

# ***Å gripe og bli grepet – for å begripe***

Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling

**Yvonne Sørensen**

*Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – januar 2019*





Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

# **Å gripe og bli grepet – for å begripe**

Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling

**Yvonne Sørensen**

*Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – januar 2019*



Forsidebilde: Brages hender som griper og blir grepet (foto av Yvonne Sørensen)

## **Førord**

Å gjennomføre denne studien og skrive denne avhandlingen har vært både en lærerik og spennende prosess, samtidig som den har vært utfordrende og langvarig. Det er mange som har bidratt til at jeg nå kan sette et punktum. Disse fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke mine informanter. Tusen takk for at dere lot meg få innblikk i deres livsverden og ta del i deres opplevelser fra praksisopplæringen.

Den neste som står for tur, og som fortjener en stor takk, er min veileder Bengt - Ove Andreassen. Takk for at du har vært både engasjert, tålmodig og tilgjengelig. Din tro på meg og mitt prosjekt og dine faglige og konstruktive tilbakemeldinger, har hatt den største betydning. Tusen takk for enestående veiledning!

Takk til ledelse og gode kollegaer ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, og spesielt B-gjengen og F-gjengen i tredje etasje. Takk for at dere alltid har hatt tid til en prat når jeg har hatt behov for det, og for at dere har støttet meg på denne reisen. En spesiell takk går til Kristin E. Bjørndal, Svein-Erik Andreassen, Magne Olsen, Trude Steingård, Annfrid Rosøy Steele, Vibeke Øie, Ingrid Jacobsen og Astrid Unhjem. Jeg setter pris på vårt vennskap, tiden jeg har tilbrakt sammen med dere og alle samtalene (faglige og ikke-faglige) vi har hatt. Deres støtte og tro på at jeg skulle komme i havn, har vært uvurderlig.

Jeg vil videre rette en stor takk til forskerskolen NAFOL, og da spesielt til kull 3 og 4. Det har vært fire innholdsrike og spennende år som har utfordret meg både faglig og sosialt. Jeg har stor tro på at NAFOL har styrket kvaliteten i min studie. En spesiell takk rettes til André Rondestvedt og Ole Petter Vestheim. Våre faglige og ikke faglige samtaler, både i regi av NAFOL og ellers, samt latteranfall, har betydd mye for meg. Humor og selvironi har vært en god venn i denne prosessen.

Jeg vil videre takke Kari-Anne Sæther for korrekturlesning, Kristin Killie for hjelp med avhandlingens abstract, Anja Pesch for hjelp med oversetting av tysk og Geir Olaf

Pettersen for hjelp med avhandlingens modeller. Kari Smith og Anne Grete Solstad takkes i tillegg for konstruktive tilbakemeldinger i forbindelse med prosess-seminar.

En stor takk går samtidig til mine venner og familie. Ingen nevnt, ingen glemt! Tusen takk for at dere har hatt troen på meg. Deres støtte har vært fantastisk.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min kjære mann, Christian, og mine tre vidunderlige barn, Asgeir, Brage og Oda. Tusen hjertelig takk for tålmodigheten dere har vist meg. Uten dere vil jeg aldri ha kommet i mål. Dere inspirerer meg!

Yvonne Sørensen, januar 2019

# INNHold

<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>XIII</b>
<b>PROLOG</b> .....	<b>XV</b>
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1. Studiens bakgrunn og aktualitet .....	2
1.2. Veien til studiens forskningsspørsmål.....	3
1.2.1. Forskning på praksisopplæring i lærerutdanning .....	4
1.2.2. Forskning på norsk lærerutdanning .....	6
1.2.3. Forskning på profesjonell læreridentitet og profesjonell utvikling hos lærere .....	8
1.2.4. Studiens forskningsspørsmål.....	11
1.3. Studiens kontekst.....	12
1.3.1. Nasjonal kontekst .....	13
1.3.2. Lokal kontekst .....	15
1.3.3. Lærerprofesjonens profesjonskompetanse .....	16
1.4. En fenomenologisk studie .....	18
1.4.1. Studiens ontologiske forankring – Maurice Merleau-Pontys eksistensielle kroppsfenomenologi.....	19
1.5. Fenomenet profesjonell utvikling.....	21
1.5.1. Profesjonell utvikling – et komplekst fenomen.....	21
1.5.2. Studiens epistemologiske forankring – et sammensatt teoretisk rammeverk.....	25
1.6. Operasjonalisering av studiens forskningsspørsmål .....	31
1.7. Avhandlingens struktur .....	32
<b>KAPITTEL 2. FORSKNING PÅ FAGFELTET</b> .....	<b>35</b>
2.1. Utvalg av empiriske studier og forberedelse til analyse .....	36
2.2. Temasentrert analyse.....	41
2.3. Forskning på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen, i tidsperioden 2005-2014.....	51
2.3.1. Sosiale og emosjonelle aspekter.....	51
2.3.2. Sentrale praksiserfaringer.....	53
2.3.3. Teori og praksis .....	54
2.3.4. Veiledning .....	57

2.3.5. Refleksjon.....	59
2.4. Forskning på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen, i tidsperioden 2015-2018.....	61
2.5. Oppsummering og plassering av studien .....	62
<b>KAPITTEL 3. STUDIENS TEORETISKE RAMMEVERK .....</b>	<b>65</b>
3.1. Maurice Merleau-Ponty: <i>Den levde kroppen</i> – et eksistensielt kroppsfenomenologisk individperspektiv .....	66
3.1.1. Den levde kroppens tvetydighet – jeg er, derfor tenker jeg .....	66
3.1.2. Livsverden – den levde kroppens varen-til-verden .....	68
3.1.3. Intensjonalitet – den levde kroppens rettetet .....	69
3.1.4. Immanens og transcendens – den levde kroppens søken etter mening .....	70
3.2. Zygmunt Bauman: Identitet i det postmoderne samfunnet – et sosiologisk samfunnsperspektiv .....	72
3.2.1. Identitet som livsprosjekt – moderne eller postmoderne livsstrategi .....	72
3.2.2. Frihet versus trygghet – ulikt behov for gruppetilhørighet .....	75
3.3. Talcott Parsons: Profesjoner – et strukturfunksjonalistisk profesjonsperspektiv.....	78
3.3.1. Profesjoner .....	78
3.3.2. Det profesjonelle komplekset.....	79
3.3.3. Studiens profesjonskontekst – en strukturfunksjonalistisk tilnærming.....	82
3.4. Teoretiske sammenhenger .....	86
<b>KAPITTEL 4. STUDIENS FORSKNINGSDESIGN OG FORSKNINGSPROSESS.....</b>	<b>89</b>
4.1. Fenomenologisk forskningsstrategi.....	89
4.2. Strategisk utvalg og tilgang til felt .....	90
4.3. Semistrukturerte livsverdensintervjuer som forskningsmetode .....	91
4.3.1. Utvikling av studiens intervjuguide – et tankekart som verktøy.....	92
4.3.2. Intervjuundersøkelsen .....	95
4.4. IPA – inspirert analysemetode .....	96
4.4.1. En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming .....	96
4.4.2. Forberedelser og gjennomføring av IPA .....	97
4.5. Studiens kvalitet .....	104
4.5.1. Studiens reliabilitet.....	104
4.5.2. Studiens interne og eksterne validitet.....	106
4.6. Forskningsetikk .....	111



4.6.1. NSD, informert samtykke og konfidensialitet.....	111
4.7. Presentasjon av studiens informanter .....	113
<b>KAPITTEL 5. ANALYSE OG FREMSTILLING AV EMPIRISKE FUNN .....</b>	<b>127</b>
5.1. Mottakelse og inkludering.....	127
5.1.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	140
5.2. Relasjon til praksislærer .....	141
5.2.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	145
5.3. Praksislærers kompetanse .....	146
5.3.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	150
5.4. Veiledning .....	151
5.4.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	159
5.5. Organisering av praksis .....	160
5.5.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	167
5.6. Teori og praksis .....	168
5.6.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	177
5.7. Sentrale praksiserfaringer.....	178
5.7.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn.....	188
5.8. Sammenstilling av studiens empiriske funn.....	190
<b>KAPITTEL 6. DISKUSJON .....</b>	<b>193</b>
6.1. Kollegial tilhørighet og fysisk inkludering i skolens praksisfelleskap .....	193
6.1.1. Mottakelse og inkludering ved praksisskolen – en balanse mellom trygghet og frihet .....	198
6.2. Praksislærer som en profesjonell autoritet og en signifikant andre for lærerstudenter.....	201
6.2.1. Relasjon til praksislærer – en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri .....	206
6.3. Den maktsymmetriske, konstruktive og refleksive veiledningssamtalen .....	211
6.3.1. Veiledning i praksis – en balanse mellom erfaring og refleksjon .....	217
6.4. Teoribasert praksisopplæring som arena for utvikling av lærerstudentenes fagspråk og profesjonelle autoritet.....	222
6.4.1. Kobling mellom teori og praksis – en balanse mellom fagspråk og hverdagspråk .....	227
<b>KAPITTEL 7. Å GRIPE OG BLI GREPET – FOR Å BEGRIPE.....</b>	<b>233</b>
7.1. Studiens styrker og svakheter.....	236

<b>REFERANSER</b> .....	<b>239</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>253</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide – Spørsmål.....	253
Vedlegg 2: Intervjuguide – Tankekart.....	257
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	259
Vedlegg 4: Kvittering fra NSD .....	261
Vedlegg 5: Arbeidsavtale i forbindelse med transkripsjon av intervju .....	263
Vedlegg 6: Taushetserklæring i forbindelse med transkribering av intervju .....	265

## **Tabeller**

Tabell 1: Søkekombinasjoner på norsk .....	37
Tabell 2: Søkekombinasjoner på engelsk .....	37
Tabell 3: Utvalgte tidsskrifter .....	38
Tabell 4: Nummerering av studier .....	42
Tabell 5: Memoer .....	44
Tabell 6: Åpen koding basert på memoer .....	45
Tabell 7: Første omgang aksial koding .....	45
Tabell 8: Andre omgang aksial koding .....	46
Tabell 9: Empiriske studier sortert etter aksialkoder og memoer .....	46
Tabell 10: Tredje omgang aksial koding.....	47
Tabell 11: Hovedkategorier basert på aksialkoder .....	48
Tabell 12: Systematiserte empiriske studier.....	49
Tabell 13: Hovedkategori: Sosiale og emosjonelle aspekter .....	50
Tabell 14: Overskrift intervju.....	98
Tabell 15: Markert tekst – Intervju 2: Pål, to år, to skoler .....	99
Tabell 16: Meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler.....	100
Tabell 17: Brudd i meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler.....	100
Tabell 18: Sentrale temaer.....	101
Tabell 19: Systematisert meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler .....	102
Tabell 20: Systematisert dokument etter tema: Mottakelse og inkludering.....	102
Tabell 21: Sentrale poeng: Mottakelse og inkludering .....	103
Tabell 22: Sentrale sitater og utsagn: Mottakelse og inkludering .....	103
Tabell 23: Empiriske funn: Mottakelse og inkludering .....	141
Tabell 24: Empiriske funn: Relasjon til praksislærer .....	146

Tabell 25: Empiriske funn: Praksislærers kompetanse .....	151
Tabell 26: Empiriske funn: Veiledning .....	160
Tabell 27: Empiriske funn: Organisering av praksis.....	168
Tabell 28: Empiriske funn: Teori og praksis.....	178
Tabell 29: Empiriske funn: Sentrale praksiserfaringer .....	190
Tabell 30: Sammenstilling av studiens empiriske funn .....	192

## **Bilder**

Bilde 1: Meningsfortettet tekst som er oppklippet .....	101
---	-----

## **Figur**

Figur 1: Studiens epistemologiske forankring. ....	31
Figur 2: Talcott Parsons strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv .....	82
Figur 3: Illustrasjon av sammenhengene mellom de teoretiske perspektivene som er anvendt i denne avhandlingen.....	87



## Sammendrag

I denne studien undersøkes praksisopplæringens betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling ved å innta studentperspektivet. Studien er en fenomenologisk studie. Formålet med studien er å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen. Profesjonell utvikling forstås i denne sammenhengen som en kontinuerlig og helhetlig prosess som både er kroppslig og personlig, samtidig som den er sosial og kontekstuell.

Studiens empiri består av ti livsverdensintervjuer som er analysert ved hjelp av analysemetoden IPA. Ved hjelp av et sammensatt teoretisk rammeverk (Maurice Merleau-Ponty, Zygmunt Bauman, og Talcott Parsons) studeres ti lærerstudenters refleksjoner rundt opplevelser og erfaringer fra praksis. Analysen viser at studentenes opplevelse av ulike forhold i praksis, som mottakelse og inkludering, relasjon til praksislærer, praksislærers kompetanse, veiledning, organisering av praksis, forholdet mellom praksis og teori, samt sentrale praksiserfaringer, fremstår som sentrale og har betydning for studentenes profesjonelle utvikling.

Funn tyder på at praksisopplæringen oppleves som meningsfull for studentenes profesjonelle utvikling når de opplever å ha en balanse mellom frihet og trygghet i praksis. Ulike maktforhold og hvorvidt disse oppleves som relativt symmetriske, synes også å spille inn. Studentene synes i tillegg å ha behov for å oppleve at det er en balanse mellom både erfaring og refleksjon og mellom positive og konstruktive kritiske tilbakemeldinger i veiledningssammenheng. Studien indikerer videre at en opplevelse av varierte praksiserfaringer kan bidra positivt til studentenes profesjonelle utvikling. I tillegg synes studentene å ha behov for å oppleve en balansert kobling mellom praksis og teori og en balansert bruk av fagspråket og hverdagspråket i praksis. En opplevd balanse i praksisopplæringen synes dermed sentralt dersom praksisopplæringen skal fremstå som meningsfull for den enkelte student, og samtidig ikke begrense studentens profesjonelle utvikling. Den enkelte lærerstudent synes med andre ord å ha behov for å *gripe og bli grepet – for å begripe!*



## **Abstract**

This study investigates the importance of students' teaching practice for their professional development, by taking the students' perspective. It is a phenomenological investigation which sets out to generate research-based knowledge that may contribute to a more complete and nuanced view of student teachers' professional development during their teaching practice. Professional development is in this context to be understood as a continuous and integrated process which is both physical and personal, and at the same time social and contextual.

The data consist of ten lifeworld interviews which are analysed by way of the analytical method IPA. Using a complex theoretical framework (Maurice Merleau-Ponty, Zygmunt Bauman and Talcott Parsons) the reflections of ten student teachers on their experiences during their teaching practice are studied. The analysis suggests that how the students experienced various aspects of their professional training has an impact on their professional development. Important factors here are how they were received and to what extent they were included at the practice school, their relationship with their practical training supervisor, the competence of their supervisor, the quality of the supervision, how the professional training was organized, the relationship between the professional training and theory, as well as specific experiences.

The students feel that for the teaching practice to contribute meaningfully to their professional development, there should be a balance between freedom and security, between practice and theory, and between the use of academic language and everyday language. Various power relations and whether these are perceived as relatively symmetrical, may play a role as well, and students should also be exposed to a variety of situations. The students also feel that supervision sessions should offer a balance between experience and reflection and between positive and constructive critical feedback. Thus, the teaching practice must in general be perceived as balanced to be experienced as meaningful and in order for it to promote, rather than limit the students' professional development.





## Prolog

Vekkerklokka ringer i det fjerne. Jeg strekker meg etter klokka og har mest lyst til å kaste den under senga. Søvnens prøver febrilsk å dra meg inn i drømmeland igjen, men plutselig går det et støt gjennom meg. Det er mandag! Jeg spretter opp av senga og raser inn på badet.

Etter en rask dusj er det bare å hive på seg klærne og komme seg ut av døra. Jeg er allerede sent ute. «Sommerfugler» flyr rundt i magen da jeg går inn dørene på praksisskolen og til min første dag i praksis. Inne på praksisskolen er alle opptatt med sitt. Jeg blir stående i gangen for å kjenne på stemningen og spesielt lukten. Det lukter en blanding av kaffe, papir, parfyme og vaskemiddel. Lukten tar meg tilbake til da jeg selv var elev. Det var fine tider! En lærer som roper noe til en annen i gangen, river meg ut av de nostalgiske tankene, og jeg begynner å orientere meg. Hvor er lærerværelset? Med skrekkblandet fryd finner jeg frem til lærerværelset. Der er det tomt. Jeg setter meg ned i sofaen på første og beste plass i påvente av at rektor eller praksislærerne mine skal komme. Det er tre av dem, praksislærerne – spennende. Det er tre klasser også – enda mer spennende!

Det tar ikke lang tid før lærerværelset fylles opp av lærere som setter seg i sofaen. Etter hvert som lærerværelset fylles opp, begynner den gode følelsen av skrekkblandet fryd å blande seg med en ubehagelig følelse. Følelsen av at jeg ikke er velkommen, og at jeg har brutt en uskreven regel. Regelen om at det er faste plasser på lærerværelset. Atmosfæren på lærerværelset er påfallende trykkende. Lærernes kroppsspråk og blikk forteller tydelig at jeg sitter på en plass som noen «eier», men som ikke har kommet enda.

For å lette på ubehaget reiser jeg meg fra sofaen og går ut i gangen, for å se om jeg kan finne ut hvor praksislærerne mine har kontor. I kontorgangen møter jeg på en blid dame, som spør: «Er det du som er Yvonne?» Jeg nikker bekræftende. «Hei, jeg heter Trine og skal være din praksislærer.» Hun smiler og rekker ut hånden. Den ubehagelige følelsen og klumpen i magen blir mindre. Trine viser vei bortover gangen, peker på en dør og

sier samtidig: «Her sitter Kåre som du også skal ha som praksislærer, men han er ikke til stede i dag. Kom, så skal jeg vise deg hvor Fred har kontor.» Lengst borte i gangen står en dør åpen, og jeg hører noen som snakker og ler høylytt. På døra står det Fred.

Inne på kontoret sitter Fred og prater med en annen lærer. Trine stopper opp utenfor døren hans, banker på døra og sier: «Fred, nå er Yvonne kommet.» Fred snur seg. Blikket hans viser tydelig at vi har avbrutt en viktig samtale. «Hei», sier han og snur seg deretter til den andre læreren igjen for å fortsette samtalen. Trine smiler oppgitt og sier: «Kom, så skal jeg vise deg hvor du skal sitte.»

I denne praksisutplasseringen fikk jeg kjenne på kroppen hvilken betydning ulike forhold ved praksisopplæringen, spesielt min relasjon til praksislærerne, hadde for min profesjonelle utvikling som lærer. Den ene praksislæreren, her omtalt som Kåre, var nesten ikke til stede på skolen i tidsrommet jeg var i praksis, og jeg ble mye overlatt til meg selv. De gangene han dukket opp, opplevde jeg han som veldig kontrollerende og kommanderende, samt at han kom med trusler om ikke bestått praksis dersom ting ikke ble gjort på hans måte. Den andre praksislæreren, som jeg har kalt Fred, behandlet meg og praksisopplæringen som en vits. Han var passiv, uengasjert, distansert og hadde gjerne en sarkastisk kommentar på lur. Dette resulterte i at jeg sjelden turte å henvende meg til han fordi han gjorde narr av spørsmålene jeg stilte. Livbøyen ble den tredje praksislæreren, som jeg har gitt navnet Trine. Hun behandlet meg med respekt og som en kollega. I ettertid skulle denne praksiserfaringen vise seg å være starten på min egeninteresse og motivasjon for denne PhD-studien.

## **Kapittel 1. Innledning**

Tema for min studie er praksisopplæringens betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Studien undersøker ulike forhold i praksisopplæringen fra et studentperspektiv ved å sette studentenes refleksjoner rundt opplevelser og erfaringer fra praksis i fokus. Formålet med studien er å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen, og anvendes i videreutvikling av norsk grunnskolelærerutdanning.

Egeninteressen og motivasjonen for studiens tema startet, som beskrevet i prologen, allerede høsten 2000 da jeg hadde min første praksisperiode i tilknytning til praktisk - pedagogisk utdanning (PPU). Min opplevelse av dårlig mottakelse i kollegiet generelt og av en negativ relasjon til to av tre praksislærere spesielt, gjorde at jeg opplevde praksisperioden som lite utviklende. Etter å ha gjennomført PPU fortsatte jeg mine studier ved å studere pedagogikk hovedfag, samtidig som jeg jobbet som lærer på mellomtrinnet. I lærerjobben erfarte jeg at kvaliteten i min relasjon til elevene, både hvordan relasjonen ble etablert, og hvordan den ble vedlikeholdt av meg som lærer, hadde stor betydning for den enkelte elevs trivsel, læring og utvikling. Erfaringene fra læreryrket syntes av den grunn å ha mange paralleller med erfaringene jeg fikk som PPU-student i min første praksisperiode. Igjen ble jeg minnet på hvor sårbar og utsatt man er som lærerstudent dersom kvaliteten på praksisopplæringen og relasjonen mellom student og praksislærer er dårlig. Da hovedfaget i pedagogikk var fullført i 2006, ble jeg tilsatt ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø. Arbeidsoppgaven min var å administrere PPU-heltid, med særlig ansvar for praksis. Gjennom dette ansvaret fikk jeg erfare at mine negative praksisopplevelser ikke var unike, men en ganske så vanlig opplevelse for en lærerstudent i møte med praksisopplæringen. Denne observasjonen skulle vise seg å påvirke mitt valg om å gjennomføre en PhD-studie med tema og fokus på lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for deres profesjonelle utvikling.

## **1.1. Studiens bakgrunn og aktualitet**

I 2006 ble Norsk allmennlærerutdanning evaluert av Norsk kvalitetssystem for utdanning (NOKUT). I denne evalueringen blir det konkludert med at allmennlærerutdanningen i Norge har store problemer med å integrere praksis, fag, fagdidaktisk og pedagogisk teori. Svak integrering synes å legge forholdene dårlig til rette for studentenes profesjonsutvikling (NOKUT, 2006, s. 74). I 2010 gjennomførte Terum og Heggen en undersøkelse blant lærerstudenter som underbygget NOKUT sin evaluering. I denne undersøkelsen kommer det frem at allmennlærerutdanningen i Norge er fragmentert, strever med en svak indre faglig sammenheng, skaper lite profesjonelt engasjement og har manglende profesjonsretting (Terum & Heggen, 2010, s. 87-93).

Høsten 2010 ble allmennlærerutdanningen (Utdanningsdepartementet- og forskningsdepartementet, 2005) historie, og en ny grunnskolelærerutdanning med to differensierte utdanningsløp, ett for 1.-7. trinn og ett for 5.-10. trinn, innført (Kunnskapsdepartementet, 2010). Utviklingen av den nye grunnskolelærerutdanningen er i stor grad basert på NOKUT sin evaluering av norsk allmennlærerutdanning. Den nye grunnskolelærerutdanningen skulle sikre at studentenes profesjonsutvikling ble bedre, blant annet ved å la de nye grunnskolelærerutdanningene få et tydeligere faglig fokus og ved å innføre FoU som et integrerende element i alle deler av utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I samme tidsperiode som NOKUT evaluerte den norske allmennlærerutdanningen, og den nye grunnskolelærerutdanningen ble utviklet og implementert i Norge, ble det gjennomført analyser av internasjonal og nasjonal forskning på lærerutdanning. I 2008 gjennomførte Cochran-Smith og Fries en analyse av internasjonal forskning på lærerutdanning (Cochran-Smith & Fries, 2008, s. xxxii). Funn fra deres analyse viser at mange publiserte studier fremstår som inkonsekvente, unøyaktige og ubetydelige. Mange internasjonale publiserte studier synes dermed å fremstå med lav reliabilitet og

validitet<sup>1</sup>, og Cochran-Smith og Fries konkluderer på bakgrunn av dette med at omfanget av internasjonal forskning på lærerutdanning med høy kvalitet er lite (Cochran-Smith & Fries, 2008, s. xxxii). I 2009 gjennomførte Munthe og Haug en lignende analyse av forskning på norsk lærerutdanning (Munthe & Haug, 2009). Analysen deres viser at mye av den norske forskningen som foreligger, bærer preg av et innsideperspektiv, av metodiske svakheter og av manglende kritisk distanse. Det er dermed, slik Munthe og Haug ser det, lite nasjonal forskning på fagfeltet som synes solid, og som kan anvendes som faglig fundament, når man skal utvikle en lærerutdanning som bidrar til profesjonell lærerqualifisering (Munthe & Haug, 2009, i Haug, 2010, s. 18-19).

Til tross for at internasjonal og nasjonal forskning på lærerutdanning synes å holde lav kvalitet er det likevel en stor andel av forskningen på fagfeltet som fremhever at praksisopplæringen er den delen av lærerutdanningen som lærerstudenter fremhever som mest meningsfull og viktigst for egen profesjonelle utvikling (Darling-Hammond, 2014, s. 547-558; Skagen, 2010, s. 124). Opplæring som handler om det å lære å undervise, bør samtidig foregå i autentiske undervisningssituasjoner (ten Dam & Blom, 2006, s. 657-659). Det å forske på norsk grunnskolelærerutdanning generelt og å ha et spesielt fokus på praksisopplæringen synes på bakgrunn av dette å være et svært aktuelt, men komplekst forskningsfelt. For å sikre en studie med god kvalitet som samtidig er gjennomførbar innenfor de rammene som er gitt, har jeg vært nødt til å spisse og avgrense prosjektet. Fokuset er av den grunn primært lagt på praksisopplæringen. Det kan selvsagt medføre at studien kan kritiseres for å ha et ensidig fokus. Like fullt er det tatt et valg om å fokusere utelukkende på praksis fordi praksis framstår som kompleks.

## **1.2. Veien til studiens forskningsspørsmål**

I metodelitteraturen beskrives det å utvikle gode og relevante forskningsspørsmål som lar seg konkretisere og undersøke, som en svært viktig, tidkrevende og utfordrende fase i forskningsprosessen. Prosessen med å utvikle forskningsspørsmål i min studie har ikke vært noe unntak. Fire systematiske forskningsgjennomganger (review-artikler) (Avalos,

---

<sup>1</sup> Begrepene reliabilitet og validitet belyses i kap. 4.5.

2011; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013; Haugan, 2011) er gjort til gjenstand for kritisk lesning, for å sikre at forskningsspørsmålet i min studie bidrar med relevant forskningsbasert kunnskap til forskningsfronten.

Forskningsgjennomgangene som er studert vil presenteres i tre delkapitler. To av forskningsgjennomgangene vil gjennomgå i hvert sitt delkapittel (se kap. 1.2.1. og 1.2.2), mens de to andre vil presenteres i et delkapittel (se kap. 1.2.3) siden fokuset i disse er tilnærmet likt.

### **1.2.1. Forskning på praksisopplæring i lærerutdanning**

Den første review-artikkelen som er studert, er Cohen, Hoz og Kaplans artikkel publisert i 2013. De har analysert 113 empiriske studier som har hatt fokus på praksisopplæring i lærerutdanning, publisert i tidsskriftet *Teaching Education* i tidsrommet 1996-2009 (Cohen m.fl., 2013, s. 345-380).

Cohen m.fl. (2013) viser i sin analyse at mye av forskningen på praksisopplæring i lærerutdanning har hatt fokus på ulike undervisningskompetanser og på det å få kjennskap til elevenes mangfold. Gjennomgangen deres viser videre at det å fokusere på lærerstudentenes trivsel i praksis ofte blir praksislærers ansvar, og at det bare er noen få studier som har undersøkt om lærerstudentenes måloppnåelse er et direkte resultat av veiledernes instruksjoner. Relasjoner i praksisopplæringen, mellom faglærere ved lærerutdanningen, praksislærere og lærerstudenter, er ofte konfliktfylte og fulle av spenninger. Dette skyldes ofte ulike undervisningsfilosofier og ulike interesser, og at statusen og rollen til den enkelte som er involvert, ikke er tydelig. Lærerstudentenes relasjoner til de andre ansatte og rektoren ved praksisskolen synes videre å være en neglisjert del når praksisopplæringen skal beskrives (Cohen m.fl., 2013, s. 345).

Ifølge Cohen m.fl. (2013) skisserer forskningen på fagfeltet samtidig et problematisk bilde både av og mellom de individuelle og institusjonelle relasjonene som er til stede i praksisopplæringen i lærerutdanningen. De hevder det kan være nyttig for alle som er involvert i praksisopplæringen, samt politikere og utdanningskomitéer, å være bevisst

på dette problematiske bildet når man skal forsøke å utvikle en mer helhetlig praksisopplæring. De foreslår på bakgrunn av dette at man bør ta utgangspunkt i et bredt perspektiv som forbereder studentene mer realistisk på hva som venter dem når de kommer ut som nyutdannede lærere, når man skal forsøke å lage en lærerutdanning (Cohen m.fl., 2013, s. 372-374).

Cohen m.fl. (2013) foreslår flere områder som de hevder, kan gi studentene et mer realistisk bilde på hva det vil si å jobbe i skolen som lærer. Lærerutdanningen bør blant annet forberede studentene på hvordan skolen fungerer som organisasjon. Det vil gjøre studentene bevisst på de strukturer og hierarkier som er til stede i skolesystemet. Studentene bør få kjennskap til skolepolitikk og politiske føringer. De bør videre utvikle sin forståelse for hvordan det er å administrere et kollegium, og de bør få et innblikk i hvilke roller og arbeidsoppgaver administrasjonen har ved en skole. Cohen m.fl. hevder videre at disse temaene bør være likeverdige både i praksisopplæringen og i teoriopplæringen. Dette kan oppnås ved å legge til rette for mer symmetriske relasjoner blant de involverte partene i lærerutdanningen. Ifølge Cohen m.fl. kan en måte å legge til rette for mer symmetriske relasjoner være å la rektorer og andre skoleansatte møtes regelmessig med praksislærere og universitetslærere. Dette må være møter hvor det legges til rette for at rektor og andre skoleansatte får lagt frem sine tanker rundt undervisning og lærerutdanning, og der alle parter får diskutert ulike case og andre relevante saker som kan bidra til at studenter får en praksisopplæring som er mest mulig realistisk (Cohen m.fl., 2013, s. 372-374).

Forskningsgjennomgangen til Cohen m.fl. (2013) gir et innblikk i den internasjonale forskningen som er gjort på praksisopplæring i lærerutdanning. Sentrale funn synes å være at relasjoner i praksis ofte er konfliktfylte og fulle av spenninger, og at det er praksislærer som i hovedsak får ansvar for lærerstudenters trivsel i praksis. Praksisopplæringen synes samtidig å gi lærerstudenter et urealistisk bilde av det å jobbe i skolen som profesjonell lærer. Forskning på praksisopplæring i lærerutdanning fra et studentperspektiv er imidlertid, etter min vurdering, nesten fraværende. Det å innta studentperspektivet i min studie fremstår dermed som svært relevant. Spesielt siden det

er studentene som gjennomgår praksisopplæringen i lærerutdanningen, og som dermed kan si noe om hvordan praksisopplæringen oppleves.

### **1.2.2. Forskning på norsk lærerutdanning**

Den neste review-artikkelen jeg har studert er Haugan sin artikkel fra 2011. Han har analysert 23 norske empiriske studier med fokus på norsk allmennlærerutdanning, publisert i tidsrommet 2000-2010 (Haugan, 2011, s. 229-243). Haugans forskningsgjennomgang er valgt til tross for at den ikke har et spesifikt fokus på praksisopplæring i lærerutdanning. Valget er tatt fordi det ikke lot seg gjøre å finne en nasjonal forskningsgjennomgang med et spesifikt fokus på praksisopplæring i lærerutdanning. Forskningsgjennomgangen synes likevel å være relevant da den er gjennomført i tilknytning til hans phd-studie som har fokus på lærerstudenter og praksisopplæringen (Haugan, 2014b).

Haugan (2011) sin analyse viser at det er en distanse mellom de intensjonene som er nedskrevet i de nasjonale styringsdokumentene, og lærerutdannerenes faktiske handlinger. Haugan mener at en mulig forklaring på denne oppståtte distansen kan være den kontinuerlige utviklingen som norsk lærerutdanning har vært igjennom de siste tiårene. For eksempel har svært mange høyskoler enten fått universitetsstatus eller de har blitt fusjonert med et allerede eksisterende universitet. Ifølge kritiske røster har denne endringen, slik Haugan oppfatter det, ført til at lærerutdanningen og lærerutdannerne har blitt mer løsrevet fra virkeligheten og praksisskolene fordi lærerutdanningene har måttet tilpasse seg universitetenes akademiske struktur og lovverk. Haugan konkluderer på bakgrunn av dette at det kreves mer forskning på dette området. Han kommer også med et forslag om at det kanskje er regjeringens intensjoner for lærerutdanningen og ikke lærerutdannerenes handlinger som burde undersøkes nærmere (Haugan, 2011, s. 232-233)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Det foreligger ikke desto mindre en del forskning som viser og diskuterer politisk styring av norsk lærerutdanning som for eksempel Karlsen (2003, 2005). Denne forskningen viser at styringen av lærerutdanning (og skole) ikke bare handler om politiske kompromisser. Vel så interessant som Haugans spørsmål er hvorvidt lærerutdanningene er politiske og verdimeslige hybrider, snarere enn resultat av tydelige politiske (og ideologiske) intensjoner.



Analysen til Haugan (2011) viser samtidig at til tross for at det finnes en del forskning på lærerstudenter i norsk lærerutdanning er det likevel relaterte områder som ikke er utforsket. Haugan hevder det burde vært forsket mer på hvordan den sosiokulturelle konteksten påvirker den individuelle utviklingen til lærerstudenten, på hvilke mentale prosesser som ser ut til å være vitale i den profesjonelle utviklingen til kommende lærere, på hvordan lærerutdanningen kan forberede lærerstudenter slik at de utvikles til å bli profesjonelle lærere, og på om lærerutdanningen møter de behovene som nyutdannede lærere trenger (Haugan, 2011, s. 236-237).

Haugan (2011) finner videre at det er få studier som har fokus på utvikling og fornyelse av norsk lærerutdanning. Han mener at de stadig nye endringene innenfor lærerutdanningen kan ha mye av skylden for at det eksisterer lite forskning på dette området. Dette fordi de stadige endringene gjør at man ikke rekker å undersøke endringen før det kommer en ny endring. Haugan påpeker at de fleste endringene vedtas politisk, og derfor ikke er fundert i forskningsbasert kunnskap (Haugan, 2011, s. 238-239). Han avslutter sin forskningsgjennomgang med å bemerke at forskning på norsk lærerutdanning er vanskelig å spore, samt lite tilgjengelig. Han foreslår derfor at det burde lages en database som samler denne type forskning (Haugan, 2011, s. 240).

Haugan sin forskningsgjennomgang bør anses som et viktig bidrag for å få en bedre oversikt over relevant forskning på norsk lærerutdanning. Sentrale funn synes å være at det er avstand mellom nasjonale styringsdokumenter og lærerutdannerers faktiske handlinger. Det er videre funn som tyder på at gjort mye forskning på lærerstudenter, men at det er gjort lite forskning som undersøker på hvilken måte den individuelle utviklingen til lærerstudenten påvirkes av den sosiokulturelle konteksten. Samtidig viser forskningsgjennomgangen at det er lite forskning som har fokus på utvikling og fornyelse av norsk lærerutdanning.

Selv om Haugans forskningsgjennomgang gir en bedre oversikt over relevant forskning gjort på norsk lærerutdanning, er det likevel to forhold jeg har lagt merke til. Det ene er at det er få studier i denne forskningsgjennomgangen som, i likhet med Cohen m.fl.

(2013), inntar studentperspektivet. Det andre jeg har lagt merke til, og som jeg vil gi en kritisk bemerkning til, er fokuset i forskningsgjennomgangen. Haugans forskningsgjennomgang har fokus på forskning på norsk allmennlærerutdanning, og praksisopplæringen er en sentral del av lærerutdanningen. Til tross for dette er nasjonal forskning med fokus på praksisopplæring i lærerutdanningen nærmest fraværende i Haugans forskningsgjennomgang. Forskningens manglende fokus på studentperspektivet og praksisopplæring i lærerutdanning viser at tema og fokus i min studie fremstår som svært relevant. Haugans forskningsgjennomgang tydeliggjør samtidig at det er nødvendig for meg å gjennomføre en systematisk forskningsgjennomgang som har fokus på studentperspektivet og praksisopplæring (se kap. 2).

### **1.2.3. Forskning på profesjonell læreridentitet og profesjonell utvikling hos lærere**

Den tredje review-artikkelen jeg har studert nærmere er Beijaard, Meijer og Verloop sin artikkel fra 2004. Beijaard m.fl. (2004) har i sin forskningsgjennomgang analysert 22 sentrale empiriske studier med fokus på profesjonell læreridentitet, publisert i tidsrommet 1988-2000, en periode da forskningen på fagfeltet økte dramatisk (Beijaard m.fl., 2004, s. 107-128).

Beijaard m.fl. (2004) gjør flere funn i sin forskningsgjennomgang som er av interesse for denne avhandlingen. Et funn er at begrepet profesjonell identitet enten blir definert forskjellig eller ikke definert i de ulike studiene. De finner videre at profesjonell identitet forstås som en evigvarende og dynamisk prosess, der både personlige egenskaper og konteksten har betydning for utviklingen av en lærers profesjonelle identitet. Lærers profesjonelle identitet synes i tillegg å bestå av flere ulike sub-identiteter, mer eller mindre harmoniske, som er knyttet til forskjellige kontekster og relasjoner. Samtidig viser andre funn igjen at det å selv være aktiv og deltakende i utviklingsprosessen, ser ut til å ha stor betydning for den profesjonelle identitetsutviklingen. Ifølge Beijaard m.fl. er det mange måter en lærer kan være aktiv og deltakende i egen utviklingsprosess. Egne mål og tilgang til ressurser for å nå disse målene vil imidlertid påvirke aktiviteten og deltakelsen (Beijaard m.fl., 2004, s. 122-123).

Analysen til Beijaard m.fl. (2004) viser videre at det var mange av studiene som kan karakteriseres som dybdestudier, der et lavt antall lærere og deres personlige praktiske kunnskaper er studert. De finner samtidig at flesteparten av studiene presenterer funn som kan tyde på at lærernes personlige og praktiske kunnskap har betydning for og en sammenheng med læreres profesjonelle identitetsutvikling. Til tross for dette er det likevel overraskende få av disse studiene, hvor slike funn er presentert, som eksplisitt gjør et forsøk på å forklare denne sammenhengen mellom læreres personlige og praktiske kunnskap og læreres profesjonelle identitetsutvikling, og hvilken betydning denne sammenhengen har for den profesjonelle identitetsutviklingen. I tillegg finner de at i mange studier blir både lærerkontekster, forskningsbasert kunnskap i hvordan undervise og profesjonelle egenskaper hos kommende lærere fremhevet eksplisitt som viktig og av stor betydning for utvikling av profesjonell identitet (Beijaard m.fl., 2004, s. 123).

Beijaard m.fl. (2004) finner videre flere svakheter ved den eksisterende forskningen på fagfeltet som de mener fremtidig forskning bør fokusere på. En svakhet er at det fortsatt er uklart hvilken relasjon begrepet selv har til begrepet identitet, til tross for at begge disse begrepene blir brukt for å forklare samme fenomen i de ulike studiene. Fremtidige studier bør derfor eksplisitt beskrive studiens perspektiv på selv- og identitetsutvikling og relasjonen mellom disse to fenomenene fordi valg av perspektiv vil ha innvirkning på hvordan man forstår og forklarer profesjonell identitet (Beijaard m.fl., 2004, s. 124).

