ytre påvirkningene vi møter og sette disse i en større kontekst. Dette kan være fortiden som vi ser tilbake på, og fremtiden som vi ser frem mot, er måten vi lever på også med på å forme oss. Dette er også kjent som livsstiler og livsplaner hos Giddens (1996). Vi står hele tiden overfor valg og det blir flere av dem. Giddens mener at livsstil er noe vi heller «adopterer» enn at det går i arv. Livsstil er også rutiner, men de er påvirkelige og tar inn andre inntrykk. Helt enkle beslutninger som hva man skal spise, hvilke klær man skal ha på seg og hvordan komme seg gjennom dagens arbeid, er eksempler på rutiner som også dreier seg om hvem man vil være. Dette er bare noen eksempler på den enorme mengden valg man står overfor. Ettersom det støtt blir flere og flere valgmuligheter, blir «strategisk *livsplanlægning*» (Giddens, 1996:104) stadig viktigere. Giddens mener at dette er en viktig del i selvets refleksivitet. Det er ved hjelp av livsplanlegging at man skal kunne forberede et lite livsløp bestående av fremtidige handlinger. Dette gir en viss forutsigbarhet, men krever organisering. Giddens understreker at det ikke er nødvendig å strategisk planlegge hele livsløpet, men det er nødvendig å tenke over alle de store livssituasjonene man møter før eller senere. Dette kan for eksempel være hvilket studie skal man velge, ønsker man seg barn eller skal man flytte til en annen by. Det er ikke gitt at man kan planlegge sitt liv, ettersom man ikke er hindret fra ytre påvirkninger og disse er i større grad med på å forme oss.

3.2 Basil Bernstein

Når man hører pedagogikk, er det nærliggende å tenke at dette primært hører til i skolen. For Basil Bernstein er pedagogikk-begrepet bredere enn som så: «(...) the notion of pedagogic practice which I shall be using will regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction-production takes place» (Bernstein, 2000:3). For Bernstein kan pedagogiske prosesser brukes for eksempel i relasjonen foreldre/barn og relasjonen lege/pasient (Bernstein, 2000). Bernstein legger her opp til en veldig vid forståelse og forklaring av de pedagogiske prosessene. For å trekke dette ned til ett nivå, kommer jeg til å relatere Bernsteins pedagogiske teorier til skolen og utdanningssektoren. Jeg mener at Bernstein er relevant for å belyse min problemstilling fordi vi kan trekke linjer til hvordan den pedagogiske praksisen foregår i disiplin-fagene og PPU hver for seg og sammen.

Bernstein har to meget sentrale begreper i sin teori som kalles «klassifisering (classification) og innramming (framing)» (Hovednak, 2011:37; Bernstein, 2000). Klassifisering går ut på relasjoner mellom kategorier, og i skolen kan dette være fag, elever og lærere. Klassifiseringen kan være sterk eller svak. Når klassifiseringen er sterk (+C), opererer fagene på egen hånd. De er isolerte fra påvirkning av andre fag og det er ingen påvirkning fra andre fag. «In case of strong classification, each category has its unique identity, its unique voice (...)» (Bernstein, 2000:7). Bernstein bruker universitetsfagene sosiologi, psykologi og kjemi som eksempler for å forklare sterk klassifisering. I skolen er norsk, matematikk og engelsk eksempler på fag med sterk klassifisering. For Bernstein har disse fagområdene utviklet sine egne diskurser som kun omhandler disse områdene. Vi må altså gå til hvert enkelt fagområde for å forstå hva dette fagområdet går ut på, og det er tydelig i disse fagområdene hva som er tema. Ved svak klassifisering (-C) er det mer flytende hvilken diskurs fagområdene har, «every time a discourse moves, there is space for ideology to play» (Bernstein, 2000:9). Det åpnes opp for påvirkning fra andre fagområder og de flettes mer sammen.

Innramming tar for seg kontrollen over kommunikasjonen i pedagogiske situasjoner, for eksempel lærer og elev. Sett i skolesammenheng, tar innrammingen for seg det pedagogiske forholdet mellom lærer og elev og hvor mye kontroll læreren og/eller elevene har i en gitt undervisningssituasjon med tanke på kunnskap, organisering, tempo og sekvens (Hovednak, 2011). Innramming kan også ses på som sterk og svak, på lik linje med klassifisering. Dersom vi tar

utgangspunkt i sterk innramming, vil det være læreren som har bestemt hvilken kunnskap elevene skal lære, dette kan for eksempel være politiske utviklingstrekk i Norge. Læreren organiserer dette til en time med tavleundervisning, med en tidsramme på 45 minutter og rekkefølgen er bestemt til å være fra 1945 til i dag. «Framing is about *who* controls *what*» (Bernstein, 2000:12). I eksempelet er det læreren som avsender som har kontroll på undervisningssituasjonen, mens elevene er mottakere, det er sterk innramming (+F). Ved svak innramming (-F) hadde elevene som mottakere hatt større muligheter til å påvirke undervisningen. Dette kunne vært i form av en time med mye muntlig aktivitet og at læreren hadde valgt å bruke elevene som støttespillere i undervisningen. Et annet eksempel på svak innramming kan være at læreren hadde lagt opp til timer med gruppearbeid hvor elevene kun hadde fått utdelt et ark med en problemstilling eller påstand de skulle undersøke. Her ville det vært opp til elevene selv hvordan de ville funnet frem til relevant stoff.

Bernstein knytter sterk og svak klassifisering og innramming til synlig og usynlig pedagogikk. Dette kan også kalles tradisjonell og progressiv undervisning (Hovednak, 2011:38). I den synlige pedagogikken er det klart for alle hva som skal læres, læreren har kontroll på dette og elevene vet hvilken type respons som ønskes. Det er sterk klassifisering og sterk innramming som kan skrives +C og +F og innlemmes i det Bernstein kaller kolleksjonskoden. Undervisningstimen har klare rammer for hva som skal læres og dette læres ut ifra konkrete mål. I den usynlige pedagogikken er læringen mer flytende og uten helt klar struktur. Det er svak klassifisering og svak innramming, det kan skrives -C og -F og dette innlemmes i det Bernstein kaller integrasjonskoden. Elevene kan slite med å trekke ut konkrete læringsmål, de blir rådville og læringen kan utebli. Et skoleeksempel kan være gruppearbeid. Vi kan knytte dette til det Bernstein kaller «recognition rules» og «realization rules» (Bernstein, 2000). «Recognition rules» kan settes i sammenheng med sterk og svak klassifisering. Det er her vi er i stand til å forstå hvilken sammenheng stoffet skal læres i og vi kan iverksette ønskede responser. De elevene som skjønner denne koden, vet hva som forventes av dem i et gruppearbeid. Forventninger her kan være at elevene skal finne relevant stoff for oppgaven og samarbeider med de andre på gruppen. «The realization rule determines how we put meanings together and how we make them public» (Bernstein, 2000:17). De elevene som ikke skjønner hva som forventes av dem i gruppearbeidet, kan finne på å gjøre andre ting i stedet for å hjelpe til i gruppen.

For å relatere dette til lektorutdanningen så er det gjennom praksis at studentene kan anvende den kunnskapen de har med seg fra universitetet i disiplinene og PPU. Studentene kan ha mye kunnskap om et bestemt emne og ønsker å legge opp til en time med sterk klassifisering og innramming. Det er også her de kan anvende læringsteorier fra PPU og se hvordan dette fungerer i et klasserom. Studentene kan også legge opp til at læringen i det bestemte temaet skal foregå over litt lengre tid og at elevene skal få arbeide mer selvstendig med temaet. Studenten kan dermed legge opp til en time hvor elevene selv skal få lære stoffet, altså svak klassifisering og svak innramming. Dette er også en læringsprosess for studentene for å se hva som fungerer best av timer med mye lærerstyrt aktivitet eller timer med mye elevstyrt aktivitet.

4. Pedagogiske forståelsesrammer

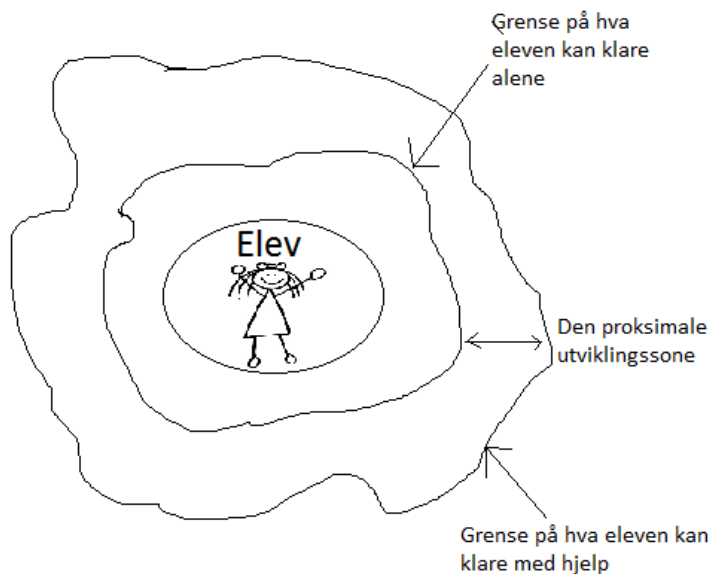
I dette kapitlet vil jeg ta for meg de pedagogiske teoriene som jeg anser som relevante for min oppgave og for å svare på den pedagogiske problemstillingen. Det er mange vinklinger innenfor pedagogikken jeg kunne valgt, men jeg har valgt å begrense det til den proksimale utviklingssonen og assimilasjon og akkomodasjon, da disse teoriene kan settes i sammenheng med hvilke læringsprosesser lektorstudentene gjennomgår i lektorstudiet.

4.1 Den proksimale utviklingssonen

Innenfor det sosiokulturelle synet på læring er Lev Vygotsky og den proksimale utviklingssonen sentrale. For Vygotsky var språket en viktig faktor som ble brukt som forklaring på læring. Alle mennesker er avhengige av språket for å fungere og få til et best mulig samspill. Et sentralt punkt hos Vygotsky er at den utviklingen som skjer hos mennesker er «(...) et resultat av flere ulike utviklingsprinsipper» (Imsen, 2012:254). Det er altså ikke bare ett prinsipp som kan gjelde ved utvikling av noe. Som et ledd i denne utviklingen er vi avhengige av andre for å få det til. For at jeg skal utvikle meg til å bli en god lærer, er jeg avhengig av samspill med mine forelesere på universitetet som lærer meg de nødvendige pedagogiske og fagdidaktiske verktøyene. Jeg er også avhengig av veiledning i skolen fra mer erfarne lærere for å sikre at jeg underviser på måter som er forståelige for elevene, det er ved sosial aktivitet at det skapes individuell utvikling (Imsen, 2012).

For at jeg som lærer skal få fremmet mine budskap til de elevene jeg underviser, er jeg helt og holdent avhengig av språket. Dette gjelder muntlig, men også skriftlig. Dette kan også settes i sammenheng med denne oppgaven. Vygotsky ser på språket som et sosialt fenomen, og det er «språket som gjør det mulig for individet å reflektere over sine egne handlinger, og dermed reflektere over seg selv» (Imsen, 2012:256). Språket er også vel så viktig i forelesningssituasjoner og ved veiledning.

Hva er den proksimale utviklingssonen? Den proksimale utviklingssonen bygger på at eleven lærer mer ved hjelp av andre.



Som figuren over viser, er det grenser for hva elevene kan klare å lære ved å arbeide alene. Når elevene får hjelp av andre, så øker læringsutbytte og eleven får større forståelse for temaet. Den proksimale utviklingssonen er skillete mellom hva elevene kan oppnå på egen hånd og det elevene kan oppnå ved hjelp av andre. Det er naturlig å si at læreren er en stor bidragsyter innenfor den proksimale utviklingssonen, men også andre medelever kan være med å bidra her. Lærer og elever spiller på lag for å øke forståelsen. Det er viktig å undersøke hva elevene kan få til på egen hånd og hva elevene kan få til når de får hjelp. Dette kalles for den statiske og dynamiske delen (Imsen, 2012) av den proksimale utviklingssonen. Når det legges til rette for at elevene skal lære mest mulig både på egen hånd og ved hjelp av andre, så blir læringsutbyttet best mulig.

Gjennom lektorstudiet blir jeg undervist i læreroppgavene i teoriforelesningene på universitetet før jeg går ut i praksis, mens jeg gjennom praksis og veiledning lærer hvordan jeg fungerer som lærer. Det er gjennom praksis jeg tester ut den kunnskapen jeg har fra før, og setter denne i sammenheng med det som skjer i skolen. Jeg kan ha laget et undervisningsopplegg som jeg mener er kjempebra, men veileder kan ha et annet syn på saken. Veileder vil da komme med råd til hva jeg kan gjøre annerledes slik at undervisningen blir så bra som mulig. Det er altså en grense for hva jeg som lektorstudent kan klare å få til i en undervisningssituasjon. Men når jeg får hjelp av veileder, vil jeg lære enda mer og jeg kan strekke meg enda lenger slik at resultatet blir bra.

4.2 Konstruering av kunnskap

Hvordan kan vi ta i bruk den kunnskapen vi har fra før og sette denne i sammenheng med ny kunnskap, og hvordan kan vi utvide med ny kunnskap? Dette kan settes i sammenheng med Jean Piaget og den kognitive konstruktivismen, hvor samspill mellom barn og den fysiske omverden fører til læring (Imsen, 2012). Dette vil da si at selv om barnet tar del i læringen, så er man avhengig av noen andre for å få det til. Et sentralt grunnbegrep i teorien til Piaget er *prosess-begreper* (Imsen, 2012:230). Dette går ut på at vi trenger begreper til å forklare det som skjer og selve samhandlingen. Dersom man ikke har disse begrepene på plass, blir det vanskelig å videreformidle det man ønsker og det ønskede resultatet uteblir. I tillegg til prosess-begreper, er *assimilasjon* og *akkomodasjon* (Imsen, 2012) viktige hos Piaget. Assimilasjon brukes når vi møter nye og ukjente situasjoner hvor sansene våre brukes for å tolke det som skjer. Dette kan for eksempel være den aller første undervisningstimen i praksis. Her trer den kunnskapen vi har om emnet inn, og den nye kunnskapen tilpasses den kunnskapen vi har fra før. Her vil den nye kunnskapen være undervisning ut ifra de teoriene vi har lært på universitetet og den fagkunnskapen vi har fra før. Ved akkomodasjon er ikke den kunnskapen vi har fra før tilstrekkelig, og det er nødvendig å utvide det man vet med ny kunnskap. For eksempel vil mest sannsynlig en lektorstudent ikke inneha veldig mye kunnskap om forskjellige undervisningsmetoder som kan brukes i skolen, når han eller hun begynner på lektorstudiet. Dette endrer seg underveis i utdanningen; «Akkomodasjon vil si å justere og forandre de kognitive strukturene slik at de kan ta inn nye sider ved omgivelsene» (Imsen, 2012:232).