En annen svakhet de finner, er at flesteparten av studiene synes å ha et ensidig fokus på det personlige aspektet ved den profesjonelle identitetsutviklingen, mens fokuset på det kontekstuelle aspektet nesten er fraværende. Dette til tross for at de fleste studier antyder at konteksten er av betydning for identitetsutviklingen. Fremtidige studier bør av den grunn, ifølge Beijaard m.fl., ha større fokus på hva konteksten har å si for den profesjonelle identitetsutviklingen (Beijaard m.fl., 2004, s. 125).

En tredje svakhet som fremheves, er at flesteparten av studiene har en kognitiv tilnærming som studerer verbale eller skrevne uttalelser fra lærere. Dette til tross for at

andre tilnæringer, som biografiske og sosiologiske, kan være nyttige å anvende når fenomenet profesjonell identitet skal studeres. Beijaard m.fl. (2004) hevder det av den grunn trengs å tydeliggjøres hvilke tilnæringer som både er relevante, og som lar seg kombinere i forskning på profesjonell læreridentitet (Beijaard m.fl., 2004, s. 125).

Den siste review-artikkelen som er studert, er Avalos sin artikkel fra 2011. Avalos (2011) har analysert 111 empiriske studier som har hatt fokus på profesjonell utvikling hos lærere, publisert i tidsskriftet *Teaching and Theacher Education* i tidsrommet 2000-2010 (Avalos, 2011, s. 10-20).

Avalos (2011) sin analyse viser at læreres profesjonell utvikling er en sammensatt læringsprosess påvirket av mange ulike forhold. Avalos finner blant annet at politiske reformer og ulike utdanningssystem ser ut til å ha stor innflytelse på hva som anses som en god profesjonell utvikling blant lærere. Ulike partnerskap mellom skole og universitet ser samtidig ut til å minske gapet mellom skolenes og universitetenes perspektiv på profesjonell utvikling. Videre synes ulike refleksjonsprosesser, teknologiske verktøy og veiledning av nyutdannede lærere å ha positiv innvirkning på læreres profesjonelle utvikling. Avalos finner i tillegg at en stor andel av forskningen på fagfeltet har studert og funnet at situert læring, samarbeid mellom lærere og deltakelse i ulike praksisfelleskap har stor betydning for den profesjonelle utviklingen til lærere. Funn fra hennes analyse tyder videre på at ulike skolekulturer har stor innvirkning på den enkelte lærers profesjonelle utvikling. De skolekulturene som synes å bidra mest til en positiv utvikling, er de der skolekulturen og den pedagogiske ledelsen ved skolen aktivt fokuserer på lærernes profesjonelle utvikling (Avalos, 2011, s. 11-13).

Beijaard m.fl. (2004) og Avalos (2011) tydeliggjør i sine forskningsgjennomganger, slik jeg forstår disse, at den profesjonelle utviklingen og utviklingen av profesjonell læreridentitet fremstår som en kompleks, interaktiv, dynamisk og særegen prosess. En prosess som påvirkes av et samspill mellom både individuelle og kontekstuelle faktorer.

Et sentralt funn fra Beijaard m.fl. (2004) sin forskningsgjennomgang er at lærerstudentens egne mål og tilgang til ressurser for å nå disse målene, vil påvirke lærerstudentens aktivitet og deltakelse, noe som igjen vil påvirke den profesjonelle utviklingen. Et annet funn er at personlig og praktisk kunnskap og profesjonskonteksten har betydning for den profesjonelle utviklingen. Avalos (2011) finner på sin side at politiske reformer og ulike utdanningssystem har stor innflytelse på hva som anses som en god profesjonell utvikling blant lærerstudenter og lærere. Skolekultur og deltakelse i ulike praksisfelleskap spiller samtidig en sentral rolle i den profesjonelle utviklingen.

Beijaard m.fl. (2004) og Avalos (2011) skiller ikke i sine forskningsgjennomganger, slik jeg ser det, mellom forskning med fokus på utviklingsprosessen til ferdigutdannede lærere og forskning med fokus på lærerstudenters profesjonelle utviklingsprosess og profesjonelle identitetsutvikling. Dette mener jeg er en svakhet. Et tydelig skille synes nødvendig dersom man skal sikre at man støtter seg til relevant forskning når man iverksetter tiltak i lærerutdanningen for å fremme lærerstudentenes profesjonelle utvikling og profesjonelle identitetsutvikling.

Det å sette søkelyset på og belyse lærerstudenters profesjonelle utviklingsprosess i praksisopplæringen, i min studie, synes, på bakgrunn av dette, svært relevant. Samtidig blir det tydelig at min systematiske forskningsgjennomgang også må fokusere på profesjonell utvikling, utover studentperspektivet og praksisopplæring (se kap. 2).

#### **1.2.4. Studiens forskningsspørsmål**

Etter å ha studert fire forskningsgjennomganger blir det tydelig at det er få empiriske studier som har inntatt *studentperspektivet* i søken etter forskningsbasert kunnskap om praksisopplæringens betydning for *lærerstudenters profesjonelle utvikling*. Det er videre få studier som synes å ha studert fenomenet *lærerstudenters profesjonelle utvikling* ved å innta et *helhetlig perspektiv*, der *praksisopplæringen* både *som helhet* og *som kontekst* ses i *sammenheng* med lærerstudenters profesjonelle utvikling.

Å rette fokus mot ulike forhold i praksisopplæringen og studere den betydningen disse kan ha for studentenes profesjonelle utvikling fra et studentperspektiv, synes dermed å være både samfunnsaktuelt og relevant. Studiens endelige forskningsspørsmål er på bakgrunn av dette formulert med et formål om å innhente ny og utvidet forskningsbasert kunnskap som både kan bidra til fagfeltets forskningsfront, og som kan anvendes i videreutvikling av norsk grunnskolelærerutdanning.

Studios forskningsspørsmål er som følger: *Hvilke forhold ved praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen opplever lærerstudenter som meningsfulle og som begrensende for sin profesjonelle utvikling?*

### **1.3. Studiens kontekst**

Studios forskningsspørsmål søker forskningsbasert kunnskap som kan bidra til en mer helhetlig forståelse av lærerstudenters profesjonelle utvikling, ved å analysere den betydningen studenter legger i sine opplevelser i møte med ulike forhold i praksisopplæringen. Belysning av meningsaspekter og søken etter en helhetlig forståelse forutsetter at jeg som forsker både har nærhet til de studentene som skal delta i studien, og har innlevelse når studentenes opplevelser eller meningsytringer analyseres. Det er samtidig viktig at meningsfortolkningen av studentenes opplevelser eller meningsytringer studeres som del av en større sosial og historisk kontekst og ses i nær sammenheng med den spesifikke konteksten (Grønmo, 2004, s. 370-371). Forskningsspørsmålet legger dermed opp til en forstående, fortolkende og kontekstuell studie med en kvalitativ forskningstilnærming (Grønmo, 2004, s. 69).

I min studie rettes det fokus mot praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen som utviklingsarena. Praksisopplæringen fremstår som en kompleks kontekst, da den inngår i norsk grunnskolelærerutdanning og høyere utdanning, samtidig som den foregår i den norske grunnskolen der grunnskolelærere står ansvarlig for opplæringen. Kapittel 1.3. vil dermed gi en beskrivelse av praksisopplæring som utdanningskontekst, både nasjonal og lokal, og den sammensatte profesjonskompetansen som praksisopplæringen

sammen med teoriopplæringen har et ansvar for at lærerstudenter utvikler i løpet av profesjonsstudiet.

### **1.3.1. Nasjonal kontekst**

Grunnskolelærerutdanningsreformen danner rammen for norsk grunnskolelærerutdanning, og i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010) blir praksisopplæringens rammer, som organisering, innhold og omfang, beskrevet.

I forskriften er det blant annet spesifisert hvor i studieløpet praksisen skal legges, hvor mange dager veiledet praksis studentene skal ha gjennomført etter andre og fjerde studieår, og understreket at studentene skal ha veiledet praksis på ulike trinn. I tillegg er det nevnt at praksisopplæringen skal ha en progresjon med tanke på innhold. Praksisopplæringen skal ta utgangspunkt i studentenes fagvalg og være knyttet til ulike deler av skolens virksomhet. Praksisopplæringens omfang skal være på minimum 100 dager veiledet praksis (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen skal bidra til at grunnskolelærerutdanningene i Norge får en enhetlig oppbygging. Alle detaljer er imidlertid ikke nedfelt i forskriften. Det er av den grunn utviklet nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, både for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, for å konkretisere forskriften. De nasjonale retningslinjene skal være førende for utvikling av lokale studieplaner ved den enkelte lærerutdanningsinstitusjon (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, 2010, s. 2 og 6; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010, s. 2 og 6).

Praksisopplæringen blir omtalt og konkretisert i kapittel 3.7. i de Nasjonale retningslinjene (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, 2010, s. 11-13; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010, s. 11-13). De to første avsnittene i dette delkapittelet omhandler organiseringen

av praksis. Retningslinjene understreker at praksisopplæringen skal være integrert i fagene ved lærerutdanningsinstitusjonene, at praksisopplæringen skal være relevant for fagene, og at det skal tilrettelegges for at studentene får undervise i sine fag i utdanningens praksisperioder. Retningslinjene fremhever i tillegg at praksisopplæringen og undervisningen ved lærerutdanningsinstitusjonene skal betraktes som likeverdige læringsarenaer (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, 2010, s. 11; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010, s. 11).

De nasjonale retningslinjene stiller videre krav til at praksisopplæringen skal være variert. Variert praksisopplæring innebærer at studentene får veiledet praksis knyttet til ulike sider ved læreryrket, og at de har praksis på de ulike trinnene som utdanningen kvalifiserer for. De ulike sidene ved læreryrket som retningslinjene spesifikt løfter frem, er klasseledelse, planlegging og gjennomføring av undervisning, foreldre- og kollegasamarbeid, elevsamtaler og arbeid med vurdering og læreplaner. Praksisopplæringen skal i tillegg være veiledet og vurdert, gjort i et samarbeid mellom praksislærer, faglærere og rektor. Vurdering av praksis skal ha karaktersetningen bestått - ikke bestått, og det er de ulike utdanningsinstitusjonenes eksamensforskrift som fastsetter antall ganger en student kan gjennomføre en praksisperiode (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, 2010, s. 12; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010, s. 12).

Delkapittelet som omhandler praksisopplæringen avsluttes ved å stille noen spesifikke krav til lærerutdanningsinstitusjonen knyttet til organisering av praksis. Et krav er at lærerutdanningsinstitusjonen stilles til ansvar for både progresjonen mellom praksisperiodene og for innholdet, vurderingen og kvaliteten i praksis. Det stilles et særlig krav om at praksisopplæringen skal organiseres i tråd med den studieplanen som hver enkelt lærerutdanning har utviklet, med utgangspunkt i forskrift om rammeplan og de nasjonale retningslinjene. Et annet krav er at utdanningsinstitusjonen skal organisere praksisopplæringen på en slik måte at de to læringsarenaene i lærerutdanningen stimuleres til et samarbeid som sørger for at studentene opplever at det er en



sammenheng i opplæringen og at lærerutdanningen fremstår som helhetlig. Pedagogikk og elevkunnskap, har fått et særlig ansvar for å tilrettelegge for at teori og praksis blir integrert. For å sikre samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskole stilles det krav til at det utarbeides og nedfelles et avtaleverk som omhandler samarbeid om praksisopplæringen. Det kreves videre at praksislærer enten har gjennomgått videreutdanning (minimum 15 studiepoeng) i praksisveiledning eller forplikter seg å starte på en sådan, for å kunne være praksislærer. Lærerutdanningsinstitusjonene må derfor, for å imøtekomme dette kravet, ha et samlet tilbud tilsvarende 30 studiepoeng i praksisveiledning (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, 2010, s. 12-13; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010, s. 12-13).

### **1.3.2. Lokal kontekst**

Høsten 2010 startet UiT Norges arktiske universitet i likhet med resten av landet to nye grunnskolelærerutdanninger i henhold til forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning og nasjonale retningslinjer. Grunnskolelærerutdanningene i Tromsø var imidlertid svært forskjellig fra de andre grunnskoleutdanningene som ble startet opp. Mens resten av landet startet opp fireårige grunnskolelærerutdanninger på bachelornivå, startet UiT Norges arktiske universitet opp en pilot med to femårige integrerte masterutdanninger, en utdanning for 1.-7. trinn og en for 5.-10. trinn (Pilot i Nord, 2008). Intensjonen med piloten var å se om man ved å utvide lærerutdanningen til et femårig masterstudium med faglig fordypning og ved å implementere FoU i alle deler av utdanningen kunne profesjonalisere lærerutdanningen, slik at studentenes profesjonelle utvikling fikk bedre vilkår (Pilot i Nord, 2008, s. 4).

I 2011 ble det, som en del av piloten, også startet opp et samarbeidsprosjekt, *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPIT)*<sup>3</sup>, mellom Tromsø kommune og UiT

---

<sup>3</sup> Universitetsskoleprosjektet har fire overordnede fokusområder. Det ene er å utvikle praksis. Det andre er å ha fokus på skolerelatert forsknings- og utviklingsarbeid. Det tredje er å sørge for kompetanseutvikling. Det fjerde har sitt fokus på nettverk og spredning (UiT Norges arktiske universitet, 2018). Det stilles krav til kvalitet i praksisopplæringen i både forskriften, nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning og den lokale studieplanen for Integrert master i lærerutdanning, uavhengig om praksisskolen er en universitetsskole eller en vanlig praksisskole. Det er av den grunn gjort et valg

Norges arktiske universitet, med en intensjon om å få til et tettere samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og utvalgte praksisskoler, og samtidig innfri kravet i Nasjonale retningslinjer om samarbeid (UiT Norges arktiske universitet, 2018).

Praksisopplæringens omfang og organisering er kort beskrevet i de lokale emneplanene ved UiT Norges arktiske universitet. Praksisopplæringen skal utgjøre om lag 110 dager veiledet praksis. Disse dagene skal fordeles tilnærmet likt på første, andre, tredje og fjerde studieår. Hvert studieår skal ha to praksisperioder. Praksisopplæringen skal gjennomføres i grupper på inntil tre studenter. Første studieår skal praksisopplæringen ha et overordnet fokus på modellering, observasjon, klasseledelse, planlegging av undervisning og veiledning. Fokusområdene fra første studieår skal videreføres i praksisopplæringen andre studieår. I tillegg til dette skal praksisopplæringen ha et overordnet fokus på mangfold, tilpasset opplæring og elever med særskilte behov. Det stilles krav til tredje studieår om å videreføre fokusområdene fra de to første årene. Utover dette forventes det at praksisopplæringen tredje studieår har et ekstra fokus på skolen som lærende organisasjon og på ulike former for hjem-skole-samarbeid. Fjerde studieår skal praksisopplæringen ha et særlig fokus på læreprosesser, FoU og skolen som en arena for utforskende læring (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 37-46; 2017, s. 51-59).

### **1.3.3. Lærerprofesjonens profesjonskompetanse**

Praksisopplæringen tillegges sammen med teoriopplæringen en komplementær betydning for at lærerstudenter utvikler de kompetanseformene og egenskapene som kreves for å oppnå profesjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b; Nilssen, 2018, s. 20). Profesjonskompetansen som lærerstudenter skal ha opparbeidet seg etter endt utdanning for å kunne utøve læreryrket på en profesjonell måte, er sammensatt (Mausestagen, 2015, s. 44-51). Profesjonskompetansen kan samles i seks

---

om ikke å ta hensyn til eller ha fokus på hvorvidt studentene har vært utplassert ved en universitetsskole eller en vanlig praksisskole. Jeg velger derfor å ikke beskrive dette prosjektet ytterligere, men heller beskrive de lokale emnebeskrivelsene for praksis, siden det er disse som har dannet rammen for studiens kontekst.

grunnleggende kompetanseområder; faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og forskningsbasert kompetanse, samt endrings- og utviklingskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010; NOU. 2003:16, §23.5). NOKUT (2006) fremhever samtidig ulike egenskaper som studentene bør utvikle i løpet av lærerutdanningen. Dette er egenskaper som evne til kritisk refleksjon over praksis og selvstendighet, samt det å mestre og anvende ny kunnskap i egen yrkesutførelse (NOKUT, 2006, s. 21-23).

Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) hevder profesjonsutvikling av lærerstudenter innebærer at studenten får kunnskap knyttet til hvordan det er å utøve yrket (*vite hvordan*), til hvilken kunnskap som finnes, og hvordan den kan anvendes i yrkesutøvelsen (*vite hva*), og til å kunne reflektere (*vite hvorfor*), både alene og sammen med andre. Studenten må i tillegg til dette utvikle evne til å rekontekstualisere og til å ha et metablikk over profesjonsutøvelsen (Elstad, Helstad, & Mausethagen, 2014, s. 26-27).

Aristoteles delte kunnskapsbegrepet i tre: *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Episteme* kan forenklet forstås som den vitenskapelige kunnskapen. *Techne* på sin side beskriver den praktiske kunnskapen som kan knyttes til handlinger i form av ferdigheter. Den tredje kunnskapsformen, *fronesis*, kan derimot knyttes til praktisk klokskap og til hvorvidt man har god dømmekraft, følsomhet og åpenhet i konkrete og komplekse situasjoner (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 69-71).

De tre kunnskapsformene til Aristoteles kan ses i sammenheng med de to kunnskapsnivåene som Kroksmark (2000) har kalt for *i-kunnskap* og *om-kunnskap*. *I-kunnskapen* kan knyttes til det konkrete kunnskapsområdet og til det å undervise. *Om-kunnskapen* på sin side kan knyttes til den teoretiske, vitenskapelige og refleksive kunnskapen man har om det å undervise (Kroksmark, 2000, s. 66). Ifølge Fosse og Hovdenak (2014) må alle kunnskapsformene være representert og være fornuftig balansert i en profesjonsutdanning, både i teori- og praksisopplæringen, om man har til hensikt å utvikle profesjonelle lærere (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 72-73).

Grunnskolelærerutdanningen er, ifølge Elstad m.fl. (2014), forankret i to ulike kunnskapstradisjoner. Mens lærerprofesjonen og læreres yrkesutøvelse er forankret i en erfaringsbasert kunnskapstradisjon, er teoriopplæringen i all hovedsak forankret i en teori- og forskningsbasert kunnskapstradisjon. Denne todelte forankringen kan, slik Elstad m.fl. ser det, by på utfordringer, når grunnskolelærerutdanningen skal legge kompetansegrunnet for og bidra til lærerstudentenes profesjonsutvikling (Elstad m.fl., 2014, s. 26-27). Studentenes sosiale og kulturelle bakgrunn vil samtidig, ifølge Heggen (2008), påvirke både hvordan studenten oppfatter, møter og vurderer den profesjonskunnskapen de får kjennskap til gjennom profesjonsutdanningen og profesjonen, og hvorvidt denne kunnskapen oppleves som relevant for egen lærings- og utviklingsprosess mot det å bli en profesjonell yrkesutøver. Studentenes profesjonsutvikling må dermed ses i nær sammenheng med studentenes profesjonelle utvikling og profesjonelle identitetsutvikling<sup>4</sup>, dersom profesjonsutdanningen og profesjonen har intensjon om å både forstå og bidra til studentenes profesjonskvalifisering (Heggen, 2008, s. 324-325).

#### **1.4. En fenomenologisk studie**

Mitt ontologiske ståsted, det vil si virkelighetssyn, som forsker har påvirket både formuleringen av studiens forskningsspørsmål og hvordan jeg har tilnærmet meg og belyst forskningsspørsmålet. Det er dermed viktig at jeg tydeliggjør, både for meg selv og andre, hvilket virkelighetssyn jeg har, og hvordan dette synet har formet min studie (Creswell, 2014, s. 3-23).

Mitt ontologiske ståsted kan forankres i fenomenologien generelt og Maurice Merleau-Pontys (1908-1961) eksistensielle kroppsfenomenologi spesielt. Fenomenologi har sine røtter i filosofi og har vært praktisert i forskjellige «forkledning» i århundrer. Begrepet fenomenologi stammer fra det greske ordet *phainomenon* som betyr «det som viser seg», og fra ordet *logos* som betyr «lære». Fenomenologi betyr følgelig «læren om det som viser seg» for en bevissthet (Spinelli, 2005, s. 6). Først i begynnelsen av det 20. århundre

---

<sup>4</sup> Jeg kommer tilbake til distinksjonen profesjonell utvikling – profesjonell identitetsutvikling i kap. 1.5.

ble fenomenologien sett på som en egen filosofisk retning og disiplin som studerer livsverden ved å søke en dypere mening og forståelse av strukturene ved levd erfaring. Dette gjøres blant annet ved å studere strukturer ved vår bevissthet, hvordan ting oppstår, hvordan ting fremtrer i vår erfaring, måten vi erfarer ting og hvilken mening ting har for vår erfaring (Van Manen, 1990, s. 9-11). Fenomenologi kan dermed sies å fokusere på ulike aspekter ved levd erfaring, inkludert erfaring med det å være, samt erfaringer knyttet til forholdet mellom mennesker og mellom mennesker og verden (Spinelli, 2005, s. 6).

Edmund Husserl (1859-1938) blir sett på som fenomenologiens far, og han representerer den fenomenologiske retningen som etter hvert fikk betegnelsen transcendentalfenomenologi. Transcendentalfenomenologien kjennetegnes ved at den har fokus på fenomenets kjerne og essens, og på det å forstå hvorfor noe er som det er (Spinelli, 2005, s. 103). Senere fenomenologer, deriblant Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty, bygger på Husserls fenomenologi (Bredal, 2012; Merleau-Ponty, 1994; Spinelli, 2005; Van Manen, 1990). Men til forskjell fra Husserl har Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty fokus på å forstå og forklare hvordan vi mennesker erfarer vår eksistens. Deres tilnærming til fenomenologien utviklet seg dermed i en annen retning enn den Husserl representerte og fikk etter hvert betegnelsen eksistensiellfenomenologi (Spinelli, 2005, s. 103-104).

#### **1.4.1. Studiens ontologiske forankring – Maurice Merleau-Pontys eksistensielle kroppsfenomenologi**

Min studie er, som nevnt, ontologisk forankret i Maurice Merleau-Pontys eksistensielle kroppsfenomenologi. Det er flere aspekter ved Maurice Merleau-Ponty sin ontologi som har betydning for min tilnærming og min forståelse av fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

Et sentralt aspekt ved ontologien til Merleau-Ponty er hans forståelse av kroppen som en *helhetlig fenomenal levd kropp* (embodiment). Dette synet utfordrer den tradisjonelle

forståelsen av kropp og tanke, der kroppen ses på en fysisk objektiv kropp adskilt fra den subjektive refleksive tanken (se kap. 3.1.1).

Et annet aspekt er Merleau-Ponty sin forståelse av begrepet *livsverden*, et begrep som han deler med blant andre Husserl og Heidegger. Husserl og spesielt Heidegger sitt perspektiv på livsverden har fokus på hvordan våre erfaringer og refleksjoner har sitt utspring i vår konstante relasjon med omverden. Heidegger betegner denne relasjonen som *væren-i-verden* for å understreke at relasjonen mellom vår eksistens og omverden er sammenflettet og unik (Spinelli, 2005, s. 107-108). Merleau-Ponty sitt perspektiv på livsverden, skiller seg fra Husserl og Heidegger. Ifølge Merleau-Ponty må livsverden ses i sammenheng med hans forståelse av at det er den fenomenale levde kroppen (embodiment) som danner utgangspunktet for vår eksistens og vår relasjon til omverden. Hans livsverdensperspektiv må dermed betegnes som en *væren-til-verden*, heller enn en *væren-i-verden*, fordi det understreker hvordan vi mennesker er aktive i vår relasjon til omverden gjennom vår kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 153) (se kap. 3.1.2).

Menneskers aktive relasjon til omverden leder over til et annet sentralt aspekt ved Merleau-Pontys fenomenologi, nærmere bestemt begrepet *intensjonalitet* (se kap. 3.1.3). Begrepet intensjonalitet har sin opprinnelse fra det latinske ordet *intendere* og betyr «å rette seg». Husserl var den første fenomenologen som forsøkte å utvikle begrepet intensjonalitet og beskrive hvordan dette skal forstås. Ifølge Husserl vil vår bevissthet alltid ha en intensjon og være rettet mot noe spesifikt i verden, og vår oppmerksomhet vil derfor også betinge hvordan vi erfarer vår omverden (Spinelli, 2005, s. 14-16).

Merleau-Ponty har en annen forståelse av begrepet intensjonalitet. Ved å ta utgangspunkt i sitt eksistensielle kroppsfilosofiske perspektiv og sitt livsverdensbegrep argumenterer han for at det er den levde kroppen med dens livsverden, som ved hjelp av *immanens* (erfaring og handling) og *transcendens* (refleksjon) (Merleau-Ponty, 1994, s. 44), retter seg utover med en intensjon om å finne

mening i sin relasjon til omverden (Merleau-Ponty, 1994, s. 32-36 og 89-93) (se kap. 3.1.3).

## **1.5. Fenomenet profesjonell utvikling**

Profesjonell utvikling fremstår som et sentralt begrep i forskningsspørsmålet. Det synes av den grunn både viktig og nødvendig å være tydelig og eksplisitt på hvilket epistemologisk utgangspunkt min studie inntar i forståelsen av fenomenet, noe som for så vidt også Beijaard, Meijer og Verloop (2004) konkluderer med i sin forskningsgjennomgang (Beijaard m.fl., 2004, s. 125). Dette delkapittelet skal dermed omhandle begrepet profesjonell utvikling, både hvordan andre teoretikere og forskere har beskrevet og tilnærmet seg fenomenet (se kap. 1.5.1), og hvilken epistemologisk forankring som er valgt for min studie (se kap. 1.5.2).

### **1.5.1. Profesjonell utvikling – et komplekst fenomen**

Begrepet profesjonell utvikling blir i mange sammenhenger forbundet med utvikling av profesjonell identitet. I faglitteraturen blir de to begrepene ofte brukt om hverandre som synonyme begreper når prosessen mot det å bli en profesjonell lærer skal studeres og beskrives. Faglitteraturen synes videre å være inkonsekvent i bruken av begreper når det er snakk om utvikling av profesjonell identitet. I noen sammenhenger blir fenomenet omtalt som konstruering. I andre sammenhenger blir fenomenet omtalt som å bygge, danne eller skape en profesjonell identitet, alle med sine små nyanser i hvordan man skal forstå fenomenet (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 175-178). Fenomenet har samtidig vært forsøkt forklart ved hjelp av ulike teoretiske tilnærminger. Tilnærminger som strekker seg fra kognitive og emosjonelle aspekter ved det å undervise, til sosialiseringprosessen som skjer i møte med skolekonteksten og det å stå i klasserommet (Avalos, 2011, s. 10; Caires & Almeida, 2005, s. 112).

I lærerutdannings- og forskningslitteratur blir kunnskap om utvikling av selvet og identitet, samt sammenhengen mellom disse to fenomenene, ofte fremhevet som avgjørende for forståelsen av hvordan den profesjonelle utviklingen og den profesjonelle identiteten til lærere utvikles. Disse to utviklingsprosessene synes

imidlertid vanskelige å forklare, og sammenhengen mellom dem synes utfordrende å beskrive (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 178). Dette til tross for at fenomenet utvikling av profesjonell læreridentitet og læreres profesjonelle utvikling har vært forsket på i over 40 år (Beijaard m.fl., 2004, s. 107).

Georg Herbert Mead (1934) var en av de første som forsøkte å definere menneskets *selv*. Mead hevdet i sin tid at selvet må ses på som en sosial enhet der tanken og kroppen integreres (Mead, 1934, s. 135). Ifølge Mead skapes og utvikles selvet gjennom symbolsk interaksjon med sine omgivelser:

The self is something which has a development; it is not initially there at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relation to that process as a whole and to other individuals within that process (Mead, 1934, s. 135).

Mead tok ikke høyde for at menneskenes liv kan ha mange selv, noe Erving Goffman senere gjorde. Goffman (1959) hevder at vi mennesker utvikler et mangfold av selv eller såkalte *ansikt*, som forsøker å tilpasse seg i ulike situasjoner. Denne tilpasningsevnen til ansiktene mener Goffman er helt essensielt for at vi mennesker skal kunne kommunisere i de sosiale prosessene som oppstår i hver enkelt situasjon (Goffman, 1959, s. 57).

Parallelt med ulike teorier som har forsøkt å forklare selvet som sosial konstruksjon og dets utvikling, er det blitt utviklet andre perspektiver som på ulikt vis forsøker å forklare menneskets identitetsutvikling. Mead og Goffman sine teoretiske perspektiver legger som sagt begge vekt på sosial interaksjon i utvikling av selvet/ansiktene. Perspektivene åpner likevel ikke opp for at selvet/ansiktene utsettes for en kontinuerlig, livslang utvikling, der selvet/ansiktene gjennomgår flere endringer over tid. Denne åpningen for endring over tid har både Erik Erikson (1980) og Steven Ball (1985) tatt høyde for i sine teoretiske perspektiver (Ball, 1985, s. 18-19; Erikson, 1980, s. 51-57). Erikson (1980) hevder man aldri kan oppnå en fullstendig *identitet* som er ferdig skapt en gang for alle. Ved hjelp av en epigenetisk utviklingsteori forsøker Erikson å forklare hvordan individets identitet utvikles gjennom sosial interaksjon med omgivelsene. Ifølge Erikson må livsløpet og identitetsutviklingen til mennesket forstås som en helhet der mennesket gjennom åtte utviklingsstadier må løse en krise og der løsningen, hvorvidt den er positiv



eller negativ, vil være avgjørende og påvirke utfallet for hvordan man løser krisene på de neste utviklingsstadiene (Erikson, 1980, s. 51-57).

Til forskjell fra Erikson som hevder at vi mennesker utvikler en helhetlig identitet, foreslår Ball (1985) på sin side et skille mellom *situert identitet* og *personlig identitet*. Den situerte identiteten skal forstås som en tøyelig, strekkbar presentasjon av selvet som kan endres avhengig av den spesifikke situasjonen personen er i. Den personlige identiteten er imidlertid en stabil og fast presentasjon av selvet som er fundamentalt for hvordan man oppfatter seg selv (Ball, 1985, s. 18-19).

Ball (1985) sitt skille mellom personlig identitet og situert identitet kan ses i sammenheng med det som Hargreaves (1994) og Day, Kington, Stobart og Sammons (2006) i den senere tid har betegnet som *personlig* og *profesjonell identitet*. Ifølge Day m.fl. (2006) og Hargreaves (1994) vil den enkeltes sosiale og kognitive selvforståelse samt den enkeltes evne til å få de personlige og emosjonelle lærererfaringene til å interagere med det sosiale, kulturelle og instrumentelle miljøet man befinner seg i, ha stor innvirkning på den profesjonelle utviklingen og på utviklingen av den profesjonelle læreridentiteten. Det er av den grunn, ifølge dem, en nær og uunngåelig sammenheng mellom personlig og profesjonell identitet (Day, Kingston, Stobart, & Sammons, 2006, s. 601-602; Hargreaves, 1994, s. 72-74).

Lave og Wenger (1998) er også av den oppfatning at det er en sterk sammenheng mellom det de betegner som et personlig og et profesjonelt selv (Lave & Wenger, 1998, s. 149). De hevder at «the experience of identity in practice is a way of being in the world» (Lave & Wenger, 1998, s. 151), og at hvem vi er viser seg i hvordan vi lever våre liv fra dag til dag. En opplevelse av identitet, både den personlige og profesjonelle, er dermed en levd erfaring som viser seg når man deltar i ulike *sosiale praksisfelleskap*. Identitet kan av den grunn, slik Lave og Wenger ser det, ikke reduseres til hvordan man oppfatter og beskriver seg selv, ei heller hva andre tenker og sier (Lave & Wenger, 1998, s. 151). Læring og utvikling må dermed forstås som en situert aktivitet som utspiller seg i sosiale praksisfelleskap der man lærer og utvikler seg i møte med andre deltakere (Lave

& Wenger, 1998, s. 102). Lave og Wenger mener dermed at det er praksisfellesskapet ved den enkelte skole som har størst betydning og innvirkning på en lærers profesjonelle utvikling og identitetsutvikling (Lave & Wenger, 1998, s. 149).

Lave og Wenger (1998) beskriver ulike praksisfellesskap som sett av relasjoner som utvikles mellom personer over tid gjennom sosiale prosesser og ulike aktiviteter innen samme interessefelt. Lave og Wenger skiller videre mellom begrepsparene *deltakelse* versus *ikke-deltakelse*, *legitim* versus *illegitim* og *perifer* versus *sentral*, for å beskrive hvordan vi mennesker lærer og utvikler oss fra det å være nykommer til å bli et fullverdig medlem av et gitt praksisfellesskap. *Deltakelse* versus *ikke-deltakelse* viser til hvorvidt den som skal lære er aktiv eller passiv mottaker av kunnskap. *Legitim* versus *illegitim* handler på sin side om hvorvidt den som skal lære, opplever å ha tilhørighet og klarer å identifisere seg som et medlem av praksisfellesskapet eller ikke. Det siste begrepsparet, *perifer* versus *sentral*, derimot sier noe om hvor sentral rolle og hvilken posisjon man har i praksisfellesskapet, der perifere deltakere er de som har minst kunnskap, mens de som er sentral deltakere, er i besittelse av mest kunnskap. Lave og Wenger hevder at det å være en *legitim perifer deltaker* i et praksisfellesskap er det som gir den beste forutsetningen for læring og utvikling (Lave & Wenger, 1998, s. 86-102).

En annen diskusjon som er fremtredende på fagfeltet er hvilken betydning og påvirkning *fortellinger* og *diskurser* har for den profesjonelle identitetsutviklingen til lærere. Ifølge Yuan og Lee (2016) og Sfard og Prusak (2005) må identiteten til en person ses på som en samling av fortellinger og diskurser som blir oppfattet som signifikante og positive (Sfard & Prusak, 2005, s. 16; Yuan & Lee, 2016, s. 834). *Emosjoners* innvirkning (Yuan & Lee, 2016, s. 834; Zembylas, 2003, s. 213-214) og evnen til *refleksjon* (Korthagen, 2001) blir samtidig fremhevet som viktig og av betydning for den profesjonelle identitetsutviklingen til lærere (Korthagen, 2001; Søndena, 2004, s. 25-27; Zembylas, 2003, s. 213-214). Korthagen og Vasalos (2005) hevder at grunnleggende refleksjon (*core*) rettet mot både identitet og mot hva som er lærergjerningens misjon, er nødvendig for i det hele å kunne oppleve og erfare et profesjonelt selv. De mener av den grunn at grunnleggende refleksjon spiller en sentral og viktig rolle i den profesjonelle

utviklingen, og at utviklingen av evnen til refleksjon derfor bør vektlegges i opplæringen (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53).

Av den korte teoretiske gjennomgangen ovenfor ser man at det finnes utallige perspektiver som min studie kan støtte seg til for å forstå fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling. I denne avhandlingen er det i hovedsak gjort et valg om å belyse fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen ved hjelp av andre perspektiver enn de som er presentert ovenfor, for utenom Lave og Wengers ulike begrepspar, som anvendes i diskusjonen for å belyse lærerstudentenes inkludering og deltakelse i skolens praksisfelleskap (se kap. 6.1). Det neste delkapittelet vil omhandle studiens epistemologiske forankring.

### **1.5.2. Studiens epistemologiske forankring – et sammensatt teoretisk rammeverk**

Den teoretiske gjennomgangen tydeliggjør at begrepet profesjonell utvikling i større grad enn begrepet profesjonell identitetsutvikling peker mot en kontinuerlig og evigvarende prosess. Det er av den grunn tatt et valg om å benytte begrepet profesjonell utvikling i resten av denne avhandlingen, siden studentenes profesjonelle utviklingsprosess, i min studie, oppfattes som en kontinuerlig og evigvarende prosess.

Formålet med min studie er, som nevnt innledningsvis, å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen. Dette formålet krever et sammensatt teoretisk rammeverk som kan belyse fenomenet profesjonell utvikling fra flere sider. I min studie er det av den grunn gjort et valg om å la tre ulike teoretiske perspektiver danne et epistemologisk utgangspunkt for å forstå fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen. Et teoretisk rammeverk som består av både et *individperspektiv*, som kan gi innsikt i lærerstudentenes opplevelse av egen profesjonelle utvikling, et *samfunnsperspektiv*, som kan belyse den generelle samfunnskonteksten som studentene relaterer seg til, og et *profesjonsperspektiv*, som kan anvendes for å belyse og problematisere praksisopplæringen og læreryrket som profesjonskontekst.

Valg av individperspektiv vil være av betydning for hvordan jeg tilnærmer meg studentperspektivet, og hvordan jeg forstår studentenes opplevelser fra praksisopplæringen. Min studie har, som tidligere nevnt, sin ontologiske forankring i Maurice Merleau-Ponty sin eksistensielle kroppsfenomenologi (se kap. 1.4.1).

Jeg oppfatter at Merleau-Ponty inntar et holistisk perspektiv som belyser hvordan vi mennesker med vår levde helhetlige kropp som bindeledd mellom oss som individer og omverden, orienterer oss og søker mening i verden ved hjelp av immanens (erfaring og handling) og transcendens (refleksjon) (se kap. 1.4.1 og 3.1). Hans perspektiv kan dermed bidra til en dypere innsikt i hvordan lærerstudenter med sin levde kropp orienterer seg og retter seg mot ulike forhold i praksisopplæringen, og samtidig belyse på hvilken måte og hvorfor studentene opplever disse forholdene som enten meningsfulle eller begrensende for sin egen profesjonelle utvikling. Det er av den grunn gjort et valg om å la Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv danne et epistemologisk utgangspunkt for hvordan jeg tilnærmer meg og forstår fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

Merleau-Ponty unnlater å beskrive den omverden som vi mennesker har en relasjon til, og unngår på denne måten å problematisere hvordan omverden påvirker oss. Hans perspektiv fremstår dermed som et tidløst perspektiv som er løsrevet fra den spesifikke samfunnskonteksten. Dette perspektivet synes dermed utilstrekkelig, slik jeg ser det, og må suppleres med et samfunnsperspektiv, ettersom jeg har som intensjon å få en mer helhetlig forståelse for lærerstudentenes profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

Det er flere samfunnsperspektiver som kunne vært relevante å innta i min studie, for å beskrive hva som kjennetegner dagens samfunn og på hvilken måte samfunnet påvirker oss mennesker, deriblant Ulrich Beck (Beck, 1997) og Anthony Giddens (Giddens, 1996) perspektiver på senmodernitet og risikosamfunnet, og Thomas Ziehe sitt perspektiv på modernitet og kulturell frisetting (Ziehe, 1993). I min studie er det imidlertid gjort et valg om å la Zygmunt Bauman (1925-2017) sitt sosiologiske perspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet, representere samfunnsperspektivet.

Zygmunt Bauman har i over 30 år skrevet om ulike sosiologiske temaer som globalisering, modernitet, postmodernitet, kultur, felleskap, moral, frihet, trygghet og identitet. Ifølge Bauman, er sosiologiens fremste oppgave, slik Jacobsen og Poder (2006) oppfatter han, å analysere samfunnets utviklingstendenser og muligheter slik at den enkelte samfunnsborger får belyst hvilke vilkår, muligheter og begrensinger man har (Jacobsen & Poder, 2006, s. 9-10). Bauman (2001b) beskriver med sitt perspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet hvilke konsekvenser moderniseringsprosessene i det postmoderne samfunnet ser ut til å ha for oss mennesker når vi forsøker å finne vår plass i samfunnet og utvikle vår identitet (Bauman, 2001b, s. 11-34). Bauman oppfatter samfunnet, slik Jacobsen og Poder (2006) tolker han, som svært fragmentert og episodisk. Han er av den grunn svært skeptisk til systematiske og fullstendige beskrivelser av verden og av menneskers erfaringer i verden siden slike beskrivelser kan bidra til en illusjon om at det finnes en helhetlig sammenhengende virkelighet (Jacobsen & Poder, 2006, s. 9-10). Hans syn på samfunnet som episodisk og fragmentert blir tydelig i hans beskrivelse av hvordan vi mennesker søker egen identitet i det postmoderne. Ifølge Bauman (2001) må menneskers identitet i det postmoderne ses på som oppdelt i ulike livsprosjekter, der hvert livsprosjekt har sin gjeldende livsstrategi som enten er trygghets- eller frihetssøkende (Bauman, 2001b, s. 11-34) (se kap. 3.2.1).

Baumans perspektiv kan dermed, slik jeg ser det, anvendes for å belyse hvordan det postmoderne samfunnet kan spille inn og ha betydning for studentenes individuelle profesjonelle utvikling. Perspektivet kan samtidig anvendes for å belyse både livsstrategien i lærerstudentenes livsprosjekt knyttet til det å bli en profesjonell lærer, både hvorvidt livsstrategien er trygghets- eller frihetssøkende og hvilken betydning den valgte livsstrategien kan ha for studentenes profesjonelle utvikling. Hans perspektiv synes derfor å være svært relevant for min studie.

Bauman sitt perspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet er et makroperspektiv. Han unngår dermed individperspektivet som kan belyse hvordan vi mennesker opplever konsekvensene av disse moderniseringsprosessene. Hans perspektiv fremstår derfor, i likhet med Merleau-Ponty sitt perspektiv, som utilstrekkelig ettersom jeg vil beskrive

og forstå studentenes profesjonelle utvikling i praksisopplæringen. Det å kombinere Bauman og Merleau-Ponty sine perspektiver synes dermed både hensiktsmessig og nyttig siden de kan utfylle hverandres utilstrekkelighet og sammen bidra til en mer nyansert og helhetlig forståelse av fenomenet.

Valget av disse to perspektivene kan, utover sin relevans, også delvis begrunnes i erfaringer hentet fra mitt hovedfagsstudium i pedagogikk, som ble avsluttet i 2005. Her ble perspektivene til blant annet Bauman og Merleau-Ponty anvendt som teoretisk rammeverk for å forstå fenomenet identitetsutvikling hos ungdomsskoleelever, sett i relasjon til valg av yrke og utdanning (Sørensen, 2005). Å koble disse to perspektivene skulle vise seg å bidra til en mer nyansert og helhetlig forståelse av identitetsutvikling og til å belyse og sette ord på noe grunnleggende ved menneskets læring og utvikling i det postmoderne samfunnet.

Forskningsspørsmålet legger, som tidligere nevnt, opp til en kontekstuell studie. Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen foregår ute i praksisfeltet og i læreryrket. Praksisfeltet og læreryrket fremstår dermed som profesjonskonteksten i min studie og danner således rammen rundt lærerstudentenes profesjonelle utvikling (se kap. 1.3). Det blir samtidig stadig mer vanlig å benytte betegnelsene profesjonsutdanning og profesjon når grunnskolelærerutdanningen og læreryrket blir omtalt i faglitteratur og offentlige styringsdokumenter, som for eksempel i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, 2010, s. 6-7; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010, s. 6-7). Det synes av den grunn relevant å tilføre studien et profesjonsperspektiv som kan anvendes for å belyse praksisopplæringen og læreryrket som profesjonskontekst og diskutere hvilken betydning denne har for lærerstudenters profesjonelle utvikling.

Begrepet profesjon stammer etymologisk sett fra det greske ordet *prophaino*, som betyr «å erklære offentlig» (Eriksen & Molander, 2008, s. 161), og det latinske ordet *professo*, som betyr «uttalelse» eller «offentlig deklarasjon» (Brusling, 2001, s. 113).

Profesjonsbegrepet og profesjoner har sin opprinnelse og fremvekst fra 1500-tallet da Vest-Europa brøt med føydalismen ved å etablere en moderne og eneveldig stat. Etableringen førte til store samfunnsendringer, som blant annet begynnende institusjonalisering av spesifikke kunnskaper, teknologier og disipliner, noe som igjen ledet til en ny og annerledes styringsproblematikk på grunn av et økende behov for økt styringskapasitet (Vågan & Grimen, 2008, s. 414). Som et resultat av dette vokste det frem en del velferdsstatsprofesjoner (Eriksen & Molander, 2008, s. 161) for å kunne ivareta befolkningens behov (Molander & Terum, 2008, s. 414).

I dag blir profesjonsbegrepet gjerne forbundet med amerikansk sosiologi og med sentrale profesjonsteoretikere fra første halvdel av det 20. århundret (Laursen, 2004, s. 23-25), deriblant Talcott Parsons, som var den første til å utvikle et sosiologisk profesjonsperspektiv (Giddens, 1994, s. 711). Diskusjonen som omhandler profesjon, profesjonsutdanning, profesjonsutvikling, profesjonskunnskap og profesjonskompetanse har, i kjølvannet av Parsons perspektiv, blitt svært omfattende (Molander & Terum, 2008, s. 13-17). Profesjonsbegrepet fremstår av den grunn som et komplisert og sammensatt begrep, som trekker til seg en mengde andre store kompliserte og sammensatte begreper, deriblant begrepene makt, autonomi, kunnskap, rasjonalitet og vitenskap.

Den økende faglitteraturen og ulike studier som undersøker profesjon og profesjonsutvikling kan, ifølge Hjort og Weber (2004), plasseres og defineres som enten profesjonsinterne eller eksterne profesjonssosiologiske perspektiver. De profesjonsinterne perspektivene samler teorier som på ulikt vis forsøker å forstå det som spesielt kjennetegner profesjonen basert på det reelle arbeidet som gjøres, med et spesielt fokus på kombinasjonen av teoretisk viten, praktisk kunnskap og personlig engasjement. De eksterne profesjonssosiologiske perspektivene kan på sin side plasseres på en linje mellom to motpoler. Den ene polen omfatter de perspektivene som definerer profesjoner på grunnlag av den nyttige funksjonen de har for samfunnet som helhet, og deres samfunnsforpliktelse. Den andre polen, derimot, omfatter de perspektivene som

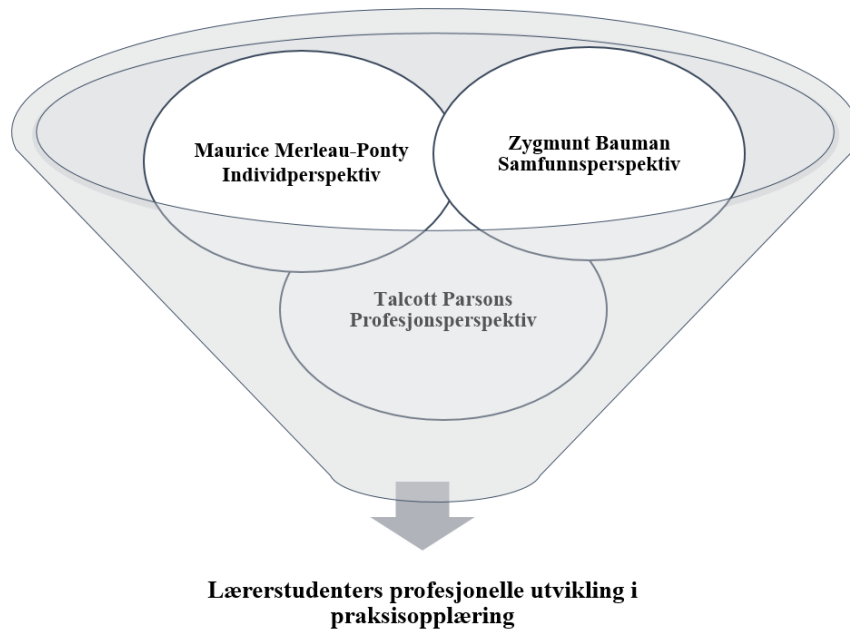
definerer profesjoner basert på den makt, status og økonomisk velferd, som profesjonene har klart å erverve seg (Hjort & Weber, 2004, s. 9-12).

I min studie er det gjort et valg om å tilføre studien et eksternt profesjons sosiologisk perspektiv, som til tross for mye kritikk likevel fremstår som et svært sentralt referansepunkt innenfor profesjonsstudier og profesjonslitteratur, nærmere bestemt Talcott Parsons (1902-1979) sitt strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv (se kap. 3.3).

Talcott Parsons har fra slutten av 1930-tallet til midten av 1970-tallet, bidratt med omfattende empiriske studier og utviklet perspektiver på flere områder innen sosiologien, som familieliv, byråkrati, politikk og profesjon (Giddens, 1994, s. 711), og har introdusert flere begreper, som for eksempel sosiale systemer, sosial kontroll, struktur og sosialisering, i sine arbeider (Andersen, 2000, s. 240-241). Parsons sine perspektiver baserer seg på sosiologiske analyser med fokus på funksjon og sosial struktur. Parsons blir på bakgrunn av dette ansett for å ha bidratt mest til utviklingen av 50-tallets funksjonalisme i USA, en retning som etter hvert fikk benevnelsen strukturfunksjonalismen (Andersen, 2000, s. 235-239).

Parsons profesjonsperspektiv har fokus på hvilken funksjon og betydning den sosiale praksisen i profesjonene har i forhold til resten av samfunnet (Andersen, 2000, s. 235-239 og 240-241), og på hvilken betydning kollegial tilhørighet, profesjonell autoritet, autonomi og integritet har med tanke på å opprettholde sosial kontroll i profesjonenes profesjonelle kompleks (T. Parsons, 1939, s. 459-463; 1978, s. 42-50). Parsons profesjonsperspektiv kan dermed benyttes for å belyse praksisopplæringen og læreryrket som profesjonssystem og profesjonskontekst og tydeliggjøre lærerprofesjonens sosiale kontroll og hvilken betydning denne har for studentenes profesjonelle utvikling og profesjonsutvikling (se kap. 3.3). Hans profesjonsperspektiv fremstår dermed som relevant for min studie. Figuren (figur 1) nedenfor illustrerer studiens epistemologiske forankring.





Figur 1: Studiens epistemologiske forankring.

## 1.6. Operasjonalisering av studiens forskningsspørsmål

Mitt virkelighets- og kunnskapssyn har påvirket både formuleringen av studiens forskningsspørsmål og valg av teoretiske perspektiver. Dette har igjen lagt føringer for utviklingen av studiens forskningsdesign, metodevalg og den praktiske forskningsprosessen. De metodologiske og metodiske grepene vil bli utdypet senere i avhandlingen. Jeg vil likevel innledningsvis kort presentere og beskrive studiens forskningsdesign for å gi leseren en guide og et helhetlig bilde av forskningsprosjektet.

Studios forskningsspørsmål, som er presentert i kap. 1.2.4, er formulert med en intensjon om å få et innblikk i de opplevelsene og refleksjonene fra praksisopplæringen som lærerstudentene har lagret i sin livsverden. Forskningsstrategien som er valgt for å få et innblikk i lærerstudentenes livsverden, er fenomenologisk, nærmere bestemt psykologisk fenomenologisk (se kap. 4.1). Studios strategiske utvalg består av ti lærerstudenter ved grunnskolelærerutdanningen, for 5.-10. trinn som har erfaringer knyttet til fenomenet som skal studeres (se kap. 4.2). Forskningsmetoden som er benyttet, er semistrukturerte livsverdensintervju (se kap. 4.3). Intervjumaterialet er videre systematisert og analysert ved hjelp av en kvalitativ analysemetode, inspirert av

analysemetoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), som har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming (se kap. 4.4 og 5). Studiens empiriske funn (se kap. 5.8) er diskutert (se kap. 6) i lys av både studiens teoretiske rammeverk (se kap. 1.5.2 og kap. 3), av annen relevant teori (se kap. 1) og av forskning på fagfeltet (se kap. 1 og 2) for å kunne belyse studiens forskningsspørsmål og nå studiens formål.

## **1.7. Avhandlingens struktur**

Avhandlingen består av syv kapitler. Kapittel 1 innledes med en kort presentasjon av studiens tema og formål, før studiens bakgrunn og aktualitet belyses. Innledningen fortsetter med en redegjørelse av veien frem til studiens forskningsspørsmål. Studiens kontekst beskrives deretter. Kapitlet fortsetter med å forankre studien i fenomenologien og å belyse fenomenet profesjonell utvikling. Deretter beskrives det hvordan jeg ved hjelp av et sammensatt teoretisk rammeverk vil tilnærme meg og belyse fenomenet profesjonell utvikling. Operasjonaliseringen av forskningsspørsmålet blir deretter gjort rede for ved å kort beskrive studiens forskningsdesign. Kapittel 1 avsluttes med å presentere avhandlingens struktur.

I kapittel 2 presenteres forskning på fagfeltet. Kapitlet er delt i tre. Presentasjonen i første delkapittel baserer seg på en systematisk forskningsgjennomgang av til sammen 50 nasjonale og internasjonale empiriske studier publisert i tidsrommet 2005-2014. Kapitlet fortsetter deretter med en presentasjon av et utvalg empiriske studier publisert i tidsrommet 2015-2018. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og plassering av studien.

Kapittel 3 omhandler studiens teoretiske og epistemologiske rammeverk. Kapitlet er delt i fire. Kapitlet starter med en presentasjon av sentrale deler ved Maurice Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske individperspektiv. Kapitlet fortsetter deretter med en redegjørelse av sentrale sider ved Zygmunt Bauman sitt sosiologiske samfunnsperspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet. Perspektivenes relevans vil begrunnes etter hvert som de presenteres. Kapitlet fortsetter således med en redegjørelse av Talcott Parsons sitt strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv, før

hans perspektiv til slutt relateres til studiens profesjonskontekst. Kapittel 3 avsluttes ved å vise til teoretiske sammenhenger.

Kapittel 4 omhandler studiens forskningsdesign og forskningsprosess. Kapitlet starter med å begrunne valg av forskningsstrategi, nærmere bestemt fenomenologisk forskningsstrategi, før det blir gjort rede for utvalg og reflektert over tilgang til felt. I fortsettelsen belyses og begrunnes valg av semistrukturerte livsverdensintervju som forskningsmetode, før det blir gjort rede for hvordan innsamlingen av studiens empiri er blitt planlagt og gjennomført. Kapitlet fortsetter med en redegjørelse av hvordan empiri er systematisk sortert og analysert ved hjelp av IPA som analysemetode. Studiens kvalitet vurderes og diskuteres deretter ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet, før kapitlet behandler relevante forskningsetiske problemstillinger og reflekterer over disse. Kapittel 4 avsluttes med en presentasjon av studiens informanter.

Kapittel 5 inneholder studiens analyse og fremstilling av empiriske funn. Analysen er delt inn i syv delanalyser basert på de hovedkategoriene som fremstod som sentrale etter den systematiske analyseprosessen. Hver delanalyse avsluttes med en oppsummering av analysen og fremstilling av empiriske funn. Kapittel 5 avrundes med en sammenstilling av studiens empiriske funn.

I kapittel 6 diskuteres studiens empiriske funn i lys av studiens teoretiske rammeverk, annen relevant teori og forskning på fagfeltet, med en intensjon om å svare på studiens forskningsspørsmål, og samtidig utvikle forskningsbasert kunnskap til fagfeltet. Diskusjonen er delt i fire. Først diskuteres studentenes kollegiale tilhørighet og fysiske inkludering i skolens praksisfelleskap. Deretter diskuteres studentenes relasjon til praksislærer, og praksislærers rolle som en profesjonell autoritet og en signifikant andre for studentene. I tredje diskusjonsdel fokuseres det på veiledning i praksis og den maktsymmetriske, konstruktive og refleksive veiledningssamtalen. Diskusjonskapitlet avsluttes i et fjerde delkapittel med en diskusjon om forholdet mellom teori og praksis, og praksiserfaringers betydning for utvikling av studentenes fagspråk og profesjonelle autoritet. Hvert diskusjonskapittel avsluttes med å diskutere ulike forhold som kan gjøre

det utfordrende for praksisfeltet og praksislærer å skape kvalitet for lærerstudenter i praksisopplæringen.

Kapittel 7 *Å gripe og bli grepet – for å begripe* er avhandlingens avslutning. I dette kapitlet besvares forskningsspørsmålet ved å oppsummere sentrale poeng fra studiens diskusjon. Implikasjoner for både utvikling av praksisopplæringen og for fremtidig forskning presenteres før kapitlet avsluttes med en kort drøfting av studiens styrker og svakheter.

## **Kapittel 2. Forskning på fagfeltet**

Dette kapittelet presenterer en systematisk forskningsgjennomgang basert på en analyse av empiriske studier publisert i tidsperioden 2005-2014, og et utvalg av nyere forskning gjort i perioden 2015-2018. Hensikten med denne forskningspresentasjonen, er tosidig. Den ene hensikten er å få oversikt over eksisterende forskning. Den andre er å kunne plassere min studie i forskningsfeltet.

Studiens forskningsspørsmål har fokus både på praksisopplæring i lærerutdanning, på profesjonell utvikling hos lærerstudenter fra et studentperspektiv og på koblingen mellom disse. Det å skaffe en god oversikt over forskningen på fagfeltet synes av den grunn å være komplekst, ettersom det tilsynelatende er tre forskningsfelt som krysser hverandre: 1) forskning på praksisopplæring i lærerutdanning, 2) forskning på profesjonell utvikling hos lærerstudenter og lærere og 3) forskning på praksisopplæringens betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Selv etter å ha studert fire forskningsgjennomganger (se kap. 1.2.1, 1.2.2 og 1.2.3) har jeg fortsatt en opplevelse av å stadig oppdage ny faglitteratur og nye forskningsfelt. Denne opplevelsen mener jeg beror på at ingen av forskningsgjennomgangene som er studert, har hatt et spesifikt fokus på studenters opplevelser fra praksisopplæringen sett i lys av profesjonell utvikling.

Cochran-Smith og Fries samt Munthe og Haug sine analyser fra 2008 og 2009 har, som tidligere nevnt, pekt på hvor omfattende, men også mangelfull, forskningen på lærerutdanning synes å være (Cochran-Smith & Fries, 2008; Munthe & Haug, 2009). Mine undersøkelser synes å bekrefte Cochran-Smith og Fries og Munthe og Haug sine konklusjoner. Søk etter relevant forskning, med fokus på studenters opplevelser fra praksisopplæring i lærerutdanning og profesjonell utvikling, har resultert i utallige treff i mange databaser og publiseringskanaler. Samtidig har jeg observert at mye faglitteratur er produsert med intensjon om å benyttes som pensum i lærerutdanningen. I tillegg synes det ofte uklart hvorvidt denne faglitteraturen er forskningsbasert, eller hvordan

forskningsbasert kunnskap skal forstås<sup>5</sup>. Alt dette har gjort det utfordrende å bedømme kvaliteten på relevant forskning.

Vanskene med å få oversikt over relevant forskning på fagfeltet og bedømme forskningens kvalitet har dermed resultert i at jeg har vurdert det som både nødvendig og relevant å gjennomføre en mer spisset, systematisk forskningsgjennomgang med et avgrenset fokus på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen fra et studentperspektiv. Utvelgelsen og analysen av de empiriske studiene som inngår i studiens systematiske forskningsgjennomgang, ble gjennomført i 2014. Det er av den grunn tatt et valg om å ikke tilføre relevant forskning gjort i tidsrommet 2015-2018 i denne gjennomgangen. Forskningen på feltet er imidlertid i konstant utvikling. Det er på bakgrunn av dette gjort et valg om å kort presentere et utvalg nyere forskning fra tidsperioden 2015-2018.

Kapittel 2 er delt inn i fem delkapitler. Kapittel 2.1, 2.2 og 2.3 er studiens systematiske forskningsgjennomgang. Deretter presenteres et utvalg nyere forskning gjort i tidsperioden 2015-2018 (se kap. 2.4). Kapittel 2 avsluttes ved å kort oppsummere forskningen og plassere studien i forskningsfeltet.

## **2.1. Utvalg av empiriske studier og forberedelse til analyse**

I og med at forskningsspørsmålet i min studie inneholder tre store begreper, *praksisopplæring*, *grunnskolelærerutdanning* og *profesjonell utvikling*, ble det i de innledende søkene først søkt på disse begrepene hver for seg for å få en indikasjon på hvor komplekst fagfeltet kunne være. Søkene ble gjort i søkemonitoren Google Scholar, både på norsk og engelsk. I de innledende søkene ble det først søkt på ordet *lærerutdanning*, som genererte 5170 treff. Da søkeordet ble endret til *teacher education*, eskalerte søket til 2 850 000 treff. I fortsettelsen ble søkeordet endret til *praksisopplæring* noe som gav 429 treff. Dersom søkeordet *practicum* ble anvendt, ble det 158 000 treff. Videre ble det søkt på ordet *profesjonell utvikling* noe som ga 14700

---

<sup>5</sup> Jf. Hyllseths (2001) gjennomgang og drøfting av hva som legges i «forskningsbasert undervisning»

treff. Ved å endre dette søkeordet til engelsk og søkeordet *professional development* ble det 3 440 000 treff.

Etter disse innledende søkene ble det gjort søk med søkeordene *lærerstudenter*, *profesjonell utvikling*, noe som gav 466 treff. Da søkeordene ble endret til *professional development*, *student teacher* ble det 1 940 000 treff. Etter hvert som det ble søkt på de forskjellige søkeordene ble det oppdaget at det i flere sammenhenger ble brukt ulike ord avhengig av forfatter og hvilket land forfatteren kom fra. Ord som *teacher student* var av flere forfattere erstattet med *pre-service student*, *practicum* var erstattet med *practice* og så videre. I tillegg viste det seg også at det ble brukt ulike ord knyttet til *teacher education* avhengig av hvilken spesifikk lærerutdanning man snakket om, som for eksempel *schoolbased teacher education*, samt at ordet *profesjonell utvikling* ofte var erstattet med ordet *profesjonell identitet*.

På bakgrunn av disse innledende søkene ble det i fortsettelsen gjort et forsøk på å avgrense søket ved å sette sammen de ulike søkeordene. Først ble det søkt på norsk (se tabell 1). Deretter ble det søkt på engelsk (se tabell 2).

#### **Søkekombinasjoner på norsk**

lærerutdanning, praksisopplæring, profesjonell utvikling (147 treff)  
lærerutdanning, praksisopplæring, profesjonell identitet (101 treff)  
lærerutdanning, praksisopplæring, profesjonell identitet, student, erfaringer (97 treff)  
lærerutdanning, praksisopplæring, profesjonell utvikling, studenterfaringer, empiriske studier (100 treff)  
lærerutdanning, praksisopplæring, profesjonell identitet, studenterfaringer, empiriske studier (71 treff)

Tabell 1: Søkekombinasjoner på norsk

#### **Søkekombinasjoner på engelsk**

teacher education, practicum, professional development (17300 treff)  
teacher education, practicum, professional identity (17100 treff)  
teacher education, practicum, professional identity, student experience (17000 treff)  
teacher education, practicum, professional identity, student teacher (25 500 treff)  
teacher education, practicum, professional development, student teacher (53400 treff)  
teacher education, practicum, professional development, preservice teachers (14700 treff)

Tabell 2: Søkekombinasjoner på engelsk

Det å kombinere ulike søkeord så ut til å redusere antall treff. Antall treff synes likevel u håndterlig i prosessen med å skaffe en god oversikt over fagfeltet. Det ble med andre ord tydelig at en ytterligere avgrensing var nødvendig. I prosessen med å kombinere ulike søkeord ble det i tillegg oppdaget, ved å ta stikkprøver i form av å gå inn på ulike treff og lese artiklenes sammendrag, at det var overraskende mange artikler som ikke dreide seg om de søkeordene som var satt opp. Det kunne med andre ord se ut til at flere artikkelforfattere bruker sentrale begreper som søkeord/nøkkelord, til tross for at artikkelen ikke omhandler nøkkelordenes tematikk, med en intensjon om å «lokke» eventuelle lesere. På bakgrunn av disse erfaringene ble det tydelig at begrepene/søkeordene ikke var presise nok i seg selv for å skaffe til veie en systematisk og kvalitetsmessig god forskningsoversikt, både nasjonalt og internasjonalt. I fortsettelsen ble det av den grunn besluttet å benytte en annen strategi og tilnæringsmetode.

I de innledende søkene i Google Scholar ble det tydelig at det var noen nasjonale og internasjonale tidsskrifter som fremstod som mer sentrale enn andre i forhold til studiens forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i denne observasjonen og i hvorvidt publikasjoner i de ulike tidsskriftene blir fagfelleverdert og er poenggivende, ble det valgt ut syv sentrale tidsskrifter. I tillegg ble tidsskriftene *Nordic studies in education*, *Scandinavian journal of educational research* og *UNIPED* også valgt ut selv om de ikke fremstod som sentrale i de innledende søkene. Valget ble tatt for å supplere forskningsgjennomgangen med nordiske tidsskrifter (se tabell 3).

<b>Utvalgte tidsskrifter</b>	
<b>Sentrale tidsskrifter</b>	<b>Supplerte tidsskrifter</b>
Tidsskriftet FoU i praksis	Nordic studies in education
FoU i Praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning (2007-2014)	Scandinavian journal of educational research
Norsk pedagogisk tidsskrift	UNIPED
European journal of teacher education	
Teacher and teaching - theory and practice	
Teaching Education	
Teacher Development: An international journal of teachers' development	

Tabell 3: Utvalgte tidsskrifter



I fortsettelsen ble det gjort en systematisk utvelgelse av relevante artikler som de 10 tidsskriftene har publisert i perioden 2005-2014. Perioden ble avgrenset til å gjelde fra 2005 fordi det var først i 2005 at de norske tidsskriftene begynte å bli digitalisert.

Før den systematiske utvelgelsen av relevante empiriske studier kunne starte, ble det gjort noen forberedelser. Først ble det klargjort et mappesystem der hvert tidsskrift fikk sin egen mappe, slik at man raskt kunne lagre og systematisere relevante artikler. I tillegg til dette mappesystemet ble det satt opp tre regler som skulle sikre at alle artiklene i de ulike tidsskriftene i perioden 2005-2014 ble gjennomgått og vurdert. Den første regelen var at jeg måtte gjøre meg ferdig med et tidsskrift før jeg startet med ett nytt. Den andre regelen var at jeg skulle starte med det første utgivelsesnummeret i 2005, for deretter å jobbe meg kronologisk frem til siste utgivelsesnummer i 2014. Den tredje og siste regelen var at jeg skulle vurdere alle artiklene i de ulike utgivelsesnumrene ved å starte med den artikkelen som var presentert øverst, for deretter å jobbe meg systematisk nedover til den nederste. Etter disse forberedelsene startet den systematiske utvelgelsesprosessen.

Utvelgelsesprosessen bestod av flere delprosesser. Først ble tittelen på artikkelen vurdert ved å ta utgangspunkt i temaer som lærerutdanning, praksisopplæring, lærerstudenter og profesjonell utvikling/profesjonell identitet. Dersom tittelen syntes relevant, ble sammendraget lest for videre vurdering. I sammendraget ble det videre sett etter ord som; empirisk studie, lærerutdanning, praksisopplæring, lærerstudenter og profesjonell utvikling/profesjonell identitet. De artiklene som fortsatt syntes relevant for studiens forskningsspørsmål da sammendraget var lest, ble lastet ned og lagret. Etter denne prosessen var 171 artikler lagret i mappesystemet. I fortsettelsen ble de artiklene som var lagret i mappesystemet, skrevet ut og nøye gjennomlest. Etter å ha lest og vurdert de 171 artiklene ved hjelp av de samme ordene som tidligere var benyttet, var det 49 empiriske artikler som fortsatt syntes relevante for studiens forskningsspørsmål.

I tillegg til artikler publisert i tidsskrifter måtte jeg ta stilling til om hvorvidt artikler publisert i antologier også skulle inngå i forskningsgjennomgangen. Det ble gjort et valg

om å avgrense forskningsgjennomgangen til ikke å gjelde antologier. Begrunnelsen for dette valget var både at det opplevdes som en uoverkommelig oppgave å skaffe en fullstendig oversikt over antologier, og at de empiriske artiklene som allerede var systematisk valgt ut ble vurdert som representative nok for å skaffe en oversikt over forskningen på fagfeltet som min studie trer inn i.

Jeg har også valgt å gjennomføre en systematisk gjennomgang av tidligere avlagte norske doktorgrader og PhD-grader som er å finne i BIBSYS Ask, ved å søke på ordet *lærerutdanning* (162 treff). Disse treffene ble systematisk gjennomgått på samme måte som artiklene i tidsskriftene ved at hver avhandling først ble vurdert på bakgrunn av tittel. Deretter ble sammendraget gjennomgått og vurdert. Denne prosessen resulterte i at 150 av avhandlingene ble vurdert som ikke-relevante. Tolv avhandlinger ble bestilt for nærmere gjennomsyn. Av disse ble tre avhandlinger vurdert som relevante for studiens forskningsspørsmål.

De tre avhandlingene som ble vurdert som relevante viste seg å være artikkelbaserte avhandlinger. Denne publiseringsformen gjorde at det måtte gjøres en vurdering og tas stilling til hvordan disse avhandlingene skulle gjennomgås og analyseres, ettersom det var flere artikler i to av avhandlingene som også var å finne i det systematiske utvalget av relevante artikler. Det gjelder *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess* av Torunn Klemp (2012) og *Lærerstudenters praktiske handlekraft. En kvalitativ studie av fire allmennlærerstudenters verbaliserte refleksjoner i løpet av praksisopplæringen fra et aktivitetsteoretisk perspektiv* av Jan Arvid Haugan (2014b). I begge disse tilfellene har jeg valgt å ikke fokusere på avhandlingene som helhet, men heller avgrense og fokusere på de artiklene som er publisert både som uavhengig artikkel og som del av avhandling. Den tredje avhandlingen, *Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv* av Kirsten Vindal Halvorsen (2014), dukket ikke opp i den systematiske vurderingen av relevante artikler. Av den grunn valgte jeg å ta utgangspunkt i hele hennes avhandling da hennes studie ble analysert. Etter den systematiske utvelgelsen satt jeg igjen med 49 empiriske

artikler og en PhD-avhandling, som skal bidra til en oversikt over forskning på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

## 2.2. Temasentrert analyse

I etterkant av den systematiske utvelgelsen av relevante empiriske studier, måtte det gjøres en vurdering knyttet til hvilken analysemetode som ville være mest hensiktsmessig å anvende. Siden forskningsspørsmålet i min studie retter oppmerksomheten mot ulike forhold i praksisopplæringen sett i sammenheng med studenters profesjonelle utvikling, og siden det er ønskelig å gå i dybden for å få frem nyanser innenfor hvert forhold, ble temasentrert analysemetode vurdert som den mest hensiktsmessige å benytte (Thagaard, 2013, s. 158-182).

Temasentrert analyse er en trinnvis metodisk prosess som krever systematikk og nøyaktighet. Før analysen kunne påbegynnes ble derfor de utvalgte studiene nummerert med hvert sitt unike tall fra 1 til 50, for å få en god oversikt over studiene (se tabell 4).

<b>Nummerering av studier</b>	
Studie 1 - (Howells & Cumming, 2012)	Studie 26 - (Johnsen-Høines, 2012)
Studie 2 - (Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007)	Studie 27 - (Helgevold, Næsheim-Bjørkvik, & Østrem, 2014)
Studie 3 - (Poulou, 2007)	Studie 28 - (Turunen & Tuovila, 2012)
Studie 4 - (Timošćuk & Ugaste, 2012)	Studie 29 - (Hove, 2010)
Studie 5 - (Caires, Almeida, & Vieira, 2012)	Studie 30 - (Solstad, 2013)
Studie 6 - (Trent, 2011)	Studie 31 - (Akcan & Tatar, 2010)
Studie 7 - (Johnston, 2010)	Studie 32 - (Lamote & Engels, 2010)
Studie 8 - (Trent, 2014)	Studie 33 - (Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011)
Studie 9 - (Cheng, 2005)	Studie 34 - (Anspal, Eisenschmidt, & Löffström, 2011)
Studie 10 - (Hegender, 2010)	Studie 35 - (R. Smith, 2007)
Studie 11 - (Allen & Wright, 2013)	Studie 36 - (Nissilä, 2005)
Studie 12 - (Gloppen, 2013)	Studie 37 - (Fuglseth, 2009)
Studie 13 - (Østrem, 2009)	Studie 38 - (Sjølie & Haugaløkken, 2008)
Studie 14 - (Christensen, Eritsland, & Havnes, 2014)	Studie 39 - (Riksaasen, 2008)
Studie 15 - (Tuset, 2013)	Studie 40 - (Klemp, 2011)*
Studie 16 - (Solstad, 2010)	Studie 41 - (Mathisen, 2011)
Studie 17 - (Mortari, 2012)	Studie 42 - (Mathisen, 2010)
Studie 18 - (Fund, 2010)	Studie 43 - (Ristesund, Moen, Svartaas, & Jenssen, 2012)
	Studie 44 - (Kværnes, 2013)

Studie 19 - (M. Parsons & Stephenson, 2005) <sup>6</sup>	Studie 45 - (Mathisen, 2013)
Studie 20 - (Janssen, de Hullu, & Tigelaar, 2008)	Studie 46 - (Haugan, 2014a)*
Studie 21 - (Klemp, 2013)*	Studie 47 - (Halvorsen, 2014)**
Studie 22 - (Vesterinen, Toom, & Krokfors, 2014)	Studie 48 - (Larssen & Drew, 2014)
Studie 23 - (Methi & Wie, 2007)	Studie 49 - (Mjåtveit & Jakobsen, 2014)
Studie 24 - (Burner, 2011)	Studie 50 - (Mosvold, Fauskanger, & Bjuland, 2014)
Studie 25 - (Tobiassen, 2013)	

\*Studie publisert i artikkel som del av PhD-avhandling, \*\*Studie publisert som PhD-avhandling

Tabell 4: Nummerering av studier

Etter at hver studie hadde fått et unikt nummer, ble første trinnet i den temasentrerte analysen gjennomført ved å trekke ut meningsfulle utsnitt fra empirien (Thagaard, 2013, s. 158). Disse utsnittene var relatert til tema, forskningsspørsmål, nasjonalitet, metodisk tilnærming, funn og konklusjon.

Neste trinn i analyseprosessen innebar å lese hver oppsummering nøye for deretter å skrive stikkord, kommentarer og assosiasjoner knyttet til tematikk i margene, også kalt memoer (Thagaard, 2013, s. 159). Memoene til hver studie ble deretter skrevet inn i en tabell (se tabell 5).

### **Memoer**

**Studie 1:** Emosjoner, praktisere takknemlighet, styrket relasjoner, mindre negative følelser, positiv innvirkning undervisning

**Studie 2:** Grunnleggende forhold ved identitet, emosjoner, relasjoner, teoretisk opplæringsdel relevant

**Studie 3:** Emosjoner, realistiske forventninger, personlig identitet, profesjonell identitet, motivasjon, relasjoner

**Studie 4:** Positive og negative emosjoner sin betydning for utvikling og læring

**Studie 5:** Relasjoner, anerkjennelse, inkludering, veiledning, negative erfaringer

**Studie 6:** Urealistisk syn på læreryrket, relasjonsbygging mellom student og student og mellom student og praksislærer, teori og praksis

**Studie 7:** Inkludering, relasjoner, maktasymmetri, utvikling av profesjonell identitet

**Studie 8:** Inkludering i kollegiet, relasjoner med medstudenter, trygghet

**Studie 9:** Praksislærer som sosial agent, sosialisering av studenter inn i skolekulturen, profesjonalisering av praksislærer

<sup>6</sup> Det refereres til ulike forfattere med etternavn Parsons, Smith og Hargreaves i denne avhandlingen. Derfor er det gjort et valg om å sette inn forbokstaven til den ene av disse forfatterne i kildehenvisningen for å gjøre det tydelig for leseren at det henvises til forskjellige forfattere.

- Studie 10:** Asymmetri ved vurdering av praksis, monolog, bare det praktiske som blir vurdert
- Studie 11:** Teori og praksis, universitetet og praksisskole, utydelig ansvar og roller blant de involverte
- Studie 12:** Styrke samspillet universitet og praksis, maktasymmetri, veiledningssamtale, stimulere til refleksjon, følelser, relasjoner
- Studie 13:** Praksis verdsatt, fagspråk ikke utviklet
- Studie 14:** Kobling teori og praksis, ulikheten mellom læringsarenaene lærerutdanningen og praksisskolen bør gjøres eksplisitt
- Studie 15:** Utvikling av profesjonalitet, praksisfelleskap, etablerte strukturer og normer er et hinder for profesjonalisering
- Studie 16:** Kobling mellom teori og praksis, praksisnær undervisning, teoribasert praksisopplæring, praksislærer har betydning for utvikling
- Studie 17:** Utvikling av refleksjon og metarefleksjon
- Studie 18:** Feedback, tilbakemeldinger fra studenter, selvevaluering, profesjonell utvikling, refleksjon
- Studie 19:** Utvikling av refleksjon, gruppesammensetning, relasjoner, veiledning, makt
- Studie 20:** Positive refleksjoner over praksis, innovative løsninger, høyere motivasjon, positive følelser
- Studie 21:** Praksislogg som refleksjonsverktøy, arena som kan motvirke fragmentering av lærerutdanningen
- Studie 22:** Utvikling av refleksjon, endring i hvilke premisser studenter legger til grunn når de reflekterer og argumenterer over valg i praksis
- Studie 23:** Storyline som refleksjonsmetode, praksis som felles læringsarena
- Studie 24:** Aksjonslæring som læringsarena for å få likeverdige samarbeidsforhold, økt bevissthet og refleksjon
- Studie 25:** Veiledning i praksis, maktforhold
- Studie 26:** Praksissamtalen er sårbar, utfordrende å bryte etablert diskurs og utvikle alternative samtaler, veiledning
- Studie 27:** Fokus og innhold i veiledningssamtalen, mest fokus på det praktiske som kan føre til at produktiv læring går tapt
- Studie 28:** Kombinere teori og praksis, aksjonsforskning som læringsarena, kollegial veiledning gir ekstra verdi
- Studie 29:** Praksiserfaringer ett viktig bidrag til yrkesetisk utvikling, makt, særs problematisk når studenter reagerer negativ på praksislærers yrkesutøvelse
- Studie 30:** Praksisorientert veiledning og refleksjon i praksis, lite endring av eksisterende praksis
- Studie 31:** Ulikt innhold i veiledningen fra praksislærer og universitetslærer
- Studie 32:** Praksis gir ett mer realistisk syn på læring og undervisning, skifte i fokus over tid, profesjonell utvikling
- Studie 33:** Nøkkelerfaringer gir motivasjon, utvikling ved hjelp av kriser, relasjon til veileder av betydning
- Studie 34:** Skifte i fokus fra seg selv til klasseledelse og metoder, veileder spiller en stor rolle
- Studie 35:** Faglige kunnskaper utvikles, underveis, for å få mer stabil identitet må det opprettes koblinger mellom fag, og mer overordnede prinsipper. Koblingene kan gjøre mer eksplisitt ved å analysere case og undervisningserfaringer
- Studie 36:** Refleksjon over praksiserfaringer gjør at studentene utvikler mentale modeller og opplever personlig mestring

**Studie 37:** Refleksjon over undervisningssituasjoner, didaktisk relasjonsmodell hindrer utvikling av praktisk lærerkunnskap

**Studie 38:** Alternativ praksisordning (fadderordning), kobling teori og praksis

**Studie 39:** Sammenligning norsk og amerikansk lærerutdanning, ulik undervisningsplanlegging, ulikt fokus i veiledning i praksis

**Studie 40:** Praksislogg, identitetsutvikling, innhold i refleksjon

**Studie 41:** Teori og praksis, studenter etterlyser mer kobling, faglærere bør knytte teorifag mer til aktiviteter i praksis, teorifag må være generell nok for å gi god kunnskap

**Studie 42:** Logg for å bevisstgjøre studentene på egen profesjonell utvikling, refleksjon

**Studie 43:** Ulike praksisopplæringsmodeller, samhandling gjennom erfaringsbasert læring, veiledning, praksislærerteam-modellen fungerte best, samarbeidsarena

**Studie 44:** Utvikling av studenters handlingsrettet kompetanse, komplekst, problematisk ut fra gitte mål å velge ut og begrunne oppgaver i matematikk som kan føre til produktiv kunnskapsutvikling

**Studie 45:** Kobling mellom praksis og teori, utvikling av læreridentitet, loggskrivning, lærerutdanningen må inneholde tre dimensjoner – teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og personlige egenskaper

**Studie 46:** Refleksjon, praktisk handlekraft, relasjoner

**Studie 47:** Bygge profesjonell kompetanse, styrke relasjonen mellom universitetet og skolene, støtte lærerstudentenes profesjonelle utvikling

**Studie 48:** Innhold i refleksjon, generell forståelse av klasseromspraksiser, aktiviteter og metoder, lite refleksjon om innholdet i faget

**Studie 49:** Relasjon mellom student og elev, emosjoner

**Studie 50:** Refleksjon, mangel på kobling mellom praksis og teori, lite fokus på faglig innhold i praksis, etter praksis flyttes fokus fra «de» til «vi» i større grad

Tabell 5: Memoer

I fortsettelsen ble det gjennomført en åpen koding. En åpen koding innebærer at man studerer de ulike memoene for deretter å konstruere og utvikle koder ved hjelp av ord og begreper som kan gripe eller romme memoenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 159). De ulike kodene som fremkom av denne prosessen, ble i forlengelsen skrevet inn i en tabell (se tabell 6).