Det er ikke slik at assimilasjon og akkomodasjon operer hver for seg. De går om hverandre og brukes mer eller mindre hele tiden. Som lektorstudent har man en idé om hva man kommer til å lære og hvilken type kunnskap man har med seg fra før. Dette gjelder både i disiplinfagene og profesjonsfaget. Det kan derimot fort hende at man oppdager at man egentlig ikke hadde så mye kunnskap om de emnene man lærer underveis. Da opplever man akkomodasjon og læring skjer. Det er også viktig å tenke på at det er nyttig å bruke kjent kunnskap i samspill med ny kunnskap.

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og begrunne de valgene jeg har tatt når det gjelder metode. Jeg vil redegjøre for valgene før, underveis og etter forskningsprosessen. Dette gjelder valg av design, gjennomføringen av datainnsamling og valg av informanter. Til slutt vil jeg diskutere studiens kvalitet med tanke på reliabilitet, validitet og overførbarhet.

5.1 Valg av metode

Utgangspunktet for denne oppgaven var å finne ut av hvordan studenter på fjerde året i utdanningen og nyutdannede lektorer opplever sammenhengen mellom teori og praksis i lektorutdanningen. Et kvalitativt forskningsdesign ble vurdert for å få kunnskap om studentenes opplevelse av egen utdanning. Kvalitativt intervju ble valgt fordi jeg ønsket å få kunnskap om studentenes og de nyutdannede lektorenes opplevelse av lektorutdanningen. «Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon (...)» (Thagaard, 2013:95). Sentralt i kvalitativ forskning er at vi søker svar på sosiale fenomener, herunder temaet for oppgaven, «(...) begrepet *kvalitativ* innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser» (Thagaard, 2013:17).

5.2 Kvalitativ forskning

Et generelt kjennetegn ved kvalitativ forskning er at det er kontakt mellom forsker og informant. Kvalitativ forskning gir «grunnlag for forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner» (Thagaard, 2013:12). En veldig vanlig form for kvalitative undersøkelser er intervju. Jeg valgte kvalitativt intervju da jeg ønsket å snakke med informantene for å få en annen forståelse for deres synspunkter enn jeg ville ha fått ved for eksempel et spørreskjema. Intervju er ofte den mest brukte metoden i studentoppgaver (Ryen, 2002). Jeg ønsket også større og bredere innsikt i hva informantene mente om sammenhengen mellom undervisningen på campus og skolehverdagen. I intervjusituasjonen har jeg benyttet meg av strukturert intervju hvor temaene var fastlagt på forhånd og med flere underspørsmål. Spørsmålene tok først for seg litt generell informasjon om informanten før jeg stilte spørsmål som tok for seg utdanningen både generelt og mer spesifikt. Denne tilnærmingen ble valgt for å få informantenes generelle mening om utdanningen og om informanten hadde noen klare positive/negative tanker om den mer fagrettede delen av utdanningen. «Fordelen med en

strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle intervjupersonene har gitt informasjon om de samme temaene» (Thagaard, 2013:98).

En innvending mot å bruke kvalitativt intervju i denne sammenhengen er at det er lett å tolke svarene generaliserende. Derfor er det viktig å påpeke at svarene som gis, gjenspeiler ikke nødvendigvis erfaringene og meningene som andre studenter kanskje måtte ha. Ettersom det var begrenset med tid og ressurser på å gjennomføre dette prosjektet, er også utvalget av informanter snevert.

5.3 Starten på prosjektet

Det ferdige prosjektet som jeg fremstiller her, er ganske annerledes fra det utgangspunktet jeg startet med. Det overordnede temaet for oppgaven har hele tiden vært sammenhengen mellom teori og praksis i lektorutdanningen, og at dette skulle belyses fra et studentperspektiv og fra nyutdannede lektorer for å sammenligne hvordan studenthverdagen er og hvordan lærerhverdagen er. Jeg har også vært opptatt av å se om det var likheter og forskjeller i forventninger og refleksjoner rundt utdanningen. Jeg ville derfor intervjuer både studenter og nyutdannede lektorer i skolen for å få frem deres synspunkter. Nyutdannede har jeg definert som de som har arbeidet tre år eller mindre i skolen. Jeg har ikke ønsket å intervjuer lektorer som har arbeidet lenger i skolen da de i for stor grad kan ha glemt hvordan utdanningen var, og at de har «funnet sin form» i arbeidet.

Siden prosjektets utgangspunkt innebar behandling av personopplysninger, måtte jeg søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Saksbehandlingstiden lå an til å ta seks uker, men ettersom jeg ikke skulle spørre om personsensitive opplysninger, som for eksempel sykdommer, religiøs oppfattelse eller medlemskap i fagforeninger, ble behandlingstiden kortere enn de seks ukene jeg i utgangspunktet ble forespeilet. Da prosjektet var godkjent hos NSD kunne arbeidet med å finne informanter starte. Jeg prøvde først å få tak i nyutdannede lektorer. Jeg sendte en henvendelse pr e-post til alle rektorene ved ungdomsskolene og de videregående skolene i Tromsø, med en kort introduksjon av hva prosjektet gikk ut på og la ved informasjonsskrivet (se vedlegg 1). Av de ti skolene jeg sendte henvendelse til, fikk jeg svar fra tre rektorer om at de enten hadde sendt henvendelsen videre til de ansatte eller at de ikke hadde noen nyutdannede lærere ved den skolen. Gjennom disse henvendelsene fikk jeg tak i én informant.

Samtidig sendte jeg en e-post til koordinator ved PPU på UiT, hvor jeg spurte om hun kunne informere studentene om at jeg søkte etter informanter. De aktuelle studentene var da i praksis, men ingen meldte seg da de kom tilbake. Etersom prosessen med å få informanter gikk så sakte, og at jeg begynte å få relativt dårlig tid, ble jeg og veileder enige om at jeg skulle kontakte en veileder jeg selv hadde hatt under min praksis våren 2015. Tanken var at hun kunne sette meg i kontakt med nyutdannede lektorer. Jeg ringte NSD for å høre om jeg kunne gå via folk jeg kjente, hvor svaret var positivt så lenge jeg var nøye med å understreke at dette var frivillig. Veileder på praksisskolen ga meg kontaktinformasjon til tre nyutdannede kollegaer som jeg sendte en ny henvendelse til. Jeg tok kontakt med dem og la ved informasjonsskrivet. Jeg fikk positivt svar fra én.

Jeg hadde nå fått to informanter som arbeidet i skolen, men jeg savnet fortsatt studenter. Jeg sendte en ny henvendelse til koordinator på PPU, hvor jeg spurte om jeg kunne komme i en forelesning for å presentere meg selv og prosjektet i håp om at noen ville stille opp da. Dette var greit for koordinator, og etter at jeg hadde presentert prosjektet, fikk jeg fire informanter her.

5.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde nå totalt seks informanter, fire studenter og to nyutdannede lærere. Den ene hadde en realfaglig utdanningsbakgrunn som hadde arbeidet i skolen i tre år. Den andre hadde en samfunnsvitenskapelig utdanningsbakgrunn som hadde arbeidet i skolen i cirka ett år. De resterende fire informantene var studenter på fjerde studieår – to med realfaglig bakgrunn, og to med språk- og samfunnsfaglig bakgrunn. Jeg har fire mannlige og fire kvinnelige informanter, men alle informantene vil i denne oppgaven presenteres som hun/henne, ettersom utvalget og miljøet er lite og identifisering av informantene kan være mulig. Materialet viser ikke at det er forskjeller mellom kjønnene med tanke på opplevelser.

Når det gjelder gjennomføring av intervjuene, valgte jeg å være ganske fleksibel og møte informantene 'der de var', det vil si at jeg oppsøkte dem enten på arbeidsplassen eller der de studerte. Dette var også for å gjøre det enklere for informantene å delta. De ble intervjuet der de oppholdt seg. Alle informantene hadde også fått informasjonsskrivet som de signerte, og alle samtykket til at det ble gjort opptak av samtalen.

Det første intervjuet ble foretatt på personalrommet på en videregående skole i Tromsø. Jeg tenkte at dette var en grei plass å gjøre det på, ettersom de fleste lærerne hadde undervisning eller andre forberedelser, og at sannsynligheten for at det ville komme andre lærere bort og prate, var liten. Intervjuet ble avbrutt en gang, men personen som kom inn oppdaget fort lydopptakeren og gikk. Samtalen mellom meg og informanten forløp veldig avslappet og fikk et veldig preg av å være en vanlig samtale. Jeg oppdaget fort at jeg ikke hadde behov for å være veldig bundet av intervjuguiden ettersom informanten svarte på flere av spørsmålene uten at jeg trengte å stille dem.

Det andre intervjuet ble gjennomført på en café i sentrum etter informantens ønske. Samtalen her gikk også veldig greit, og jeg hadde heller ikke her behov for å være veldig bundet av intervjuguiden da informanten svarte på flere av spørsmålene uten at jeg hadde stilt dem.

De resterende intervjuene ble gjennomført i hovedkantina på campus. Her ønsket jeg i størst mulig grad å unngå lunsjtid for å slippe mye bakgrunnsstøy og fare for å bli avbrutt. Her var jeg litt mer avhengig av intervjuguiden for å få samtalen til å gå, og samtidig få dem til å svare på mine spørsmål. Det varierte hvor enkelt det var å prate med informantene. De aller fleste hadde gode, reflekterte svar og var veldig bevisste på hva de syntes var positivt og negativt med lektorutdanningen.

Da jeg hadde intervjuet de seks informantene, følte jeg at jeg ikke hadde fått nok informasjon og heller ikke nådd et metningspunkt (Ryen, 2002). Jeg syntes at det materialet jeg hadde var for lite, og kom frem til at jeg måtte intervju flere personer. «For få respondenter kan være behagelig i intervjufasen, men problematisk når analysen og tolkningen begynner» (Ryen, 2002:94). Jeg tok direkte kontakt med to studenter via Facebook med samfunnsfaglig bakgrunn og språk- og samfunnsfaglig bakgrunn. Etter disse intervjuene følte jeg at jeg satt på mye informasjon om studenters og nyutdannedes opplevelse av lektorutdanningen og det de erfarte i skolehverdagen. Dette ga meg også et behov for en oppklaring i hvilke endringer som er i gang på studiet. Samtalene med studentene og de nyutdannede lektorene hadde gjort meg interessert i de fagansattes oppfatning av samarbeidet mellom profesjonsfag og disiplinifag, hvordan de ser på praksisperioder og hva de som underviser på universitetet mente studentene skulle sitte igjen med av kunnskap etter endt PPU-undervisning. Derfor intervjuet jeg en fagansatt på lektorutdanningen ved UiT.

5.5 Analyse

Etter at alle intervjuene var gjennomført, startet jeg med transkriberingen. Jeg klarte i ganske stor grad å få til intervjuene samlet, slik at mesteparten av dataene ble samlet inn i løpet av kort tid. Under transkriberingen unnlot jeg å skrive på dialekt for å beholde anonymiteten til informantene og fjernet intetsigende ord som 'hmm' og 'ee' da dette ikke påvirket meningsinnholdet i intervjuene i noen særlig grad. Etter at transkriberingen var gjennomført, startet jeg med å se på hvert intervju hver for seg for å få en oversikt over materialet mitt. Videre så jeg intervjuene mer i sammenheng, for å se om det var noen mønster som gikk igjen i svarene til informantene og om disse kunne sammenlignes. «Ifølge en vanlig framstilling følger de ulike fasene hverandre kronologisk gjennom forskningsprosessen. Dette betyr at man først kategoriserer og systematiserer intervjudata, og siden tolker materialet» (Ryen, 2002:147). For å kunne belyse problemstillingen best mulig, har jeg konsentrert meg om intervjuene av lektorstudentene og den fagansatte fra PPU, mens jeg har brukt intervjuene av lektorene som supplement. De to intervjuene er mest brukt for å belyse hvordan skolehverdagen er etter endt utdanning på enkelte områder. Intervjuet med den fagansatte er brukt for å få mer innsikt i lektorutdanningens intensjoner. Svarene til lektorstudentene var til tider ganske knappe. Dette kan være en implisitt forståelse av at jeg skulle ha kjennskap til det de pratet om fordi jeg har tatt samme utdanning, og har hatt de samme foreleserne, særlig på profesjonsfaget. Kantina kan også ha vært et uegnet sted å prate med studentene fordi de ikke følte seg komfortable med masse støy og andre personer rundt dem. De kan også ha valgt å holde tilbake meninger fordi intervjuet ble foretatt i et såpass offentlig rom og at de var engstelige for å si sin mening. Jeg tror ikke det siste er tilfelle, fordi de svarte klart og hadde sterke meninger om utdanningen.

5.6 Vurdering av studiens kvalitet

«I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende karakter er det en viktig målsetting at kvalitative tekster representerer en forståelse av de fenomener forskeren studerer» (Thagaard, 2013:193). Med utgangspunkt i dette sitatet skal jeg nå vurdere studiens kvalitet ut ifra reliabilitet, validitet og overførbarhet.

En studies reliabilitet stiller spørsmål om måten forskningen er gjort på, er tilstrekkelig og god nok. «Reliabilitet er også basert på at forskeren redegjør for relasjoner til deltakerne og hvilken betydning erfaringer i felten har for dataene forskeren får» (Thagaard, 2013:194). Et

punkt som kan bidra til å svekke studien, er at jeg selv var inne i en undervisningssituasjon for å finne informanter på grunn av dårlig respons. Her kan jeg ubevisst ha påvirket de som meldte seg om at jeg kun var ute etter å intervjuere studenter som hadde dårlige erfaringer med lektorutdanningen. Et annet punkt som kan svekke studien, er et snevert utvalg som i hovedsak kun består av lektorstudenter og at kun to yrkesaktive lektorer er inkludert. Det å være lærer er livslang læring, og i en slik forståelse har verken studentene eller de nyutdannede lektorene mye erfaring med undervisning. Derfor trengte jeg mer informasjon om hensikten med lektorutdanningen og hvordan undervisningen her skal være med på å gjøre de fremtidige lektorene klare for å jobbe i skolen. Det var bakgrunnen for at jeg intervjuet en fagansatt på PPU.

Når en studies validitet skal vurderes, er det gyldigheten av tolkningene av undersøkelsen som gjennomgås. Et punkt som kan gjøre valideringen av denne studien svak, er min tilknytning til miljøet som studeres. Jeg har god kjennskap til lektorutdanningen og mine egne erfaringer underveis i utdanningen kan gjøre at jeg kan slite med distanse til stoffet. Jeg har derfor etterstrebet å være etterrettelig både i intervjusituasjonen og i analyseprosessen.

Overførbarhet går ut på hvilken forståelse jeg som forsker utvikler innenfor mitt prosjekt, og om dette kan være relevant i andre studier. Denne oppgaven baserer seg på et svært begrenset utvalg informanter. De funnene som er gjort, må ikke tolkes som en felles oppfatning av lektorutdanningen. Undersøkelsen gir grunnlag for nye problemstillinger og undersøkelser av lektorutdanningen. Jeg mener at studien er relevant for å forstå hvordan forholdet mellom disiplin-fag, profesjonsfag og skolehverdag i lektorutdanningen oppleves i det store perspektivet. Samtidig kan oppgaven brukes for å belyse hvordan samarbeidet mellom profesjonsfag og disiplin-fag oppleves, slik at det kan legges opp til bedre samarbeid. Derfor kan det også være relevant å trekke sammenligner med denne studien til andre profesjonsutdanninger.

6. Analyse

I analysedelen skal jeg se nærmere på hvordan lektorstudentene opplever forholdet mellom disiplin-fag og profesjonsfag, og forholdet mellom universitetet og praksis. I første del kommer jeg til å presentere og drøfte det informantene fortalte om deres grunn for studievalget. Videre kommer forholdet mellom profesjonsfag og disiplin-fag til å presenteres og drøftes, og til slutt presenteres og drøftes skolehverdagen. Den pedagogiske delen av oppgaven og læringsprosessene blir presentert og drøftet i neste kapittel.

6.1 Grunnen for studievalg

Alle informantene sier at de har hatt lærerutdanning som en målsetting, enten som det første de ønsket eller et godt andre valg. Enkelte av informantene sier at også ble påvirket av familien:

Mamma og pappa er lærere begge to, og har bestandig sagt at det er et greit yrke.

Jeg hadde jobbet som vikar et år, etter videregående. Da fant jeg ut at det var det jeg hadde lyst til å gjøre. Mamma tipset meg om lektorutdanning i Tromsø.

Jeg kommer fra en familie med mange lærere.

Å velge å studere det samme som foreldrene sine eller at foreldrene har påvirkning på barnas studievalg, er ikke noe nytt fenomen. Utvalget av studier i Norge har blitt større og større med årene, og det kan være vanskelig å orientere seg i alle valgmulighetene. Dette kan være en faktor til at man søker seg til noe som er kjent og som man har en viss innsikt i fra før. Et valg av utdanning kan karakteriseres som en livsstil og en livsplan, da man etter endt utdanning forhåpentligvis skal jobbe med dette på fulltid. Giddens skriver at «udvælgelsen eller skabelsen av livsstile er derunder påvirket af gruppepres, rollemodellens synlighed og socioøkonomiske omstændigheder» (Giddens, 1996:102). For Giddens er *livsplanlegging* (Giddens, 1996) en viktig del i en verden som består av flere og flere valgmuligheter. For Giddens er livsplanene et grunnleggende innhold i selvets refleksive bane. Man må planlegge fremtiden ved å se tilbake til fortiden, og her ta med seg det som har påvirket en. Hvor 'fritt' er da valget av utdanning? Som sitatene ovenfor viser så har begge studentene blitt påvirket av familien

eller ved å ha jobbet som vikar. En undersøkelse gjort av SSB i 2003 (ssb.no) ser på familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer. Det er en klar sammenheng mellom høy utdanning og god inntekt. Med god inntekt er det mulig for foreldrene å gi barna sine gode oppvekstsvilkår, i form av forutsigbarhet og trygge omgivelser. Foreldre med høy utdanning legger også mer tid i å engasjere seg i barnas skolegang. Foreldre er rollemodeller for barna sine, og med kunnskapen de innehar om sitt yrke, er det enklere for barna å ta et standpunkt til om dette er noe for dem eller om dette er noe de ikke vil. Foreldrene har ofte stor påvirkning på barna, enten det gjelder deres egne utdannelser eller hvilke tanker og ønsker de har for sine barn (aftenposten.no(a); Hansen & Korneliussen, 2016). Foreldrene spiller en stor rolle i barnas liv, både som rollemodeller og som rådgivere i denne sammenhengen. Barna prater med foreldrene hver dag, og utdanning som samtaleemne ved middagsbordet er ganske vanlig. Meningserfaring er også noe som påvirker valgene. Foreldre som deler sine erfaringer fra studietid og fra yrke påvirker. Giddens (1996) mener at dette kan skje åpenlyst og mer subtile. At det skjer åpenlyst, kan være ved middagsbordet hvor barna spør om foreldrenes erfaringer og meninger, mens det subtile kan være hvordan foreldre prater om forskjellige yrker. Spesielt i eksemplet med studenten som har begge foreldrene i skoleverket, har blitt utsatt for ytre påvirkninger i den form at foreldrene alltid har snakket pent om læreryrket. Læreryrket er i denne familien en livsstil og hos Giddens (1996) er dette noe man adopterer. Med den, ifølge Giddens, kolossale mengden av valg man står overfor, kan det å se på rollemodellens valg, være med på å gjøre det lettere å ta et valg. Valget av utdanningen kan dermed preges av de ytre påvirkningene fra rollemodeller og opparbeidelse av erfaring som for eksempel vikar.

Valget av lektorutdanningen ble rasjonalisert hos informantene ut ifra den faglige styrken man får, ettersom man tar rene vitenskapsfag. Dette er også forankret i rammeplanen for lektorutdanningen: «Utdanningen skal være nivå-differensiert: 60 % av utdanningen skal defineres som studier på lavere grads nivå, mens 40 % av utdanningen skal defineres som studier på høyere grads nivå» (regjeringen.no(h)). En informant forklarte det slik:

Har en fascinasjon for å gå litt dypere inn i fag. Så derfor ble lektorutdanningen mer attraktiv for meg enn vanlig lærerutdanning.

En annen informant forklarte det på denne måten:

Det er jo mye mer muligheter med en lektorutdanning, i tillegg til at du får mye mer faglig dybde.

Det ligger altså en dypere mening med studievalget fordi de oppnår yrkesstatus som gir dem flere muligheter i tillegg til at de får fordypet seg mer i de fagene som interesserer dem. Det kan argumenteres for at informantene ser på den faglige dybden som en styrke ettersom de også stiller sterkere med tanke på kunnskap. Det skaper også mer status i læreryrket ettersom de som har tatt lektorutdanning får en mer faglig dybde fordi de følger vitenskapsfagene, og har ett år lengre utdanning enn de som går grunnskolelærerutdanning. Som tidligere nevnt, så er vi ifølge Giddens (1996) det vi gjør oss selv til. Med en god faglig kunnskap utvikles man til å bli en god lærer som innehar mer fagkunnskap enn det som står i skolens pensum. Man kan også bygge seg opp en identitet som fagperson ved at man får undervisning i universitetets vitenskapsfag. Denne identiteten bygges videre i lektorutdanningen ettersom utdanningen også er nivå-differensiert, og at man deltar i det sosiale fagmiljøet sammen med andre studenter som tar samme utdanning eller de som følger bachelor- eller masterprogram. Man står altså overfor valg i lektorutdanningen – hvilke disiplinfag skal man ta, er det lektor man vil bli? Studentene valgte lektorutdanningen fordi denne ses på som en utdanning som gir flere muligheter. Dersom ikke lektorutdanningen er rett valg, har man mulighet til å bytte studie.

6.2 Forholdet mellom profesjonsfag og disiplinfag

Med utgangspunkt i at det er lektorutdanningen som skal legge grunnlaget for den profesjonelle utviklingen hos studentene, både gjennom praksis og undervisning på PPU og i disiplinfag, skal jeg nå presentere og drøfte det informantene fortalte om PPU og disiplinfag.

6.2.1 Forventninger til profesjonsfaget

De aller fleste informantene hadde forventninger om hva de skulle lære da de startet på PPU, og at dette skulle være en hjelp slik at de skulle bli rustet for å undervise i skolen og hvordan man er som lærer. Heggen & Smeby (2012) skriver at «studentar vil til vanleg starte i ei profesjonsutdanning ut frå ei førestilling eller identifisering med yrke og yrkesfelt» (2012:13). Dette sitatet underbygges også hos Nilssen & Klemp (2014): «Når lærerstudentene kommer til utdanninga, vet de allerede mye om hva lærere *gjør*, men de vet lite eller ingen ting om *hvorfor* lærere handler som de *gjør*» (2014:79) En student sa det slik:

Jeg hadde store forhåpninger til det å få mer innblikk i det å være lærer. PPU-en skal gjøre meg komfortabel som lærer.

Denne studenten tenker på PPU som en reise hvor man blir lært opp til å være lærer og får den nødvendige kompetansen i praksis ute i skolen – utvikler en selvidentitet. En annen student så for seg at det skulle være mer læring om hvordan takle forskjellige situasjoner:

Hvordan kan man håndtere spesielle situasjoner i klasserommet, det er veldig lite på PPU om hvordan håndtere konkrete situasjoner. Så det så jeg for meg før jeg startet, at jeg skulle få litt mer konkrete eksempler på hvordan man kan håndtere hendelser.

Denne studenten så for seg konkret læring om hvordan man er som lærer i klasserommet og at det skulle være en sammenheng mellom det som ble undervist på universitetet og det de kom til å møte i skolen. I NOKUT-utredningen trekkes det frem at om pedagogikkundervisningen skal kunne bli mer relevant for skolen, så bør den inneholde mer teoretiske betraktninger og diskusjoner rundt praktiske utfordringer i skolen. Den ene nyutdannede lektoren hadde en annen oppfatning av studiet og mente at det var altfor teoretisk, og savnet mer konkret rådgivning:

Jeg fikk inntrykk av at de aller fleste var, da jeg tok det i hvert fall, var altfor teoretiske og jeg synes vi fikk veldig lite råd og veiledning om hva man skal gjøre i konkrete situasjoner ute i skolen.

Sitatet ovenfor støttes av NOKUT-utredningen og SINTEF-rapporten om at det savnes mer praktiske og reelle forhold som er hentet fra skolehverdagen, og at dette er viktig for den helhetlige forståelsen av teori og lærerpraksis – spesielt i PPU-delen av utdanningen. I SINTEF-rapporten er det lektorstudentene som er mest fornøyde med kvaliteten på utdanningen som helhet, mens når det kommer til utdanningens relevans til praksisfeltet skiller ikke lektorstudentene seg særlig ut fra de andre utdanningene. Praksisen er med på å gjøre PPU mer interessant ettersom det er der de får mulighet til å teste ut det de har lært. Dette viser bare viktigheten av praksis som jeg kommer tilbake til senere.

Om PPU kan gjøre studentene rustet for skolehverdagen er et spørsmål som ofte diskuteres og den fagansatte sier det slik:

Vi kan jo ikke fortelle studentene hvordan de skal undervise og de kan heller ikke få øve seg på campus.

Et av målene med studieprogrammet er å kritisk vurdere egen og andres praksis med referanse til teori og forskning. Dette kan man bare få til ved hjelp av et samspill mellom undervisningen i praksis og undervisningen på campus. Aksjonslæringsoppgaven (utviklingsoppgaven) som gjennomføres fjerde året er et eksempel på hvordan praksis, pedagogikk og fagdidaktikk integreres. Den fagansatte sier at det ikke er mulig å fortelle studentene hvordan de skal undervise i skolen fordi det er en helt annen verden og det er så mange andre faktorer som må tas hensyn til. Det kan være skolens tilgang på læremateriell, utformingen av klasserommet og hvordan den enkelte elev har det på det personlige planet. I intervjuene kan det se ut til at det var en kollisjon mellom det studentene forventer at de skal lære og det som faktisk er mulig å gjennomføre. Heggen & Smeby (2012) skriver at «dei som skal lære å bli gode yrkesutøvere er neppe tent med at læreprosessen er teikna opp på førehand, som ei slags teknisk utdanning» (2012:11). Selv om studentene hadde forventninger om å få undervisning i hvordan man er lærer, så er det viktig at utdanningen til en viss grad er flytende og mottakelig for påvirkninger hele veien. At utdanningen skal være mottakelig for påvirkninger hele veien, gjør at den ikke er preget av sterk klassifisering (Bernstein, 2000). Hvis vi ser på utdanninger som helhet, sier Bernstein at disse er preget av sine diskurser. Dette gjelder også lektorutdanningen med tanke på disiplinlagene og profesjonsfaget. Disse opererer på egen hånd, uavhengig av hverandre, da det ikke er emner som er laget spesielt for lektorutdanningen som man kan ta. Disse 'stemmene' (Bernstein, 1990) til disiplinlagene og profesjonsfaget er så spesialiserte, at det kan oppleves som vanskelig å se om disse kan kombineres. «Insulation reproduces order both between and within individual subjects» (Bernstein, 1990:26). For å sette dette sitatet i sammenheng med disiplinlagene og profesjonsfagets egne diskurser, så er det disse fagenes 'isolasjon' fra hverandre som gjør at det er bestemt på forhånd hva som skal læres og hvordan utdanningsplanen til studentene skal se ut. Denne isolasjonen i disiplinlagene og profesjonsfaget gjør at man ifølge Bernstein (1990) utvikler en egen forståelse for disse områdene. Dette er igjen en sterk klassifisering (Bernstein, 2000) som markeres sterkere gjennom isolasjonen og det spesielle for disse fagområdene.