### Åpen koding basert på memoer

Inkludering	Vurdering av praksis
Relasjoner	Forholdet mellom praksislærer og universitetslærer
Makt	Veiledning
Emosjoner	Refleksjon
Praksiserfaringer	Metoder for å utvikle metarefleksjon
Relevant teori	Praksisfelleskap
Anerkjennelse	Forholdet mellom praksisskole og universitet
Kobling mellom teori og praksis	Skrivning
Tillit	Praksislogg
Profesjonell utvikling/identitet	Tilbakemeldinger
Praksislærers betydning	Trygghet
Fag og fagdidaktikk	Motivasjon
Hverdagsspråk	Selvbevissthet

Metoder for å utvikle refleksjon	Ulike læringsarenaer
Veiledningssamtale	Fokus i praksis
Utvikling av fagspråk	Egenutvikling
Profesjonelle felleskap	

Tabell 6: Åpen koding basert på memoer

Etter den åpne kodingen ble det gjennomført en aksial koding (Thagaard, 2013, s. 159) i tre omganger. Hensikten med en aksial koding er å analysere forholdet mellom de ulike kodene fra den åpne kodingen for å se etter sammenhenger og mønstre som kan koble sammen de åpne kodene. Til forskjell fra den åpne kodingen der kodene konkret trekkes ut fra memoene, fordrer den aksiale kodingen at kodene tolkes av meg som forsker når forholdet mellom kodene analyseres (Thagaard, 2013, s. 159). Etter den første omgangen med aksial koding var det flere av ordene og begrepene fra den åpne kodingen som jeg mente kunne settes sammen (se tabell 7).

### **Første omgang aksial koding**

Relasjoner, inkludering, anerkjennelse

Makt, trygghet, tillit

Emosjoner

Kobling teori og praksis, ulike læringsarenaer, relevant teori

Praksiserfaringer, fokus i praksis

Profesjonell utvikling/identitet, utvikling av fagspråk, egenutvikling, selvbevissthet, motivasjon, hverdagsspråk

Fag og fagdidaktikk

Relasjon mellom praksislærer og universitetslærer, relasjon mellom praksisskole og universitet

Veiledning, praksislærers betydning, veiledningssamtale, tilbakemeldinger

Refleksjon, metarefleksjon, metoder for å utvikle refleksjon og metarefleksjon, skriving, praksislogg

Profesjonelle felleskap, praksisfelleskap

Tabell 7: Første omgang aksial koding

Det ble videre gjennomført en ny omgang med aksial koding for å vurdere hvorvidt det var flere aksial koder som kunne ses i sammenheng med hverandre (se tabell 8).

### **Andre omgang aksial koding**

Relasjoner, inkludering, anerkjennelse, makt, trygghet, tillit, emosjoner

Praksiserfaringer, fokus i praksis, fag og fagdidaktikk

Kobling teori og praksis, ulike læringsarenaer, relevant teori

Profesjonell utvikling/identitet, utvikling av fagspråk, egenutvikling, selvbevissthet, motivasjon, hverdagsspråk

Veiledning, praksislærers betydning, veiledningssamtale, tilbakemeldinger

Refleksjon, metarefleksjon, metoder for å utvikle refleksjon og metarefleksjon, skriving, praksislogg

Relasjon mellom praksislærer og universitetslærer, relasjon mellom praksisskole og universitet, profesjonelle felleskap, praksisfelleskap

Tabell 8: Andre omgang aksial koding

Etter denne prosessen ble den aksiale kodingsprosessen ansett som ferdig, og de ulike studiene ble deretter sortert (se tabell 9) etter aksialkodene (se tabell 8) ved hjelp av memoene fra hver studie (se tabell 5).

<b>Empiriske studier sortert etter aksialkoder og memoer</b>	
<b>Aksialkoder</b>	<b>Studienummer</b>
Relasjoner, inkludering, anerkjennelse, makt, trygghet, tillit, emosjoner	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 16, 19, 20, 25, 29, 33, 46, 49
Praksiserfaringer, fokus i praksis, fag og fagdidaktikk	6, 20, 32, 33, 34, 44
Kobling teori og praksis, ulike lærings-arenaer, relevant teori	2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 24, 28, 29, 35, 37, 38, 41, 43, 45, 50
Profesjonell utvikling/identitet, utvikling av fagspråk, egenutvikling, selvbevissthet, motivasjon, hverdagsspråk	2, 3, 4, 7, 9, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 44, 45, 46, 47
Veiledning, praksislærers betydning, veiledningssamtale, tilbakemeldinger	12, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 39, 43
Refleksjon, metarefleksjon, metoder for å utvikle refleksjon og metarefleksjon, skriving, praksislogg	12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 36, 37, 40, 42, 46, 48, 50
Relasjon mellom praksislærer og universitetslærer, relasjon mellom praksisskole og universitet, profesjonelle felleskap, praksisfelleskap	10, 11, 12, 14, 15, 21, 23, 24, 28, 38, 43, 47

Tabell 9: Empiriske studier sortert etter aksialkoder og memoer

I prosessen med å plassere de ulike studiene ved hjelp av memoene ble det synlig at det var to store mønstre mellom memoene og aksialkodene som fortsatt ikke var blitt oppdaget. Det ene var at aksialkodene: *relasjon mellom praksislærer og universitetslærer, relasjon mellom praksisskole og universitet, profesjonelle felleskap, praksisfelleskap*, kunne relateres til aksialkodene: *kobling teori og praksis, ulike læringsarenaer, relevant teori*. Det andre var at aksialkodene: *profesjonell utvikling/identitet, utvikling av fagspråk, egenutvikling, selvbevissthet, motivasjon, hverdagsspråk*, ikke kunne fremstå som egne aksialkoder, siden alle de utvalgte studiene



på en eller annen måte omhandler profesjonell utvikling/utvikling av profesjonell identitet. På bakgrunn av disse to oppdagelsene ble det gjennomført en tredje omgang med aksial koding. I forbindelse med denne prosessen ble det samtidig gjort en kontroll for å sjekke om de andre studiene var plassert riktig. Denne kontrollen avdekket at det fortsatt var noen studier som var plassert feil. Tabellen nedenfor viser den endelige plasseringen av studiene (se tabell 10).

<b>Tredje omgang aksial koding</b>	
<b>Aksialkoder</b>	<b>Studienummer</b>
Relasjoner, inkludering, anerkjennelse, makt, trygghet, tillit, emosjoner	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 19, 20, 25, 29, 33, 46, 49
Praksiserfaringer, fokus i praksis, fag og fagdidaktikk	3, 32, 33, 34, 44
Kobling teori og praksis, ulike læringsarenaer, relevant teori, relasjon mellom praksislærer og universitetslærer, relasjon mellom praksisskole og universitet, profesjonelle felleskap, praksisfelleskap	2, 6, 11, 12, 13, 14,15, 16, 21, 23, 24, 28, 29, 35, 37, 38, 41, 43, 45, 47, 50
Veiledning, praksislærers betydning, veiledningssamtale, tilbakemeldinger, fagspråk, hverdagspråk	10, 12, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 39, 43
Refleksjon, metarefleksjon, metoder for å utvikle refleksjon og metarefleksjon, skriving, praksislogg	12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 36, 37, 40, 42, 46, 48, 50

Tabell 10: Tredje omgang aksial koding

Av tabellen ovenfor ser man at 16 av studiene i denne forskningsgjennomgangen er plassert i flere enn en aksialkode. Det kan være flere årsaker til dette. En årsak kan være at aksialkodene som er valgt, ikke er spesifikke nok. En annen mulig årsak kan imidlertid være at disse studiene har bredt fokus og vide problemstillinger og av den grunn kan plasseres i flere aksialkoder.

Etter den tredje omgangen med aksial koding ble de aksiale kodene studert ytterligere. Hensikten var å se om det kunne avdekkes mønstre mellom aksialkodene som kunne bidra til å klassifisere kodene inn i hovedkategorier som kunne representere de aksiale kodene (Thagaard, 2013, s. 159-160). Det ble utviklet fem hovedkategorier som aksialkodene synes å kunne klassifiseres inn i. Hovedkategoriene er *sosiale og emosjonelle aspekter, sentrale praksiserfaringer, praksis og teori, veiledning og refleksjon* (se tabell 11).

<b>Hovedkategorier basert på aksialkoder</b>	
<b>Hovedkategori</b>	<b>Aksialkoder</b>
Sosiale og emosjonelle aspekter	Relasjoner, inkludering, anerkjennelse, makt, trygghet, tillit, emosjoner
Sentrale praksiserfaringer	Praksiserfaringer, fokus i praksis, fag og fagdidaktikk
Praksis og teori	Kobling teori og praksis, ulike læringsarenaer, relevant teori, relasjon mellom praksislærer og universitetslærer, relasjon mellom praksisskole og universitet, profesjonelle felleskap, praksisfelleskap
Veiledning	Veiledning, praksislærers betydning, veiledningssamtale, tilbakemeldinger, fagspråk, hverdagspråk
Refleksjon	Refleksjon, metarefleksjon, metoder for å utvikle refleksjon og metarefleksjon, skriving, praksislogg

Tabell 11: Hovedkategorier basert på aksialkoder

De ulike studiene ble deretter sortert inn i en tabell etter hovedkategoriene og systematisert etter metodisk tilnærming, nasjonalitet og referanser (se tabell 12).

## Systematiserte empiriske studier

Hovedkategori	Metode	Nasjonalitet	Referanser
Sosiale og emosjonelle aspekter	Kvalitativ (10)	Hellas, Estland, Australia, England, Hong Kong (2), Nederland, Norge (3)	(Poulou, 2007), (Timoštšuk & Ugaste, 2012), (Howells & Cumming, 2012), (Johnston, 2010), (Trent, 2014), (Cheng, 2005), (Meijer m.fl., 2011), (Haugan, 2014a), (Gloppen, 2013), (Tobiassen, 2013)
	Kvantitativ (2) Kvalitativ/ kvantitativ (4)	Portugal, England Nederland, England, Norge (2)	(Caires m.fl., 2012), (M. Parsons & Stephenson, 2005) (Janssen m.fl., 2008), (Malderez m.fl., 2007), (Mjåtveit & Jakobsen, 2014), (Hove, 2010)
Sentrale praksis-erfaringer	Kvalitativ (4)	Estland, Hellas, Nederland, Norge	(Anspal m.fl., 2011), (Poulou, 2007), (Meijer m.fl., 2011), (Kværnes, 2013)
	Kvantitativ (1)	Belgia	(Lamote & Engels, 2010)
Praksis og teori	Kvalitativ (16)	Finland, Hong Kong, Norge (14)	(Turunen & Tuovila, 2012), (Trent, 2011), (Gloppen, 2013), (Østrem, 2009), (Solstad, 2010), (Klemp, 2013), (Burner, 2011), (Methi & Wie, 2007), (Fuglseth, 2009), (Sjølie & Haugaløkken, 2008), (Mathisen, 2011), (Ristesund m.fl., 2012), (Mathisen, 2013), (Mosvold m.fl., 2014), (Tuset, 2013), (Halvorsen, 2014)
	Kvalitativ/ kvantitativ (5)	England (2), Australia, Norge (2)	(Allen & Wright, 2013), (Malderez m.fl., 2007), (R. Smith, 2007), (Christensen m.fl., 2014), (Hove, 2010)
Veiledning	Kvalitativ (11)	Finland, Sverige, Tyrkia, Estland, Norge (7)	(Turunen & Tuovila, 2012), (Hegender, 2010), (Akcan & Tatar, 2010), (Anspal m.fl., 2011), (Gloppen, 2013), (Tobiassen, 2013), (Johnsen-Høines, 2012), (Helgevold m.fl., 2014), (Solstad, 2013), (Riksaasen, 2008), (Ristesund m.fl., 2012)
	Kvantitativ (1) Kvalitativ/ kvantitativ (1)	England Israel	(M. Parsons & Stephenson, 2005) (Fund, 2010)
Refleksjon	Kvalitativ (13)	Italia, Finland (2), Norge (10)	(Mortari, 2012), (Vesterinen m.fl., 2014), (Nissilä, 2005), (Gloppen, 2013), (Klemp, 2013), (Burner, 2011), (Solstad, 2013), (Fuglseth, 2009), (Klemp, 2011), (Mathisen, 2010), (Haugan, 2014a), (Larssen & Drew, 2014), (Mosvold m.fl., 2014)
	Kvantitativ (1) Kvalitativ/ kvantitativ (2)	England Israel, Nederland	(M. Parsons & Stephenson, 2005) (Fund, 2010), (Janssen m.fl., 2008)

Tabell 12: Systematiserte empiriske studier

Etter å ha systematisert de empiriske studiene ble oppsummeringene av studiene sortert på nytt i egne dokumenter etter hovedkategoriene for å klargjøre studiene for temasentrert finanalyse innenfor hver av de fem hovedkategoriene. Det første som ble gjort i finanalysen, var å lese oppsummeringene av studiene på nytt, samtidig som det ble skrevet nye memoer i margene. På bakgrunn av memoene ble det deretter gjort en åpen koding der ord og begreper som kunne romme meningsinnholdet til memoene, ble satt opp. Etter den åpne kodingen ble det videre gjort en aksial koding ved å se etter mønstre mellom de åpne kodene innenfor hvert enkelt studie og mellom studiene. Da denne prosessen ble ansett som ferdig, ble det i fortsettelsen gjort en klassifisering innad i hovedkategoriene med utgangspunkt i kodene for å lage nyanserte underkategorier. Deretter ble det laget fem nye tabeller, en for hver hovedkategori, der studiene på nytt ble finsortert etter underkategoriene innenfor hver hovedkategori (se tabell 13).

<b>Hovedkategori: Sosiale og emosjonelle aspekter</b>			
<b>Under-kategori</b>	<b>Metode</b>	<b>Nasjonalitet</b>	<b>Referanse</b>
Relasjoner	Kval (3)	Norge (1), Hong Kong (2)	(Haugan, 2014a), (Trent, 2014), (Cheng, 2005)
	Kvant (1)	Portugal	(Caires m.fl., 2012)
Relasjoner/ emosjoner	Kval (3)	Australia, Hellas, Nederland	(Howells & Cumming, 2012), (Poulou, 2007), (Meijer m.fl., 2011)
	Kval/kvant (2)	England, Norge	(Malderez m.fl., 2007), (Mjåtveit & Jakobsen, 2014)
Emosjoner	Kval (1)	Estland	(Timoštšuk & Ugaste, 2012)
	Kval/kvant (1)	Nederland	(Janssen m.fl., 2008)
Relasjoner/ makt	Kvant (1)	England	(M. Parsons & Stephenson, 2005)
Makt	Kval (1)	Norge	(Tobiassen, 2013)
	Kval/kvant (1)	Norge	(Hove, 2010)
Relasjoner/ emosjoner/ makt	Kval (2)	England, Norge	(Johnston, 2010), (Gloppen, 2013)

Tabell 13: Hovedkategori: Sosiale og emosjonelle aspekter

## **2.3. Forskning på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen, i tidsperioden 2005-2014**

Av hensyn til omfang har jeg valgt å ikke presentere de ulike memoene, den åpne kodingen, den aksiale kodingen, og analysen i form av tekst fra finanalysen i avhandlingen. Resultatet av finanalysen vil i stedet for presenteres i fem delkapitler etter de fem hovedkategoriene fra analysen: *sosiale og emosjonelle aspekter, sentrale praksiserfaringer, praksis og teori, veiledning og refleksjon*. Det første delkapittelet vil omhandle studier som har hatt fokus på sosiale og emosjonelle aspekter i tilknytning til studentenes profesjonelle utvikling.

### **2.3.1. Sosiale og emosjonelle aspekter**

Forskning tyder på at studenter har behov for å etablere og vedlikeholde relasjoner til elever for å ivareta både elevers og egen trygghet og få innsikt i elevenes elevforutsetninger når studenter skal utvikle sin praktiske situerte handlekraft (Haugan, 2014a, s. 124-127). Studenter ser videre ut til å støtte seg til hverandres lærings- og undervisningssyn når de er i praksis. Det er av den grunn viktig å ha fokus på relasjoner mellom de ulike læringsfelleskapene dersom læringsmål fra praksisopplæringen skal oppnås (Trent, 2014, s. 29). Annen forskning finner at praksislærere og faglærere fra lærerutdanningen fremstår som sosiale agenter for lærerstudenter i praksis, og at de derfor er avgjørende både for hvorvidt studentene blir sosialisert inn i profesjonen eller ikke og for kvaliteten på studentenes læringsprosess på veien mot å bli lærere (Cheng, 2005, s. 364). Det å få positiv støtte fra praksislærer og positive tilbakemeldinger i veiledningssammenheng, samt det å bli inkludert og akseptert til et visst nivå på praksisskolen, ser i tillegg ut til å ha stor betydning for lærerstudentenes utvikling (Caires m.fl., 2012, s. 163).

Annen forskning tyder på at når studenter aktivt forsøker å vise takknemlighet i praksisopplæringen, får studentene en opplevelse av at relasjonene deres i praksis blir styrket, og de blir selv gladere og mer positive og takknemlige (Howells & Cumming, 2012, s. 80-83). Det er samtidig viktig for studenter når de er ute i praksis at flere av

relasjonene de har etablert, er med såkalte signifikante andre, og at disse relasjonene oppleves som både potensielle og reelle. Dette fordi slike relasjoner bidrar både til positive praksiserfaringer og til gode emosjoner (Malderez m.fl., 2007, s. 230). Praksislærere ser videre ut til å spille en signifikant rolle for førsteårsstudentene når det gjelder å få motivasjon tilbake etter det første praksissjokket (Meijer m.fl., 2011, s. 115). Studenter legger i tillegg stor vekt på å bygge gode relasjoner til sine elever i praksis (Mjåtveit & Jakobsen, 2014, s. 184), selv om interaksjon med elever synes å bidra til både positive og negative emosjoner hos studentene (Poulou, 2007, s. 100-101). Positive emosjoner ser ut til å gi yrket en mening (Meijer m.fl., 2011, s. 123-125) og føre til profesjonell utvikling hos studentene. Negative emosjoner synes på sin side å skape bekymring både i forhold til motivasjon og til det å være lærer i fremtiden (Poulou, 2007, s. 100-101).

Forskning viser videre at både positive og negative emosjoner som studentene erfarer i praksis, har stor betydning for studentens sosiale læring og utvikling. Studentenes positive emosjoner blir oftest skapt av elever. Studentenes negative emosjoner kan for det meste knyttes til praksislærere og faglærere ved lærerutdanningen. De negative emosjonene ser i midlertid ut til å ha størst innflytelse på utvikling, samtidig som praksislærere og faglærere neglisjerer de positive emosjonenes betydning for læring og profesjonell utvikling (Timoštšuk & Ugaste, 2012, s. 430). Annen forskning viser at studenter blir mer innovative, motiverte og får positive emosjoner når de reflekterer over positive praksiserfaringer til forskjell fra når de reflekterer over problematiske praksiserfaringer (Janssen m.fl., 2008, s. 115). Nært samarbeid i såkalte kritiske partnerskap mellom to medstudenter og praksislærer synes videre å bidra til en støttende og konstruktiv atmosfære. Et tett samarbeid fører igjen til ærligere tilbakemeldinger, til dypere tenkning rundt praksis og til større muligheter for å forstå egen undervisning. Studentene har i midlertid vansker med å etablere slike samarbeidsfelleskap, noe som skaper bekymring hos studentene. Praksislærere synes på sin side å være bekymret over at relasjonen i slike kritiske partnerskap blir symmetriske (M. Parsons & Stephenson, 2005, s. 95).

En studie viser at det er behov for å utvikle veiledningspraksiser som kan forholde seg refleksivt til maktforhold, slik at man kan avverge maktmisbruk i veiledningssituasjoner (Tobiassen, 2013, s. 263). Makt i praksisopplæringen viser seg å være særs problematisk når studenter reagerer negativt på praksislærers yrkesutførelse fordi studenter ikke tør å si ifra. Annen forskning viser imidlertid at studentene lærer mye av slike eksempler der studenter reagerer negativt på praksislærers yrkesutførelse, og at det derfor er viktig å la studenter møte temaet yrkesetikk tidlig i studiet. Dette fordi praksisutfordringer kan være et viktig bidrag til yrkesetisk læring dersom erfaringene knyttes til etisk teori og blir til gjenstand for individuelle og kollektive refleksjoner (Hove, 2010, s. 409).

Dårlig mottakelse og inkludering ved praksisskolen synes videre å skape maktasymmetri, noe som gjør det problematisk for studenter å etablere og vedlikeholde relasjoner med andre lærere. Det som viser seg å skape mest asymmetri, og som studentene synes er mest problematisk, er når de får negative tilbakemeldinger fra sin praksislærer (Johnston, 2010, s. 311-316). Annen forskning viser på sin side at grunnlaget for at en veiledningssamtale skal fungere godt, er en atmosfære preget av gjensidig tillit og trygghet med rom for spørsmål og erfaringer fra studentene. Forutsetningen for å få en slik samtale til fungere er at både lærere og studenter må ha vesentlig kompetanse og kunnskap om veiledning og maktforhold (Gloppen, 2013, s. 99).

### **2.3.2. Sentrale praksiserfaringer**

Dette delkapittelet omhandler studier som har studert praksiserfaringers betydning for studenters profesjonelle utvikling og profesjonelle identitetsutvikling. Det er flere studier som finner at praksiserfaringer generelt sett har betydning for studentenes identitetsutvikling, og at studentene etter hvert endrer fokus fra seg selv til å ha fokus på undervisningsmetoder, elevenes ferdigheter og læring (Anspal m.fl., 2011, s. 197; Lamote & Engels, 2010, s. 3). Undervisningsprosessen og praksiserfaringer ser videre ut til å gjøre studentene mer selvsikre, trygge og bevisste på egen personlige identitet. Dette fører igjen til at studentene over tid blir mer opptatt av praksiserfaringenes betydning for den profesjonelle utviklingen, samtidig som praksiserfaringer gir

studentene et mer realistisk bilde av hva det vil si å være lærer (Poulou, 2007, s. 96-98). Annen forskning viser samtidig at det å utvikle studentenes handlingsrettede kompetanse er svært komplekst fordi studenter synes det er vanskelig å både velge ut og begrunne oppgaver ut fra gitte mål og veilede elever faglig underveis i undervisningen (Kværnes, 2013, s. 143).

Det å få erfaring med skoleovertakelse viser seg videre å bidra til at studentene får et mer realistisk syn på læring og undervisning (Lamote & Engels, 2010, s. 3). Praksiserfaringer synes i tillegg å gjøre studentene oppmerksomme på at lang fartstid i læreryrket kan bidra til at mange lærere faller inn i et rutinearbeid. Disse erfaringene står i sterk kontrast til hva studentene tenker en lærerprofesjon bør være (Poulou, 2007, s. 98-100). En studie finner at lærerstudenter ser på egen utvikling som et løp hvor de må løse kriser som inneholder negative eller positive nøkkelerfaringer. Negative nøkkelerfaringer er ofte knyttet til en følelse av å ikke mestre eller lykkes med for eksempel klasseledelse. Positive nøkkelerfaringer derimot er ofte knyttet til samtaler med praksislærer som viser at de ikke er alene om å ha frustrasjon knyttet til læreryrket, og knyttet til elevrelasjoner som gir yrket mening (Meijer m.fl., 2011, s. 123-125).

### **2.3.3. Teori og praksis**

Det er flere studier som har studert forholdet mellom teori og praksis i tilknytning til studenters profesjonelle utvikling og profesjonelle identitetsutvikling. Forskning viser at studenter i teoriopplæringen utvikler et snevert syn både på undervisning og hvordan man bør oppfatte seg selv som lærere. Studentene opplever samtidig at det er vanskelig å utfordre denne sneverheten. Dette snevre synet til studentene synes videre å kunne lede til negative relasjoner mellom lærerstudentene og de erfarne lærerne ved praksisskolene (Trent, 2011, s. 529). Praksisopplæringen synes allikevel å være høyt verdsatt av studentene og er den viktigste faktoren for studentenes profesjonelle utvikling. Teoriopplæringen oppfattes på sin side irrelevant (Østrem, 2009, s. 370-381). En årsak til dette kan være at studentene ikke lærer å se sammenhenger mellom det de lærer i teoriopplæringen, og det de erfarer i praksis (Mosvold m.fl., 2014, s. 192). Det at studentene ikke lærer å se sammenhenger, kan tyde på at de ikke gjennomgår en



profesjonsutdanning som bidrar til utvikling av et yrkesspråk (Østrem, 2009, s. 370-381). Dette står i sterk kontrast til annen forskning som slår fast at studenter fremhever lærerutdanningens teoretiske opplæringsdel som viktig og relevant for å kunne være lærer (Malderez m.fl., 2007, s. 230). Både teori og praksis synes dermed å ha høy verdi for studentene. Studentene opplever imidlertid mulighetene for å integrere teori og praksis som veldig varierende og vanskelig. Funn indikerer at studentene synes det er vanskelig både fordi rollene og ansvarsfordelingen blant de involverte i lærerutdanningen oppleves som utydelige, og fordi en opplevd distanse mellom universitet og praksisskolen synes å være koblet til en distanse mellom teori og praksis (Allen & Wright, 2013, s. 136). Analyse av utvalgte caser kan være til hjelp for å gjøre sammenhengen mellom spesifikke undervisningseksempler og generelle prinsipper for undervisning mer eksplisitt (R. Smith, 2007, s. 394). Samtidig viser annen forskning at når studenter blir bedt om å anvende den didaktiske relasjonsmodellen direkte på egen undervisning, greier de ikke å tilegne seg praktisk lærerkunnskap som egen kunnskap. Funn tyder på at årsaken til dette er at begrepet *lærer* ikke står i midten av *den didaktiske relasjonsmodellen* (Fuglseth, 2009, s. 81).

En helhetlig lærerutdanning synes videre å forutsette både en praksisnær teoriopplæring og en teoribasert praksisopplæring, ellers vil studentene i løpet av kort tid oppleve teoretiske og profesjonsorienterte perspektiver som lite meningsbærende og relevante (Solstad, 2010, s. 216). Annen forskning finner at de studentene som har lest mye teori før de går ut i praksis, synes å verdsette teori mer enn de som har lest lite. Studenter er heller ikke så skeptiske til teori i praksis som faglærere ved lærerutdanningen gjerne har inntrykk av. De etterlyser imidlertid flere sammenhenger mellom teori og praksis (Mathisen, 2011, s. 361). En studie finner at kunnskap gjennom teori og kunnskap gjennom erfaringer oppleves som like betydningsfullt for studentenes profesjonsutvikling. Det viktigste for studentenes profesjonsutvikling er imidlertid at ferdighetene og kunnskapen de skal lære, er tilpasset både situasjonen og den enkelte student slik at studenten kan være aktiv i læringsprosessen (Mathisen, 2013, s. 178). Annen forskning slår samtidig fast at studentene har en opplevelse av at de to læringsarenaene i lærerutdanningen er svært ulike. Den teoretiske og

forskningsorienterte opplæringen kan av den grunn ikke overføres direkte, men må oversettes av studentene til den praktiske undervisningssituasjonen. En slik oversetting synes å kreve at studentene endrer posisjon først fra elev til student og deretter fra student til lærer. Funn tyder videre på at en slik posisjonsendring bare kan skje dersom lærerutdanningen støtter studentene og lar dem få være kritiske til både teori- og praksisopplæringen (Christensen m.fl., 2014, s. 36-43).

Yrkesetikk synes videre å være et tema i lærerutdanningen som er velegnet til å koble teori og praksis (Hove, 2010, s. 409). Kollegial veiledning synes samtidig å være en god læringsarena for å koble teori og praksis fordi denne typen veiledning gjør at studentene blir mer oppmerksomme på hvordan man kan planlegge undervisning, samtidig som de utvikler en mer kompleks forståelse av de muligheter lærere har for å påvirke barns læring og utvikling (Turunen & Tuovila, 2012, s. 115). Praksislogger viser seg også å ha et potensial for å være et verktøy som kan motvirke fragmentering i lærerutdanningen, så fremt studentene utfordres og støttes i den videre refleksjonsprosessen med innspill fra teorifeltet (Klemp, 2013, s. 73). Aksjonslæring er en annen læringsarena som kan bidra til en tydeligere sammenheng mellom praksis og teori og mellom lærerutdanning og læreryrket. Funn tyder videre på at aksjonslæring i tillegg kan bidra til mer refleksjon og økt bevissthet rundt egen undervisning, når faglærere, praksislærere og studenter utvikler et samarbeidsforhold. Utfordringene med denne læringsarenaen er imidlertid å få satt av tid til lesing av teori, til å innarbeide en felles forståelse innad i gruppen om at «veien blir til mens man går», og til å få gruppen til å se sammenhenger mellom de gangene gruppen møtes (Burner, 2011, s. 29).

Fadderordninger, der studentene er utplassert i en fadderskole parallelt med fagstudier, er en annen læringsarena som kan gjøre profesjonsperspektivet og koblingen mellom teori og praksis mer synlig. Slike ordninger er imidlertid vanskelig å organisere (Sjølie & Haugaløkken, 2008, s. 344). Annen forskning tyder på at storyline kan bidra både til en bedre kobling mellom teori og praksis og til tettere samarbeid mellom faglærere, praksislærer og studenter. Ved å anvende storyline opplever studentene å både få et mer bevisst forhold til egen læring, og få utviklet sine samarbeidsevner og sin didaktiske

forståelse for hvordan de kan skape gode lærings situasjoner for elevene (Methi & Wie, 2007, s. 56). Annen forskning kan imidlertid tyde på det motsatte (Tuset, 2013, s. 265). En studie finner at eksisterende praksis i lærerutdanningen ikke ser ut til å endre seg selv om normene og strukturene som finnes i den etablerte praksisen, blir utfordret av ulike aktiviteter, som for eksempel lesson study. På bakgrunn av dette bør fokuset flyttes fra studentenes individuelle profesjonelle utvikling til profesjonalisering av lærerutdanningens praksiser dersom lærerutdanningen har et ønske om å profesjonaliseres (Tuset, 2013, s. 265). Det å organisere praksisen til studentene i praksislærerteam synes videre å være den mest hensiktsmessige modellen både med tanke på samarbeid og på organisering slik at studentene får mest mulig praksis i eget studiefag (Ristesund m.fl., 2012, s. 372). Treparsamtalen kan videre være en egnet læringsarena, både for å formalisere kontakten mellom lærerutdanningen og praksisskolene, og for å legge til rette for et felles begrepsapparat, dialog, refleksjon og diskusjon (Gloppen, 2013, s. 99). Partnerskapsprosjekt kan også fungere som en god samhandlingsarena både for å styrke relasjonen mellom faglærere og praksislærere, og for å støtte studentenes profesjonelle utvikling. For at partnerskapsprosjekter skal fungere, må de ulike partene som skal inngå i partnerskapet, imidlertid diskutere hvilke intensjoner de har og hvor fleksible de kan være. De ulike partene må også være forutsigbare og være tydelige overfor hverandre om hvilke visjoner og ønsker de har når partnerskapet skal implementeres (Halvorsen, 2014, s. 6-8).

#### **2.3.4. Veiledning**

Forskning tyder på at det er behov for å utvikle og organisere veiledningspraksiser som kan forholde seg refleksivt til maktforhold (Tobiassen, 2013, s. 256). En måte å organisere veiledningen på som kan bidra til en mer støttende og konstruktiv atmosfære, er å sette to medstudenter og en praksislærer i et tett samarbeid (M. Parsons & Stephenson, 2005, s. 95). Det å organisere praksislærere i team eller trinn synes videre å være den modellen som gir studentene de beste mulighetene for veiledning (Ristesund m.fl., 2012, s. 372). Kollegial veiledning viser seg samtidig å kunne gi en ekstra verdi til veiledningen fordi denne formen muliggjør en teoretisk tilnærming (Turunen & Tuovila, 2012, s. 115). Veiledning i praksis kan også organiseres som en trepartssamtale.

For at denne organiseringen og formen skal fungere optimalt, bør imidlertid faglærere, praksislærere og studenter, som tidligere nevnt, både ha kunnskap om veiledning og ha klare og tydelige roller der alle vet hvilke funksjoner rollene har. De trepartsamtalene som fungerer best, og som åpner opp for studentenes refleksjoner, er veiledningssamtaler preget av gjensidig tillit og trygghet, der praksislærer og faglærer stiller studentene åpne spørsmål uten å gi råd, samtidig som at studentene får komme til orde med sine spørsmål og erfaringer (Gloppen, 2013, s. 99).

Annen forskning har funnet at ulike land, som Norge og USA, ser ut til å ha ulike syn på hva som er god veiledning i praksis. Mens amerikanske studenter synes å lære mer gjennom modellering i praksis, har norske studenter en mer erfaringsbasert praksis (Riksaasen, 2008, s. 293). En annen studie finner at co-refleksive læringsfelleskap, der medstudenter gir tilbakemeldinger til hverandre og reflekterer sammen, støtter og stimulerer til profesjonell utvikling. Det bør av den grunn utvikles metoder som kan anvendes for å trene studenter i å gi effektive tilbakemeldinger som både forsterker og utfordrer den profesjonelle utviklingen ved at den er ærlig uten å være fornærmende eller dømmende (Fund, 2010, s. 696).

Forskning som har studert praksissamtaler, finner imidlertid at slike samtaler kan være sårbare, og at det er krevende å være tålmodig, slik at samtalen kan utvikle seg til en felles interesse (Johnsen-Høines, 2012, s. 63). Fokus og samtaleaktiviteter i veiledningssamtaler synes videre å variere veldig. De fleste veiledningssamtaler som gjennomføres i praksis, synes likevel å dreie seg om «gjøringer» i undervisningen, og ikke om begrunnelser og refleksjoner som omhandler hvorfor man gjør som man gjør. Dette ensidige fokuset og mangelen på variasjon kan føre til at mulighetene for produktiv læring går tapt (Helgevold m.fl., 2014, s. 140). Studenter synes imidlertid å oppleve veiledningen i praksis som nyttig, lærerik og av betydning for egen profesjonell utvikling fordi veiledningen bidrar til en bevissthet rundt læreryrkets utfordringer (Solstad, 2013, s. 104-106). Dette spesielt dersom lærerutdannere støtter studentene i å reflektere rundt både hvilke strategier de selv har brukt, og over egen måte å takle utfordringer på (Anspal m.fl., 2011, s. 197). Forskning tyder imidlertid på at studenter

får liten tid til veiledning i praksis samt at læringsutbyttet fra veiledningen er minimalt fordi veiledningen ikke utfordrer studentenes forforståelse og verdigrunnlag (Solstad, 2013, s. 104-106). Praksislærere og faglærere sin etterveiledning i praksis viser seg også å ha ulikt innhold. Mens innholdet i praksislærernes etterveiledning er mer situasjonsspesifikk og har fokus på spesifikke hendelser i klasserommet, oppmuntrer faglærere studentene til refleksjon samt hjelper dem å evaluere egne undervisningsøkter mer kritisk (Akcan & Tatar, 2010, s. 153). Når studenter skal bedømmes for sin innsats i praksisopplæringen, er det videre som oftest i-kunnskapen til studentene som bedømmes og ikke deres før- og etterarbeid eller begrunnelsene for hvorfor de gjorde som de gjorde, det vil si om-kunnskapen. Funn kan videre tyde på at vurderingssamtalen som faglærer og praksislærer har med studentene ofte bærer preg av å være en monolog der faglærers vurdering er gjeldende. Praksislærer derimot har på sin side få vurderinger av studentene, og studentene har få selvvurderende uttalelser i samtalen (Hegender, 2010, s. 193).

### **2.3.5. Refleksjon**

Forskning med fokus på refleksjon i praksisopplæringen viser at spesifikk trening av det mentale kan spille en nøkkelrolle for å bedre studentenes lærerekspertise i praksis fordi studentenes refleksive og metarefleksive ferdigheter synes å øke (Mortari, 2012, s. 544). Trepertssamtalen synes videre å være en velegnet refleksjonsarena dersom praksislærer og faglærer bruker åpne spørsmål uten å først komme med råd (Gloppen, 2013, s. 99). Praksisloggen på sin side har potensial både som en refleksjonsarena og som et refleksjonsverktøy så fremt studentene utfordres og støttes i den videre refleksjonsprosessen, for eksempel med innspill fra teorifeltet som kan løfte refleksjonsprosessen ytterligere (Klemp, 2013, s. 73). Andre arenaer som er velegnet for refleksjon, er enten å lage kritiske partnerskap ved å sette studenter i et tett samarbeid med andre medstudenter og praksislærer (M. Parsons & Stephenson, 2005, s. 95), eller å tilrettelegge for ulike co-refleksive læringsfelleskap bestående av medstudenter (Fund, 2010, s. 696). Aksjonslæring i lærerteam ser videre ut til å øke både refleksjonen og bevisstheten rundt egne undervisning, samt gjøre takhøyden større for å diskutere klasseledelse (Burner, 2011, s. 29). Det å først skrive praksislogg for deretter å skrive

denne om til fagtekst i løpet av studiet ser samtidig ut til å bevisstgjøre og øke studentenes refleksjoner rundt egen utvikling og rundt hvordan de selv ønsker å fremstå som lærere (Mathisen, 2010, s. 190).

Annen forskning viser at studenter blir mer bevisst moderne konstruktivistiske læringsteorier i løpet av praksis, og at deres mentale vekst i praksis er knyttet til selvfølelse og til læreryrket som et etisk yrke (Nissilä, 2005, s. 217). Funn fra en annen studie viser på sin side at studenter for det meste tar utgangspunkt i den aktuelle situasjonen og fører en praktisk argumentasjon når de skal begrunne sine handlinger i praksis. Studentenes argumentasjon og begrunnelser for handlinger i praksis ser imidlertid ut til å endre seg, fra situasjonelle og empiriske premisser til mer stipulative premisser for hver gang studentene må reflektere over sine begrunnelser (Vesterinen m.fl., 2014, s. 618).

En studie finner at studentenes praksiserfaringer må beskrives som svært praksisorienterte fordi studentenes opplevelser i praksis ofte består i å få gode råd om hva de må endre på, og ros for det de får til. Studentenes forforståelse og verdigrunnlag blir derimot i liten grad utfordret. Dette fører igjen til at studentenes evne til å reflektere og vurdere alternativer, samt å se hva som kan ligge til grunn for egne valg, ikke utvikles. Dette fører igjen til at den profesjonelle utviklingen hemmes (Solstad, 2013, s. 104-106). Annen forskning tyder på at studenter får vansker med å tilegne seg og reflektere over praktisk lærerkunnskap når de anvender den didaktiske relasjonsmodellen. Dette fordi bruk av denne modellen gjør det utydelig for studentene at utviklingen av praktisk lærerkunnskap er høyst personlig (Fuglseth, 2009, s. 81).

Forskning viser at når lærerstudenter arbeider for å fremstille seg selv som ansvarsbevisste og reflekterer over seg selv som fremtidige lærere, blir både unnskyldninger og rettfærdiggjørelser brukt av studentene i forhandling om egen identitet (Klemp, 2011, s. 239-245). En annen studie finner at studentenes refleksjoner i praksis synes å være intensjonelle, proaktive og rettet mot det som kan bidra positivt til studentenes tilrettelegging for elevenes læring. Dette refleksjonsfokuset bidrar til at

studentene er mindre orientert både mot egen læring og utvikling, mot hvordan de selv kan bidra aktivt i skolens felleskap, og mot hvordan de kan samarbeide med foreldre og eksterne samarbeidspartnere (Haugan, 2014a, s. 124-127). Når lærerstudenter skal reflektere over egen undervisning, synes de i tillegg å referere mye til generell forståelse av klasseromspraksiser hentet fra undervisning som de selv har erfart i utdanningen, og lite til spesifikk kunnskap og innhold i faget. Funn indikerer i tillegg at studentene synes å være påvirket av praksislærer sine tilbakemeldinger når de skal reflektere rundt undervisningen sin, og at de er uoppmerksomme på hvorfor og hvordan temaer i fag, som de selv underviser i, kan forsterke elevenes læring og utvikling (Larssen & Drew, 2014, s. 161). Annen forskning viser i tillegg at det å reflektere over positive erfaringer i praksis ser ut til å gjøre studenter mer innovative og motiverte til å prøve ut nye løsninger enn når de reflekterer over negative erfaringer (Janssen m.fl., 2008, s. 115). En annen studie finner imidlertid at studenter ikke begynner å reflektere over manglende sammenhenger mellom det de har lært gjennom lærerutdanningen, og det de har opplevd i praksis, før etter praksis (Mosvold m.fl., 2014, s. 192).

#### **2.4. Forskning på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen, i tidsperioden 2015-2018**

Nyere forskning finner at lærerstudenter opplever praksisopplæringen som viktigst for egen profesjonell utvikling (Nilssen, 2018, s. 43). Studenter blir til tross for dette ofte tilskuere og sjelden deltakere i skolens praksisfelleskap (Thorsen & Christensen, 2018, s. 250-251). Praksislærer spiller samtidig en sentral rolle i lærerstudentenes utdanning (Andreasen & Høigaard, 2017, s. 122), og praksislærers fremtreden synes avgjørende for hvorvidt studentene blir deltakere eller tilskuere, og om de blir sosialisert inn i profesjonen eller ikke. Det å klare å etablere en god relasjon til praksislærer synes derfor viktig for studentene (Nilssen, 2018, s. 52 og 78). Studentenes emosjoner ser i tillegg ut til å ha betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling (Yuan & Lee, 2016, s. 819).

Andre studier finner at studentenes profesjonelle utvikling ser ut til å begrenses dersom praksislærer ikke tar ansvar for å koble teori og praksis og sørger for at studentene ser relevansen av å se etter sammenhenger (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen, &

Zlatanovic, 2018, s. 12-13; Ó Gallchóir, O’Flaherty, & Hinchion, 2018, s. 151). Praksislærere fremstår midlertid i liten grad som rollemodeller for studentene og tar lite ansvar for dette (Klemp & Nedberg, 2016, s. 38-39).

En annen studie finner at autonomistøttende læringsklima og høy grad av veiledende interaksjon er kjennetegn på høy veiledningskvalitet. Lærerstudentene opplever imidlertid kvaliteten på veiledning i praksisopplæringen som svært varierende (Andreasen & Høigaard, 2017, s. 122). Det er samtidig andre studier som konkluderer med at veiledningssamtalen i praksisopplæringen for det meste dreier seg om spørsmålet hvordan og lite om spørsmålene hva og hvorfor man gjør som man gjør ved å støtte seg til relevant teori og forskning (Hermansen m.fl., 2018, s. 11-13; Nilssen, 2018, s. 78). Dybderefleksjon løftes videre frem som et instrument som kan bidra til at studenter etterhvert klarer å etablere og oppdage verdifulle sammenhenger mellom teori og praksis (Korthagen, 2017, s. 398). Logg synes samtidig å egne seg som refleksjonsverktøy (Nilssen, 2018, s. 100-107) og aksjonsforskning synes å kunne hjelpe studentene å lettere se sammenhenger mellom teori og praksis (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, s. 19).

## **2.5. Oppsummering og plassering av studien**

Ved å gjennomgå nasjonal og internasjonal forskning med fokus på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen finner man flere forhold ved praksisopplæringen som synes å bidra til studentenes profesjonelle utvikling. Et sentralt forhold kan knyttes til hvorvidt studentene klarer å etablere gode relasjoner med både praksisskolen som helhet og med praksislærer siden gode relasjoner gir studentene positive emosjoner. Samtidig viser forskning på feltet at studentene har behov for at maktasymmetrien mellom dem og praksislærer er redusert. Studentene synes også å fremheve behovet for en bedre kobling mellom teori og praksis, samtidig som form og innhold i veiledningen synes å ha betydning for deres profesjonelle utvikling. Forskningsgjennomgangen viser i tillegg at en profesjonsrettet dybderefleksjon og hvorvidt studentene får delta på gode refleksjonsarenaer og får introdusert gode refleksjonsverktøy, har stor betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Autonomistøttende læringsklima og høy grad av veiledende interaksjon synes videre å



være kjennetegn på høy veiledningskvalitet. Positive erfaringer fra praksis, særlig knyttet til det å mestre relasjoner til elevene og mestre klasseledelse, fremstår i tillegg som nøkkelerfaringer for studentene.

Det å få oversikt over og å presentere studiens forskningsfront har vært utfordrende. Spesielt vanskelig synes jeg det har vært å få tilgang til artikler publisert i antologier og til norsk forskning som er publisert internasjonalt. Jeg støtter derfor Haugans (2011) forslag om at det bør lages en oversiktlig database som kan romme både nasjonal og internasjonal forskning på lærerutdanning.

Haugan (2011) har, som nevnt i kapittel 1.2.2, gjennomført en systematisk forskningsgjennomgang av nasjonal forskning på norsk lærerutdanning gjort i tidsrommet 2000-2010. I min studie er det gjennomført en systematisk forskningsgjennomgang av nasjonal og internasjonal forskning med et spisset fokus på praksisopplæringen i lærerutdanning sett i sammenheng med lærerstudenters profesjonelle utvikling/profesjonelle identitetsutvikling, publisert i tidsrommet 2005-2014. Siden praksisopplæringen er en sentral del av norsk lærerutdanning, hadde jeg en forventning om at mange av Haugans norske referanser, publisert i tidsrommet 2005-2010, og mine referanser ville krysse hverandre. Til min store overraskelse hadde vi ikke én sammenfallende referanse. Min tidligere observasjon om at forskning på praksisopplæring synes nærmest fraværende i Haugans forskningsgjennomgang, ble dermed ytterligere bekreftet. Samtidig bekrefter denne observasjonen at min systematiske forskningsgjennomgang er et viktig og nødvendig bidrag. Både for å kunne få en mer helhetlig oversikt over forskning på praksisopplæringen i lærerutdanning og over forskning med fokus på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

En annen observasjon jeg har gjort meg mens jeg har gjennomført denne systematiske forskningsgjennomgangen, er at flere av de internasjonale veteranene innen forskning på praksisopplæring i lærerutdanning, deriblant Fred Korthagen, Christoffer Day, Andy Hargreaves, Marilyn Cochran-Smith og Linda Darling-Hammond, ikke er representert i

forskningsgjennomgangen. Flere av disse fremtredende forskerne var representert med artikler etter den første systematiske utvelgelsen. Artiklene ble imidlertid valgt bort i andre runde da artiklene ble gjennomlest, enten fordi artiklene viste seg å være rene teoretiske artikler, eller fordi artiklene ble vurdert som utdaterte fordi de var basert på empirisk materiale fra 1980-, 1990- eller tidlig på 2000-tallet.

Jeg har videre observert at Danmark og Island ikke er representert med publikasjoner i den systematiske forskningsgjennomgangen, og at bare 5 av 50 studier er fra Sverige (1) og Finland (4). Dette til tross for at tre nordiske tidsskrifter ble valgt ut for å supplere de nasjonale og internasjonale tidsskriftene. Denne observasjonen kan tyde på at forskning på lærerutdanning i Norden i liten grad formidles i internasjonale kanaler, og at lærerutdanning oppfattes som et nasjonalt anliggende. Samtidig blir det tydelig av forskningsgjennomgangen at mye av forskningen som foreligger, er normativt rettet mot hva som bidrar til studentenes profesjonelle utvikling, og hva praksisopplæringen konkret bør gjøre.

Hensikten med min studie er å belyse studenters opplevelser og erfaringer fra praksisopplæringen og undersøke hvorvidt disse oppleves som meningsfulle eller begrensende for studentens profesjonelle utvikling. Studiets bidrag til forskningsfronten vil av den grunn være å tilføre både deskriptiv og normativ forskningsbasert kunnskap som kan bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen og som kan anvendes i videreutvikling av praksisopplæringen i norsk grunnskolelærerutdanning.

### **Kapittel 3. Studiens teoretiske rammeverk**

Forskningsspørsmålet i min studie legger, som tidligere nevnt, opp til en forstående, fortolkende og kontekstuell studie (se kap. 1.3) der det overordnede målet er å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i møte med praksisopplæringen. Det forestående teorikapittelet er av den grunn utarbeidet med tanke på å utvikle et sammensatt teoretisk rammeverk (se kap. 1.5.2) som kan anvendes i diskusjonen (se kap. 6) av både studiens empiriske funn og av den konteksten (se kap. 1.3) som studiens empiriske funn er hentet fra og relaterer seg til.

Kapittel 3 består av fire delkapitler. I første delkapittel vil utvalgte deler av Maurice Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske individperspektiv som omhandler menneskets eksistens og dets relasjon til omverden, gjøres rede for (se kap. 3.1). Deretter vil Zygmunt Baumans samfunnspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet presenteres (se kap. 3.2). De to perspektivene presenteres gjennom sentrale begreper relevant for min studie. Perspektivene og begrepenes relevans vil bli begrunnet etter hvert som de bli presentert ved å vise til hvordan disse vil bli anvendt i diskusjonen av studiens empiriske funn for å belyse studiens forskningsspørsmål.

Kapittelet fortsetter med en beskrivelse av Talcott Parsons strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv (se kap. 3.3). Delkapittelet avsluttes ved å relatere studiens profesjonskontekst til Parsons sitt profesjonsperspektiv.

I det siste delkapittelet sammenstilles de tre perspektivene (se kap. 3.4). Sammenstillingen illustreres i en figur for å tydeliggjøre sammenhengen mellom perspektivene og hvordan de tre perspektivene kan anvendes som et epistemologisk utgangspunkt i diskusjonen for å belyse fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

### **3.1. Maurice Merleau-Ponty: *Den levde kroppen* – et eksistensielt kroppsfenomenologisk individperspektiv**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av sentrale begreper ved Maurice Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv som fremstår som relevante for min studie nemlig begrepene *den levde kroppens tvetydighet, livsverden, intensjonalitet, immanens og transcendens*.

#### **3.1.1. Den levde kroppens tvetydighet – jeg er, derfor tenker jeg**

Det å la Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv utgjøre studiens individperspektiv har stor betydning for hvordan jeg tilnærmer meg og forstår fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling.

Merleau-Ponty (1994) sitt perspektiv på kroppen som levde fenomenal kropp er et forsøk på å beskrive en kropp allerede levde helhet, samt belyse de synlige og usynlige, men vesentlige, bindeleddene som finnes mellom mennesket og verden: «The body is the vehicle of being in the world» (Merleau-Ponty, 2002, s. 94). Ifølge Merleau-Ponty (1994) kan ikke kroppen ses på som en fysisk gjenstand (Merleau-Ponty, 1994, s. 107) fordi måten vi forholder oss til verden på, er eksistensiell, ikke biologisk, intellektuell eller mekanisk (Merleau-Ponty, 1994, s. 34-37). Han sier følgende:

My body does not appear to me as an object, a set of qualities and characteristics to be linked up with one another and thus understood. My relation to it is not that of the Cogito to the cogitatum, the «epistemological subject» to the object. I and it form a common cause, and in a sense I am my body. Between it and me there cannot properly be said to be a relation since this term designates the behavior of one object in reference to another (Merleau-Ponty, 1992, s. 102).

Den levde kroppen må av den grunn forstås i sin helhet (embodiment), slik den formidler seg selv til omverden gjennom sitt eget språk, som forskjellige gester, holdninger, bevegelser og ansiktsuttrykk (Merleau-Ponty, 1994, s. 9-30).

Merleau-Ponty (1994, 2002) skiller mellom det å *være sin kropp* og å *ha sin kropp*, når han skal forklare forskjellen på hvordan den levde kroppen erfarer, og hvordan den reflekterer. Merleau-Ponty hevder man *er* sin kropp når man sanser og erfarer ved å

være integrert i handlingen, og man *har* sin kropp når man reflekterer over erfaringen man har fått. I og med at den levde kroppen opplever (er) og oppleves (har) på samme tid, må den levde kroppen sees på som *tvetydig* og *fenomenal*. Den levde kroppen er dermed unik.

Kroppens *tvetydighet* kan, ifølge Merleau-Ponty, vise seg på mange ulike måter, men kan lettest identifiseres når den levde kroppen tar over selv om vi i utgangspunktet ikke ønsker det, som for eksempel når vi rødmer. At den levde kroppen må ses på som tvetydig, mener Merleau-Ponty er et bevis på at den ikke kan deles opp, forklares og fremstilles som enten eller slik dualismen fremstiller kroppen. Den må heller forstås, forklares og fremstilles som en helhet, både som et *subjekt* og et *objekt*, både i forhold til seg selv og til verden den lever i på samme tid. Vi er vår kropp og har vår kropp, hånden griper og blir grepet, og vi ser og blir sett. Den levde kroppen og verden den lever i, kan med andre ord ikke skilles fra hverandre, man kan si at de er *kiasmatiske*, det vil si sammenflettet (Merleau-Ponty, 1994, s. 31-37; 2002, s. 29-75).

Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv er dermed en dypgående kritikk av dualismen og av det tradisjonelle erfaringsbegrepet hvor erfaring tradisjonelt har blitt fremstilt som noe vår forstand gjør og analyserer gjennom refleksjon (Merleau-Ponty, 1994, s. V-XII). Ifølge René Descartes og den tradisjonelle dualismetenkningen representerer kroppen ingen fornuft eller kraft i seg selv, en tankegang som Descartes oppsummerer ved å si: «cogito ergo sum – jeg tenker, altså er jeg». Merleau-Ponty (2002) hevder at Descartes sin påstand kan pareres ved å argumentere for at det ikke er fordi man tenker man kan være sikker på egen eksistens. Det eneste man blir sikker på, er at man tenker. Man må derfor snu på det og si: «Jeg er, derfor tenker jeg» (Merleau-Ponty, 2002, s. 446) fordi det er den levde og betydningsskapende kroppen som danner utgangspunktet for at vi i det hele tatt kan se, høre, erfare, tenke og forstå (Merleau-Ponty, 2002, s. 429-475). All erfaring må av denne grunn ses på som taus og kroppslig, og sansning gjennom hørsel, berøring, lukt, syn og smak må derfor nødvendigvis også komme før vår refleksjon over erfaringen. Evnen til

sansning og persepsjon med kroppen danner dermed grunnlaget for at vi kan eksistere som reflekterende mennesker (Merleau-Ponty, 2002, s. 429-475).

Merleau-Ponty sitt perspektiv fremstår for meg som et holistisk perspektiv som forener kropp og tanke og individ og samfunn. Å anvende dette perspektivet som et epistemologisk utgangspunkt fordrer dermed at jeg også har en holistisk tilnærming til fenomenet som studeres, og at jeg baserer min diskusjon av studiens empiriske funn på en forståelse som tilsier at den enkelte lærerstudent samtidig er og har sin kropp, både overfor seg selv og i sin relasjon til omverden. Omverden skal i denne sammenheng forstås som ulike forhold ved praksisopplæringen. Erfaring må videre ses på som en forutsetning for refleksjon. Studentens erfaringer med ulike forhold i praksisopplæringen vil dermed alltid betinge studentens refleksjoner, og av den grunn også spille en sentral rolle i studentens profesjonelle utvikling.

### **3.1.2. Livsverden – den levde kroppens væren-til-verden**

Ett begrep som står sentralt hos Merleau-Ponty, og som samtidig fremstår som relevant for min studie, er begrepet *livsverden*. Ifølge Merleau-Ponty (1994) har alle mennesker en unik førrefleksiv livsverden som har sin bolig i den levde kroppen, og der alle kroppslige erfaringer og opplevelser er samlet og risset inn. Siden livsverden er en førrefleksiv verden, mener Merleau-Ponty at livsverden ikke kan overskrides (*transcenderes*) i den forstand at man ikke kan tre ut av sin livsverden for deretter å betrakte den utenfra (Merleau-Ponty, 1994, s. 153).

Livsverden må, i likhet med den levde kroppen, forstås som tvetydig fordi erfaringene og opplevelsene som er risset inn, hverken er meningsløse eller meningsfulle i seg selv. Erfaringene og opplevelsene fremstår som meningsfulle eller meningsløse først når vi mennesker med vår levde kropp retter oppmerksomheten utover mot omverden, gjennom sansning, handling og språklig kommunikasjon. Mennesket står dermed både i et *kiasmatisk* (gjensidig avhengig) og i et kommunikativt forhold til verden gjennom kroppen, og den levde kroppens livsverden kan derfor sies å ha en *væren-til-verden* siden hver enkelt livsverden påvirker og blir påvirket av omverdenen og av andres

livsverdener. Man kan med andre ord si at vi mennesker bebor verden gjennom vår levde kropp og dens livsverden, noe Merleau-Ponty oppsummerer ved å si «det er gjennom min krop, jeg forstår andre, ligeså der er gjennom min krop, jeg perciperer «ting»» (Merleau-Ponty, 1994, s. 153).

Det å innta Merleau-Pontys forståelse av begrepet livsverden og væren-til-verden vil ha betydning for hvordan jeg forstår lærerstudentenes kommunikasjon og relasjon til ulike forhold ved praksisopplæringen. En slik forståelse fordrer at jeg må ta utgangspunkt i og ha en forståelse for at hver enkelt lærerstudent starter på grunnskoleutdanningen med sin unike levde kropp og dens livsverden, med alt den rommer av tidligere erfaringer og refleksjoner. Samtidig må jeg anerkjenne og ta til etterretning at den enkelte students unike livsverden danner utgangspunkt for og betinger hvordan studenten opplever og relaterer seg til ulike forhold ved praksisopplæringen. Lærerstudentens profesjonelle utvikling må på bakgrunn av dette forstås som en individuell og personlig prosess, som oppstår når lærerstudenten i sin relasjon til ulike forhold ved praksisopplæringen kommuniserer og søker mening. Denne forståelsen antyder dermed at lærerstudenters profesjonelle utvikling er et komplekst fenomen som vil være utfordrende å studere.

### **3.1.3. Intensjonalitet – den levde kroppens rettethet**

Begrepet *intensjonalitet* står sentralt i Merleau-Ponty sitt perspektiv. Den levde kroppen vil, slik Merleau-Ponty (1994) ser det, alltid ha en intensjon og være rettet mot det som oppleves som meningsfullt, og vil samtidig vende ryggen til og unngå det som oppleves som meningsløst når den retter oppmerksomheten utover i sin søken etter mening. Merleau-Ponty betegner denne intensjonen og rettetheten til den levde kroppen som kroppens *intensjonale bue* eller som den levde kroppens *intensjonalitet*. Den levde kroppen vil uten unntak plassere seg i en vinkel eller posisjon når den søker mening. Kroppens intensjonalitet vil dermed alltid sørge for at noe forblir skjult for kroppens persepsjon. Det er av den grunn viktig, slik Merleau-Ponty ser det, at kroppen er i stadig bevegelse slik at den kan persipere og oppleve omverden og seg selv fra ulike posisjoner (Merleau-Ponty, 1994, s. 32-36 og 89-93).

Studentens opplevelse av ulike forhold ved praksisopplæringen, som for eksempel mottakelse og inkludering ved praksisskolen, relasjonen til praksislærer, veiledningen og kobling mellom teori og praksis, og hvorvidt disse forholdene oppleves som meningsfulle eller meningsløse, vil, med utgangspunkt i Merleau-Ponty, ha betydning for om studenten fortsetter å rette seg mot disse forholdene, og for hvorvidt studenten anser disse som av betydning for sin profesjonelle utvikling. Merleau-Ponty sin forståelse av intensjonalitet synes dermed svært relevant for min studie ettersom det kan anvendes i diskusjonen av studiens empiriske funn både for å belyse hvilke forhold i praksisopplæringen den enkelte student retter seg mot og for å få en dypere innsikt i hvorfor den enkelte student opplever ulike forhold ved praksisopplæringen som enten meningsfulle eller begrensede for sin profesjonelle utvikling.

#### **3.1.4. Immanens og transcendens – den levde kroppens søken etter mening**

Merleau-Ponty sitt begrepspar *immanens* og *transcendens* og hans forståelse av fenomenet *læring* fremstår i tillegg som relevant for min studie. I henhold til Merleau-Ponty (1994) søker vi mennesker mening både når vi er, og når vi har vår kropp, gjennom immanens og transcendens. Når vi er vår kropp og søker mening gjennom *immanens*, søker vi mening gjennom *erfaring* og selve *handlingen* ved hjelp av vårt *ubevisste kroppsskjema* som er den *ubevisste* og *tause kunnskapen* og forståelsen vi har av vår egen kropps intensjonalitet, posisjon i omverden, kompetanse og evner. Når vi derimot har vår kropp søker vi mening gjennom *transcendens* og gjennom *refleksjon*, *mentale prosesser* og vårt *bevisste kroppsbilde*, som er den *bevisste* og *refleksive forståelsen* og oppfatningen vi har av vår egen kropps intensjonalitet, posisjon i omverden, kompetanse og evner (Merleau-Ponty, 1994, s. 44). De to veiene å søke mening på er, slik Merleau-Ponty (2002) ser det, ikke helt adskilte, men heller ikke helt forenlige, noe han betegner som et immanens/transcendens - paradoks (Merleau-Ponty, 2002, s. 60-74). Når vi mennesker er i fysisk aktivitet, kan vi imidlertid fornemme en helhet og sammenheng mellom immanens og transcendens, for da jobber vår levde kropps ubevisste kroppsskjema og bevisste kroppsbilde side om side i sin søken etter mening (Duesund, 2003, s. 26).



Ifølge Merleau-Ponty (1994) vil forståelsen av hvordan vi mennesker søker mening, også være grunnleggende for hvordan man forstår læring. En tradisjonell forståelse av læring er gjerne koblet til mentale prosesser (refleksjon og transcendens) og det bevisste kroppsbildet. Slik Merleau-Ponty derimot beskriver læring, må all læring ha sitt utspring i kroppslig læring (erfaring og immanens) og kroppens *vane*, der vanen representerer den kunnskapen som ligger i vår levde kropps evne til å søke og rette seg mot nye bevegelser og redskaper i omverden med en intensjon om å omdanne eller fornye det ubevisste kroppsskjemaet (Merleau-Ponty, 1994, s. 97).

Studenten vil, slik jeg forstår Merleau-Ponty, i mindre grad være bevisst sin kropp når studenten søker mening i selve handlingen og gjennom immanens i praksisopplæringen. Dersom vanskelighetsgraden i handlingen eller aktiviteten økes, og studenten møter motstand i praksisopplæringen, som for eksempel når studenten opplever konstruktiv kritikk fra praksislærer i veiledningssammenheng, vil det oppstå en ubalanse i den naturlige kommunikasjonen mellom studenten og praksislærer. Når studenten opplever en ubalanse i den naturlige kommunikasjonen, vil studenten stoppe opp sin handling og sin søken etter mening gjennom immanens, for i stedet å søke mening gjennom transcendens og refleksjon ved å la den levde kroppen bli til gjenstand for vurdering.

Den enkelte student vil videre alltid støtte seg til sin levde kropps vane når studenten søker mening ved ulike forhold i praksisopplæringen, for eksempel i veiledningssammenheng. Hvilken evne studentens vane har til å rette seg mot ulike forhold i praksisopplæringen og til å søke mening gjennom immanens og transcendens, vil dermed ha stor betydning for studentenes kroppslige læring og for studentens videre utvikling av vanens evne, noe som igjen vil ha betydning for studentens profesjonelle utvikling.

Merleau-Ponty sitt begrepspar immanens og transcendens og hans forståelse av fenomenet læring synes på bakgrunn av dette som svært relevant for min studie, slik også drøftingen i kapittel 6.4. viser. Hans tilnærming kan anvendes i diskusjonen for å få dypere innsikt i hvordan lærerstudenter utvikler seg profesjonelt i relasjon til ulike

forhold ved praksisopplæringen, ved å belyse både hvordan studenten med sin levde kropp søker mening og lærer ved hjelp av erfaring og refleksjon, og hvorvidt studentens søken etter mening er fundert på en balanse mellom erfaringer og refleksjoner, eller på en overvekt av enten erfaringer eller refleksjoner.

### **3.2. Zygmunt Bauman: Identitet i det postmoderne samfunnet – et sosiologisk samfunnsperspektiv**

Tidligere har jeg hevdet at Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv blir fremstilt som et tidløst perspektiv, og at det derfor må suppleres med et samfunnsperspektiv dersom min studie skal kunne bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

I de følgende delkapitlene vil jeg av den grunn gjøre rede for sentrale deler ved Zygmunt Bauman sitt perspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet, særlig hans forståelse av *identitet som livsprosjekt* og hans begrepspar *frihet* versus *trygghet* sett i lys av menneskers behov for *gruppetilhørighet*. Det postmoderne perspektivet og begrepenes relevans vil bli begrunne fortløpende i kapittelet, gjennom å vise på hvilken måte Baumans perspektiv kan utfylle det eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektivet til Merleau-Ponty, og hvordan det kan anvendes som et epistemologisk utgangspunkt for å belyse og diskutere studiens empiriske funn.

#### **3.2.1. Identitet som livsprosjekt – moderne eller postmoderne livsstrategi**

Begrepet *livsprosjekt* sett i sammenheng med en *moderne* eller en *postmoderne livsstrategi* er sentralt i Baumans forståelse av identitet i det postmoderne samfunnet. Ifølge Bauman (2001b) har samfunnet endret seg radikalt som en konsekvens av moderniseringsprosesser. Samfunnet har endret seg fra å være et tradisjonelt samfunn med tydelige normer, verdier og regler, via et moderne samfunn der tradisjonene er i ferd med å forvitne, for til slutt å bli et uoversiktlig postmoderne samfunn som på grunn av den eksplosive informasjons- og teknologistrømmen, har gjort det vanskelig å holde seg oppdatert på hva som er gjeldende i samfunnet til enhver tid. Bauman er bekymret

over hvordan det enkelte individet vil klare å takle disse store endringene i samfunnet. Det uoversiktlige samfunnet har ført til at tradisjoner og forhåndsstilte referansegrupper som tidligere har fungert som et bånd mellom individuelle valg og kollektive samfunnsmessige forventinger, mønstre og handlinger, har blitt usynlige og tilsynelatende borte. Når båndene blir usynlige, får det enkelte individ færre synlige, stabile referansepunkter knyttet til arv og tradisjoner å navigere etter når individuelle valg skal tas. Konsekvensen av dette er at hvert enkelt individ får en opplevelse av å ha alle muligheter og en ubegrenset frihet til å velge hva man vil i livet, samtidig som man opplever å være sin egen «lykkes smed» og bli ansvarlig for egen fremtid (Bauman, 2001b, s. 11-34).

I det tradisjonelle samfunnet var det, ifølge Bauman (1996), ikke nødvendig å reflektere over og stille spørsmål ved egen identitet siden man ble født inn i en identitet gitt av samfunnet. Klare regler og normer la føringer på hvordan man skulle leve livet sitt. Identitetsbegrepet og problematikken rundt det å ha en identitet har derfor, slik Bauman ser det, oppstått i overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunnet ved at hvert enkelt individ tilsynelatende har fått ubegrensede muligheter og økt valgfrihet. Bauman mener at alle disse tilsynelatende mulighetene og friheten til å velge, i kombinasjon med skjulte normer, regler og tradisjoner, har skapt usikkerhet og utrygghet knyttet til hva man er, og hva man kan bli i fremtiden. Denne usikkerheten og utryggheten skaper igjen en ubalanse som gjør at en refleksjon rundt egen identitet oppstår, og man får behov for å definere egen identitet for igjen å skape balanse (Bauman, 1996, s. 122-125). ««Identitet» er et navn som er gitt den etterlengtede utveien ut av denne uvissheten», formulerer Bauman (1996, s. 123), og fortsetter: « ... er en indirekte kritikk av nåtiden, en påstand om at «det som er», er utilstrekkelig eller uferdig» (Bauman, 1996, s. 124). Ifølge Bauman endret innholdet i refleksjonen rundt egen identitet og identitetsproblematikken seg da samfunnet endret seg fra et moderne til et postmoderne samfunn. «Hvis det moderne identitetsproblemet var hvordan en skulle forme en identitet og holde den solid og stabil, er det postmoderne identitetsproblemet først og fremst hvordan en skal unngå fiksering og holde alle mulighetene åpne» (Bauman, 1996, s. 122-125).

Mening og identitet kan dermed, i henhold til Bauman (1996), bare eksistere som livsprosjekter som skapes etter hvert som det oppstår ubalanse, avstand eller misnøye mellom det man «er» og det man ønsker å «være» i fremtiden. Livsprosjektet man velger å støtte seg til når en ubalanse oppstår, vil videre, slik Bauman ser det, inneholde en overvekt av enten en moderne eller en postmoderne livsstrategi. Dersom man velger å støtte seg til en moderne livsstrategi, er man opptatt av å forplikte seg og sette langsiktige mål som igjen vil legge føringer på hvilke valg som må tas for å nå målet. Med en postmoderne livsstrategi derimot er man opptatt av å sette kortsiktige mål og unngå å låse seg fast til langtidsforpliktelser. «Kjernen i en postmoderne livsstrategi er ikke å danne en identitet, men å unngå å bli fastlåst», sier Bauman (1996, s. 123). I et forsøk på å beskrive hva som skiller en person som har valgt et livsprosjekt med en moderne livsstrategi, fra en person som har valgt et livsprosjekt med en postmoderne livsstrategi, bruker Bauman metaforene *pilegrim* og *nomade*. Pilegrimer velger sitt reisemål tidlig og planlegger livsløpet nøye. Nomadene derimot har vansker med å kunne tenke seg lenger enn til neste overnattingssted (Bauman, 1996, s. 123-128).

Begrepsparet moderne livsstrategi og postmoderne livsstrategi hos Bauman kan, etter min mening, korrespondere med Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv. Det å starte på lærerutdanningen og utdanne seg til å bli en profesjonell lærer kan, ved å innta Baumans forståelse av identitet i det postmoderne samfunnet, betraktes som identitetsarbeid i form av et livsprosjekt for lærerstudentene. Studentenes identitetsarbeid vil imidlertid arte seg forskjellig selv om studentene begynner på en utdanning som har likt innhold for alle, fordi studentenes unike livsverden, med alt den rommer av erfaringer og refleksjoner, vil påvirke hvilken livsstrategi, det være seg moderne eller postmoderne, som fremstår som meningsfull for den enkelte student, og som av den grunn blir valgt som gjeldende livsstrategi.

I min empiri fremkommer det at noen studenter har behov for å forplikte seg og sette langsiktige mål. Disse studentene synes dermed å finne det mest meningsfullt å velge det Bauman har karakterisert som en moderne livsstrategi for sitt livsprosjekt. Andre studenter derimot synes å finne det mer meningsfullt å velge en postmoderne

livsstrategi, fordi de har behov for stor frihet og mange valgmuligheter. Livsstrategien som studentene velger, vil igjen påvirke hva den enkelte student retter sin oppmerksomhet mot, og hva som oppleves som meningsfullt i praksis. I hvilken grad praksisopplæringen klarer å imøtekomme studentenes valg av livsstrategi, vil med andre ord påvirke hvorvidt opplæringen fremstår som meningsfull eller begrensende for studentenes profesjonell utvikling. Det å anvende Baumans forståelse av identitet som livsprosjekt og begrepsparet morderne og postmoderne livsstrategi i en kombinasjon med Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv i diskusjonen av studiens empiriske funn fremstår dermed som svært relevant. En kombinasjon av disse to perspektivene kan bidra til en mer nyansert forståelse av hvorfor den enkelte student retter seg mot eller vender ryggen til ulike forhold i praksisopplæringen, og hvorfor disse forholdene oppleves som enten meningsfulle eller begrensende for studentens profesjonelle utvikling. Baumans perspektiv åpner også opp for at praksislæreres livsprosjekt og valgte livsstrategi medfører ulike forståelser og opplevelser av hva som er relevant og god praksisopplæring for lærerstudenter. Dette prosjektet har imidlertid ikke empiri om dette.

### **3.2.2. Frihet versus trygghet – ulikt behov for gruppetilhørighet**

Begrepsparet *frihet* versus *trygghet* og menneskers behov for *gruppetilhørighet* står sentralt i Baumans postmoderne perspektiv, og dette fremstår samtidig som relevant for min studie. Selv om frihet er noe som kjennetegner det postmoderne samfunn, har vi likevel, slik Bauman (1988, 2004) ser det, bare en begrenset frihet til å handle siden vi til daglig opplever at friheten blir innskrenket av lover og regler som vi har liten eller ingen innflytelse på. Det kan gi en følelse av å være fri og ufri på samme tid, en følelse, som ifølge Bauman, kan føre til enten kreativitet og nytenking eller til frustrasjon og forvirring (Bauman, 1988, s. 49-70; Bauman, May, Holm-Hansen, & Veiden, 2004, s. 20-40, 79-87). I henhold til Bauman (1988, 1997, 2004) kan man aldri oppnå en absolutt frihet. Dette fordi friheten alltid vil være relativ og må ses på som en maktrelasjon som er avhengig av hva andre ønsker å oppnå, og av om ressursene, evnene og egenskapene man har til rådighet, øker eller minsker mulighetene for å lykkes i å oppnå frihet. Siden ressursene, evnene og egenskapene man selv har til rådighet, vil variere, vil det å mestre

og ha kontroll over en situasjon, samt opplevelsen av frihet også variere. Den samme situasjonen eller oppgaven som av noen oppleves som lett og som øker følelsen av kontroll og frihet, vil av andre igjen oppleves som vanskelig og gi en følelse av mangel på kontroll og frarøvet frihet (Bauman, 1988, s. 49-70; 1997, s. 25-30; Bauman m.fl., 2004, s. 20-40 og 79-87).

Menneskers behov for en overvekt av enten frihet eller trygghet kan ses i sammenheng med Baumans perspektiv på gruppetilhørighet i det postmoderne samfunn. Bauman (2001a, 2004) hevder at samfunnet består av forskjellige grupper eller grupperinger som man tilhører enten frivillig eller ufrivillig. Noen grupper har man selv valgt å være en del av, mens andre grupper blir man plassert i av andre. Forventingene og kravene som stilles fra de ulike gruppene, både de frivillige og de ufrivillige, påvirker og preger videre ens handlinger og selvoppfattelse. Bauman hevder at de gruppene og situasjonene som man føler seg mest trygg og hjemme i, er de gruppene man oftest velger å oppsøke selv, selv om det er disse situasjonene og gruppene som begrenser friheten vår mest (Bauman, 2001a, s. 1-6; Bauman m.fl., 2004, s. 41-58). «Promoting security always calls for the sacrifice of freedom, while freedom can only be expand at the expense of security» (Bauman, 2001a, s. 20). Med det løfter Bauman (2004) frem at det å tilhøre en gruppe og innfri kravene og forventingene til gruppen gir økt trygghet, men redusert frihet. Dersom man velger å gå imot gruppens normer og forventinger, kan man risikere bli utestengt fra gruppen. Skillene mellom slike inn- og utgrupper gjør at grupper ofte fylles med stereotype antakelser, noe som gjør det enda vanskeligere å fremme nye ideer som ikke er i tråd med gruppens tanker. Bauman hevder at det må skje et brudd mellom egne forventinger og erfaringer før man kan reflektere over hvilke grupper man tilhører og ikke tilhører, og vurdere om man ønsker å forlate en gruppe. Bauman mener det ikke er umulig å bryte med en gruppe, men at det er svært vanskelig fordi det vil gi redusert trygghet. Et brudd krever derfor stor innsats, utholdenhet og besluttsomhet, noe Bauman beskriver som å svømme imot strømmen (Bauman m.fl., 2004, s. 41-58).

Slik jeg forstår Baumans begrepspar frihet versus trygghet og hans perspektiv på gruppetilhørighet, vil gruppene som studentene enten tilhører eller ikke tilhører i praksis,

prege studentenes handlinger og selvoppfattelse. Studentene i min studie har liten eller ingen innvirkning på hvilken praksisskole, praksislærer, praksisgruppe eller hvilket kollegium de må forholde seg til i praksis. Samtidig vil det finnes flere ulike grupperinger ved praksisskolen, deriblant studentens egen praksisgruppe, kollegiet og andre praksisgrupper. Studentene vil med utgangspunkt i Baumans perspektiv søke tilhørighet med den gruppen ved praksisskolen som samsvarer best med studentenes egne forventinger, forståelse, krav og behov. Hvilke forventinger, forståelse, krav og behov den enkelte student har, vil videre være betinget av hvilke tidligere erfaringer og refleksjoner den enkelte student har samlet i sin livsverden, slik det fremgår av Merleau-Pontys eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv.