6.2.2 Spenningsforhold mellom profesjonsfag og disiplin fag

Hvordan utvikler man forståelse for stemmene til profesjonsfaget og disiplin fagene? At det er engasjerte og kunnskapsrike lærere og forelesere, er med på å utvikle forståelse for stemmen og at stemmene er med på å utvikle identiteten. Dette gjelder like mye i skolen som på universitetet. Det er lettere å følge med på undervisningen og man føler at man sitter igjen med noe etter endt undervisning. På lektorutdanningen møter studentene mange forelesere både på PPU og disiplin fagene, og oppfatningene er ganske delt. De sier at de møter mange typer forelesere. Noen er engasjerte, andre ikke. Noen er det lette å forstå, andre ikke. Det er noen forelesere som klarer å engasjere studentene til å lære mer, mens andre ikke evner dette i like stor grad. Dette var noe de erfarte både i profesjonsfaget og i disiplin fagene. Likevel har studentene tillit til at foreleserne kan det de lærer bort. Dersom det er helt spesielle emner det skal foreleses om, så er det vanlig at det hentes inn eksterne forelesere. På PPU er det vanlig at det kommer eksterne forelesere fra praksisfeltet. Den fagansatte sa det slik:

Men vi har også en del eksterne forelesere på pedagogikk, og det setter studentene veldig stor pris på. Det er ofte fra praksisfeltet vi henter inn, og de blir godt mottatt.

At det kommer inn forelesere som foreleser om sentrale temaer, gjør at det blir lettere å relatere det man lærer til den yrkesutøvelsen man skal gjøre senere. De eksterne foreleserne kan gi studentene en utvikling av selvidentiteten fordi de eksterne foreleserne kan bedre relatere seg til det feltet som studentene skal ut i både under praksisopplæringen og ved inntreden i arbeidslivet. Ulvik & Smith (2016) sier at «en utfordring for lærerutdannere er å leve i spenningen mellom en nær relasjon til praksisfeltet og samtidig være forskere og innrette seg etter akademiske standarder» (2016:63). I NOKUT-utredningen kom det frem at «lærernes manglende kunnskap om skolehverdagen oppleves som et hinder for bruk av realistiske eksempler og case som kunne øke relevansen i undervisningen» (Lid, 2013:18). De studentene jeg snakket med, trakk ikke frem eksterne forelesere spesielt som en ressurs. En grunn til at studentene ikke nevnte eksterne forelesere kan ha en sammenheng med at de ble intervjuet ganske tidlig i teoriundervisningen og at de ikke hadde hatt besøk av noen eksterne forelesere enda. Dersom de hadde besøk av noen eksterne forelesere på tredje året, kan de ha glemt hvilke temaer de pratet om.

I samtalene med studentene fikk jeg høre mye om forelesere som de mente var gode, og andre som ikke var så gode. Det trekkes frem at de foreleserne som klarer å engasjere studentene til

å ville lære mer i både disiplin-fagene og profesjonsfaget, er de gode. Selv om informantene har en ganske delt oppfattelse av foreleserne, så er det en interessant observasjon at til tross for noen svakheter er de ganske fornøyd med undervisningen. En annen interessant observasjon gjort underveis i intervjuene og i analysen er at det varierer hvordan studentene tenker når de ser på utdanningen sin. Noen ser på helheten når de snakker om PPU, mens andre igjen ser litt mer isolert på PPU-delen av utdanningen:

Jeg synes det er en grei variasjon i utdanningsløpet, på en måte at vi ikke bare får, det er liksom så greit å ta et halvt år av gangen. For da har du fullt fokus på det, og det synes jeg er deilig. For min del, så ville et år sammenhengende med PPU, hvis det ikke hadde vært praksis, så ville det blitt ganske, eller for meg, så hadde det blitt ganske kjedelig.

Den ene nyutdannede lektoren sa det slik:

Jeg er fornøyd.

Et annet poeng var at studentene savnet struktur i undervisningen, en student sier:

Det er litt rotete, og timer som mangler struktur, og det er veldig mye styr og stell med sammensetninger av grupper.

Hun mener at mangel på struktur fører til oppstykket undervisning og utdanning. Det er også de som mener at det mangler en god sammenheng mellom disiplin-fag og profesjonsfag. En tredje student ser på helheten med et kritisk blikk:

Jeg synes det blir for oppstykket. Det er en veldig god teori bak det her, og vi må jobbe med det og det, men det virker som at de ikke helt vet hvor de vil ha oss.

Materialet viser at studentene har litt blandede meninger om utdanningen. Samarbeidet mellom disiplin-fag og profesjonsfag er noe som studentene gjennomgående er misfornøyd med. At studiet oppleves som rotete, gjør at studentene ikke klarer å finne seg til rette med det studieløpet de følger og de føler at disiplin-fagene og profesjonsfaget ikke er samkjørt med hverandre. Det kan se ut til at studentene opplever en form for spenning mellom disiplin-fagene og

profesjonsfaget. Dette er sterke fagtradisjoner med sine egne diskurser som ikke lar seg direkte påvirke av andre fagtradisjoner. Studentene veksler mellom å høre til masterfaget første studieår og profesjonsfaget, før de andre studieår hører til det andre disiplin-faget og litt til profesjonsfaget, og på tredje studieår hører de mest til profesjonsfaget og litt til masterfaget. Ut ifra mitt materiale kan det tolkes at studentene synes denne stykkvise oppdelingen av utdanningen gjør at studentene ikke finner sin identitet med disiplin-fagene og profesjonsfaget, og at det er dette som gjør at de havner i en spenning. Underveis i utdanningen møter man påvirkninger fra disiplin-fagene, profesjonsfaget og praksis som må settes i sammenheng med hverandre. At studentene opplever en slik spenning kan forstås med Bernsteins «realization rule» (Bernstein, 2000). Det er ikke tydelig hva som forventes av studentene i disiplin-fagene og profesjonsfaget, men heller ikke tydelig hva disiplin-fagene og profesjonsfaget forventer av hverandre. Dette kan da kollidere med det Giddens mener at man må videreutvikle selvidentiteten ved å ta inn over seg de ytre påvirkningene man møter. Når de ytre påvirkningene man møter i lektorutdanningen er i form av en oppstykket og rotete utdanning i sin helhet, er ikke det noe som gjør at selvkonstruksjonsprosessen blir enkel. Identiteten er noe som utvikles hele veien med utgangspunkt i det som har skjedd tidligere.

Det skal hele veien være en progresjon i lektorutdanningen, både med tanke på den rene disiplin-faglige kompetansen og den profesjonsfaglige kompetansen. Studentene jeg intervjuet fortalte også at mens de er godt opptatt med sine disiplin-fag, skal det være assistentpraksis som det er veldig lite informasjon om og legger til en ekstra arbeidsmengde. Dette kan tolkes som at studentene her er godt i gang med å få kunnskap i disiplin-faget og utvikle sin selvidentitet innenfor dette. At det da kommer en assistentpraksis midt inni dette, bryter med det mønsteret som studentene var kjent med til da og dette kan skrives i selvbiografien som en negativ hendelse som kan være med på å prege senere oppfattelse av utdanningen i sin helhet. I SINTEF-rapporten har det blitt kommentert at gapet mellom teori og praksis i lektorutdanningen er skremmende stort. I denne rapporten later det til at det er sammenhengen mellom teoriene som læres i PPU-delen av utdanningen og praksisen som er stridens kjerne. Mitt materiale viser at det er den rotete oppbyggingen av studiet som gjør at det er vanskelig å se sammenhengen mellom teori og praksis.

Når studentene blir bedt om vurdere helheten på PPU, så mener de mest kritiske at det er mye rot og at de ikke klarer å finne ut av hva det er de vil frem til med PPU. Studentene savnet

også konkrete emner i pedagogikken, de etterlyste førstehjelpskurs, hvordan bruke og kontakte pedagogisk-psykologisk tjeneste, hvordan lage en individuell tilpasset opplæringsplan, kontakten mellom lærer og hjemmet, litt mer generelt om opplæringsloven og forvaltningsloven og hvordan være kontaktlærer. Emnene som tilpasset opplæring og kontakten mellom lærer og hjemmet, nevnes også spesielt i NOKUT-utredningen. Det er viktig å poengtere at dette er PPU sett på som helhet, da PPU består av undervisning i pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. PPU skal favne så mange komponenter at konkretisering kan oppleves som vanskelig. Men hvordan kan læringen konkretiseres på PPU slik at læringsutbytte blir best mulig og at det kanskje er mulig å se en sammenheng mellom teori og praksis? Representanten fra PPU fortalte dette om konkretisering på PPU:

Det spesielle her i Tromsø, er at vi har en veldig sterk integrasjon mellom pedagogikk og fagdidaktikk. Har forelesning om hvordan man planlegger, så har vi grupper hvor man planlegger i et fag.

Det legges opp til at pedagogikken skal ta det generelle med konkrete emner som man møter i skolen, og så skal fagdidaktikken gjøre dette konkret og undervisningsrelevant. Dette gjelder både i undervisning og eksamen. I noen av emnene har pedagogikklæreren innføring i et tema, for eksempel planlegging av undervisning og så blir dette fulgt opp med gruppeoppgaver i fagdidaktikk der studentene får prøve seg på å planlegge et undervisningsopplegg i et bestemt fag. Den sterke integrasjonen mellom pedagogikk og fagdidaktikk gjør seg spesielt gjeldende ved fjerde studieår, hvor studentene arbeider med et prosjektarbeid, og den fagansatte forklarte:

På fjerde året har vi også samarbeid om prosjektarbeid, hvor både pedagogikk og fagdidaktikk er inne i prosjektarbeidet om vurdering.

Her skal studentene skrive en oppgave som tar for seg vurdering i deres hovedfag og anvende kunnskapen de har fått i både pedagogikk og fagdidaktikk. Her får studentene mulighet til å arbeide konkret med et aktuelt tema og sette dette i sammenheng med nasjonale styringsdokumenter og ta utgangspunkt i en skolerelatert situasjon. Det er ment til å være med på å gjøre studentene rustet til å møte en slik situasjon i skolen senere. I forholdet mellom profesjonsfaget og disiplinifagene, virker det som at studentene har litt problemer med å se at det er en

sammenheng mellom det som læres i disiplin-fagene og profesjonsfaget. Representanten fra PPU trekker frem hvordan undervisningen gjøres for å se ulike typer undervisning:

Jeg tenker at som pedagogikklærer, så skal jeg illustrere hva slags metoder man kan bruke. Så jeg skal samtidig både formidle fagstoff og vise hva slags metoder man kan bruke.

Dette viser at undervisningen er gjennomtenkt. Det er klare planer med det som det undervises i og hvordan det undervises. Spesielt i profesjonsfaget er det viktig med tanke på variert undervisning og at pedagogikk og fagdidaktikk er godt integrert. Studentene mener det er lettere å forstå fagdidaktikken enn pedagogikken da de mener at fagdidaktikken tar opp mer konkrete situasjoner. Samtidig så viser mitt materiale at studentene opplever et spenningsforhold mellom pedagogikken og fagdidaktikken. De har problemer med å hente ut den konkrete læringen som skjer i fagdidaktikken fordi det er usikkerhet i hva som er hensikten med undervisningen i fagdidaktikken. Hvorfor klarer da ikke studentene å se denne sammenhengen til tross for at de i det store og det hele er tilfredse? En mulig tolkning her er at opplegget mellom disiplin-fagene og profesjonsfaget er lagt opp ut ifra den usynlige pedagogikken, hvor studentene hele veien skal lære å bli lærer både med tanke på fagkunnskap og profesjonskunnskap. Dette tenkes da faglig sett innenfor de to områdene. Den faglige styrken er en del av byggingen av læreridentiteten, men dette kommer ikke tydelig nok frem til at studentene klarer å gripe om dette. Materialet viser at studentene synes det er lettere å forholde seg til disiplin-fagene sine, mens når de skal ta profesjonsfaget er de langt mer kritiske. En faktor her kan være at studentene ser på profesjonsfaget som det faget som skal bygge læreridentiteten, og at det er her de skal lære å være lærere. Det kan synes at studentene hadde høyere forventninger til profesjonsfaget enn disiplin-fagene, fordi det er her læreridentiteten skal bygges. Denne tankegangen er ikke feil, da det er ved konkret læring om pedagogikk og fagdidaktikk og ved praksis i skolen at man kan starte å få en læreridentitet. Men samtidig så hjelper det ikke med gode pedagogiske og fagdidaktiske måter å undervise på dersom man ikke har fagkunnskapen fra disiplin-fagene i bunn. Det er ved faglig påbygg og utvikling av dette at man blir i stand til å sette sammen det man lærer i disiplin-fagene og profesjonsfaget.

NOU 2015:8 sier at det er lærerutdanningen som skal legge grunnlaget for den profesjonelle utviklingen. Dette må da ses i utdanningens helhetlige sammenheng. Den profesjonelle utvik-

ling er i disiplin-fagene, profesjonsfaget og praksis hver for seg og sammen. Selv om mitt materiale viser at studentene ikke klarer å få tak i de konkrete planene, så kan en tydeliggjøring på dette feltet bidra til at sammenhengen mellom disiplin-fag og profesjonsfag blir klarere. NOU-en trekker også frem at spesielt undervisningen i pedagogikk og fagdidaktikk skal være så tydelig at det er klart hva som skal læres. Denne synlige pedagogikken legger representanten fra PPU vekt på ved å variere sine undervisningsmetoder, men studentene klarer ikke å se dette. Utvalget skriver videre at det ikke er pedagogikkfaget alene som skal stå for denne konkretiseringen av hva som skal læres. Det må være bedre sammenheng mellom fagdidaktikken også, slik at denne også bidrar til profesjonalisering og selvidentitetsutvikling. Utvalget skriver videre at ved innføring av femårig lærerutdanning som gir master, vil profesjonaliseringen og selvidentitetsutviklingen gjøres bedre og sørge for at det legges mer til rette for dybdelæring hos elevene. Hva da med det lektorutdanningen som har vært femårig siden 2003 (Læreren. Rollen og utdanningen, 2009)? Dersom man ser utvalgets formulering bokstavelig, så skal lektorutdanningen legge til rette for bedre dybdelæring og fagkunnskapen skal bli dypere. Utdanningen gjør også dette ettersom studentene får undervisning sammen med andre studenter som følger bachelor- og masterprogram, og de får vitenskapelig kompetanse. Dersom både profesjonsfaget og disiplin-fagene er tydeligere på hvilken kompetanse lektorstudentene skal sitte igjen med etter endt utdanning, kan det bli enklere for studentene å se sammenhengen mellom fagkunnskapen i disiplin-fagene og profesjonsfaget og videreføre dette ut i praksis.

6.2.3 Krysspress mellom praksis og disiplin-fag

At faglærerne på PPU legger opp til variert undervisning i sin formidling av fagstoff, gjør at studentene får læring i hvordan de kan bruke forskjellige undervisningsmetoder ute i praksis. Det er her hele sammenhengen mellom teori og praksis gjør seg gjeldende, en student fortalte:

Jeg prøvde å bruke en del undervisningsmetoder og begreper som vi har vært innenfor i PPU-en.

En annen student fortalte hvordan han brukte kunnskapen fra universitetet ute i praksis:

Kanskje til å legge opp litt timer og sånt, og kanskje litt hvordan man skal prate.

Studentene ser hvordan de kan bruke det de lærer på PPU ute i skolen. Samtidig som studentene er ute i praksis tredje året, har de et emne i disiplin-faget ved siden av. Et funn som går igjen i alle intervjuene, som er ganske oppsiktsvekkende, er at alle informantene har hatt en eller annen form for trøbbel underveis i PPU og/eller disiplin-faget. Dette var emner som var savnet, forelesere som ikke ville ta opp konkrete spørsmål eller at samarbeidet mellom PPU og disiplin-fag var ikke-eksisterende. Sistnevnte var et gjennomgående problem for alle studentene jeg pratet med:

Man merket på skolen at de ikke alltid visste hvilke regler som gjaldt. Jeg skulle jo egentlig, det er jo bare tjuepoengsfag, så man skal jo ikke være ute i skolen hele uka. Det er bare tirsdag, onsdag, torsdag og fredag, ute i praksis. Mens vi måtte være der hele uka, åtte til halv fire hver dag.

Hun fortalte videre at holdningen til praksislæreren var at når de var i praksis, så var de i praksis. Hun mistet dermed muligheten til å følge undervisning på universitetet som det skulle være mulig å følge. Studenten hadde heller ikke mulighet for å påvirke dette ettersom veileder var så rigid på at de måtte være der hele uka. Det oppleves utakt mellom deres forventninger – som er at studentene ikke måtte være i skolen hele uka, og det som ble forventet ute i praksis – at de skulle følge en vanlig arbeidsuke. Dette kan også ses på som at studentene og praksislærerne hadde ulike forståelser av omfanget av tid som skulle brukes i praksis. Likeså er det en forventning om at studentene skal kunne følge undervisningen i faget. Studentene havner i en kryssild mellom profesjonsutdanningens og praksisfeltets krav (Fauske m.fl., 2005). En annen student formulerte det slik:

Sånn i den praksisen jeg var i sist, så hadde jeg jo et emne ved siden av praksisen. Da var det snakk om at, ja, vi skulle på forelesning, men det skjedde jo ikke. Så da ble det jo sju uker uten å gå på forelesning, fordi praksisen trumfet det, på en måte.

Her er det altså en konflikt mellom profesjonsfaget, i dette tilfellet praksis, som krever at de er ute i skolen hele uka, mens det fra disiplin-faget er en forventning om at de skal kunne gå på forelesning også. At studentene har mistet undervisning i disiplin-faget, er en kjent problems-tilling for den fagansatte, som sier:

De har nå fem dagers praksis. Vi hadde et møte i høst med de som underviste i disiplin­fag og vi som underviste i profesjonsfaget, hvor vi ble enige om at vi på tredje året må ta hensyn til at studentene skal fordele sin arbeidsinnsats mellom disiplin­faget og profesjonsfaget.

Den fagansatte mener her at den totale arbeidsmengden både hos profesjon og disiplin har blitt dempet, slik at studentene ikke får for stor arbeidsbelastning og at de skal kunne jobbe like mye med disiplin­faget og profesjonsfaget. Dette kan være med på dempe krysspresset mellom praksis og disiplin­faget. Den fagansatte understreker videre:

Vi har mye ugjort på samarbeidet profesjonsfag og disiplin­fag. Det må bare sies.

Hvorfor er det da slik at praksis vinner? Praksis er på mange måter den virkelige synlige pe­dagogikken av lektorutdanningen. Her får man følelsen av hvordan det er å være lærer gjen­nom å følge en arbeidsdag med undervisning og det som gjøres utenfor undervisningen. Det er i praksis at læreridentiteten virkelig kommer frem og formes slik at man føler seg som læ­rer. Det kan argumenteres for at læreridentiteten må komme frem og utvikles i samarbeid med praksis og fagkunnskap. Dette viser mitt materiale at er vanskelig. Ifølge Bernstein (1990) er praksis så sterkt innrammet av feltets stemme at universitetet 'taper' den kampen om studen­tene. Det er praksis som bestemmer organiseringen og tempoet i studentenes læring ettersom de ikke får mulighet til å følge undervisningen på universitetet. Mitt materiale viser også at praksislærerne har liten forståelse for at studentene også vil følge undervisningen på universi­tetet samtidig som de er praksis. De studentene som jeg har pratet med mister dermed litt av sin faglige identitet ettersom de ikke får mulighet til å følge undervisningen på universitetet. Det er i praksislærernes interesse at en student skal følge deres arbeidsdag slik at man blir kjent med alle sidene ved læreryrket. Dermed blir det naturlig å være i skolen alle ukedagene, og dette er også et arbeidskrav fra universitetets side: «fulgt lærernes normale arbeidsdag og deltatt på ulike samarbeidsarenaer» (uit.no(b)). Bernstein (2000) sier at «realization rule» er hvordan man oppfatter meninger og setter dette sammen. Det kan være at beskjedene fra uni­versitetet om at studentene skal ha mulighet til å følge undervisningen på universitetet mens de er i praksis, ikke har kommet tydelig nok frem til praksisskolene og praksislærerne. SIN­TEF-rapporten skriver at for å sørge for en helhetlig læring både faglig og praktisk, må samar­beidet med utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet bli bedre (2011). Dette skal i hovedsak

gjelde profesjonsutdanningen og praksisfeltet, men kan også relateres til disiplin-fagene da disse er en del av den faglige læringen.

Alle emner ved UiT Norges arktiske universitet har evalueringer etter en viss periode. Ved PPU er det to evalueringer i halvåret, en etter hver teoriperiode. Her kan studentene komme med sine meninger og forslag til forbedringer. Representanten fra PPU forteller:

Vi er veldig interessert i å få tilbakemeldinger fra studentene. Så jeg tror mye kan gjøres ved organiseringen bare vi får vite hva som skjer.

Dette viser at det er interesse for å legge opp studieløpet så optimalt som mulig innenfor de rammene som finnes. Dette vises ved for eksempel at det nå er innført fem dagers praksis høsten tredje året. Når man kommer ut i praksis første gang, så skal man anvende all kunnskapen man har fra universitetet. Dette gjelder både disiplin-fag og profesjonsfag. Jeg ville vite om informantene følte at disiplin-fagene hadde bidratt til å gjøre dem forberedt på undervisning, og studentene har et gjennomgående syn på at disiplin-fagene ikke har gjort de forberedt på undervisning:

De har jo ikke forberedt oss på undervisning. Altså, vi har jo de fagene sammen med de som går master og tar bare årsstudium. Så de forbereder oss jo sånn sett ikke på undervisning, i det hele tatt.

En student hadde forståelse for at kan være slik:

Jeg tror ikke det kunne blitt gjort på noen annen måte. Det går ikke å lage det skreddersydd for de som skal inn i skolen, men så er det min jobb å transformere kunnskapen slik at den passer inn i skolen.

Selv om disiplin-fagene ikke gjør studentene direkte forberedt på undervisning, så er det greit å ha en større faglig dybde slik at man kan svare elevene godt hvis de spør et vanskelig spørsmål:

Det var noen ganger de hadde spørsmål hvor de prøvde å være vanskelig. Da var det veldig godt å ha den balasten, de fikk ikke til å være vanskelige.

Studenten har sett det nyttige i det han lærte på universitetet og ønsket å bruke dette i skolen. Hun har vært i stand til å utøve kunnskapen sin i klasserommet og har anerkjent det stoffet hun har lært på universitetet. Her kan vi hente inn det som blir anbefalt i NOU 2015:8 om at den kunnskapen som er ervervet bør brukes på en kritisk og selvstendig måte. NOU-en anbefaler også at kunnskapen som læres skal kunne relateres til dagens samfunn. Selv om disiplin-fagene på universitetet ikke direkte er rettet mot skolen, så skal de fagene gi studentene de verktøyene som trengs for å kunne åpne opp skolefagene og forklare emnene bedre. Med den dybdekunnskapen som disiplin-fagene gir, vil man som lærer være i stand til å se skolens pensum i en større sammenheng. Man vil også lettere kunne relatere dette til for eksempel samfunnsfag hvor læreren bedre vil kunne forklare samspeillet mellom mennesker i samfunnet ved å ta i bruk analyseverktøy som er lært i disiplin-fagene. At studentene ser på praksis i skolen og universitetet som to læringsarenaer, gjør det interessant å finne ut av hvor de mener de lærte mest. Der har svaret gjennomgående hos alle vært skolen, men med en god blanding fra universitetet:

Jeg lærte mest om å undervise i skolen, men jeg lærer nok mest om fagene mine på universitetet.

Studenten ser at det må skje læring innenfor de to arenaene for å oppnå den ønskede undervisningskompetansen. En student sa at hun nok hadde lært mest da hun var ute i skolen. Hun tilføyde:

Men jeg tror ikke jeg hadde lært så mye ute i skolen hvis jeg ikke hadde lært på universitetet først.

En tredje student sa dette:

Den erfaringen vi får der, er så mye sterkere, mye mer ekte, eller den blir helt ekte. I motsetning til å sitte oppe på klasserommet og se for seg hvordan elevene er og hvordan ditt og datt.

Den ene nyutdannede lektorene sa det slik:

Jeg tror ikke jeg hadde klart meg like godt i skolen hvis jeg ikke hadde kunnet det jeg kan fra universitetet. Jeg er på en måte avhengig av begge deler, men jeg har kanskje gjort det til mitt eget i skolehverdagen. Jeg har på en måte tatt det som jeg følte jeg hadde behov for, har jeg tatt med videre og videreutviklet det.

At studentene og den nyutdannede lektoren ser at de må lære på universitetet før de kan gå ut i praksis, viser at de har en annen tilnærming til det de lærer. Damsgaard & Heggen (2010) skriver: «(...) studentene skal kunne se at det som skjer i utdanningen har en relasjon til yrket, og at utdanningens faglige innhold legger et grunnlag for å 'lære å være lærer' (...)» (2010:38). Dersom man som student hadde kommet ut i praksis uten å ha fått noe som helst undervisning i hvordan å planlegge en time, vite hva som er god yrkesetikk og bli bevisst den sosiale kompetansen, vil det være vanskelig å se hva som kreves i bestemte situasjoner. Selv om den faglige kunnskapen i disiplinfagene er på plass, er det fortsatt emnene i pedagogikken som bidrar til at man lærer å være lærer. I SINTEF-rapporten og NOKUT-utredningen trekkes praksis frem som det viktigste med lærerutdanningen, og det er i praksis at studentene blir inspirert og motivert for jobben som lærer.

6.2.4 Betraktninger rundt spenning og krysspress

Kan praksis gi det helt realistiske bilde av det å være lærer? Dette mener Nilssen & Klemp (2014) ikke er mulig. I løpet av mange år i skolen, så har man observert hvordan en lærer jobber, men man har liten kunnskap om alt arbeidet bak. Dette skal praksisopplæring gi et annet innblikk i. Til tross for at man i praksis får prøvd ut å ha undervisning, planlegge undervisning, vurderingsarbeid og delta i det kollegiale samholdet, så har ikke studentene nok kunnskap om elevene og deres forutsetninger til at de kan få det fullstendige innblikket i en lærerhverdag. Praksis gir et lite innblikk.