I hvilken grad gruppens og studentens krav, forventinger og behov samsvarer, vil videre påvirke studentens opplevelse av trygghet og frihet. Den gruppen der dette samsvarer mest, vil øke studentens trygghet, men samtidig begrense studentens frihet. Dette fordi tilhørighet og opplevelse av trygghet i en gruppe betinger at gruppens krav, forventningene og behov også må innfris. Studentens frihet i praksis vil med andre ord kunne gå på bekostning av studentens behov for trygghet i gruppen og omvendt. Om studenten har mulighet for å søke enten frihet eller trygghet, vil i tillegg være avhengig av andres behov for frihet eller trygghet, deriblant medstudenter og praksislærer, og av hvilke maktforhold som er etablert i praksis, for eksempel mellom praksislærer og den enkelte student og mellom studentene i samme praksisgruppe. Baumans perspektiv kan på bakgrunn av dette og i en kombinasjon med Merleau-Ponty sitt perspektiv anvendes for å diskutere hvilken betydning det å tilhøre ulike grupper i praksis har for studentens profesjonelle utvikling. Dette kan være med på å belyse og nyansere hvordan og hvorfor den enkelte student søker tilhørighet i ulike grupper i praksis, og synliggjøre hvilke betingelser som kreves av den enkelte student for å få gruppetilhørighet.

Studentenes ulike behov for gruppetilhørighet og om de søker trygghet eller frihet i praksis kan også ses i sammenheng med hvordan studentene med sin levde kropp søker mening gjennom det å være og ha sin kropp og gjennom immanens og transcendens. Et stort behov for gruppetilhørighet og trygghet i praksis kan indikere at studenten i stor

grad søker mening gjennom å være sin kropp og gjennom immanens (erfaring). Et stort behov for frihet i praksis kan på den andre siden indikere at studenten i større grad søker mening gjennom det å ha sin kropp og gjennom transcendens (refleksjon). Fullstendig integrasjon i en gruppe vil, dersom disse to perspektivene ses i sammenheng, medføre at studentens muligheter for å reflektere over hvorvidt gruppens og egne krav, forventinger og behov samsvarer, ikke oppstår. Om studentene er fullstendig integrert i en gruppe, eller om de har et refleksivt forhold til de gruppene de tilhører i praksis, kan dermed anvendes for å diskutere studentenes utvikling av autonomi og selvstendighet i praksisopplæringen.

### **3.3. Talcott Parsons: Profesjoner – et strukturfunksjonalistisk profesjonsperspektiv**

Det er stadig flere utdanninger og yrkesgrupper som påberoper seg retten til å kalle seg en profesjonsutdanning og en profesjon, deriblant grunnskolelærerutdanningen og læreryrket (Olesen, 2004, s. 123-124). I innledningen ble det av den grunn argumentert for å tilføre et systemperspektiv på profesjon som kan anvendes for å belyse og problematisere praksisopplæringen og læreryrket som profesjonskontekst for lærerstudentenes profesjonelle utvikling. I dette følgende kapittelet vil Talcott Parsons sitt strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv presenteres. Delkapittelet avsluttes ved å relatere Parsons sitt perspektiv til studiens profesjonskontekst.

#### **3.3.1. Profesjoner**

Allerede på 1930-tallet argumenterte Parsons (1939) for at profesjonenes viktige posisjon og nyttige samfunnsoppdrag i det moderne samfunnet, samt økende fokus på symboler er primære kjennetegn på hvilke yrker som kan betegnes som profesjoner (T. Parsons, 1939, s. 457-467). Han poengterte i tillegg at både personlig og objektiv måloppnåelse og anerkjennelse som er institusjonelt verdsatt, står sentralt i profesjonene. Dette fordi personlig suksess synes å fremstå som viktig for de profesjonelle, samtidig som profesjonene opererer med forskjellige symboler som lønn og stillingsbetegnelser (T. Parsons, 1939, s. 464-465).



Ifølge Parsons (1939) domineres forskningsaktiviteten i profesjonene av en rasjonalitet som orienteres mot visse normative standarder. De normative standardene er definert med utgangspunkt i objektive vurderinger av hva som kjennetegner høy forskningskvalitet. En slik objektiv vurdering kan eksempelvis være å vurdere etter ulike reliabilitets- og validitetskriterier for å vurdere om forskningen fremstår som pålitelig, gyldig og relevant. Parsons hevder samtidig at forskningen i profesjonene ser ut til å være basert på en søken etter objektiv sannhet, der gyldig og sann forskning vurderes på grunnlag av hvilke praktiske konsekvenser forskningen gir. Parsons mener at motsetningen mellom normative standarder og objektiv sannhet basert på praktisk erfaring bidrar til at rasjonaliteten som dominerer forskningen i profesjonene, må forstås som del av et institusjonelt normativt mønster. Dette normative mønsteret stiller en kontinuerlig forventning til de som er opptatt med å utvikle og drive med forskning om å være rasjonelt kritiske, spesielt til metoder og holdninger, slik at de også klarer å være kritiske til den rollen som forskningen deres har for samfunnet i sin helhet (T. Parsons, 1939, s. 459-460). Parsons (1978) konkluderer på bakgrunn av dette med at forskningsfunksjonen i profesjonene i det moderne samfunnet har blitt institusjonalisert (T. Parsons, 1978, s. 40). Han hevder samtidig at forskning og anvendelse av forskning i profesjonene krever et komplekst sett av sosiale betingelser som springer ut av en spesiell kontekst som man sjelden er bevisst på (T. Parsons, 1939, s. 457). Parsons har kalt denne spesiell konteksten for det profesjonelle komplekset (T. Parsons, 1978, s. 40).

### **3.3.2. Det profesjonelle komplekset**

Det profesjonelle komplekset består, ifølge Parsons (1978), av forskjellige lukkede grupperinger, som ortopedi, revmatologi og urologi i legeprofesjonen, som med sine spesialiserte funksjoner bistår og hjelper andre i samfunnet med tjenester på en etisk og ansvarlig måte. Det er flere krav som må innfris for å bli medlem av en lukket gruppering i et profesjonelt kompleks. Et grunnleggende krav er at personen som søker medlemskap, har teoretisk kunnskap om gruppens spesialiserte funksjon og samtidig har praktiske ferdigheter knyttet til hvordan denne spesialiserte funksjonen skal utføres i praksis. Et annet krav er at personen mestrer deler av samfunnets intellektuelle og kulturelle tradisjon. Det krever, ifølge Parsons, øvelse og trening, noe som fås ved å

gjennomføre det teoretiske studiet og den praktiske opplæringen som er tilrettelagt i profesjonsutdanningen for den spesifikke profesjonen (T. Parsons, 1978, s. 40-42).

Slik Parsons (1978) ser det, er det primært bare universiteter som har utdanninger som kan defineres som profesjonsutdanninger. Universitetene består, til forskjell fra andre utdanningsinstitusjoner, av forskjellige lukkede grupperinger og et nettverk av kryssende disipliner som kan bistå hverandre i å utføre profesjonelle tjenester. Profesjonsutdanningene ved universitetene kan dermed utdanne fremtidige profesjonelle i profesjonens spesialiserte funksjoner, i hvordan de spesialiserte funksjonene skal utføres i praksis, og samtidig sørge for at fremtidige profesjonelle får øvelse og trening i å mestre deler av samfunnets intellektuelle og kulturelle tradisjon (T. Parsons, 1978, s. 40-42).

Parsons (1978) poengterer at det er tre grunnleggende og gjennomgående profesjonelle funksjoner som må være til stede i et profesjonelt kompleks: undervisning, publisering og praksis. Profesjonens profesjonelle kompleks må sørge for at dagens og fremtidens profesjonelle utøvere får undervisning i den kompetansen og i de ferdighetene som fremstår som viktige for å kunne utføre profesjonens tjenester. Komplekset må i tillegg sørge for å publisere forskning som kan vise til fremskritt og utvikling i egen profesjon, samtidig som det også må ha en profesjonell praksisfunksjon som kan bidra til at profesjonen får utført sine profesjonelle tjenester i praksis (T. Parsons, 1978, s. 40-41).

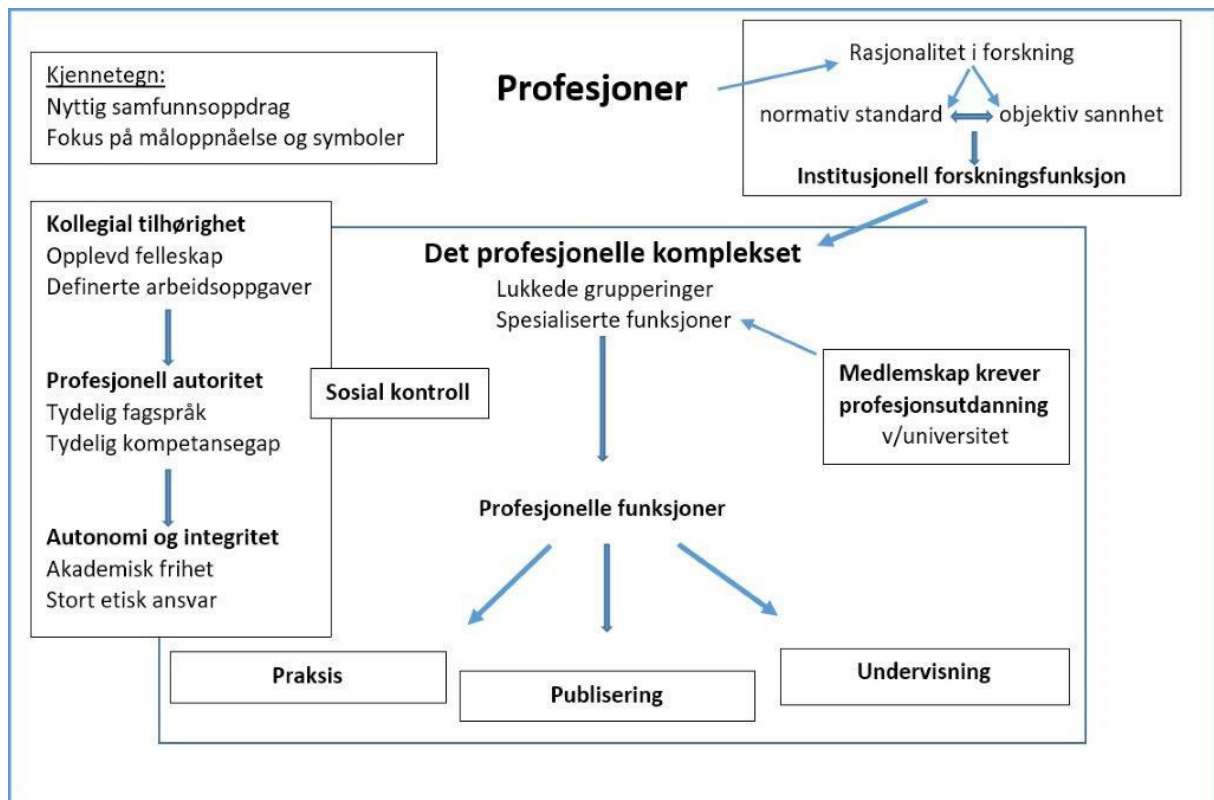
Parsons (1939, 1978) fremholder i tillegg kollegial tilhørighet, profesjonell autoritet, autonomi og integritet som noen av de viktigste aspektene for at den sosiale kontrollen i det profesjonelle komplekset i en profesjon skal kunne opprettholdes (T. Parsons, 1939, s. 459-463; 1978, s. 42-50). Ifølge Parsons (1978) skaper strukturen i det profesjonelle komplekset en sterk kollegial tilhørighet på grunn av gruppens solidaritet når det kommer til moral og etikk, og på grunn av medlemmenes tillit til hverandre. Sterk kollegial tilhørighet gir medlemmene av det profesjonelle komplekset store fordeler. En fordel er at arbeidsområdet til hvert enkelt medlem er klart og tydelig avgrenset. Dette gjør det lett for medlemmene å okkupere, definere og ha et eieforhold til hva som er

deres profesjonelle nedslagsfelt innad i profesjonen. Den andre fordelen er at selv om alle medlemmene har klare og tydelig definerte arbeidsoppgaver innad i kollegiet, så har de likevel en sterk opplevelse av å tilhøre et felleskap av likesinnede (T. Parsons, 1978, s. 42).

Det å fremstå som en profesjonell autoritet er et annet aspekt som Parsons (1939) peker på som viktig for å kunne opprettholde den sosiale kontrollen. De profesjonelle må kunne vise til et tydelig kompetansegap både mellom medlemmene innad i det profesjonelle komplekset og mellom medlemmene og klientene for å kunne fremstå som en profesjonell autoritet. Det å ha et tydelig fagspråk er en måte å synliggjøre at man har en overlegen «teknisk kompetanse» innenfor sitt avgrensede fagfelt, noe som igjen kan skape et tydelig kompetansegap (T. Parsons, 1939, s. 461).

Parsons (1939, 1978) fremhever også autonomi og integritet som viktig for å kunne opprettholde sosial kontroll (T. Parsons, 1939, s. 459-463; 1978, s. 42-50). Ifølge Parsons (1978) har medlemmer innenfor profesjonelle komplekser stor «akademisk frihet» til å ta «demokratiske» beslutninger på egen hånd på bakgrunn av overordnede regler som kollegiet er blitt enige om, fordi de forvalter et relativt avgrenset og beskyttet område innenfor profesjonen på en autonom måte (T. Parsons, 1978, s. 62-64). Friheten og muligheten til å utøve autonomi innenfor profesjonen gjør, i henhold til Parsons (1939), at den profesjonelle settes i en maktposisjon overfor klienten, noe som igjen gjør at den profesjonelle ilegges et stort etisk ansvar for å oppfylle profesjonsetiske prinsipper knyttet til forventinger om at den profesjonelle både klarer å være profesjonelt følelsesmessig nøytral overfor sine klienter og å balansere mellom det private og det profesjonelle ved å ikke misbruke sin posisjon (T. Parsons, 1939, s. 461). Parsons (1978) poengterer at det av den grunn er svært viktig at den profesjonelle ikke overkjører sine klienter med avansert viten som er uforståelig for dem, ettersom relasjonen til klientene er basert på tillit. Den profesjonelle må med andre ord snakke et språk som klienten forstår, samtidig som den profesjonelle fremstår som profesjonell med kompetanse og integritet (T. Parsons, 1978, s. 45-46). Figuren (figur 2) nedenfor

opsummerer og illustrerer hvordan jeg forstår Parsons sitt strukturfunksjonelle profesjonsperspektiv.



Figur 2: Talcott Parsons strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv

### 3.3.3. Studiens profesjonskontekst – en strukturfunksjonalistisk tilnærming

I dette delkapittelet vil jeg relatere Parsons sitt profesjonsperspektiv til studiens kontekst. Hensikten er å belyse hvordan praksisopplæringen og læreryrket som profesjonskontekst må forstås dersom dette perspektivet anvendes som et epistemologisk utgangspunkt, og hvordan det kan anvendes i diskusjonen og bidra til en mer nyansert og helhetlig forståelse for lærerstudenters profesjonelle utvikling i møte med praksisopplæringen.

Av figuren i forrige delkapittel (se kap. 3.3.2) ser man at et nyttig samfunnsbidrag og det å ha fokus på måloppnåelse og symboler er to primære kjennetegn på en profesjon. Læreryrket har uten tvil et nyttig samfunnsoppdrag, siden samfunnet er helt avhengig av å ha velfungerende og dyktige lærere som kan legge til rette for barn og unges læring og utvikling. Samtidig har det innad i denne yrkesgruppen vært et økende fokus på

symboler som klare og avgrensede stillingsbetegnelser og økt lønn på bakgrunn av formell kompetanse som allmennlærer, adjunkt og lektor. Læreryrket synes på bakgrunn av dette å kunne defineres som en profesjon.

Forskningsfunksjonen i profesjoner må samtidig være institusjonalisert. Grunnskolelærerutdanningen og læreryrket skiller seg fra de klassiske profesjonsutdanningene og profesjonene når det gjelder i hvilken grad evidensbasert forskning blir brukt som grunnlag for undervisning og praksisutøvelse (Rasmussen, 2004, s. 68-69). Mens man innenfor for eksempel legeprofesjonen støtter seg til evidensbasert kunnskap som er systematisk samlet inn ved forskning innenfor egen profesjon, viser Rasmussen (2004) til forskning som tyder på at lærerutdanningen og læreryrket baserer mye av sin opplæring og praksis på usystematisk, individuell og erfaringsbasert kunnskap (Rasmussen, 2004, s. 68-69). Dette kan tyde på at forskningen i grunnskolelærerutdanningen og læreryrket i liten grad domineres av en rasjonalitet som orienteres mot visse normative standarder, og at forskningsfunksjonen dermed ikke er helt institusjonalisert. Dette vil ha betydning for strukturen i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks og påvirke i hvilken grad lærerprofesjonen er i stand til å opprettholde sosial kontroll i eget kompleks.

Av figuren ser man videre at profesjonelle kompleks består av lukkede grupperinger med medlemmer som har sine spesialiserte funksjoner. Det å definere klare og tydelige avgrensede arbeidsområder mellom de forskjellige medlemmene i lærerprofesjonen har vært utfordrende (Rasmussen, 2004, s. 66-67). Ifølge Rasmussen (2004), som støtter seg til David Hargreaves (2000, s. 233), er en av hovedgrunnene til dette at man som lærer har mange arbeidsoppgaver, mer eller mindre formaliserte, som flere deler ansvaret for, og som går utover det å undervise i skolen. Eksempler på slike oppgaver kan være situasjoner rundt elever, administrering av forskjellige fag og klasser, samt andre arbeidsoppgaver knyttet til arbeidsplassen (Rasmussen, 2004, s. 66-67). Lærerprofesjonens mange og utydelige arbeidsoppgaver synes dermed å bidra til at lærerprofesjonens muligheter for å organisere seg i lukkede grupperinger og spesialisere seg på enkelte fagområder, er begrenset.

Medlemskap i en lukket gruppering innad i profesjonen forutsetter at man tar en profesjonsutdanning som tilbys ved et universitetet. Tidligere var det mest vanlig at lærerutdanninger for grunnskolen ble tilbudt ved høyskoler i Norge (Elstad m.fl., 2014, s. 18). I dag er det flere høyskoler som enten har blitt fusjonert med universiteter, eksempelvis Høgskolen i Tromsø og UiT Norges arktiske universitetet, eller som har fått universitetsstatus, deriblant Nord universitet og Universitetet i Stavanger. Fusjoner og endring av utdanningsinstitusjoners status vil bidra til at lærerutdanningene som er del av disse endringene, blir innlemmet i universitetenes intellektuelle og kulturelle tradisjon og får ta del av et større nettverk av disipliner som kan bistå hverandre med sin spisskompetanse. Fusjoner fører samtidig til at disse lærerutdanningene også må forholde seg til universitetenes krav til forskning og til kritisk vurdering av forskningskvalitet. Strukturelle endringer i det norske utdanningssystemet synes med andre ord å bidra til at norsk grunnskolelærerutdanning er på vei mot å oppfylle flere av kriteriene som Parsons mener, kreves for å kunne betegnes som en profesjonsutdanning, noe som igjen kan gi gode vilkår for kvalifisering av fremtidige profesjonsmedlemmer.

Det er videre tre grunnleggende og gjennomgående profesjonelle funksjoner som må være til stede i et profesjonelt kompleks, nemlig undervisning, publisering og praksis. Grunnskolelærerutdanningen har til dels samme oppbygging som klassiske profesjonsstudier siden den har både et teoretisk studium og en praksisopplæring som gjennomføres ute i profesjonen. Lærerprofesjonen synes dermed å ha to av tre profesjonelle funksjoner som kreves innad i et profesjonelt profesjonskompleks. Graden av publisering av forskning knyttet til egen profesjonsutdanning og profesjon er imidlertid liten, sammenlignet med andre profesjoner (Rasmussen, 2004, s. 68-69). Lærerprofesjonen kan med andre ord se ut til å ha problemer med å oppfylle publiseringsfunksjonen.

Kollegial tilhørighet, profesjonell autoritet, autonomi og integritet fremstår som de viktigste aspektene for at den sosiale kontrollen i et profesjonelt kompleks skal kunne opprettholdes. Kollegial tilhørighet etableres best i de profesjoner der arbeidsområdene er tydelig definert, og medlemmene har sine avgrensede arbeidsoppgaver. Det å definere

tydelige arbeidsområder og klart avgrensede arbeidsoppgaver har, som tidligere nevnt, vært vanskelig for lærerprofesjonen. Lærerprofesjonen synes dermed å ha delvis problemer med å etablere og opprettholde kollegial tilhørighet i det profesjonelle komplekset. Rasmussen (2004) mener imidlertid at arbeidsoppgaver innad i lærerprofesjonen, der flere har ansvaret, kan føre til en viss kollegial tilhørighet, siden felles oppgaver skaper felles erfaringer (Rasmussen, 2004, s. 66-67).

Lærerprofesjonens utfordringer med å etablere og opprettholde kollegial tilhørighet vil igjen kunne påvirke utviklingen og opprettholdelsen av lærerprofesjonens profesjonelle autoritet. Ifølge Parsons utvikles og opprettholdes profesjonell autoritet når det oppstår et kompetansegap mellom den profesjonelle og det øvrige samfunnet. En måte å etablere og vedlikeholde et kompetansegap på er å utvikle et tydelig og godt definert fagspråk. Tydelige arbeidsområder og klart avgrensede arbeidsoppgaver er, slik jeg forstår Parsons, en grunnleggende forutsetning for å utvikle et tydelig og godt definert fagspråk. Rasmussen mener lærerprofesjonens kryssende arbeidsoppgaver gjør det vanskelig for lærerne å ha et tydelig fagspråk (Rasmussen, 2004, s. 66-67). Dette bekreftes av Elstad m.fl. (2014). De poengterer at lærere tidvis har hatt problemer med å utvikle og definere hva som skal utgjøre læreryrkets fagspråk, fordi lærerprofesjonen har en sammensatt og kompleks profesjonskompetanse bestående av ulike kunnskapsformer og et dertil sammensatt fagspråk (Elstad m.fl., 2014, s. 20). Lærerprofesjonens komplekse profesjonskompetanse og dermed utydelige og lite definerte fagspråk vil, med utgangspunkt i Parsons, gjøre det vanskelig for profesjonen å fremstå med en profesjonell autoritet og samtidig etablere tillit, både innad i profesjonen og utad overfor elever, foresatte og samfunnet for øvrig. Dette vil igjen vil få konsekvenser for lærerprofesjonens autonomi og integritet.

Elstad m.fl. (2014) hevder det er vanskelig for lærerprofesjonen å ha stor grad av autonomi fordi profesjonen i økende grad utfordres gjennom organisatorisk kontroll i form av for eksempel politiske reformer (Elstad m.fl., 2014, s. 22). Dersom man tar utgangspunkt i Parsons sitt perspektiv, vil en profesjons grad av autonomi og integritet være avhengig av profesjonens grad av kollegial tilhørighet og profesjonelle autoritet.

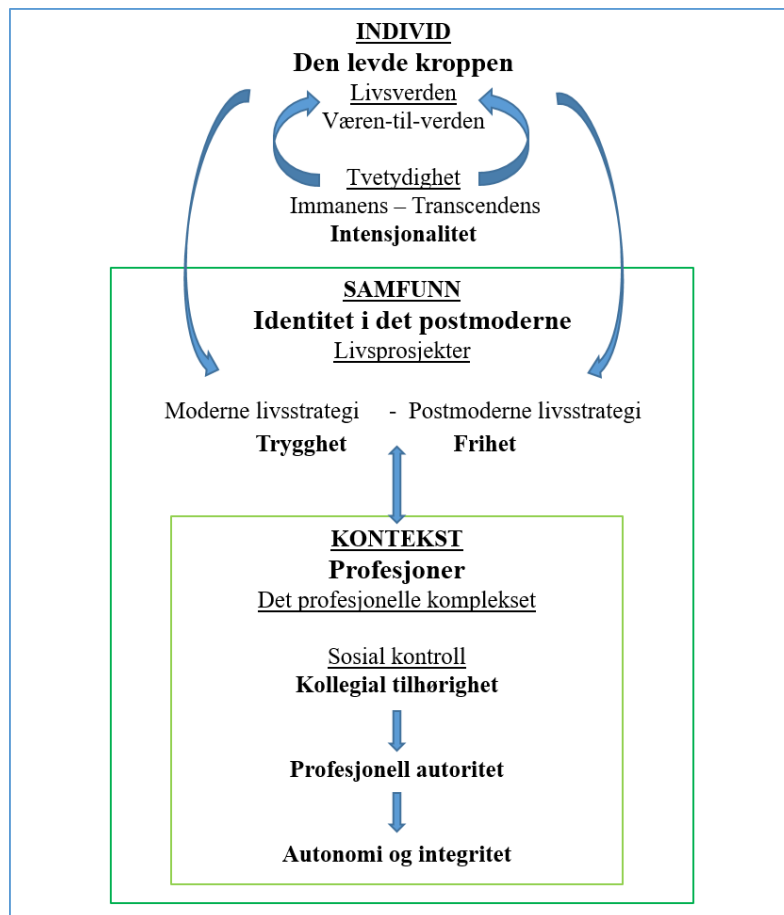
Høy profesjonell autoritet vil bidra til at profesjonen får forhøyet tillit fra samfunnet. Forhøyet tillit fra samfunnet gjør at profesjonen fremstår med høy integritet og autonomi. Lærerprofesjonen synes på sin side å fremstå med lav kollegial tilhørighet og lav profesjonell autoritet, mye på grunn av utydelige og uavgrensede arbeidsoppgaver, med et utydelig og lite definert fagspråk og med et tilsynelatende lite kompetansegap. Lav kollegial tilhørighet og lav profesjonell autoritet gjør at lærerne som profesjonsutøvere får liten tillit fra samfunnet. Når lærerne får liten tillit, reduseres samtidig lærernes frihet til å utøve autonomi i yrket og muligheten til å fremstå som en profesjon med integritet. Konsekvensen av dette er at lærerprofesjonen i økende grad utfordres gjennom organisatorisk kontroll.

### **3.4. Teoretiske sammenhenger**

Hensikten med kapittel 3 har vært å utarbeide et sammensatt teoretisk rammeverk, bestående av et eksistensielt kroppsfenomenologisk individperspektiv, av et postmoderne samfunnsperspektiv og av et strukturfunksjonalistisk profesjonsperspektiv. Rammeverket vil anvendes i diskusjonen av studiens empiriske funn for å besvare studiens forskningsspørsmål og samtidig belyse fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

Valg av individperspektiv har som sagt sitt utspring i min ontologiske forankring i fenomenologien. Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske individperspektiv utgjør således selve fundamentet for hvordan jeg tilnærmer meg og forstår fenomenet. Baumans postmoderne samfunnsperspektiv og Parsons sitt strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv er valgt på grunn av deres relevans. Perspektivene kan både utfylle og nyansere studiens individperspektiv og samtidig belyse praksisopplæringen som profesjonskontekst. De fremstår dermed som viktige for å nyansere og utfylle det eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektivet hos Merleau-Ponty, og danner sammen et helhetlig syn på individet i en postmoderne profesjonskontekst. Figuren nedenfor (figur 3) illustrerer studiens teoretiske perspektiver og sammenhengene mellom disse.





Figur 3: Illustrasjon av sammenhengene mellom de teoretiske perspektivene som er anvendt i denne avhandlingen.

Av figuren ovenfor ser man at det å innta et eksistensielt kroppsfenomenologisk individperspektiv vil fordre at lærerstudentenes unike levde kropp og livsverden med all den rommer av erfaringer og refleksjoner, må forstås som et utgangspunkt for studentenes profesjonelle utvikling. Dette utgangspunktet vil legge føringer for hva den enkelte student opplever som meningsfullt når denne studenten retter seg mot og relaterer seg til ulike forhold i praksisopplæringen.

Figuren viser videre at det å innta et postmoderne samfunnsperspektiv på identitet vil fordre at lærerstudentenes profesjonelle utvikling må forstås som et livsprosjekt. Livsprosjektet vil inneha enten en moderne eller en postmoderne livsstrategi. Hvorvidt livsstrategien er moderne eller postmoderne vil være avhengig av den enkeltes students levde kropp og livsverden, og bestemme i hvilken grad studentene finner det mest

meningsfullt å søke trygghet eller frihet i praksisopplæringen. Studentenes valg av livsstrategi vil igjen ha betydning for og påvirke studentenes profesjonelle utvikling.

Lærerstudentenes profesjonelle utvikling skjer videre i relasjon til profesjonskonteksten, som i denne sammenhengen er praksisopplæringen og læreryrket. Figuren viser at det å innta et strukturfunksjonalistisk profesjonsperspektiv vil fordre at studentenes profesjonelle utvikling generelt og spesielt studentenes utvikling av kollegial tilhørighet, profesjonelle autoritet, autonomi og integritet må forstås som relatert til og påvirket av hvorvidt lærerprofesjonen har sosial kontroll i sitt profesjonelle kompleks.

## **Kapittel 4. Studiens forskningsdesign og forskningsprosess**

Dette kapitlet skal omhandle de metodologiske og metodiske valgene som er tatt, og beskrive hvordan den praktiske forskningsprosessen er blitt gjennomført. Kapitlet er delt inn i syv delkapitler. Først vil valg av forskningsstrategi begrunnes (se kap. 4.1). Deretter vil utvalg og tilgang til felt beskrives og reflekteres over (se kap. 4.2). I fortsettelsen vil valg av forskningsmetode underbygges. Samtidig vil innsamlingen av studiens empiri og hvordan den er planlagt og gjennomført, belyses (se kap. 4.3). Kapitlet fortsetter med å redegjøre for den systematiske analyseprosessen som er utført på studiens empiri (se kap. 4.4). Studiens kvalitet vil videre vurderes og diskuteres ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet (se kap. 4.5). Relevante forskningsetiske problemstillinger behandles deretter (se kap. 4.6), før studiens informanter til slutt presenteres (se kap. 4.7).

### **4.1. Fenomenologisk forskningsstrategi**

Studios forskningsspørsmål søker økt innsikt og kunnskap om et gitt fenomen ved å ta utgangspunkt i den enkelte students livsverden og i den meningen hver enkelt student legger i egne opplevelser, når studenten beskriver og reflekterer over egne erfaringer i møte med praksisopplæringen, og erfaringenes betydning for egen profesjonelle utvikling. På bakgrunn av dette er det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningstilnærming og anvende en fenomenologisk forskningsstrategi, siden denne forskningsstrategien søker å gripe opplevelsene til enkeltmennesket for å komme frem til essensen av fenomenet (Creswell, 2014, s. 12-14; Postholm, 2011, s. 17-31 og 41-45; Van Manen, 1990, s. 9-21).

Fenomenologi har, som tidligere nevnt (se kap. 1.4, 1.5.2 og 3.1), sine røtter i filosofi og studerer livsverden. Tilgang til livsverden krever, ifølge Van Manen (1990), bevissthet og oppmerksomt nærvær. Bevisstheten og vårt oppmerksomme nærvær kan imidlertid ikke beskrives direkte (Van Manen, 1990, s. 9-11). Levde erfaringer i menneskers livsverden må derfor, ifølge Husserl, studeres ved hjelp av et reflekterende selv dersom man som forsker har til hensikt å oppnå vitenskapelig kunnskap (Postholm, 2011, s. 42).

Fenomenologiske studier kan grovt sett plasseres innenfor enten et sosiologisk eller et psykologisk perspektiv. Sosiologisk fenomenologi har som målsetning å forske på grupper av mennesker og på hvordan disse i sosial interaksjon med hverandre bevisst utvikler mening. Psykologisk fenomenologi derimot har fokus på å gripe enkeltindividets opplevelse av et gitt fenomen og sammenligne hvordan flere enkeltindivider opplever samme fenomen (Postholm, 2011, s. 41-42). Min studie har til hensikt å studere den enkelte students opplevelser av ulike forhold ved praksisopplæringen, samtidig som det er ønskelig å sammenligne de ulike studentenes opplevelser av samme fenomen. Studien kan dermed sies å ha en psykologisk fenomenologisk forskningsstrategi.

#### **4.2. Strategisk utvalg og tilgang til felt**

Siden studiens forskningsspørsmål fordrer en kvalitativ tilnærming til felt, og det er gjort et valg om å benytte en fenomenologisk forskningsstrategi, må utvalget nødvendigvis også være strategisk og bestå av informanter som har erfaringer knyttet til fenomenet som skal studeres, det vil si lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæring i grunnskolelærerutdanning (Grønmo, 2004, s. 91).

I utgangspunktet vil alle lærerstudenter som har opplevd praksisopplæring i grunnskolelærerutdanning, og som fortsatt er under utdanning, være potensielle informanter. Jeg har imidlertid valgt å rekruttere lærerstudenter som er tilknyttet grunnskolelærerutdanningen ved institusjonen hvor jeg selv er ansatt. Dette av hensyn til både ressurser, tilgang til felt, og ikke minst fordi disse studentene har erfaring med fenomenet som forskningsspørsmålet søker kunnskap om (se kap. 4.6.2). Siden jeg primært underviser på grunnskolelærerutdanningen, trinn 1.-7., har jeg valgt å rekruttere studenter som går på grunnskolelærerutdanningen, trinn 5.-10. Valget er tatt fordi en eventuell relasjon til mine informanter vil kunne gjøre det vanskelig både for meg å være nøytral og fordomsfri til det studentene forteller og for studentene å være helt ærlige overfor meg i intervjusituasjonen. Valget er samtidig tatt fordi det viktig å sikre forskningens uavhengighet (se kap. 4.6.1) (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 108).

Valg av antall informanter vil være avhengig både av undersøkelsens formål og av hvor store ressurser man har tilgjengelig (Kvale m.fl., 2015, s. 148). Forskningsspørsmålet i min studie fordrer at jeg intervjuer flere enn en student. Av ressurs hensyn, og siden man i kvalitative studier kan åpne opp for å hente inn flere informanter etter behov, ble det tatt et valg om å starte med ni studenter.

I utgangspunktet var det et ønske om at studiens utvalg skulle rekrutteres gjennom selvseleksjon der studentene selv meldte seg som informant. Samtidig ble kvoteutvelgning vurdert som hensiktsmessig, siden det var en forventning om at ulike forhold ved praksisopplæringen ville ha ulik betydning for studentenes profesjonelle utvikling jo lenger ut i utdanningsløpet studentene var kommet (Grønmo, 2004, s. 98-103). På bakgrunn av dette ble det gjort et forsøk på å rekruttere ni studenter fordelt på tre årskull ved å legge informasjonsskriv om studien og forespørsel om deltakelse (vedlegg 3) inn på studentenes kullrom på læringsplattformen Fronter med en oppfordring til studentene om å melde seg. En student meldte seg som informant ved bruk av denne tilnærmingen.

Vanskene med å få rekruttert studenter førte til at jeg til slutt valgte å benytte meg av ulike «døråpnere», det vil si fagansatte ved lærerutdanningen, som lot meg komme inn i undervisningen og rekruttere. Ni studenter meldte seg ved hjelp av denne rekrutteringsmetoden. Studiens endelige utvalg består derfor av ti informanter<sup>7</sup>.

### **4.3. Semistrukturerte livsverdensintervjuer som forskningsmetode**

Fenomenologiske studier utforsker prosesser og hverdagshandlinger som har pågått, men som er avsluttet i det forskeren starter sitt forskningsarbeid (Postholm, 2011, s. 43). Av den grunn vil et kvalitativt forskningsintervju være den mest hensiktsmessige og eneste forskningsmetoden å velge dersom jeg har en intensjon om få tak i studentenes erfaringer fra praksisopplæringen.

---

<sup>7</sup> En eventuell svakhet ved studiens utvalg diskuteres i kapittel 4.5.

Det kvalitative forskningsintervjuet ligner på en hverdagslig samtale, men er svært ulikt når det kommer til innhold og symmetri. Mens den hverdagslige samtalen er en likeverdig samtale mellom deltakere hvor innholdet i samtalen gjerne er spontant, er det kvalitative forskningsintervjuet gjerne en asymmetrisk samtale mellom deltakerne hvor innholdet har et faglig fokus (Kvale, 1997, s. 21). Det kvalitative forskningsintervjuet finnes videre i flere former og med ulik grad av struktur. Hvor strukturert intervjuet bør være er imidlertid styrt av hvordan forskningsspørsmålet er formulert, og hva som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Forskingsspørsmålet i min studie er formulert med en intensjon om å få frem kompleksiteten ved et fenomen ved å innhente beskrivelser fra studentenes livsverdener for deretter å tolke disse. Dersom jeg skal få tilgang til studentenes livsverden er det viktig, slik jeg ser det, å velge en intervjuform som kan gjøre det mulig for meg som forsker å ha en fortrolig og forholdsvis symmetrisk og fortrolig samtale med studentene. En fortrolig samtale der det gis rom for refleksjon og spontane innspill fra studentene, og der det gis rom for åpne spørsmål fra meg som forsker, samtidig som det er mulig å gå i dybden på de temaene som studentene fremhever som viktige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Semistrukturerte livsverdensintervju er på bakgrunn av dette vurdert som hensiktsmessig og valgt som forskningsmetode, siden denne forskningsmetoden «har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale, 1997, s. 21).

#### **4.3.1. Utvikling av studiens intervjuguide – et tankekart som verktøy**

Selv om jeg har valgt en intervjuform som er relativt symmetrisk med åpne spørsmål, må jeg likevel planlegge intervjuet nøye og lage en intervjuguide, slik at spørsmålene som stilles ikke blir for sensitive samtidig som de blir tydelige (Gillham, 2005, s. 18-22; J. Smith & Osborne, 2008, s. 58-63). Studiens intervjuguide er utviklet i flere omganger. Utviklingen av intervjuguiden startet med å formulere ulike spørsmål som syntes å være relevante for forskningsspørsmålet. Det ble tatt utgangspunkt i både egne og tidligere studenters erfaringer fra praksisopplæring og i forsknings- og faglitteratur. Prosessen

fortsatte med å studere spørsmålene jeg hadde formulert for å finne og ta bort gjentakende spørsmål, samt presisere spørsmålene ytterligere. Til slutt ble de gjenværende spørsmålene systematisert etter temaer samtidig som det ble formulert nøkkelord som kunne bidra til å utdype temaene. Temaer som fremstod som sentrale var: mottakelse ved praksisskolene, praksisskolens organisering og ressurser, praksisskolens inkludering, praksisform, veiledning i praksisopplæringen, studentrollen, tilrettelegging i praksisopplæringen, undervisningssituasjoner og kvalitet i praksisopplæringen.

Ifølge Gillham (2005) er det viktig å gjennomføre både testintervjuer og førpilotintervjuer når man skal utvikle en intervjuguide. Det er to ting som skiller et testintervju fra et førpilotintervju. Det ene forskjellen er at mens testintervjuer gjennomføres for å finjustere intervju spørsmål og tematikk i intervjuguiden, gjennomføres førpilotintervjuer for å finjustere intervjusituasjonen og forskeren som forskningsverktøy. Den andre forskjellen er i hvilken grad informantene som blir intervjuet, gir tilbakemeldinger i etterkant av intervjuet. Til forskjell fra et testintervju, der informanten ikke blir bedt om å gi en tilbakemelding, er hensikten med et førpilotintervju å få konstruktive tilbakemeldinger og kommentarer fra informanten, både i forhold til intervjuform, intervjusituasjonen, tematikk og spørsmål (Gillham, 2005, s. 22-25).

I arbeidet med å utvikle studiens intervjuguide valgte jeg å gjennomføre to testintervjuer og to førpilotintervjuer med mine egne studenter fra grunnskolelærerutdanningen, 1.-7. trinn. Det var flere grunner til at jeg valgte å teste intervjuguiden på egne studenter. En grunn var at disse studentene var lett tilgjengelig. En annen grunn var at relasjonen og tilliten mellom meg og studentene allerede var etablert, noe som gjorde det lettere både for meg å øve på det å intervju og for studentene å gi ærlige tilbakemeldinger på intervjuguiden og intervjusituasjonen. Den siste og viktigste grunnen var at disse studentene også hadde erfaring med det fenomenet som min studie søker innsikt i (Postholm, 2011, s. 43).

Det var videre to grunner til at jeg valgte å gjennomføre to testintervju. Den ene grunnen var for å kunne finne nye temaer og nøkkelord, mens den andre var å finjustere intervjuguiden ved å ta bort overflødige ord og spørsmål, samt finne ut hvilken rekkefølge spørsmålene burde komme i. Erfaringene jeg gjorde meg i løpet av testintervjuene, var at selv om jeg opplevde at spørsmålene i intervjuguiden ble mer finjustert for hvert testintervju, tok spørsmålene i intervjuguiden mye av min oppmerksomhet samtidig som det var vanskelig å få til en fortrolig samtale med studentene til tross for vår gode relasjon. På bakgrunn av disse erfaringene besluttet jeg å utvikle et tankekart basert på temaene, spørsmålene og nøkkelordene fra intervjuguiden. Et tankekart (se vedlegg 2) som kunne anvendes i intervjusituasjonen og gjøre det lettere for meg å få til en fortrolig samtale med studentene på deres premisser med minst mulig forstyrrelser fra meg.

Etter denne prosessen valgte jeg å gjennomføre to førpilotintervju med tankekartet i A3-format som verktøy der begge intervjuene ble startet med et åpent og generelt spørsmål (J. Smith & Osborne, 2008, s. 62): «Fortell meg hvordan du har opplevd å være ute i praksis.» Erfaringene jeg fikk ved å bruke tankekart i intervjusituasjonen, var at studentene i større grad snakket fritt og forflyttet seg mellom de temaene de synes var interessante, samtidig som jeg i større grad klarte å ha kontroll og oversikt på hvilke temaer vi hadde snakket om ved å hake av disse på tankekartet i løpet av samtalen. Det å utforme og anvende et tankekart som verktøy i intervjusituasjonen og starte intervjuet med et åpent spørsmål, viste seg derfor å være en god idé med tanke på å både få studentene til å åpne seg, få en god flyt i samtalen og gjøre meg mer skikket til å skape gode interaksjoner i intervjusituasjonen (Kvale, 1997, s. 92).

Etter hvert førpilotintervju korrigerte og finjusterte jeg tankekartet og meg selv som forskningsverktøy ved å ta hensyn til tilbakemeldingene fra studentene. Etter to førpilotintervjuer anså jeg meg som klar for å gjennomføre intervjuene ved hjelp av det finjusterte tankekartet (se vedlegg 2). Til tross for at jeg hadde bestemt meg for å ikke benytte meg av den opprinnelige intervjuguiden i spørsmålsform i intervjusituasjonen, valgte jeg å finjustere denne på lik linje med tankekartet. Arbeidet ble gjort fordi det var



ønskelig å sende spørsmålene til studiens informanter i forkant av intervjuet slik at de kunne forberede seg på intervjuets innhold (se vedlegg 1).

#### **4.3.2. Intervjuundersøkelsen**

Før intervjuene kunne gjennomføres, var det flere praktiske ting som måtte forberedes og planlegges. Praktiske ting som å avtale tid og sted for intervju, sende ut intervjuguide til studentene, få kontroll på hvordan lydopptakeren fungerer og sjekke lyd kvaliteten på mitt kontor der intervjuene skulle gjennomføres. Etter disse forberedelsene startet selve intervjuundersøkelsen.

Hvert intervju startet med å tilby studenten drikke samtidig som det ble pratet litt om løst og fast for å både skape en god atmosfære og etablere en relasjon mellom meg og studenten. I fortsettelsen ble studenten spurt om det var greit å bruke lydopptaker under intervjuet, samtidig som det ble informert om retten til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst i prosessen. Videre ble studenten forklart hvordan intervjuet ville bli anonymisert ved å komme med eksempler på hvordan sitater kunne bli brukt i avhandlingen. Før det formelle intervjuet startet, forberedte jeg til slutt studenten på intervjusituasjonen ved å vise tankekartet og forklare sammenhengen mellom tankekartet og intervjuguiden som var sendt til studenten i forkant.

I utgangspunktet var det avtalt og satt av 1,5 time til hvert intervju. Lengden på hvert intervju varierte imidlertid mellom en og tre timer, hvor lengden syntes å ha sammenheng med hvor mange praksisutplasseringer studentene hadde hatt. Denne variasjonen i lengde på grunn av antall praksisutplasseringer hadde ikke jeg forutsett og tatt høyde for. Den varierende lengden på intervjuene resulterte derfor i omlag 14 timer med lydopptak som ble lagret trygt med passordbeskyttelse på universitetets server (se kap. 4.6.1).

#### **4.4. IPA – inspirert analysemetode**

Siden kunnskapen som søkes i et kvalitativ forskningsintervju, oppstår i møtet mellom forsker og informant, er analyseprosessen allerede godt gang når intervjuene starter. Det er av den grunn vanskelig å skille mellom empiriinnsamling og analyse. Man skiller likevel ofte mellom disse to prosessene i kvalitativ forskning i teoretisk forstand for å tydeliggjøre at forskeren forlater feltet og går over til å analysere og tolke empirien som har sprunget ut fra feltarbeidet (Thagaard, 2013, s. 120).

Det finnes ikke en eksakt analyseoppskrift man kan benytte seg av i kvalitativ forskning. Behovet for å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning har imidlertid bidratt til utvikling av flere ulike veiledende prosedyrer, analysemetoder og analytiske tilnærminger, som forskere kan og bør støtte seg til, for å gjøre den kvalitative analyseprosessen mer etterrettelig, systematisk og gjennomiktig (Kvale, 1997, s. 127-157).

Forskningsspørsmålet i min studie søker en nyansert og helhetlig forståelse av et fenomens kompleksitet ved å analysere og tolke ti semistrukturerte livsverdensintervjuer der lærerstudenter beskriver egne opplevelser og erfaringer med fenomenet (Creswell, 2014, s. 12; Postholm, 2011, s. 22-29). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) egner seg best når man med få intervjupersoner og ved hjelp av semistrukturerte livsverdensintervjuer forsøker å utforske hvordan mennesker skaper mening i sine personlige og sosiale liv (J. Smith & Osborne, 2008, s. 53). IPA synes på bakgrunn av dette som en velegnet og relevant analysemetode å benytte i min studie. Studiens kvalitative analysemetode er av den grunn sterkt inspirert av IPA.

##### **4.4.1. En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming**

IPA har en hermeneutisk-fenomenologisk analytisk tilnærming som åpner opp og gir rom for en fortolkning av fenomenets essens ved hjelp av egen forforståelse og intersubjektivitet. IPA er fenomenologisk, fordi man ved å utgangspunkt i personens livsverden forsøker å beskrive personens individuelle og personlige opplevelse av et

fenomen. Analysemetoden er samtidig hermeneutisk fordi personens livsverden aldri vil være helt tilgjengelig for forskeren. Dette krever at forskeren aktivt forsøker å fortolke og skape en meningsfull forståelse av den andres personlige livsverden i en to-steps fortolkningsprosess som ofte blir betegnet som dobbel-hermeneutikk. Prosessen kan anses å være dobbel-hermeneutisk fordi intervjupersonene forsøker å forstå og tolke sin livsverden, mens de beskriver den. Samtidig forsøker forskeren å forstå og fortolke den livsverden som intervjupersonene forsøker å både forstå, beskrive og fortolke (J. Smith & Osborne, 2008, s. 53; Van Manen, 1990, s. 38). Siden man i en analyseprosess aldri kan fristille seg helt fra egne erfaringer og forforståelse av et gitt fenomen, og siden forutsetningen for å skape en kritisk distanse til egne tolkninger øker når man som forsker blir bevisst på hva som kan påvirke analyseprosessen, er det viktig at både erfaringene og forforståelsen man har, og at prosessen med å analysere materialet beskrives eksplisitt (Postholm, 2011, s. 98). Min erfaring og forforståelse med fenomenet som studeres, er komplisert og sammensatt av egne og andres opplevelser og erfaringer fra praksisopplæringen. Forforståelsen min vil samtidig være preget av å være fagansatt ved lærerutdanningen, av min formelle utdanning og av den fag- og forskningslitteraturen jeg har studert på fagfeltet.

#### **4.4.2. Forberedelser og gjennomføring av IPA**

Den vanligste prosedyren etter å ha gjennomført et forskningsintervju er å klargjøre intervjuet for analyse ved å få lydopptaket fra intervjuet transkribert over til skriftlig tekst (Kvale m.fl., 2015, s. 104-107). I min studie ble ni av ti intervjuer transkribert av en ekstern person (se kap. 4.6.1).

Ved bruk av IPA foregår det meste av analysen på et semantisk nivå. Av den grunn er det viktig at intervjuet transkriberes slik det fremstår i sin helhet, og at man lager plass i transkripsjonen til sine analytiske kommentarer (J. Smith & Osborne, 2008, s. 66-76). For å sikre at intervjuene i min studie var transkribert i sin helhet, ble dermed lydfilene lyttet til parallelt som transkripsjonene ble lest. Hver informant ble deretter anonymisert med et fiktivt navn, før hvert intervju fikk en unik overskrift på bakgrunn av intervjuets

nummer, studentens fiktive navn, antall studieår med praksisutplassering og antall praksisskoler (se tabell 14).

<b>Overskrift intervju</b>	
Intervju 1: Guro, ett år, en skole	Intervju 6: Trude, to år, to skoler
Intervju 2: Pål, to år, to skoler	Intervju 7: Per, to år, en skole
Intervju 3: Silje, tre år, to skoler	Intervju 8: Brede, tre år, to skoler
Intervju 4: Vidar, ett år, en skole	Intervju 9: Oda, tre år, tre skoler
Intervju 5: Tuva, to år, to skoler	Intervju 10: Lars, to år, to skoler

Tabell 14: Overskrift intervju

Ifølge Smith og Osborne (2008) er det viktig når man benytter seg av IPA som analysemetode, at transkripsjonene leses nøye i flere omganger. Samtidig er det viktig at alle de ulike delprosessene gjennomføres og at man gjør seg helt ferdig med et intervju før man begynner på det neste. Det første man bør gjøre i analyseprosessen ved bruk av IPA, er å skrive anekdoter og stikkord i høyremargen der meningsinnholdet i intervjuteksten fremstår som interessant og viktig. Deretter bør man skrive temaer man mener favner anekdotene og stikkordene fra høyremargen inn i venstre marg. I fortsettelsen skal temaene fra venstremarg forflyttes over på et eget ark slik at sammenhenger mellom temaene lettere kan oppdages, både slik de fremkommer i intervjuet og i teoretisk forstand. Temaene skal deretter grupperes. Etter at alle intervjuene er analysert på denne måten, skal man til slutt tolke temaene som har kommet frem under analysen ved hjelp av teori og begreper gjennom en skriveprosess (J. Smith & Osborne, 2008, s. 66-76).

Analyseprosessen i min studie har pendlet mellom det å ha en deduktiv analytisk tilnærming til intervjumaterialet og anvende etablerte teoretiske begreper fra studiens intervjuguide, og mellom det å ha en induktiv analytisk tilnærming til intervjumaterialet og la studiens unike materiale danne utgangspunkt for utvikling av teoretiske kategorier. Analyseprosessen kan dermed sies å ha hatt en abduktiv tilnærming til empirien i søken etter en økt forståelse av fenomenet (Fejes & Thornberg, 2009, s. 24-25).

Det transkriberte intervjumaterialet viste seg å ha et omfang på 440 sider. Studiens systematiske analyseprosess startet av den grunn med en meningsfortetting av

intervjuene for å gjøre materialet mer håndterbart (Kvale m.fl., 2015, s. 232). Det første som ble gjort, var å lese hvert intervju flere ganger samtidig som at setninger som vekket interesse og var relevante i forhold til studiens forskningsspørsmål ble markert med fet skrift (se tabell 15).

### Markert tekst – Intervju 2: Pål, to år, to skoler

Y: Hvordan opplevde du å bli mottatt, er det noen forskjell mellom de?

2: Jeg syntes det **egentlig er akkurat det samme. Vi er studentene, det er det vi er. Vi er ikke, du blir ikke kollegiet, du blir en student**, føler jeg da. I tillegg så er det jo det igjen, den tryggheten vi har med å ha gruppa med oss. **Det gjør jo også at vi trekker mot gruppa. Det er litt til hva vi gjør det til selv. Så hvis jeg kommer inn på et lærerværelse og ser de andre i gruppa sitter der, så går jeg dit i stedet for å mingle med resten. Den tryggheten blir på en måte den som gjør at...**

Y: Har du følt, hvis du har et ønske om å munge deg med resten av kollegiet, ville du ha følt at det var ok, eller ville du følt det var rart på de skolene du har vært?

2: Jeg føler det er forskjell på oss. Vi har det stempelet at vi er der ikke sant, det er det.

Y: Så de **to skolene du har vært på, der har det vært veldig skille mellom student og kollegiet sånn?**

2: **Mer i grad på** (nevner navn på den ene skolen). (Nevner navn på den andre skolen) **har vært litt bedre.**

Y: Hvordan var det bedre, hva gjorde de som de ikke gjorde (sier navn på den første skolen)?

2: **Vi hadde noen lærere som, når du kom inn sa: «kom og sett deg her.» Det er derfor du trekker til dem. Det er for at når du ikke får den, da drar du heller til de du kjenner.** Og da hadde noen kanskje en sånn to-tre hver da, og hvis ikke det var tilfelle så **kom de og satt seg sammen med praksisgruppa.**

Y: Syntes du det var ok?

2: Jeg syntes det blir, du **får ikke det skillet liksom. Du er student og du skal bli en lærer.**

Y: Tror du det kan ha **en betydning** for hvordan du **utvikler deg**, om du hadde blitt **helt inkludert i kollegiet** som en **fullverdig kollega** i stedet for at du ble **sett på som student?** Kan det ha noen betydning?

2: Jeg tror det **har betydning for hvordan du trives med yrket.** Jeg tenker for de som ikke har hatt noe med det før å gjøre. For det er veldig mange som ikke har det også da. Da tror jeg de kan **få et annet inntrykk av yrket, at det er mye mer koselig på lærerværelset enn det er i praksisperioden når jeg snakker med de andre.** I år var vi bare en praksisgruppe og da syntes jeg det var litt kjedelig og da er det hele tiden at vi snakker om praksisgruppene. Det trenger ikke å være tjue studenter der for at du skal ha det artig. Det kan jo være kollegiet som også er kult da.

Y: Hvordan var det når dere var på skolen? **Opplevde du å kunne få hjelp hvis det var noe du lurte på av de andre kollegaene, eller var det sånn at du måtte gå til veilederen eller rektor?**

2: **Vi følte jo det da, at vi måtte det.** Jeg tror ikke det. Jeg synes det er litt sånn hvordan vi selv gjør det til, i stor grad. Det er **vi som egentlig må ta initiativet synes jeg, så hvordan det blir mottatt så klart.** Jeg har hørt på andre skoler kan det jo være helt - jeg har hørt noen de har fått: **«Du jobber ikke her.»**, og sånne her ting på (sier skolens navn). Sånn var det ikke. **Spurte du dem så fikk vi jo et svar.**

Tabell 15: Markert tekst – Intervju 2: Pål, to år, to skoler

I fortsettelsen ble hvert intervju komprimert og meningsfortettet ved å skrive de markerte ordene og utsagnene ut i fullstendig tekst. I denne prosessen ble samtidig alle navn, skoler, fag og andre kjennetegn anonymisert (se tabell 16). Meningsfortettingen av intervjuene bidro til at materialet ble redusert fra 440 til 78 sider.

---

### **Meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler**

---

Pål føler han er en student i praksis og ikke en del av kollegiet. I tillegg er det en trygghet at man har studentgruppa. Denne tryggheten gjør samtidig at studentene trekker mot gruppa. Pål synes det er et tydelig skille mellom student og kollegiet, selv om den ene praksisskolen hadde et mindre skille mellom student og kollegiet enn den andre skolen. På den ene skolen var det noen lærere som inkluderte studentene og var pågående. Pål sier at når man ikke opplever at lærerne tar initiativ, er det vanskelig å inkludere seg selv. Pål syntes det var ok at det ikke ble så stort skille mellom lærer og student. Pål tror også at det å bli inkludert i kollegiet har betydning for hvordan man trives i læreryrket, spesielt dersom man ikke har erfaring fra yrket før. Ifølge han har også studentene selv et ansvar for å ta initiativ, men hvordan initiativet blir mottatt er også viktig. Pål tror at dårlig inkludering vil gjøre at man går glipp av hvordan det er å være lærer i hverdagen.

---

Tabell 16: Meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler

Etter å ha komprimert intervjuene ble de fortattede tekstene lest på nytt for å oppdage samt markere temabrudd ved hjelp av intervjuets unike overskrift (se tabell 17).

---

### **Brudd i meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler**

---

**Intervju 2: Pål, to år, to skoler:** Ifølge Pål var fokuset i veiledningen det andre året på klasseledelse. Første året brukte de mye tid i veiledningen på å gå igjennom undervisningsdokumentene før og etter hver time. Det syntes han ble for mye. Andre året var det lite fokus på timen generelt. Første året var det mer punkt for punkt. Andre året var mer en løs samtale. Dersom han kunne ønske, ville han bygget opp praksisen på denne måten: første uken med lærer, deretter fire uker der lærer er til stede på skolen, men ikke i timen, så kan veileder være i timen den siste uka for å vurdere dem om de kan stå i faget.

**Intervju 2: Pål, to år, to skoler:** Pål føler han er en student i praksis og ikke en del av kollegiet. I tillegg er det en trygghet at man har studentgruppa. Denne tryggheten gjør samtidig at studentene trekker mot gruppa. Pål synes det er et tydelig skille mellom student og kollegiet, selv om den ene praksisskolen hadde et mindre skille mellom student og kollegiet enn den andre skolen. På den ene skolen var det noen lærere som inkluderte studentene og var pågående. Pål sier at når man ikke opplever at lærerne tar initiativ, er det vanskelig å inkludere seg selv. Pål syntes det var ok at det ikke ble så stort skille mellom lærer og student. Pål tror også at det å bli inkludert i kollegiet har betydning for hvordan man trives i læreryrket, spesielt dersom man ikke har erfaring fra yrket før. Ifølge han har også studentene selv et ansvar for å ta initiativ, men hvordan initiativet blir mottatt er også viktig. Pål tror at dårlig inkludering vil gjøre at man går glipp av hvordan det er å være lærer i hverdagen.

---

Tabell 17: Brudd i meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler

Tekstene ble deretter skrevet ut og fysisk klippet opp etter temabrudd og intervjuenes unike overskrift (se bilde 1).



Bilde 1: Meningsfortettet tekst som er oppklippet

I fortsettelsen ble det oppklippede materialet sortert og systematisert manuelt etter sentrale temaer hentet fra studiens intervjuguide (se tabell 18).

---

**Sentrale temaer**

---

Mottakelse og inkludering  
Organisering av praksis  
Relasjon til praksislærer  
Praksislærers kompetanse  
Veiledning  
Teori og praksis  
Sentrale praksiserfaringer

---

Tabell 18: Sentrale temaer

Etter den manuelle sorteringen og systematiseringen ble materialet sortert digitalt i to omganger. Først ble hvert meningsfortettede intervju sortert etter de sentrale temaene (se tabell 19). I neste omgang ble det opprettet et dokument for hvert sentrale tema, til sammen syv dokumenter. Studentenes systematiserte utsagn fra de meningsfortettede intervjuene, ble deretter kopiert og limt inn i de ulike dokumentene etter de ulike temaene (se tabell 20).

## **Systematisert meningsfortettet intervju: Intervju 2: Pål, to år, to skoler**

**Mottakelse og inkludering:** Pål føler han er en student i praksis og ikke en del av kollegiet. I tillegg er det en trygghet at man har studentgruppa. Denne tryggheten gjør samtidig at studentene trekker mot gruppa. Pål synes det er et tydelig skille mellom student og kollegiet, selv om den ene praksisskolen hadde et mindre skille mellom student og kollegiet enn den andre skolen. På den ene skolen var det noen lærere som inkluderte studentene og var pågående. Pål sier at når man ikke opplever at lærerne tar initiativ, er det vanskelig å inkludere seg selv. Pål syntes det var ok at det ikke ble så stort skille mellom lærer og student. Pål tror også at det å bli inkludert i kollegiet har betydning for hvordan man trives i læreryrket, spesielt dersom man ikke har erfaring fra yrket før. Ifølge han har også studentene selv et ansvar for å ta initiativ, men hvordan initiativet blir mottatt er også viktig. Pål tror at dårlig inkludering vil gjøre at man går glipp av hvordan det er å være lærer i hverdagen.

**Relasjon til praksislærere:** I første praksisår følte Pål seg som en kollega i forhold til sine praksislærere fordi han kunne si sin mening. Det andre året opplevde han praksislæreren sin som en lærer fordi han opplevde at praksislærer egentlig ikke ønsket å høre på hans meninger. Ifølge han har det å bli sett på som en likeverdig, hatt betydning for hvorvidt elevene anså han og de andre studentene som lærere.

---

Tabell 19: Systematisert meningsfortettet intervju – Intervju 2: Pål, to år, to skoler

## **Systematisert dokument etter tema: Mottakelse og inkludering**

**Intervju 1: Guro, ett år, en skole:** Mottakelsen på skolen var veldig positiv, og de ble regnet med som en del av kollegiet etter hvert. På pauserommet ble de litt inkludert. Hun opplevde at de ble sett på som en ressurs av de andre på skolen. Guro mener at det å bli inkludert har betydning for hennes utvikling. Viktig å kunne spørre hvem som helst ved skolen om hjelp for å utvikle seg best mulig, noe hun mente hun kunne gjøre ved denne praksisskolen.

**Intervju 2: Pål, to år, to skoler:** Pål føler han er en student i praksis og ikke en del av kollegiet. I tillegg er det en trygghet at man har studentgruppa. Denne tryggheten gjør samtidig at studentene trekker mot gruppa. Pål synes det er et tydelig skille mellom student og kollegiet, selv om den ene praksisskolen hadde et mindre skille mellom student og kollegiet enn den andre skolen. På den ene skolen var det noen lærere som inkluderte studentene og var pågående. Pål sier at når man ikke opplever at lærerne tar initiativ, er det vanskelig å inkludere seg selv. Pål syntes det var ok at det ikke ble så stort skille mellom lærer og student. Pål tror også at det å bli inkludert i kollegiet har betydning for hvordan man trives i læreryrket, spesielt dersom man ikke har erfaring fra yrket før. Ifølge han har også studentene selv et ansvar for å ta initiativ, men hvordan initiativet blir mottatt er også viktig. Pål tror at dårlig inkludering vil gjøre at man går glipp av hvordan det er å være lærer i hverdagen.

---

Tabell 20: Systematisert dokument etter tema: Mottakelse og inkludering

Da empirien var ferdig sortert inn i de syv dokumentene etter tema, ble dokumentene skrevet ut på nytt. Hvert dokument ble deretter lest igjennom, og sentrale poeng ble markert og skrevet inn i margene. De sentrale poengene ble deretter skrevet ut i korte setninger (se tabell 21).



### **Sentrale poeng: Mottakelse og inkludering**

Mottakelse og inkludering har betydning for utvikling. Bra å bli regnet som en del av kollegiet og bli sett på som en ressurs. Viktig å kunne spørre hvem som helst om hjelp

Grei mottakelse, men føler at man er en student og ikke som del av kollegiet

Trygghet i praksisgruppen gjør at man trekker dit

Når lærerne ikke tar initiativet, er det vanskelig å inkludere seg selv

Å bli inkludert i kollegiet har betydning for hvordan man trives i læreryrket

Mottakelsen på skolene har vært grei, men siden den ene studenten har vært elev ved skolen tidligere, opplevde hun å bli forskjellsbehandlet

Veldig bra mottakelse. Skolen hadde gode innarbeidede rutiner for å ta imot studenter

Veldig inkluderende miljø. Praksislærer veldig støttende og hjelpsom

Mottakelse utelukkende positiv. Viktig å bli møtt med positivitet

Første praksis ingen god mottakelse. Følte seg ikke velkommen eller inkludert. De måtte ikke komme dit og tro de kunne noe. Veldig kaldt miljø. De ble sittende mye alene. På den andre skolen var det en flott mottakelse av rektor og de andre ved skolen. De ble presentert på morgenmøte

Mottakelse og inkludering har stor betydning for trivsel på praksisskolen

Tabell 21: Sentrale poeng: Mottakelse og inkludering

Den siste delprosessen som ble gjort før analysen gikk over i en fortolkende fase i tekstform, var å hente ut sentrale sitater og utsagn som kunne bidra til å belyse de ulike temaene, fra det originale materialet. I denne prosessen ble samtidig sitater og utsagn revidert slik at de fremstod som lesbar anonymisert tekst (se tabell 22).

### **Sentrale sitater og utsagn: Mottakelse og inkludering**

Pål: (...) Jeg syntes det er litt sånn hvordan vi selv gjør det til, i stor grad. Det er vi som egentlig må ta initiativet synes jeg, så hvordan det blir mottatt så klart (...).

Pål: Jeg syntes det egentlig er akkurat det samme. Vi er studentene. Det er det vi er. Vi er ikke [lærere], du blir ikke kollegiet. Du blir en student, føler jeg da (...). I tillegg så er det (...) den tryggheten vi har med å ha [praksis]gruppa med oss. Det gjør (...) at vi trekker mot [praksis]gruppa. (...). Hvis jeg kommer inn på et lærerværelse og ser de andre i gruppa sitter der, så går jeg dit istedenfor å «mingle» med resten [av kollegiet].

Tabell 22: Sentrale sitater og utsagn: Mottakelse og inkludering

## **4.5. Studiens kvalitet**

I dette delkapittelet vil arbeidet med å sikre studiens kvalitet belyses, vurderes og diskuteres med utgangspunkt i kvalitetskriteriene reliabilitet og validitet (Grønmo, 2004, s. 217). Begrepene reliabilitet og validitet har sin opprinnelse fra den kvantitative forskningstradisjonen. Av den grunn pågår det en diskusjon i den kvalitative forskningslitteraturen hvorvidt reliabilitet og validitet er egnet som begreper for å kunne diskutere kvalitet i kvalitative studier, og hvorvidt begrepene reliabilitet og validitet bør erstattes med begrepene pålitelighet, troverdighet og konsistens, samt gyldighet og bekreftbarhet (Creswell, 2014, s. 201; Grønmo, 2004, s. 234; Kvale m.fl., 2015, s. 275-277). Til tross for denne diskusjonen er det likevel en tilnærmet lik enighet i den kvalitative forskningslitteraturen om hvordan begrepene skal defineres og hva som kjennetegner høy kvalitet i kvalitative studier (Creswell, 2014, s. 201; Grønmo, 2004, s. 234; Kvale m.fl., 2015, s. 275-277). Jeg har derfor valgt å benytte meg av begrepene reliabilitet og validitet når jeg i fortsettelsen drøfter studiens kvalitet.

### **4.5.1. Studiens reliabilitet**

Reliabilitet omhandler empiriens pålitelighet. Høy reliabilitet kjennetegnes av at undersøkelsesopplegget og empirien gir troverdig og pålitelig empiri. Påliteligheten vil på bakgrunn av dette komme til uttrykk i hvordan undersøkelsesopplegget og forskningsprosessen planlegges og gjennomføres, og hvorvidt planleggingen og gjennomføringen beskrives på en så etterrettelig og transparent måte at andre forskere kan utføre samme forskningsprosjekt på nytt dersom rammevilkårene er til stede (Creswell, 2014, s. 201; Grønmo, 2004, s. 220-221; Kvale m.fl., 2015, s. 276).

I min studie er det gjort et valg om å gjennomføre en kvalitativ studie og innhente empiri ved hjelp av semistrukturerte livsverdensintervjuer (se kap. 4.3). Kunnskapen som produseres i intervjustudier, vil alltid oppstå i møtet mellom forsker og informant. Informanten og forskeren vil av den grunn både kunne påvirke og la seg påvirke av selve undersøkelsen og av relasjonene som oppstår, når kunnskapen konstrueres (Grønmo, 2004, s. 241). Kvaliteten på det originale intervjumaterialet, om den er høy eller lav, vil

dermed være avgjørende for kvaliteten på resten av undersøkelsen (Kvale m.fl., 2015, s. 193). Av denne grunn vil det også kunne stilles spørsmål om hvorvidt både forskeren, selve undersøkelsen og resultatene fremstår med høy reliabilitet, det vil si fremstår som konsistente, troverdige og pålitelige, når studiens kvalitet skal vurderes (Creswell, 2014, s. 203; Grønmo, 2004, s. 241).

Selv om det er lagt mye arbeid i utviklingen av selve intervjuguiden og meg som forskningsverktøy (se kap. 4.3.1 og 4.5.2), kan man likevel stille spørsmål ved min reliabilitet som intervjuer og ved hvorvidt jeg har den kompetansen som er nødvendig i selve intervjusituasjonen for å innhente pålitelig empiri (se kap. 4.5.2). I forkant av intervjuundersøkelsen ble det gjennomført to testintervjuer og to førpilotintervjuer (se kap. 4.3). Til tross for disse forberedelsene kjente jeg på følelsen av å være uerfaren som intervjuer når jeg startet intervjuundersøkelsen. Spesielt utfordrende syntes jeg det var å formulere og stille entydige og relevante spørsmål samt oppfølgingsspørsmål selv om jeg hadde en intervjuguide å støtte meg til (se kap. 4.3.1). Samtidig opplevdes det som vanskelig i selve intervjusituasjonen å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål som kunne påvirke empiriens reliabilitet i negativ forstand. Utover i intervjuundersøkelsen opplevde jeg imidlertid at min intervjukompetanse ble bedre ved at svarene som studentene gav, ble mer presise og utfyllende. Min mangel på erfaring og lave intervjukompetanse, spesielt i starten av undersøkelsen kan dermed ha bidratt til å svekke empiriens reliabilitet (Kvale m.fl., 2015, s. 193-197, 211).

I etterkant av intervjuundersøkelsen er det arbeidet mye med å høyne studiens reliabilitet gjennom å være gjennomsiktig i analyseprosessen ved å både beskrive og illustrere hva som er gjort. I min studie er det, som tidligere nevnt (se kap. 4.4.2), gjort et valg om å leie inn en ekstern person til transkribering av intervjuene. De transkriberte intervjuene ble av den grunn lest igjennom samtidig som lydfilene ble lyttet til for å sikre at transkripsjonene fremstod som reliable (Creswell, 2014, s. 203). Transkripsjonene ble deretter systematisk og stegvis analysert ved hjelp av en IPA-inspirert analysemetode med fokus på ulike temaer, det vil si ulike forhold ved praksisopplæringen (se kap. 4.4.2). Svakheten ved å fokusere på temaer i analysen er at det opprinnelige helhetlige

intervjuet som er konstruert i et samarbeid mellom meg som forsker og studentene, deles opp og løsrives fra sin opprinnelig sammenheng. Av denne grunn ble det også gjennomført en personsentrert analyse for å redusere denne svakheten og samtidig høyne empiriens reliabilitet (se kap. 4.5.1 og 4.7). I fortsettelsen ble empirien som fremstod som relevant for forskningsspørsmålet, analysert i form av tekst ved hjelp av mange og til dels lange sitater for å gjøre analysen mer transparent og dermed mer pålitelig (se kap. 5).

#### **4.5.2. Studiens interne og eksterne validitet**

Selv om empirien i en studie fremstår som pålitelig og kan sies å ha høy reliabilitet, er det likevel ingen garanti for at empirien fremstår som valid, det vil si relevant for studiens forskningsspørsmål. Høy reliabilitet er dermed en forutsetning, men ikke tilstrekkelig for å oppnå høy validitet i en studie (Grønmo, 2004, s. 221-222).

Validitet kan deles inn i intern og ekstern validitet (Thagaard, 2013, s. 205). Intern validitet kjennetegnes ved at studiens empiri er relevant for forskningsspørsmålet, og at det er en overenstemmelse mellom det man sier man skal undersøke, og det som faktisk undersøkes (Creswell, 2014, s. 201; Grønmo, 2004, s. 231; Patel & Davidson, 2011, s. 102; Thagaard, 2013, s. 205). Utviklingen av et forskningsdesign og de metodologiske og metodiske valgene som tas, vil dermed samtidig være et arbeid med studiens interne validitet (Creswell, 2014, s. 201-202; Grønmo, 2004, s. 221).

I arbeidet med å sikre intern validitet i min studie er det lagt mye arbeid i å begrunne eksplisitt de metodologiske og metodiske valgene som er tatt med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, og samtidig sørge for at det er en sterk indre sammenheng i forskningsdesignet mellom de metodologiske og metodiske valgene.

Studios forskningsspørsmål søker, som nevnt i kapittel 4.1, innsikt og forskningsbasert kunnskap om den meningen lærerstudenter legger i sine opplevelser når de beskriver og reflekterer over egne praksiserfaringer. En psykologisk fenomenologisk forskningsstrategi ble dermed vurdert å kunne bidra med intern valid empiri ettersom

denne strategien har til hensikt å gripe den enkeltes students opplevelser fra praksisopplæringen for deretter å komme frem til essensen av fenomenet (se kap. 4.1).

Forskningsspørsmålet fordrer videre et utvalg der informantene både må ha opplevd praksisopplæring i grunnskolelærerutdanningen og fortsatt være under utdanning. På bakgrunn av dette ble det rekruttert ti lærerstudenter fra master i lærerutdanning, 5.-10. trinn, ved Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet i Tromsø (se kap. 4.2 og 4.7).

De ti studentene ble, som tidligere nevnt, hovedsakelig rekruttert ved hjelp av ulike «døråpnere», det vil si fagansatte ved lærerutdanningen, som lot meg komme inn i sin undervisning fordi det var vanskelig å rekruttere på annet vis. Denne rekrutteringsmetoden har bidratt til at studiens utvalg er skjevt fordelt på ulike fag i lærerutdanningen. Denne skjevfordelingen som gjør at flere av studentene i utvalget har lik fagbakgrunn, kan ha svekket studiens interne validitet. Både fordi skjevfordelingen kan ha ført til at utvalget fremstår som for homogent, og fordi lik fagbakgrunn kan ha økt sannsynligheten for at flere av studentene har vært i samme praksisgruppe og dermed har konstruert en felles opplevelse av praksis. Denne mulige svakheten ved utvalget ble imidlertid ikke synlig og fremtredende under hverken intervjuene eller i analysen av empirien.

En fenomenologisk forskningsstrategi fordrer at intervju velges som forskningsmetode dersom man har som intensjon å innhente intern valid empiri. Intervjutyphen som velges må samtidig være så symmetrisk og åpen at det gis muligheter for forskeren å etablere relasjoner og stille åpne spørsmål. Semistrukturerte livsverdensintervjuer ble på bakgrunn av dette vurdert og valgt som en hensiktsmessig forskningsmetode (se kap. 4.3). Å anvende semistrukturerte livsverdensintervju som forskningsmetode gir meg som forsker et stort handlingsrom knyttet til hvordan intervjuguiden skal utformes, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan intervjuene skal gjennomføres og hvilke spørsmål som blir fulgt opp. Min samlede kompetanse, det vil si forutsetninger, erfaringer og kvalifikasjoner, både om temaet som skal studeres og hvordan denne typen

empiriinnsamling bør planlegges og gjennomføres, vil med andre ord påvirke i hvilken grad datainnsamlingen bidrar til intern valid empiri. Intern validitet i en studie fordrer med andre ord at forskeren har det Grønmo (2004, s. 234-235) betegner som kompetansevaliditet.

Min samlede kompetanse mener jeg kan vurderes som relativ god. Jeg mener å ha god oversikt over faglitteraturen og forskningen som fremstår som relevant for studien. Samtidig mener jeg å ha gode forutsetninger for å forstå fenomenet som skal studeres, siden jeg utover egne erfaringer fra praksisopplæringen også har fått innsikt i andres erfaringer med fenomenet gjennom min tidligere jobb som praksiskonsulent og min nåværende stilling som fagansatt ved lærerutdanningen. Min samlede kompetanse i å planlegge og gjennomføre denne type empiriinnsamling kunne imidlertid vært enda bedre. Min teoretiske kompetanse knyttet til hvordan planlegge og gjennomføre denne type empiriinnsamling mener jeg kan vurderes som god. Den praktiske kompetansen derimot, mener jeg, er noe lav siden kompetansen jeg har begrenser seg til erfaringer fra da jeg planla og gjennomførte seks semistrukturerte livsverdensintervju i forbindelse med mitt hovedfagstudium.

Mine begrensede erfaringer med hvordan å planlegge og gjennomføre en intervjustudie har bidratt til at jeg har arbeidet grundig med å utvikle både studiens intervjuguide og meg selv som forskerverktøy, for å sikre studiens interne validitet. Intervjuguiden ble blant annet utviklet i flere omganger. Først ble en rekke spørsmål som ble vurdert å kunne bidra til intern valid empiri, formulert ved å ta utgangspunkt i både egne og tidligere studenters erfaringer med fenomenet og i den forsknings- og faglitteraturen jeg på daværende tidspunkt hadde satt meg inn i. I fortsettelsen ble intervjuguiden videreutviklet og finjustert gjennom to testintervju før jeg til slutt laget et tankekart som utgjorde studiens endelige intervjuguide. Gjennomføringen av de to testintervjuene bidro samtidig til at min intervjukompetanse ble hevet. Jeg ønsket imidlertid å heve den ytterligere. Av den grunn valgte jeg også å gjennomføre to førpilotintervjuer før empiriinnsamlingen startet (se kap. 4.3.1).

Selv om jeg i forkant av intervjuundersøkelsen arbeidet med å heve min forskerkompetanse, er det likevel ingen garanti for at selve intervjuundersøkelsen bidrar til intern valid data. Det er av den grunn viktig at man som forsker i kvalitative studier arbeider med kommunikativ validitet (Grønmo, 2004, s. 235) gjennom å diskutere andre eventuelle svakheter og vanskeligheter ved empirien og diskutere hvorvidt materialet kan gi svar på studiens forskningsspørsmål.