Å bli lektor er en prosess som hele tiden krever utvikling og endring, dette gjelder både personlig og utdanningsmessig. Lektorutdanningen skal gi studentene de verktøyene de trenger for å kunne gå ut i praksis og få prøve hvordan det er å være lektor i en skolehverdag. Ut ifra det materialet jeg har presentert til nå, kan det tolkes som at studentene opplever en kollisjon mellom den synlige og den usynlige pedagogikken. Dette gjelder spesielt hvordan studentene tar med seg den kunnskapen de har fra universitetet og ut i skolen. Men hvorfor opplever denne kollisjonen? Bernstein bruker som tidligere nevnt universitetsfagene sosiologi, psykologi og kjemi for å forklare sterk klassifisering. Disse fagene har sine egne diskurser og lar

seg ikke påvirke av andre områder, «these discourses had very few external references other than in terms of themselves (...)» (Bernstein, 2000:9). Dersom man velger sosiologi som fag ved lektorutdanningen, vil man kun få forelesninger som tar for seg sosiologiske problemstillinger. Det samme med psykologi og kjemi. Dermed lar ikke disse fagområdene seg påvirke av skolerelaterte problemstillinger. Det er, og skal, dermed være mulig for studentene å bruke disse sterke fagdiskursene i skolen og bryte det ned til et nivå som elevene kan skjønne. Samtidig er fagene i skolen igjen preget av sine diskurser, og det er ikke like enkelt å integrere fagkunnskapen fra disiplinfagene med fagene i skolen. Dette kan være med på å gjøre oppfatelsen av sammenhengen mellom teori og praksis vanskelig å se, og det kan derfor oppleves som at den uteblir, både disiplinfagmessig og profesjonsfagmessig. Som den fagansatte sa ovenfor, så legger hun opp til å variere sin undervisning slik at studentene kan se ulike måter å undervise på. Den synlige pedagogikken kan være forskrifter som må tas hensyn til ved vurdering, mens den usynlige pedagogikken kan være hvordan foreleser har lagt opp forelesningen. Studentene svarer også veldig isolert på spørsmålet om hvordan de anvender kunnskapen fra universitetet ute i skolen, det er kun undervisningsmetoder og hvordan legge opp timer som ser ut til å ha vært nyttig. Representanten fra PPU nevner kompetanseområdene som studiet ønsker å utvikle hos studentene:

Studentene skal utvikle en didaktisk kompetanse som inkluderer at du skal kunne vurdere din egen og kollegaens undervisning kritisk. Det er en veldig sentral del, og det andre er å bidra til en skoles utvikling, så du skal ha en utviklingskompetanse. De skal også ha en sosial kompetanse, og ikke minst yrkesetisk kompetanse. Studentene skal også ha en fagkompetanse. For å nå disse kompetansemålene må man se hele lektorutdanningen i sammenheng.

Selv om studentene kanskje kun ser på det å lære hvordan å undervise som den viktigste delen av hele PPU-utdanningen, så er evnen til å kritisk vurdere sin egen undervisning underveis noe som bidrar i utviklingen til å bli en god lærer. Å reflektere over egen undervisning og hele tiden være bevisst på hva man gjør i en undervisningssituasjon, gjør at man kan foreta endringer som kan synes nødvendig for å oppnå ønskede resultater. Dette kan også settes i studiesammenheng, og kanskje særlig ved studier som går på helt spesifikke yrker, som for eksempel lektor. Det er ikke nødvendigvis kun i en undervisningssituasjon i skolen at det er nødvendig å tenke kritisk og reflektere over de valgene man gjør. Også i disiplinfagene er det nødvendig å tenke kritisk og reflektere over det som foreleses. På den måten kan man kanskje

se at det er mulig å sette disiplinlagene inn i skolesammenheng, og det kan være lettere for studentene å forklare for elevene hvorfor akkurat dette stoffet er viktig. Selv om det tolkes som at studentene opplever en kollisjon mellom den synlige og usynlige pedagogikken, så opplever de læringsutbytte av det de har lært både i PPU og disiplinlagene.

Men trenger den synlige og usynlige pedagogikken kun handle om det man lærer på universitetet? En interessant vinkling kan være å se på universitetet som den plassen hvor den usynlige pedagogikken finner sted og at den synlige pedagogikken gjelder ute i praksis. Dette gjør at studentene også her kan oppleve en konflikt i det de lærer, ettersom de kan ha vanskeligheter med å se det konkrete i det de lærer på universitetet og iverksette dette i en praktisk situasjon. Dersom en student ikke skjønner hva som er budskapet i en forelesning om yrkesetikk, kan denne studenten gjøre handlinger som strider med god yrkesetikk. Dersom en student ikke forstår budskapet i en forelesning om det engelske språkets oppbygging, kan ikke studenten forklare elevene hvorfor det engelske språket har en annen struktur enn det norske språket. Hos Giddens (1996) er selvet både varig og gjennomtrengende, og med jevne mellomrom må vi stoppe opp og tenke igjennom hva som skjer. Dette kan også gjelde ved den synlige og usynlige pedagogikken. Dersom det man lærer på universitetet er den usynlige pedagogikken, er det ikke sikkert at selvet påvirkes i like stor grad dersom den er mer synlig. Dermed kan sammenhengen mellom teori og praksis bli vanskelig å finne.

Forholdet mellom PPU og disiplinlag mens studentene har vært i praksis, som kommer spesielt frem, har vært opplevd som vanskelig på grunn av forskjellige forventninger til studentene fra disiplinlagene og praksislærerne. Her er det tilfelle av to strukturer som agenten påvirkes av, men dualiteten uteblir fordi det ikke er et samspill. Men selv om samspillet uteblir, så har studentene mulighet til å si ifra om det som ikke fungerer slik at det kan gjøres endringer. Til tross for at studentene til en viss grad opplevde å havne i et krysspress mellom disiplinlaget og profesjonsfaget, så ser de nytten av det de lærer. Det kan argumenteres for at studentene bør bevisstgjøres mer for hva som læres underveis i studiet, og at de reflekterer over dette underveis. Det er ikke alle aspekter ved skolen som det kan undervises i på universitetet, og det vil alltid være elementer som ikke kan læres ut ifra teori, men som må oppleves i praksis. Dette kan også settes i sammenheng med NOU 2015:8, som sier at elevene må bli mer bevisste på sin egen læring - bedre utnyttelse av metakognisjonen, bli bedre på å reflektere over egen læringsprosess. PPU og disiplinlagene må ses på som to komplekse læringsarenaer. Begge har sine egne koder og diskurser som skal læres og utvikles over tid, og ulike former

for kunnskap som skal læres. «Å lære å handle som en lærer betyr å utvikle tilpassa ekspertise. Alt dette læres og utvikles i et komplisert samspill mellom to læringsarenaer som gir tilgang til ulike typer kunnskaper» (Nilssen & Klemp, 2014:214).

I Giddens' teori om selvet som refleksivt prosjekt er personlig utvikling en sentral del. Giddens mener at man må finne seg selv og at dette er en selvkonstruksjonsprosess (Giddens, 1996). En del av selvkonstruksjonsprosessen er at man gjør seg uavhengig av andre, og at dette er med på å gi god selvfølelse. Giddens legger vekt på at en god selvkonstruksjonsprosess preges av overordnede mål. De overordnede målene kan være å få en forståelse for hvordan den teorien man har lært på universitetet skal kunne brukes i skolen. Disiplinfagene, profesjonsfaget og praksis alene og sammen kan ses på som elementer som er med i selvkonstruksjonsprosessen. Hva med selvkonstruksjonsprosessen når studentene ser ut til å oppleve en spenning mellom disiplinfagene og profesjonsfaget, og et krysspess mellom universitetet - «teorien» og praksishverdagen? Som en student sa ovenfor så er det hennes jobb å transformere den kunnskapen hun har lært på universitetet slik at denne kan brukes i skolen. Hun skal bruke sin faglige identitet og sette denne i sammenheng med sin læreridentitet. Giddens sier at man som individ ikke er i stand til å skape historie, men at man gjentar tidligere historie dersom man ignorerer den erfaringen man har i en lignende situasjon fra tidligere. En del av å skape en læreridentitet er at man lærer av sine feil og unngår å gjøre disse senere. Det kan være feil bruk av teori fra universitetet i en undervisningssituasjon, at det undervisningsopplegget man så for seg kom til å bli bra faller i fisk eller at man kommuniserer med elevene på en måte som de ikke forstår. Dette er konkrete eksempler på situasjoner hvor man tar lærdom av de feilene man gjør og prøver å unngå senere. Disse eksemplene kan føres i selvbiografien og arbeides videre med. Som den ene nyutdannede lektoren sa ovenfor, så har hun tatt med seg det som hun mente var viktig av fagkunnskap, videreutviklet dette og gjort det til sitt eget. Det kan dermed virke som at når man kommer ut i arbeidslivet, og har flere muligheter, at det blir enklere å bruke den fagkunnskapen man har med seg fra universitetet, videreutvikle det og det krysspesset man opplever under studiene ikke er en del av lærerhverdagen. Med mer yrkeserfaring kan også sammenhengen mellom teori og praksis komme tydeligere frem, da identiteten kan komme mer eksplisitt frem ved hjelp av den synlige pedagogikken, som da vil være profesjonsutøvelse på fulltid.

6.3 Skolen som fremtidig arbeidsplass

Studentenes opplevelse av skolehverdagen, her ment i praksis, er viktig å belyse ettersom dette er den plassen de forhåpentligvis skal arbeide etter endt utdanning. Jeg ville vite hvordan studentene trives som lærere i skolen. De fleste trivdes veldig godt:

Trives veldig godt i klasserommet. Det er stimulerende å se elevene gjøre fremskritt.

Jeg trives veldig godt. Jeg synes det er artig og spennende å utfordre elevene på et intellektuelt nivå.

Veldig godt. Jeg føler at jeg er så ung enda, at jeg skjønner meg på de tingene som elevene holder på med, sånn som sosiale medier.

Informantene føler at de kommer overens med elevene og er med på å påvirke læringen slik at resultater oppnås. Som lektor er det givende å undervise elever som skjønner det som det undervises i, og når man får respons på at det faktisk skjer læring, så føler man at man oppnår noe. For eksempel kan man ha en elev som sliter veldig i et fag. Hvis man hjelper eleven mye og eleven så gjør det bedre enn tidligere på en prøve, så føles det godt. En student sa det slik:

Det er jo derfor jeg har lyst til å bli lærer, for å gjøre de tingene der.

Læreryrket er et av de yrkene hvor ingen dag er lik, og jeg ville vite hva studentene mente kom til å være utfordrende med yrket:

Tid. Strekke til og få tid til alt man skal gjøre på så kort tid som man har.

Jeg tror ikke det vil være selve undervisningen, men alt kontorarbeidet. Alle papirene du må igjennom.

Alt det der elevansvaret.

De tilfelle man føler at man ikke når frem, det er frustrerende.

De tilfældende man føler at man ikke når frem, kan være både faglig og personlig. Som lærer så bør, og til dels skal, det være en interesse å gjøre elevene engasjerte både for fag og utvikle dem som personer. Man bryr seg om de personene man underviser fordi man tilbringer mye tid sammen med dem i løpet av et skoleår, og man blir godt kjent med elevene. Den ene nyutdannede lektoren hadde opplevd mye i løpet av sitt første arbeidsår:

Både elever med selvmordstanker, elever som kuttet seg selv, hele den her biten, elever som var i sorg og krise. Alt det her som man ikke var forberedt på, og det var tøft.

Den andre nyutdannede lektoren hadde litt andre forventninger som ble utfordringer:

Jeg hadde vel kanskje forventet, kan kanskje si at det er litt urealistisk, men jeg hadde kanskje forventet at elevene skulle være mer interessert i fagene.

Dette viser at det ikke er undervisningen i seg selv som kommer til å være/er utfordrende, da læreryrket er mye mer enn bare det å undervise. Man har mye kontakt med elevene i løpet av en skoledag, og er en person som elevene stoler på. I en undersøkelse gjort av Kunnskapsdepartementet og TNS Gallup i 2011 (regjeringen.no(g); utdanningsforbundet.no(a)), som handler om hvordan de med lærerutdanning skal bringes tilbake i skolen, undersøkes det hvorfor de med lærerutdanning valgte å gå bort fra læreryrket. Det skrives at man i tillegg til å være lærer fikk andre roller som ikke er en del av yrket, som for eksempel at man fikk oppdrageransvaret for barna, ble konfliktløser og konfliktmegler, ble miljøarbeider og sosionom. Dette var faktorer som gjorde at de valgte å forlate læreryrket. Det kan tolkes som at det er urealistiske forventninger til det å være lærer, og at det kun er å lære bort fag som ses på som det viktigste med yrket. Her kommer spenningen frem igjen. Skolehverdagen stemmer ikke overens med de forventningene man har når man starter i yrket. Man så ikke for seg at læreridentiteten er å være konfliktløser og miljøarbeider. Dette kan pekes tilbake på det mine informanter sa om at de savnet mer konkrete og realistiske situasjoner fra praksis i teoriundervisningen på PPU. Dette kan igjen brytes ned til at spesielt sammenhengen mellom profesjonsundervisningen og praksis oppleves som vanskelig. Forventningene om at man på universitetet skal få 'opplæring' i hvordan man kan håndtere situasjoner i klasserommet blir ikke innfridd, og ettersom dette ses på som en del av utviklingen av læreridentiteten bryter dette med forventningene man har til lærerlivet. Det er ikke bare i lærerutdanningen at disse forventningene ikke møtes, også i legeutdanningen møter studentene en annen hverdag i praksis enn det de er

forberedt på fra universitetets side (Øymar, 2014). Dette kan også relateres til NOU-en som anbefaler at lærerutdanningene må gjøres mer relevant for dagens samfunn. Dermed blir det viktigere å forberede lærerstudenter på de situasjonene man kan møte. Det er ikke realistisk å dekke alt og det vil heller ikke være mulig. Men for eksempel kan det å gi studentene en innføring i hvordan pedagogisk-psykologisk tjeneste fungerer være en start. Dersom man skulle møte en elev i praksis eller senere i arbeidslivet som sliter, så vet man mer om hvilke kanaler man kan gå gjennom for å få hjelp. Dette er også mer konkretisering av praksis i teoriundervisningen.

I undersøkelsen til Kunnskapsdepartementet og TNS Gallup ble det spurt om hvorfor man valgte lærerutdanning. Dette kan settes i sammenheng med sitatene ovenfor om hvordan studentene trives i klasserommet, «men mest av alt ligger motivasjonen i å oppleve gyldne øyeblikk. Gleden over å se enkeltelever knekke faglige koder, komme seg over kneiker og vokse faglig og som mennesker» (2011:5). I denne undersøkelsen kommer det frem at det kun er 55 % av de med lærerutdanning som arbeider i skolen. Det er flest personer i alderen 25-35 år som jobber i skolen, 65 % (i 2007), mens det synker etter hvert som lærerne blir eldre. Det tyder på at det er når man er nyutdannet at skolen virker som den naturlige arbeidsplassen, men etter hvert som man blir eldre er det andre yrker og arbeidsplasser som frister mer. Det er et problem for samfunnet at så mange med lærerutdanning ikke arbeider i skolen og at mange velger andre yrker senere, ettersom det i Norge i 2020 vil være mangel på 23 000 lærere (vg.no). Med bakgrunnen i denne prognosen, ønsket jeg å få vite om studentene så for seg et liv i skolen:

Ja, jeg ser så absolutt for meg et liv som lærer i første omgang. Kanskje etter hvert bli skoleleder, eventuelt komme tilbake til universitetet og jobbe her.

Ja, det tror jeg. Men jeg tror ikke jeg bare vil være lærer. Kanskje jeg vil bygge på litt etter hvert, kanskje prøve meg som inspektør, rektor, rådgiver, noe sånt noe.

Ja, det har jeg gjort egentlig siden jeg har vært ute i praksis.

En annen student ser ikke for seg et liv i skolen, men hun vil jobbe mange år i skolen:

Er nok ganske sikker på at jeg ikke skal jobbe hele min yrkeskarriere i skolen, men mange år, ja.

De utdannede lektorene sa det slik:

Akkurat det er vanskelig å svare på. Jeg ser for meg mange år i skolen. Men si det sånn, jeg synes det er veldig usikkert å si om jeg vil gjøre det hele livet.

Jeg stortrives som lærer, men jeg tror ikke jeg kommer til å bli gammel i yrket. Det er ikke det at jeg mistrives eller på noen måte sånn. Det er bare det at jeg tror jeg kan utgjøre en forskjell blant andre. Ikke bare elevene.

Hun fortalte videre at voksenopplæring var noe hun kunne tenke seg å prøve etter hvert. Å føle at man er lærer er en kontinuerlig prosess som krever refleksjon, læring og opplevelse av mestring. Å trives i skolen og i klasserommet er med på å påvirke selvidentiteten man har som lærer. Giddens mener at selvidentiteten påvirkes og endres av rutinepregede aktiviteter og handlinger (Kaspersen, 1998; Giddens, 1996). Å tenke at man er lærer når man går ut i praksis, være åpen for den veiledningen man får fra veilederne underveis, oppleve mestring i klasserommet og at elevene man underviser oppnår gode resultater, er med på å påvirke selvidentiteten. Som lærer står man også overfor mange valg som må treffes i løpet av en dag, hvordan skal jeg undervise i dag, hvordan kommer klassen til å være, er det noe ny informasjon fra ledelsen som påvirker meg med mer. Alt dette påvirker lærerne som personer og er selvets refleksive prosjekt. Selv om informantene trives i rollen som lærer, så er det ønsker om utvikling eller gå helt vekk fra læreryrket over tid. At man velger å gå vekk fra læreryrket, kan ha sammenheng med at den sterke læreridentiteten man kan ha når man er ferdig utdannet, forsvinner etter hvert som man får mer og mer erfaring med lærerlivet. De ytre påvirkningene i form at man må påta seg rollen som oppdrager og sosialarbeider i klassen man underviser i, kan påvirke læreridentiteten i negativ forstand og som Giddens skriver; «vi er ikke, hvad vi er, men hvad vi gør os selv til» (Giddens, 1996:94). Noen av informantene ser ikke for seg et liv i skolen da det er andre stillinger som frister mer, som for eksempel inspektør eller undervise på voksenopplæringen. Den strategiske livsplanleggingen er ikke å være lærer hele livet, men å kunne gå videre og prøve andre og nye ting senere.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg hvilke begrunnelser studentene hadde for å starte på lektorutdanningen, hvordan forholdet mellom PPU og disiplin-fag er, forholdet mellom universitetet og praksis er, og hvordan skolehverdagen er. Med bakgrunn i den empiriske undersøkelsen har jeg kommet frem til at studentene valgte lektorutdanningen fordi denne ga dem større faglig dybde og at det var flere jobbmuligheter med lektorutdanningen. I forholdet mellom PPU og disiplin-fag har vi sett at det er spenninger mellom profesjonsfaget og disiplin-fagene, men også spenninger innad i profesjonsfaget og at det har vært opplevd et krysspess mellom universitetet og praksis.

7. Lektorutdanningen som læringsprosess

I dette kapittelet kommer jeg til å se på hvilke læringsprosesser lektorstudentene går igjennom i løpet av studiet, med utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen og assimilasjon og akkomodasjon. De informantene jeg intervjuet som var studenter, var kommet like langt i studieløpet. Alle har hatt én praksisperiode og var i gang med forberedelser til andre praksisperiode da jeg pratet med dem.

For å kunne starte på praksisopplæringen, så må alle studentene følge undervisningen på universitetet i disiplin-faget og PPU. Det må være en viss grunnkompetanse før man kan gå ut og undervise, den fagansatte sa:

Vi tenker at de får med seg en verktøykasse og sier at dette kan du starte med. Du er ikke ferdig utdannet, men du er klar for å lære deg mer.

Det er viktig å se på hele lektorutdanningen som en læringsprosess fordi man vil lære mer i disiplin-fagene hvert studieår, og i profesjonsfaget får man den grunnleggende kompetansen i å planlegge undervisning, den grunnleggende sosiale kompetansen, den grunnleggende yrkesetiske kompetansen, den grunnleggende utviklingskompetansen, den grunnleggende fagdidaktiske kompetansen og den grunnleggende faglige kompetansen. Når så studentene kommer ut i praksis, har de en grunnleggende forståelse i både disiplin-fagene og profesjonsfaget som skal kunne brukes i undervisningen. Med det grunnleggende på plass er studentene klare for å ha første undervisningstime. De har planlagt hvordan de skal legge opp timen ut ifra temaet i faget de skal undervise i, men det kan være noen mangler. Studentene har nådd grensen for hva de kan klare på egen hånd, jamfør den proksimale utviklingssonen. Det er her praksisveileder kommer inn og ser hvilke mangler og svakheter undervisningsopplegget har og veileder studentene slik at de kan utvikle og forbedre undervisningsopplegget sitt. Det er viktig med godt samspill mellom student og veileder slik at studenten blir bevisst sin egen læring og ser hvilke mangler som må unngås til neste undervisningstime. Det er også viktig at veileder fremhever det som er bra med studentenes undervisningsopplegg. I starten av en praksisperiode kan man være så fokusert på det undervisningsopplegget man har planlagt, huske pensum som elevene har og huske litt pensum fra disiplin-faget på universitetet, at man da fort kan glemme alt det andre man også skal passe på i et klasserom. Som lærer skal man kunne ha et overblikk over klassen og se hver og enkelt elev.

Etter hvert som studentene får mer undervisningserfaring og kyndig veiledning, så skal det synes en progresjon. Man skal opptre som en rolig klasseleder med kontroll på klasse og pensum, og formidle det som er viktig i samspill med klassen. Underveis skal man også få kunnskap om hvordan man skal forholde seg til elevene på tomannshånd og bli kjent med dem. En informant sa det slik:

Nå på fjerde året før siste praksis så sitter jeg med en følelse av at jeg er lærer. Det er ikke, jeg går ikke til noe skummelt. Jeg går til en arena der jeg kan teste ut forskjellige tanker og ideer rundet å være lærer.

Denne informanten forteller at hun nå er komfortabel med å gå ut i skolen og undervise. Å teste ut nye tanker og ideer rundt det å være lærer kan settes i sammenheng med at alle har sine egne måter å lære på. Noen foretrekker teoretisk undervisning med tavlebruk og notat-skriving, mens andre liker bedre å lære bort praktiske ferdigheter hvor man bruker hendene. Praksis er på en måte en todelt opplæring hvor det teoretiske er å planlegge timen og det praktiske er å gjennomføre undervisningen. Et kjennetegn i den sosiokulturelle læring og hos Vygotsky er et individuelt og sosialt perspektiv på læringen. Det individuelle perspektivet i denne sammenhengen er at studenten planlegger timen på egen hånd og det sosiale perspektivet er gjennom å undervise i klassen og få tilbakemeldinger fra praksisveileder. Vygotsky har et begrep som kalles ‘medierende hjelper’ (Imsen, 2012:259), og dette er en person som kan mer enn elevene eller studentene – lærer eller praksisveileder. At praksisveileder er en medierende hjelper for studentene, gjør at det er mulig å strekke seg og at studentene lærer av sine undervisningstimer.

Selv om det er praksisveileder ved skolen som har hovedansvaret for studentene mens de er i praksis, så er det praksisveileder sammen med en universitetslærer som skal vurdere studentenes praksis (uit.no(b)). Dette gjøres ved et såkalt påhør. Ved påhøret observeres studentenes undervisning sammen med praksisveileder, og etter timen har studentene en samtale med praksisveileder og læreren fra PPU. Her prater man om hva som gikk bra i undervisningen, om det er noe som kunne vært gjort annerledes og om praksis blir godkjent eller ikke. Den sosiokulturelle læringen brukes aktivt her, men det er ikke bare i praksis at den sosiokulturelle læringen benyttes. Før og etter praksis, er studentene delt inn i det som kalles basisgrupper. Dette er mindre grupper med cirka ti studenter satt sammen ut ifra hvilke fag studentene har

og en didaktiker som har ansvaret for denne gruppen. Disse gruppene brukes til å snakke om forventninger til praksis og dele erfaringer etter praksis. På tredje studieår har studentene noe som heter mikroundervisning, hvor de skal forberede undervisning på ti minutter og undervise for medstudentene i basisgruppen mens de filmes. Etterpå ser man på filmene i fellesskap og kommer med tilbakemeldinger til hva som er bra og hva som kan gjøres bedre eller annerledes. Her brukes altså medstudentene og didaktikeren som medierende hjelpere slik at man skal kunne gå ut i praksis mest mulig forberedt. Tidligere skulle man etter praksis skrive en pedagogisk og fagdidaktisk oppgave, hvor basisgruppene ble brukt for å gi studentene veiledning på oppgaven. Det ble sendt et utkast av oppgaven til to andre medstudenter og didaktiker. Oppgaven ble lest igjennom og man ga tilbakemeldinger til hva som var bra og om det var noe som var savnet. Dette er også en del av arbeidskravene som må være bestått for å kunne gå opp til eksamen (uit.no(a)). At denne formen for tilbakemeldinger brukes, gjør at noen som er utenforstående ser hva som mangler eller har spørsmål som kan oppklares av den som skriver oppgaven. Dette gjør også at studenten som skriver oppgaven har mulighet til å luke ut feil eller mangler som kan gi en dårligere oppgave.

Profesjonsfaget sett som en enhet, så er også det å utvikle sin egen forståelse innenfor dette området viktig læring. Representanten fra PPU formulerte det slik:

Hvis du tenker en strek, så er det her det du kan gi av bakgrunnsstoff, så vil du alltid ha en sirkel utenfor der, og når du kommer ut i praksis, så vil du alltid oppleve noe du har ikke har hatt om.

Læring er en prosess hvor vi hele tiden justerer oss etter de inntrykkene vi får og vi skal kunne forklare hvorfor vi lærer slik vi gjør. Assimilasjon og akkomodasjon er veldig sentralt i en læringsprosess. Ved starten av undervisningen i profesjonsfaget så er kunnskapen om for eksempel vurdering og planlegging av en time ganske begrenset. Dette lærer studentene det grunnleggende av i pedagogikken, og det testes ut når de er i praksis. Underveis i teoriundervisningen og i praksis, må man 'tilpasse' den kunnskapen man har slik at den kunnskapen man har fra før, tilpasses den nye, og at man utvider kunnskapsspekteret med ny kunnskap. Man kan også si at å lære av sine feil, kan settes i sammenheng med assimilasjon. Som student kan man ha planlagt et undervisningsopplegg som ser fantastisk ut på papiret, men som viser seg vanskelig å gjennomføre i timen. Det kan for eksempel være mye støy i klassen som er forstyrrende for både studenten og elevene. Her må man da bruke det man ser og hører i

klasserommet og på den måten forsøke å få elevene til å falle til ro, slik at undervisningen kan fortsette.

Teori og praksis viser seg ofte i skolesammenheng å være to helt forskjellige områder. I teori-undervisningen lærer man om forskjellige læringsteorier og hvordan disse kan benyttes i praksis. Dette gjør at man som student har ulike forestillinger om hvordan det er å undervise når man kommer ut i praksis. En forestilling man kan ha er at klassen kommer til å høre på det som blir sagt og at de viser interesse for det som det undervises om. Men man kan ikke lære å undervise en klasse på 28 elever hvor alle har forskjellige behov når det gjelder læring eller fysiske og psykiske behov ut ifra teori. Dette er fordi man møter elever med forskjellige behov og utfordringer, og disse kravene skal møtes på en måte som er mulig for både studenten og eleven. Dette er erfaringer man må få gjennom å undervise. Her vil akkomodasjon være de endringene man får når man er praksis. Når man har prøvd å undervise en klasse på 28 elever og møter på noen utfordringer underveis, vil man etter hvert se hvilke tiltak som må gjøres for at undervisningen skal kunne tilpasses alle i størst mulig grad.

Det kan argumenteres for at læringsprosessene ved starten av lektorutdanningen, da særlig de tre første årene, er størst. Det er her studentene tilegner seg den grunnleggende kompetansen i både disiplinfagene og profesjonsfaget. I løpet av de tre årene skal man lære universitetet å kjenne, lære å skrive akademisk, strukturere hverdagen slik at man får lest alt pensum til eksamen og sosialiseres inn i lærerrollen. Det er ikke dermed sagt at læringen stopper etter tredje studieår. I masterfaget er det hele veien flere emner som skal tas og få dypere fagkunnskap i masterfaget. Når studentene skal ut i første praksis skal de teste ut alt de har lært så langt i studiet og starte prosessen med å bli trygge klasseledere og bli vant til å være i et klasserom. Det er her alle de nye inntrykkene skal bearbeides, og man skal ta lærdom underveis. Når man er ferdig med andre praksisperiode, så har man ervervet seg den kunnskapen som universitetet og myndighetene mener man må ha for å kunne undervise i skolen. Det kan være enkelt å si at man som student har fasitsvarene for hvordan konkrete situasjoner i skolen skal håndteres, men her kommer den erfaringen man får med å jobbe mer i skolen inn. Det er forskjell på å komme inn som student i sju uker og ha en klasse i de ukene, mot å ha en klasse over for eksempel tre år. De læringsprosessene som lektorstudentene er igjennom før endt utdanning er derfor med på å gi de en grunnleggende forståelse for arbeidet i skolen, og videreføres ved senere inntreden i arbeidslivet.

8. Avslutning

Det opprinnelige utgangspunktet for denne oppgaven var å sammenligne lektorutdanningen med en lærerhverdag, for å se hvordan kunnskapen fra utdanningen ble brukt av henholdsvis lektorstudenter og nyutdannede lektorer. Etter hvert valgte jeg å vinkle oppgaven og se på hvordan lektorstudentene opplever forholdet mellom disiplin-fag, profesjonsfag og skolehverdag i lektorutdanning, og da forholdet mellom disiplin-fag og profesjonsfag og forholdet mellom universitetet og praksis.

Det jeg har kommet frem til i dette forskningsprosjektet, er at lektorstudentene generelt er positive til utdanningen i sin helhet og disiplin-fagene, mens det har vært litt mer blandede meninger om profesjonsfaget. Det har også blitt nevnt spesielt at når disiplin-fag og praksis har vært kombinert, har det vært spesielt vanskelig. Studentenes forventninger til hva profesjonsfaget skal lære dem har ikke blitt møtt. Til tross for at det er gode planer med lektorutdanningen og at den er gjennomtenkt, så klarer ikke studentene å gripe om det som skal læres og se hvilken sammenheng det har. Isoleringen innenfor disiplin-fagene og profesjonsfaget er med på å gi bestemte kunnskaper her som skal gjøre studentene rustet til å møte skolehverdagen faglig og pedagogisk. Utdanningen i sin helhet må ses på som en del av identitetsutviklingen til studentene på veien mot å bli lektorer. Forholdet mellom disiplin-fagene og profesjonsfaget kan komme tydeligere frem etter hvert som studentene kommer ut i arbeidslivet og får mer arbeidserfaring. Studentene er klar over at de må lære på universitetet før de kan gå ut i praksis, og det synes dermed at de ser på læringen på universitetet som en del av identitetsbyggingen. Identitetsbyggingen er også en del av læringsprosessene som studentene er igjennom før endt utdanning. Læringsprosessene er å tilegne seg kunnskap i disiplin-fagene og profesjonsfaget, og bruke dette i praksis.

Mitt materiale viser at studentene opplever et spenningsforhold mellom disiplin-fagene og profesjonsfaget, men også innad i profesjonsfaget, mellom pedagogikken og fagdidaktikken. Det er ikke nødvendigvis noe negativt at studentene opplever et spenningsforhold mellom disiplin-fagene og profesjonsfaget med tanke på det de lærer, da dette er to fagområder som har sine diskurser og kan ikke integreres mer enn slik løpet er lagt opp nå. Men at de opplever en spenning innad i profesjonsfaget som skal gi dem de nødvendige verktøyene for å starte identitetsutviklingen som lærere, kan være mer problematisk da de kan ha problemer med å se relevansen av det de lærer. Den synlige og usynlige pedagogikken kommer i kollisjon med

hverandre. Studentene kommenterer også at de synes at studiet blir for oppstykket og at det er rotete, slik at de ikke klarer å finne tilhørighet til enkelte områder. Dette gjør også at de jeg pratet med havnet i et krysspress mellom praksisfeltet og disiplin-faget i praksisperioden på tredje året. Dette medførte at praksisfeltet 'vant' studentene fordi praksis ble sett som mest viktig for å utvikle læreridentiteten. Studentene fikk dermed ikke anledning til å utvikle sin faglige identitet samtidig. Med endringen som er gjort på tredje studieår og at studentene nå har praksis fem dager i uken har forhåpentligvis dempet noe av dette krysspresset.

Utvalget av informanter i denne oppgaven er lite, og de meningene som er kommet frem her må ikke brukes for å generalisere lektorutdanningen. De informantene jeg har pratet med har heller ikke opplevd de endringene som er gjort med tanke på praksisen på tredje året, og at lektorutdanningen nå er styrt av en rammeplan som ikke angår dette kullet. Jeg mener at de svarene som er kommet frem her kan brukes for å få en forståelse av hvordan studentene opplever å være i kontakt med tre forskjellige områder i løpet av studiet på fem år. De skal forholde seg til disiplin-fagene, profesjonsfaget og praksisfeltet samtidig, og forventningene fra disse tre feltene kan bli overveldende til tider. Dette kan medføre at studentene opplever studiet som rotete til tross for at intensjonen med studiet er å sikre en jevn progresjon, både i disiplin-fagene og profesjonsfaget.

Et steg videre fra denne oppgaven kan være å undersøke hvordan studentene mer konkret bruker den kunnskapen de har ervervet på universitetet ute i praksis, både det de har lært i disiplin-fagene og profesjonsfaget. De undersøkelsene som er gjort på dette området har ikke gått mer i dybden her, og baserer seg heller på utspill om at man ikke skal bli forberedt på å møte skolehverdagen i det hele tatt. Innføringen av rammeplanen i 2014 gjør at det også er viktig å gjennomføre undersøkelser på lektorutdanningen 8-13 da dette er en utdanning som er litt glemt i skoleforskningsmiljøet.

9. Litteraturliste

Aftenposten(a)

<http://www.aftenposten.no/okonomi/--Jeg-synes-det-er-litt-tidlig-a-tenke-pa-fremtiden-7877681.html> (lastet 29.2.16, kl. 14.31)

Aftenposten(b)

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ny-rapport-Dette-blir-viktig-i-fremtidens-skole-8058577.html> (lastet 16.5.16, kl. 11.20)

Bernstein, B., *Pedagogy, symbolic control and identity – theory, research, critique*, Rowman & Littlefield Publishers, revidert utgave, Oxford, England, 2000

Bernstein, B., *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control – vol IV*, Routledge, London, 1990

Damsgaard, H.L. & Heggen, K., Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01, 28-40, 2010

Fauske, H. m.fl., Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06, 461-476, 2005

Finne m.fl., *Oppfatninger av studiekvalitet blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer* (GNIST studiekvalitetsundersøkelse), rapportnummer A18011, SINTEF, 2011

Forskning.no

<http://forskning.no/pedagogiske-fag/2013/01/store-forskjeller-mellom-norsk-og-finsk-laerertutdanning> (lastet 29.4.16, kl. 14.25)

Giddens, A., *Modernitet og selvidentitet – selvet og samfundet under sen-moderniteten*, Hans Reitzels forlag, København, 1996

Hansen, T-E. S. & Korneliussen, T., Faktorer som påvirker studieintensjonen, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 01, 61-80, 2016

Heggen, K. & Smeby, J-C., Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01, 4-14, 2012

Hovednak, S.S., *Utdanningssosiologi – fra teori til praksis i skolen*, Tapir akademiske forlag, Trondheim, 2011

Imsen, G., *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*, 4.utgave, 5.opplag, Universitetsforlaget, Oslo, 2012

Kaspersen, L.B., *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*, Hans Reitzels forlag, 2.opplag, København, 1998

Kaspersen, L.B., *Anthony Giddens*, I: Klassisk og moderne samfundsteori, Andersen, H. og Kaspersen, L.B. (red.), 4.utgave, 3.opplag, Hans Reitzels forlag, København, 2007

Lid, S.E., *PPUs relevans for undervisning i skolen – en kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*, NOKUT-rapport, rapportnr. 3, 2013

Læreren. Rollen og utdanningen, St.meld 11, Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2009

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf (lastet 8.2.16, kl. 10.59)

Nilssen, V. & Klemp, T., *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo, 2014

Norsk lektorlag

<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2015/norsk-lektorlag-er-kritisk-til-deler-av-utdanningen-om-fremtidens-skole-article1465-274.html> (lastet 16.5.16, kl. 11.17)

NRK

<http://www.nrk.no/norge/ma-ha-4-i-matte-for-a-bli-laerer-1.12744489> (lastet 19.2.16, kl. 12.29)

Ordnnett

<https://www.ordnett.no/search?search=metakognisjon&lang=no> (lastet 22.2.16, kl. 13.12)

Regjeringen(a)

<https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/> (lastet 2.2.16, kl. 17.26)

Regjeringen(b)

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDD-PDFS.pdf> (lastet 2.2.16, kl. 17.50)

Regjeringen(c)

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/139-2/> (lastet 2.2.16, kl. 17.32)

Regjeringen(d)

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/42-2/> (lastet 2.2.16, kl. 17.54)

Regjeringen(e)

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-master-niva/id761439/> (lastet 8.2.16, kl. 10.36)

Regjeringen(f)

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Vedlegg-til-innlegg-om-21st-Century.pdf> (lastet 15.3.16, kl. 10.54)

Regjeringen(g)

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Rapport_reservestyrken_laerere_TNSGallup2011.pdf (lastet 15.3.16, kl. 15.29)

Regjeringen(h)

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/lektorutdanning.pdf> (lastet 7.4.16, kl.15.25)

Ryen, A., *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Fagbokforlaget, Bergen, 2002

Skolenes landsforbund

<http://skoleneslandsforbund.no/glimrende-om-fremtidens-skole/> (lastet 16.5.16, kl. 11.18)

Statistisk sentralbyrå

<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-6.pdf> (lastet 25.4.16, kl. 11.02)

Store norske leksikon

<https://snl.no/didaktikk> (lastet 3.3.16, kl. 13.01)

Thagaard, T., *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, 4.utgave, Bergen, 2013

Ulvik, M. & Smith, K., Å undervise om å undervise, *Uniped*, 01, 61-77, 2016

Universitet- og høyskolerådet

http://www.uhr.no/documents/Vibeke_Lundby_9.02.09._1.pdf (lastet 8.2.16, kl. 11.13)

UiT Norges arktiske universitet(a)

https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=361218 (lastet 19.2.16, kl. 12.56)

UiT Norges arktiske universitet(b)

https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=455919 (lastet 7.5.16, kl. 12.46)

Utdanningsforbundet(a)

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Larere-ma-fa-vare-larere/> (lastet 15.3.16, kl. 15.28)

Utdanningsforbundet(b)

<https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Finmark/Nyhetsarkiv/2015/Fremtidens-skole---Ludvigsen-utvalgets-innstilling/> (lastet 16.5.16, kl. 11.22)

VG

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/vil-mangle-23-000-laerere-i-2020/a/23328953/> (lastet 8.2.16, 11.22)

Øymar, T.V., *Veien fra teori til praksis - en kvalitativ studie om hvordan medisinstudenter erfarer sammenhengen mellom teori og praksis i utdanningen*, masteroppgave, Universitetet i Tromsø, Tromsø, 2014

Vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Sammenheng mellom universitetsutdanningen og skolehverdagen i lektorutdanningen

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Maren-Sofie Strømnes og jeg er masterstudent på sosiologi ved lektorutdanningen ved UiT. Jeg skal gjennomføre en masteroppgave ved Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet hvor jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom undervisningen på universitetet og skolehverdagen i lektorutdanningen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien vil innebære intervju med lydopptaker, intervjuet vil vare i cirka 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle opplevelsene av lektorutdanningen og skolehverdagen, om det er noe som er savnet i utdanningen og hvordan du ble forberedt på skolehverdagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil slettes etter at studien er fullført. Det er kun undertegnede og veileder som har tilgang til intervjuet, det vil brukes godkjent lydopptakingsutstyr og lydfilene blir lagret på en passordbeskyttet datamaskin.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2016. Alt materiale som inneholder konfidensielle opplysninger, vil da slettes.

Frivillig deltakelse

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål eller ønsker å delta i studien, ta kontakt med Maren-Sofie Strømnes:
E-post: mst094@post.uit.no, telefon: 905 95 139

Veileder for masteroppgaven er Jorid Anderssen.

E-post: jorid.anderssen@uit.no

Telefon: 77646218

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Generell informasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Kjønn? • Alder? • Utdanningssted?
Utdanningen generelt	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor begynte du på lektorutdanningen? • Hvordan er/var din opplevelse av utdanningen? • Hvordan virker/virket de som underviser/underviste? • Opplever/opplevde du at du får/fikk den nødvendige fagkompetansen? På hvilken måte? • Er/var du generelt fornøyd med helheten på utdanningen?
Praktisk-pedagogiske delen av utdanningen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke forventninger hadde du til PPU? • Hvordan ble du forberedt på skolehverdagen? • Hvordan opplevde du kompetansen til faglærerne? • Hvordan opplevde du sammensetningen av de ulike fagområdene? Pedagogikk og fagdidaktikk? • Savner du noen spesielle emner i utdanningen? Hvis ja, hvilke? • På hvilken måte gjorde PPU deg rustet for skolehverdagen? • Hvordan vil du vurdere PPU? Fornøyd? Lite fornøyd? • Hvordan opplevde du kontakten med skolen og veilederne der? • På hvilken måte brukte du kunnskapen fra universitetet ute i skolen? • Hvor føler du at du lærte mest? Universitetet eller skolen?
Den faglige delen av utdanningen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan gjorde fagene deg forberedt på undervisning? • Opplevde du at fagene ga deg den nødvendige kompetansen til å undervise i skolen? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor? • Hvordan synes du samarbeidet mellom fagene og profesjonsdelen er/var?

Skolehverdagen	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan trives du som lærer?• Hvordan er skolehverdagen?• Ser du for deg et liv i skolen? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor?• Hva tror du kommer til å være vanskeligst med læreryrket?• Hvilke forventninger har/hadde du til læreryrket?• Var skolehverdagen forskjellig fra det du trodde? På hvilken måte?
----------------	---