Man kan arbeide med kommunikativ validitet på flere måter, blant annet gjennom aktørvalidering (Grønmo, 2004, s. 235), også kalt member checking (Creswell, 2014, s. 201) og kollegavalidering (Grønmo, 2004, s. 236). Aktørvalidering innebærer at man på en eller annen måte går i dialog og diskuterer studiens empiri med studiens egne kilder, det vil si informantene, for å finne ut hvorvidt de kan kjenne seg igjen i forskerens fremstilling av empiri og kan gå god for denne fremstillingen. En vanlig måte å arbeide med aktørvalidering på er å sende transkripsjonen av intervjuet til den informanten som har blitt intervjuet slik at informanten kan godkjenne empirien (Grønmo, 2004, s. 235; Kvale m.fl., 2015, s. 284-285). Min studie studerer fenomenet lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen, hvor profesjonell utvikling forstås som en kontinuerlig prosess. Studentene ble av den grunn i intervjusamtalen invitert til å beskrive og reflektere over egen profesjonell utvikling med utgangspunkt i opplevelser fra praksisopplæringen. Siden den profesjonelle utviklingen er en kontinuerlig prosess, vil selve intervjuet også bidra til studentenes profesjonelle utvikling. Det er av den grunn gjort et valg om å ikke sende transkripsjonen til studentene i etterkant av intervjuundersøkelsen, i og med at studentene etter intervjusamtalen vil være på et annet sted i sin profesjonelle utvikling enn de var under selve intervjuet. I stedet for å sende transkripsjoner til studentene i etterkant av intervjuene ble det heller arbeidet med aktørvalidering i løpet av selve intervjuet ved å gjennomføre on-line tolkning (Mellin-Olsen & Lindén, 1996, s. 35). Dette innebar at jeg i løpet av selve intervjuet enten gjentok det informanten sa eller spurte informanten direkte om jeg hadde forstått utsagnet riktig, for å unngå misforståelser.

I tillegg til å gjennomføre on-line tolkning benyttet jeg meg også av kollegavalidering, det vil si å la andre forskere vurdere og diskutere empirien (Grønmo, 2004, s. 236; Kvale m.fl., 2015, s. 284-285). Empirien er kollegavalidert både av min veileder i veiledningssammenheng og av to uavhengige forskere som, i hver sitt prosess-seminar, har vurdert og diskutert eventuelle svakheter med studiens forskningsdesign og empiri og hvorvidt empirien kan gi svar på studiens forskningsspørsmål.

Til forskjell fra intern validitet, som dreier seg om gyldige og relevante sammenhenger internt i studien, handler eksternt validitet, om i hvilken grad konklusjonene som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig og anvendes i andre sammenhenger og hvorvidt konklusjonene er generaliserbare (Creswell, 2014, s. 201; Grønmo, 2004, s. 231; Patel & Davidson, 2011, s. 102; Thagaard, 2013, s. 205). I min studie vil eksternt validitet dreie seg om hvorvidt svaret på studiens forskningsspørsmål kan gjelde for lærerstudenter og grunnskolelærerutdanninger generelt, eller om svaret bare vil være gjeldende for studentene som inngår i utvalget, og for den grunnskolelærerutdanningen som utvalget er hentet fra. Grunnskolelærerutdanningen som utvalget er hentet fra, tar utgangspunkt i samme rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2010) som de andre grunnskolelærerutdanningene i Norge. Dette kan være med på å styrke studiens eksterne validitet. Det vil imidlertid alltid være lokale forskjeller og ulik praksis både mellom de ulike utdanningene og mellom de ulike praksisskolene rundt om i Norge. Samtidig vil ingen lærerstudenter være like. Studiens eksterne validitet og spørsmålet om hvorvidt utvalget er representativt og funnene kan overføres til andre lærerutdanninger og lærerstudenter, kan dermed ikke vurderes av meg som forsker alene. Studiens eksterne validitet må dermed vurderes av den enkelte leser gjennom det Kvale m.fl. (2015, s. 290-292) betegner som analytisk generalisering. En forutsetning for at den enkelte leser skal kunne analytisk generalisere, fordrer imidlertid at jeg som forsker både har gitt rikholdige og spesifikke beskrivelser av funn for deretter å føre en logisk argumentasjon ved hjelp av relevant teori og forskning, og har gitt leseren detaljerte kontekstuelle beskrivelser av intervjuundersøkelsen. For å imøtekomme denne forutsetningen har jeg i denne avhandlingen arbeidet med å eksternt validere og begrunne studiens kontekstuelle og teoretiske rammeverk og systematiske forskningsgjennomgang ved å



ta utgangspunkt i eksisterende faglitteratur og forskning på fagfeltet. Jeg har samtidig ført en logisk argumentasjon i diskusjonen av studiens funn ved hjelp av studiens kontekstuelle og teoretiske rammeverk, systematiske forskningsgjennomgang og annen relevant faglitteratur (se kap. 6).

## **4.6. Forskningsetikk**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må etiske avgjørelser foretas gjennom hele forskningsprosessen, spesielt når man velger å gjennomføre en intervjuundersøkelse som innsamlingsmetode (Kvale m.fl., 2015, s. 95-113). Av etiske hensyn til de som skal delta i undersøkelsen, og for den gruppen de representerer, bør man i starten av et forskningsprosjekt der mennesker er involvert, først vurdere hva som er formålet med prosjektet. For å kunne vurdere om studiens formål er etisk forsvarlig kan man stille seg spørsmålet om undersøkelsen vil bidra til å bedre den menneskelige situasjon som utforskes, eller om undersøkelsen bare vil generere vitenskapelig kunnskap på fagområdet (Kvale m.fl., 2015, s. 95-110; NESH, 2016, s. 9-12). Formålet med min studie er å få økt forståelse for og nyansert kunnskap om et komplekst fenomen, i dette tilfellet praksisopplæringens betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling. En kunnskap som kan anvendes for å utvikle og øke kvaliteten på praksisopplæringen i norsk grunnskolelærerutdanning. Studien er på bakgrunn av dette vurdert som etisk forsvarlig å gjennomføre siden fremtidige lærerstudenter, lærerutdannere og de som driver med skoleutvikling, kan dra nytte av den forskningsbaserte kunnskapen som søkes. Dette innebærer også hensynet til personvernet til informantene i studiens innsamlede materiale.

### **4.6.1. NSD, informert samtykke og konfidensialitet**

I min studie er det planlagt å både bruke lydopptaker og å lagre persondata. Jeg har av den grunn vært pliktig til å melde og søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2018) om å få studien registrert og godkjent (se vedlegg 4). Prosessen med å registrere og søke godkjenning har tvunget meg til å reflektere over hvordan jeg skal innhente informert

samtykke og ta vare på personvernet til studentene og de personene som indirekte blir involvert i min studie, samt hvordan jeg skal lagre empiri på en forsvarlig måte.

Det er, som tidligere nevnt, gjort et valg om å hente inn informert samtykke fra studiens informanter ved hjelp av et informasjonsskriv (se kap. 4.2). Informert samtykke innebærer at forskeren får intervjupersonene til å delta frivillig i undersøkelsen, etter at intervjupersonene har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Måten man innhenter informert samtykke på, vil variere fra prosjekt til prosjekt, avhengig av hvem som skal være med i undersøkelsen (Kvale m.fl., 2015, s. 104-107). Når man skal lage et informasjonsskriv, må man vurdere nøye hvilken informasjon som skal formidles (Patton, 2002, s. 407). Informasjonsskrivet til min studie inneholdt en kort presentasjon av meg, en kort beskrivelse av studiens tema og formålet med undersøkelsen, en grov skissert prosjektplan, informasjon om taushetsplikten, en orientering om retten til å kunne trekke seg fra undersøkelsen og en samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Etter at informasjonsskrivet var utformet, måtte jeg ta stilling til hvem som skulle gi sitt informerte samtykke. Siden det kan bli problematisk å innhente informert samtykke fra alle de personene som studentene kan komme til å nevne i løpet av intervjuene, har jeg valgt å begrense innhenting av informert samtykke til studiens informanter.

I min studie er det gjort et valg om å rekruttere studenter fra lærerutdanningen ved samme institutt som jeg er ansatt. Denne rekrutteringen krevde gjennomtenking. Siden jeg primært underviser på grunnskolelærerutdanningen, 1.-7. trinn, valgte jeg, som tidligere nevnt, å rekruttere studenter som går på grunnskolelærerutdanningen, 5.-10. trinn. Dette for å sikre både forskningens uavhengighet og en mest mulig symmetrisk og nøytral relasjon mellom meg og studiens informanter (se kap. 4.2).

Det stilles store krav til meg som forsker at jeg ikke misbruker lovnaden om full anonymitet når studentene forteller om sine personlige opplevelser fra praksisopplæringen (Kvale, 1997, s. 69). Det er dermed gjort flere grep i min studie for å sikre studentenes og eventuelle tredjepersoners konfidensialitet.

I min studie er det gjort et valg om å leie inn en ekstern person til transkribering av ni av ti intervjuer. Jobben ble satt bort av tidsmessige årsaker. Når man velger å sette bort transkripsjonsjobben til noen som står utenfor prosjektet, er det svært viktig, at man likevel sikrer både anonymiteten og taushetsplikten overfor studentene og eventuelle tredjepersoner. I arbeidet med å sikre anonymiteten ble lydfilene nummerert fra 1-10, samtidig som det ble passet på at personen som skulle transkribere, ikke hadde tilhørighet til instituttet, studiet eller praksisskolene der studentene har vært i praksis. I tillegg til dette ble det utformet både en arbeidskontrakt med betingelser for arbeidet og en taushetserklæring som begge måtte signeres før lydfilene kunne overleveres (se vedlegg 5 og 6). Studentenes og tredjepersoners anonymitet er videre sikret ved blant annet å gi studentene fiktive navn, ved å ikke nevne studentenes fagbakgrunn og ved å sensurere navn på blant annet praksislærere, faglærere og praksisskoler når analysen og studiens funn skal presenteres (se kap. 4.4.2). Lydfiler, transkripsjoner og analyser er i tillegg, som nevnt i kapittel 4.3.2, lagret i tråd med interne retningslinjer, med passordbeskyttelse på universitetets server.

#### **4.7. Presentasjon av studiens informanter**

Svakheten ved å benytte seg av en kvalitativ analysemetode som har fokus på temaer, er, som nevnt i kapittel 4.6.1, at det opprinnelige helhetlige intervjumaterialet som er konstruert i et samarbeid mellom meg som forsker og studentene, deles opp og løsrives fra sin opprinnelig sammenheng (Thagaard, 2013, s. 191). I et forsøk på å redusere denne svakheten vil studiens informanter presenteres i forkant av analysen. Hensikten er å sette den forestående analysen av studiens empiri (se kap. 5) inn i en mer helhetlig kontekst. Presentasjonen av de ti studentene baserer seg på dokumentene som ble utviklet under analysen av intervjuene (se tabell 19).

#### **Vidar**

Vidar har gjennomført ett år på lærerutdanningen og har vært på én skole i forbindelse med praksisutplassering. Mottakelsen ved skolen har vært utelukkende positiv. Han har følt seg inkludert av både praksislærer, elevene og resten av kollegiet, noe som har hatt

stor betydning for hans trivsel i praksis. Vidar synes det har vært greit å være i gruppepraksis, og han mener at det alltid bør være gruppepraksis første og andre år ved lærerutdanningen. Vidar synes han var veldig heldig som kom på en gruppe som fungerte godt. Gruppen fungerte bra blant annet fordi de samarbeidet godt, fordi det var rom for å gi konstruktiv kritikk, og fordi alle hadde tillit til hverandre innad i gruppen.

Vidar opplevde stor endring fra første til andre praksisperiode når det gjaldt tilgang på arbeidsrom og IT-muligheter. I første praksisperiode hadde de ingen steder å sitte, og det var få tekniske hjelpemidler på klasserommene, som smartboard. I andre praksisperiode hadde skolen ordnet et eget arbeidsrom for studentene. Det var også smartboard installert på alle klasserom. Vidar opplevde det å ha et eget arbeidsrom på praksisskolen som veldig bra. Vidar synes videre at praksislærer var faglig flink, sympatisk og støttende.

Han opplevde også praksislærer som veldig bevisst på hvordan hun veiledet studentene, og på hvilken måte hun stilte spørsmål. Hun var også veldig flink til å dele oppmerksomheten sin likt mellom studentene. Vidar synes selv at det var stor takhøyde hos praksislærer for å diskutere ting, og det var rom for å være konstruktiv kritisk til ting de opplevde i praksis. Han synes dette var veldig bra. Vidar synes videre at praksisen var godt organisert. Første uken fikk de et opplegg de skulle gjennomføre, deretter fikk de frie tøyler innenfor de retningslinjene som var satt opp i forhold til tema. Han mener det hadde mye å si for hans utvikling at de fikk en rolig start den første uka før de fikk mer ansvar.

Veiledningen i praksis var organisert med før- og etterveiledning. Fokuset i førveiledningen var mest på hvordan bruke tavlen, bruk av powerpoint og hvordan man fremtrer som lærer. I etterveiledningen var det mest fokus på elevrollen og deres samhandling med elevene. Etterveiledningen som varte fra en til to timer hver dag, ga god tid til refleksjon. Det synes han var veldig bra. Ifølge Vidar var det lite fokus på fag i veiledningen, og teori fikk liten plass i praksis. Det ble aldri brukt fagord, men et hverdagsspråk i praksis.

Vidar synes det gikk greit å gjennomføre undervisning uten å ha fokus på det teoretiske, men tror at han sikkert kunne trukket fordeler av å ha brukt mer fagbegreper og termer, spesielt fra didaktikken, da dette kunne gjort han mer bevisst på hvorfor han gjorde som han gjorde. Pedagogisk teori ble nesten ikke nevnt hverken i praksisgruppen eller i veiledningen. Selv om koblinger mellom teori og praksis ikke ble nevnt i praksis, mener Vidar likevel å kunne se tydelige koblinger, spesielt mellom fagdidaktisk teori og praksis. Pedagogisk teori synes han ligger mer i bakhodet, og Vidar synes godt at praksislærer kunne ha koblet mer teori og praksis i veiledningen.

### **Per**

Per har gjennomført ett år på lærerutdanningen og vært på én skole i forbindelse med praksisutplassering. Per opplevde å bli godt mottatt av både kollegiet og elevene ved skolen, og han ble inkludert i lærerstaben både på pauserommet og i møter og lignende. Han synes den gode mottakelsen og inkluderingen har hatt stor betydning for hans utvikling i praksis fordi det handler om trygghet.

Per synes at det har vært greit å være i gruppepraksis, og at størrelsen på gruppen var passelig. Han mener likevel at det bør være parpraksis andre og tredje år fordi han tror at det å være en gruppe på tre, vil være for mye når man kommer lenger ut i studieforløpet. Per synes videre at hans gruppe fungerte fint. Han opplevde imidlertid at de andre på gruppen kanskje ikke turte å være særlig konstruktivt kritiske når praksislærer var til stede. Han tror dette hadde med den kommende praksisrapporten å gjøre og hva som eventuelt kom til å stå i den. På skolen hadde studentene de ressursene som han følte han trengte, som tilgang til pc, arbeidsrom og bøker. Per mener at det å ha et sted å sitte i ro og fred når man planlegger og diskuterer, har stor betydning for hans utvikling som lærer.

Per opplevde videre at praksislæreren sin formelle kompetanse var god, men han synes kanskje at hun burde satt foten ned i visse sammenhenger og ikke la studentene bestemme alt. Praksislærer hadde imidlertid en god relasjon med alle på gruppen, noe som ifølge han har hatt betydning for hans utvikling. Ifølge Per ble veiledningen

organisert på følgende måte: Først hadde de førveiledning hvor fokuset var på veiledningsdokumentet og timene de skulle ha. Etter undervisningen hadde de etterveiledning. Fokuset i denne veiledningen var å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Per synes ikke dette fungerte så bra fordi det ble mest skryt og lite konstruktive tilbakemeldinger.

Per opplevde at teori og fagbegreper fra pedagogisk teori ble anvendt litt i andre praksisperiode. Ifølge han var praksislærer generelt opptatt av språket. Per mener at det å bruke fagspråk er viktig, og han synes at teori gjør han mer bevisst på hvorfor man gjør som man gjør. Likevel tror han ikke at man kan lese seg til hvordan man skal gjøre ting i praksis, det må erfares. Per sier videre at de gangene de støtte på problemstillinger i praksis, valgte de enten å prøve og feile eller spørre praksislæreren om hjelp. De søkte aldri i teori eller forskning etter svar eller råd.

## **Guro**

Guro har gjennomført ett år på lærerutdanningen og vært på én skole i forbindelse med praksisutplassering. Guro opplevde mottakelsen på skolen som positiv. Ifølge henne ble hun og de andre studentene etter hvert regnet som en del av personalet selv om de bare delvis ble inkludert på pauserommet. Guro mener at det å bli inkludert har hatt mye å si for hennes utvikling. Guro synes det har vært greit å ha gruppepraksis selv om hun også etter hvert kunne tenke seg å være i parpraksis. Når man er tre, kan det fort bli litt mye styr rundt planlegging, både fordi man må gå i gjennom flere ledd, og fordi hver student får færre timer undervisning. Guro syns til tross for dette at gruppen burde ha planlagt enda mer sammen, og at de som gruppe kanskje burde vært mer på skolen enn de var. Guro opplevde også at det etter hvert oppstod en konflikt i gruppen som praksislærer måtte hjelpe til med å løse.

Praksisskolen som Guro var på, hadde få arbeidsrom tilgjengelig for studentene. De måtte derfor bruke pauserommet mye, noe hun synes var uheldig fordi det kunne bli snakk om konfidensielle temaer. Siden de sjelden fikk tilgang til arbeidsrom, ble det ofte til at studentene fordelte undervisningstidene seg imellom for deretter å dra hjem hver

til sitt for å planlegge undervisning. Guro opplevde videre at læreverk på skolen var veldig gamle og utdaterte. Hun synes derfor det var fint at de fikk lov å bruke mye fagressurser utenfor læreverkene som støtte samt bruke elevene som ressurs.

Guro opplevde praksislærer som kompetent i både faget sitt og som praksislærer. Hun synes også at praksislæreren var flink til å skape den tryggheten hun trengte for å utvikle seg. Ifølge Guro var det mest fokus på elevaktivitet, henne som lærer og veiledningsdokumentet og lite fokus på fag i veiledningssammenheng. Hun synes videre at veiledningssituasjonene fungerte bra, og at hun fikk mye ut av dem fordi hun fikk diskutert mange spørsmål. Hun mener imidlertid at praksislærer kunne gitt enda mer konstruktiv kritikk av hennes praksis, spesielt siden hun selv hadde ytret et ønske om det. Selv om Guro hadde en opplevelse av at det var rom for å være konstruktiv kritisk til forhold ved skolen, var det likevel ikke rom for å endre ting selv om praksislæreren var enig i kritikken. Ifølge Guro tok veiledningen for det meste utgangspunkt i hennes erfaringer og opplevelser.

Det «språket» som ble mest brukt i veiledningssammenheng var hverdagspråket. Fagspråk derimot ble lite benyttet. Det fagbegrepet som praksislæreren noen få ganger anvendte, var begrepet *den didaktiske relasjonsmodell*. Guro mener selv at hun kan se flere og flere koblinger mellom teori og praksis, spesielt i den andre praksisperioden, fordi hun da hadde fått lest alt pensumet. Guro sier at hun selv har en forventning om at det blir mer fokus på koblingene mellom teori og praksis i andre praksisår.

## **Pål**

Pål har gjennomført to år på lærerutdanningen og har vært utplassert på to skoler i forbindelse med praksisutplassering. Ifølge Pål har det vært et tydelig skille mellom han som student og resten av kollegiet på de to skolene han har vært på, fordi kollegiet på de to skolene ikke har vært særlig inkluderende, foruten om noen lærere første praksisår. Pål tror at det å bli inkludert i praksis kan ha stor betydning for om man vil trives i læreryrket. Han synes at det å være i gruppe i praksis har vært bra, men han skulle ønske at man også fikk være litt alene i praksis etter første året. Pål syntes videre at gruppen

fungerte bra etter hvert som man ble kjent med hverandre. Han synes også at det er greit at gruppene er satt sammen tilfeldig, men at man på bacheloråret bør tenke på sammensettingen.

I den første praksisperioden på første studieår hadde studentene et sted å sitte når de skulle planlegge undervisningen. I den andre praksisperioden måtte de derimot gå rundt og lete etter et ledig rom. Pål opplevde denne letingen etter rom som sløsing med tid som kunne vært brukt på planlegging og lignende. Foruten om romkapasitet hadde Pål en opplevelse av at begge skolene hadde de ressursene studentene trengte for å kunne planlegge undervisningen på en god måte. Ifølge Pål har praksisperiodene på første studieår vært greie selv om de to praksisperiodene har vært veldig forskjellig. Pål fikk være ganske mye alene i undervisningen i praksis første studieår. Andre studieår derimot fikk han nesten ikke være alene. Det å være alene synes Pål var det beste fordi han synes det var unaturlig å bli vurdert av noen andre. Han synes av den grunn at de godt kunne få lov til å være litt mer selvstendige i praksis. Første studieår følte Pål seg som en kollega i forhold til sine praksislærere fordi han kunne si sin mening. Andre studieår følte han seg som en student i forhold til sin praksislærer, fordi han opplevde at praksislæreren egentlig ikke ønsket å høre på hans meninger. Ifølge han har det å bli sett på som en likeverdig kollega, hatt betydning for hvorvidt elevene anså han og de andre studentene som lærere.

Pål opplevde fokuset i veiledningen i praksis som veldig forskjellig fra første til andre studieår. Første studieår var det mest fokus på veiledningsdokumentet i veiledningen, noe han synes ble i overkant mye. Andre studieår var det lite fokus på timen generelt, men mer fokus på han som klasseleder. Første året foregikk veiledningen ved at praksislærer gikk gjennom punkt for punkt, mens andre året var det mer en løs samtale. Praksislæreren det første året hadde veiledningskurs del 2 og var veldig flink til å trekke visse sammenhenger mellom teori og praksis, noe han synes var bra. Andre året i praksis ble teori og praksis aldri koblet.



## **Tuva**

Tuva har gjennomført to år på lærerutdanningen og har vært utplassert på to skoler i forbindelse med praksis. På den første skolen følte hun seg ikke velkommen eller inkludert. Studentene ble sittende i en krok alene på pauserommet, ventende på å få beskjed om hva de skulle gjøre. På den andre skolen ble de møtt av rektor, de ble presentert på morgenmøtet, og de satt sammen med resten av kollegiet på pauserommet. Tuva mener mottakelsen og inkluderingen har stor betydning for hvordan hun trives både i og utenfor klasserommet. Videre mener Tuva at hun har vært svært heldig med de praksisgruppene hun har kommet på. Hun ser bare positivt sider ved å ha gruppepraksis, så lenge man får noen oppgaver man kan gjøre alene, samt at gruppen kommer overens.

Tuva opplevde at skolene hun var på, hadde ulik tilgang til ressurser. På den første praksisskolen hadde de ikke tilgang til arbeidsrom eller pc. Dette resulterte i at de måtte sitte mye hjemme og planlegge hver for seg. På den andre praksisskolen fikk de tildelt egen pc. De fikk også eget sted å sitte. Dette resulterte i at studentene satt mye sammen på skolen og planla undervisning, noe Tuva synes hun lærte mye av. Ifølge Tuva har praksisopplevelsen ved de to ulike skolene vært svært ulik. Første året kom hun til en praksis hvor opplegget var bestemt på forhånd fordi skolen hadde omdirigert hele undervisningen på grunn av lav score på nasjonale prøver. På denne skolen hadde hun en følelse av å være vikar for skolen. Praksisen det andre året var organisert helt annerledes. På denne skolen hadde praksislæreren den innstillingen at studentene måtte få prøve og feile heller enn at praksislærerne bestemte hva de skulle gjøre. Tuva synes at hun lærte mest av denne typen praksis.

Tuva opplevde også at hennes relasjon til praksislærer og til veiledningen var veldig forskjellig på de to skolene. Første år i praksis hadde hun ingen god relasjon til praksislærer. Praksislæreren i denne praksisen bestemte alt og inntok rollen som læreren som skulle lære studentene hvordan ting skulle gjøres. I undervisningen var praksislæreren til og fra i timene for å observere. På slutten av dagen hadde de en halv time veiledning der praksislæreren først sa hva hun hadde observert. Etter dette dreide

samtalen seg om alt annet enn praksisen. I andre praksisår hadde hun super relasjon til praksislærerne, og hun opplevde praksislærerne mer som kollegaer. Fokuset i veiledningen i denne praksisen var på undervisningsopplegget, på studentenes formidlingsevne og på hvordan de opptrådte i forskjellige situasjoner. Tilbakemeldinger ble samtidig gitt på en konstruktiv måte. Ifølge Tuva har det vært lite fokus på teori begge årene hun har vært ute i praksis. Hun synes i tillegg at koblingen mellom teori og praksis har vært fraværende i teoriopplæringen.

### **Lars**

Lars har gjennomført to år på lærerutdanningen og har vært utplassert på to skoler i forbindelse med praksis. Første studieår opplevde han å bli dårlig mottatt og lite inkludert i kollegiet. Andre studieår derimot ble studentene veldig godt mottatt, og de ble en del av kollegiet, noe han synes var bra. Lars synes det fungerte bra å være i gruppepraksis selv om han synes det var vanskelig å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre innad i gruppen fordi de kjente hverandre så godt, og fordi man var redd for å såre de andre på gruppen. Lars hadde videre tilgang til alle de ressursene han hadde behov for både første og andre år. Lars mener at ressurser er noe man ikke burde trenge å gå rundt og bekymre seg for. De ressursene man har behov for, bør slik han ser det, være tilgjengelig når man er ute i praksis dersom man skal utvikle seg best mulig.

Første studieår i praksis hadde Lars en praksislærer som observerte all undervisning som studentene utførte, før de hadde etterveiledning på slutten av dagen. Ifølge Lars gjorde denne organiseringen at han opplevde praksisen som kunstig fordi han hadde en følelse av ikke å være helt fri. Praksisen det andre året var organisert helt annerledes. Da hadde han to praksislærere, klassen var delt i tre grupper slik at studentene underviste en gruppe hver og praksislærerne sirkulerte mellom gruppene for å observere. Denne praksisperioden opplevde han som mer ekte og veldig reell fordi alle studentene fikk være i aksjon hele tiden og fordi han ikke fikk følelsen av å bli observert.

Praksisgruppens relasjon til praksislærerne var, ifølge Lars, veldig forskjellig fra første til andre år i praksis. Andre året hadde gruppen et slags kompisforhold til praksislærerne,

første året hadde de ikke det i det hele tatt. Lars mener at relasjonen til praksislærerne var best slik den var på andre året. Denne type relasjon gjorde at studentene fikk prate, praksislærerne hørte på dem, og de fikk stor frihet.

Lars opplevde også at det var veldig ulikt fokus og innhold i veiledningen første og andre år i praksis. Første året var det mest fokus på veiledningsdokumentet samt på hver enkelt time. I veiledningen var det alltid praksislærer som gav tilbakemelding på undervisningen før studentene kunne kommentere. Andre året var det mer fokus på klasseledelse og på at studentene skulle oppdage metoder selv, og mindre fokus på veiledningsdokumentet og utformingen av det. Veiledningen var også forskjellig fra første året. På andre året var det studentene som først fikk prate og ta opp eventuelle problemstillinger, før praksislærerne innledet en samtale om det studentene hadde tatt opp og om det praksislærerne hadde observert i undervisningen.

Ifølge Lars ble det aldri, hverken i praksisgruppen eller i veiledningen, fokusert på det å anvende fagbegreper og på det å se sammenhenger mellom teori og praksis da han var i praksis. Han synes heller ikke at han hadde behov for et slikt fokus. Han synes det er greit at pedagogisk teori ligger som et bakteppe selv om han innrømmer at teorien blir hengende litt i løse luften.

## **Trude**

Trude har gjennomført to år på lærerutdanningen og har vært utplassert på to skoler i forbindelse med praksisutplassering. Mottakelsen i praksis det første studieåret var ikke noe særlig bortsett fra at praksislærerne tok imot dem. Resten av kollegiet hilste sjelden, pratet aldri med studentene eller satte seg ned sammen med dem. Studentene var heller ikke inkludert på møter. De var til stede for å observere, ikke for å delta. På denne skolen følte hun seg som en byrde. Andre studieår opplevde hun at de fleste i kollegiet var imøtekommende, og hun følte seg derfor veldig velkommen og godt mottatt. Studentene og resten av kollegiet satt blandet når de spiste, alle hilste og var interessert i å prate med henne. Denne inkluderingen gjorde at hun følte at hun hadde sin plass på skolen, og at hun bidro med noe nyttig. Trude synes det har vært fint å være i gruppepraksis for

i hennes gruppe var det rom for å si i fra, være åpen om ting og for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Trude tror også at det at praksislæreren behandlet alle likt, og at alle fikk like mye plass, har bidratt til at gruppen fungerte så godt som den gjorde.

De to skolene hadde veldig ulik tilgang til ressurser. På den første skolen var det minimalt med utstyr, mens den andre skolen hadde mye penger og nytt og godt utstyr. Hun synes likevel at det å ha tilgang til mange ressurser ikke trenger å være en fordel. Med lite tilgang må man være mer kreativ. Første året i praksis opplevde Trude seg selv som en brikke som ble satt til å gjøre det praksislærerne hadde bestemt. Det andre året i praksis derimot fikk hun kjøre sitt eget løp først, deretter fikk hun selv reflektere over hvordan det hadde gått før praksislærerne og eventuelt andre på gruppen til slutt kom med innspill. Trude mener det er viktig for henne å prøve og feile, samt forsøke ting hun lurer på eller har lyst til å prøve for på denne måten å kunne benytte seg av sin kreativitet. Hun mener derfor at praksisen og veiledningen andre året var best fordi der turte hun å være kritisk, og at hun opplevde å bli enda mer selvstendig.

Trude mener videre at man bør ha et relativt godt forhold til praksislæreren siden det er denne personen som skal følge en opp, og hun synes hun har hatt en god relasjon til sine praksislærere. Trude mener likevel hun hadde best relasjon til praksislæreren hun hadde på andre studieår, fordi hun kjente seg mest igjen i han og hans måte å gjøre ting på. Trude opplevde at innholdet i veiledningen i praksis i de to studieårene også var forskjellig. Første året ble det, ifølge henne, brukt unødvendig mye tid på å introdusere det man ville snakke om slik at det ble lite tid for refleksjoner, mens andre året introduserte man problemstillingen fort for så å bruke mye tid på refleksjon.

Trude mener hun ser sammenheng mellom fagspesifikk teori og praksis fordi studentene blir opplært til å se sammenhenger i undervisningen i fag ved lærerutdanningen. Studentene blir imidlertid ikke opplært til å se sammenhenger mellom pedagogisk teori og praksis. Hun mener derfor at det er mye av årsaken til at blir vanskelig å bruke det man har lært i pedagogisk teori i praksis. Ifølge Trude brukte praksislærere bare

hverdagslige ord i veiledningssammenheng bortsett fra begrepene IOP og PPT. Trude mener selv at mer bruk av pedagogisk teori og begreper i veiledningen i praksis ville hatt betydning for hennes profesjonelle utvikling. Grunnen til at hun mener dette, er fordi hun tror hun ville ha følt seg mer trygg dersom hun fikk en bedre forståelse for sammenhenger mellom teorier og begreper i pedagogikken og praksis.

## **Oda**

Oda har gjennomført tre år på lærerutdanningen og har vært utplassert på tre skoler i forbindelse med praksis. Oda hadde en fin opplevelse av praksis første og tredje år. Praksisen på andre år derimot opplevde hun som dårlig. Det er flere grunner til at hun fikk en dårlig opplevelse av praksis fra andre året. En grunn er ifølge henne at hun ble dårlig mottatt og lite inkludert i lærerkollegiet. Den andre grunnen var at gruppesammensetningen på andre året var noe uheldig. Disse to grunnene gjorde at hun følte at det var vanskelig å være åpen og trygg. Oda opplevde videre at det var lite tilgang på IT-ressurser, samt at læreverket de måtte bruke i undervisningen, var utdatert. I tillegg til dette opplevde hun praksislæreren som umotivert, uengasjert og veldig kontrollerende, noe som gjorde at Oda følte seg overvåket og utrygg i praksis og at hun inntok en veldig passiv rolle som student.

Første og tredje året i praksis følte hun seg derimot veldig trygg i praksis, mye på grunn av at hun opplevde å bli godt mottatt og inkludert i kollegiet, samt at praksisgruppene fungerte godt. Ifølge henne gjorde denne tryggheten at hun inntok en mer aktiv rolle som praksisstudent. Første året hadde hun relativt god ressurstilgang med tanke på pc, men hun synes det var litt problematisk at de ikke fikk et eget sted hvor de kunne sitte og planlegge undervisningen. Tredje året derimot fikk studentene sitte på kontor sammen med de andre lærerne på teamet, noe hun synes var fint. Oda syntes imidlertid at det var utfordrende at skolen tredje året hadde åpne løsninger selv om det gav bedre ressurstilgang.

Første året var den beste praksisen. I denne praksisen hadde de en praksislærer som lot studentene være en del selvstendige, og gav dem friheten til å prøve ut nye ting. Tredje

året hadde hun også en fin praksis, men hun mener selv at det ble gitt litt for mye frihet, og at studentene ble mye overlatt til seg selv. Praksisen det tredje året var i tillegg utrolig hektisk siden hun måtte løpe mellom timene for å dekke 1,5 stilling til de to praksislærere.

Oda føler at organiseringen av veiledningen har vært ganske lik de tre årene. Hun mener likevel at innholdet i veiledningen har vært litt forskjellig. Første og andre studieår var det mye fokus i veiledningen på det å utvikle seg til å bli mer kritisk og reflektert i praksis, mens det tredje året var det lite fokus på dette på grunn av lite tid. Oda mener selv at hun kunne se mange koblinger mellom teori og praksis når hun var i praksis, men at denne koblingen aldri ble snakket om i veiledningen, noe hun synes var dumt.

### **Brede**

Brede har gjennomført tre år på lærerutdanningen og har vært utplassert på to skoler. Han har bare positive opplevelser fra praksisopplæringen. Likevel fremhever han de to siste årene i praksis ved samme praksiskole som de beste. Første året opplevde han å bli litt lite inkludert av personalet selv om han fikk en grei mottakelse. Andre og tredje året fikk han en flott mottakelse, og han opplevde å bli helt inkludert. Brede tror at det å komme tilbake til samme skole to år på rad har vært viktig for hans utvikling fordi han slapp å bruke tid på å bli kjent med elevene, lærerne og skolen på nytt.

Brede synes at det har fungert greit å være i gruppepraksis, men skulle ønske at det hadde vært en kombinasjon av enepraksis og gruppepraksis. Han synes blant annet at det til tider var vanskelig å gi konstruktive tilbakemeldinger innad i gruppen, og at det av og til var vanskelig å få til å planlegge undervisningen sammen. Sistnevnte førte ofte til at studentene på gruppen delte timene seg imellom og planla undervisningen hver for seg.

Brede opplevde at ressurstilgangen var begrenset på begge skolene han har vært på, både i forhold til det å ha et sted å sitte, ha tilgang til pc, samt å ha tilgang til relevant undervisningsmateriell. Første studieår fikk studentene eget kontor, men ingen tilgang

til pc og nettverket på skolen. Andre og tredje studieår derimot fikk ikke studentene et sted de kunne sitte og planlegge selv om de fikk tilgang til egen bruker og serveren på skolen.

Brede tror videre at personlig interesse og personlig egnethet har stor betydning dersom man skal være praksislærer. Brede var minst fornøyd med veiledningen første studieår fordi praksislærer virket lei og umotivert selv om han fikk noen gode råd og tips i veiledningen. På andre og tredje studieår hadde han praksislærere som både var engasjert i fagene sine og i det å undervise, noe som igjen ble overført til han i veiledningen. Første året var det mest fokus på tavlebruk og andre småting i veiledningen og lite rom for refleksjon, mens andre og tredje året var det mest fokus på hvordan han opptrådte i klasserommet, samt hans refleksjoner. Brede mener selv han har utviklet seg mest de gangene han har fått veiledning som har vært blandet med råd og refleksjoner. På andre året hadde Brede to praksislærere. Dette viste seg av og til å være problematisk dersom praksislærerne seg imellom var uenige om hvordan ting skulle gjøres. Han synes derfor at det beste var når han hadde én praksislærer å forholde seg til. Tredje året opplevde Brede å få lov til å være ganske selvstendig i praksis, dette gjorde han mer selvsikker. Økt selvsikkerhet førte igjen til at han turte å både ta egne valg og være mer konstruktiv kritisk i praksis.

I veiledningssituasjonen opplevde Brede at det var mest fokus på fag. Det var ikke fokus på begreper fra profesjonsfaget, bortsett fra den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodellen. Brede synes det var helt greit, og han synes det er ok at det brukes et hverdagsspråk blant lærerne på skolen. Brede sier selv at han ikke klarer å se koblingene mellom teori og praksis, men han sier at han tror ikke han har behov for å se den koblingen, siden lærerne ute i praksis heller ikke kobler teori og praksis.

## **Silje**

Silje har gjennomført tre år på lærerutdanningen og har vært utplassert på to skoler i forbindelse med praksisutplassering. Hun mener at mottakelsen på de to skolene har vært grei, men på den siste skolen opplevde hun å bli forskjellsbehandlet fordi en av de

andre studentene på gruppen kjente alle der. Første studieår opplevde hun å bli inkludert, og hun satt sammen med de andre i kollegiet på pauserommet. Det andre og tredje året var det vanskelig å bli inkludert, mye fordi de var så mange studenter ute i praksis.

Silje synes det har vært greit å være i gruppepraksis, spesielt andre og tredje året, siden hun ikke hadde så god relasjon til en av praksislærerne. Da var det godt å være i en gruppe slik at man hadde noen å snakke og diskutere med. Første året i praksis fulgte hun én klasse, og praksisgruppen hadde et eget kontor de kunne sitte på. Andre og tredje året i praksis derimot måtte hun forholde seg til mange klasser. Det store antallet elever bidro til at det ble vanskelig for henne å lære elevenes navn og bli kjent med alle elevene. Praksisgruppen fikk heller ikke et eget sted å sitte på praksisskolen eller tilgang til egen pc og printer. Silje synes det er viktig å kunne ha et sted der man kan sitte og snakke uforstyrret om sensitive temaer. Det å ha tilgang til pc og printer på praksisskolen mener hun samtidig er viktig fordi hun blir mer selvstendig når hun ikke trenger å spørre praksislærer hver gang hun for eksempel skal skrive ut dokumenter. Silje opplevde derfor at det første året i praksis var best.

Silje mener at det er en fordel at praksislærere har veiledningskompetanse, men hun mener også at praksislærers personlighet spiller en vesentlig rolle. Første og andre året synes hun praksisen var artig, men tredje året begynte hun å tvile på om hun ville fortsette på utdanningen, fordi hun fikk en praksislærer som hun kom på kant med fra starten av. I de tre årene Silje var ute i praksis, opplevde hun aldri i veiledningssammenheng at teori ble koblet til praksis. Fokuset var mest på hvordan timene ble gjennomført, og på det som ikke fungerte og ikke var bra nok. Av den grunn synes Silje at det er vanskelig å se sammenheng mellom teori og praksis.



## **Kapittel 5. Analyse og fremstilling av empiriske funn**

I dette kapitlet vil sentrale utdrag og sitater fra studiens empiri analyseres og tolkes for å fremstille empiriske funn som fremstår som relevante for studiens forskningsspørsmål.

Analysen er strukturert i syv delkapitler etter temaene som fremstod som sentrale etter å ha systematisert intervju materialet ved hjelp av IPA: mottakelse og inkludering (se kap. 5.1), organisering av praksis (se kap. 5.2), relasjon til praksislærer (se kap. 5.3), praksislærers kompetanse (se kap. 5.4), veiledning (se kap. 5.5), kobling mellom teori og praksis (se kap. 5.6) og sentrale praksiserfaringer (se kap. 5.7). Hver delanalyse avsluttes med en oppsummering og en fremstilling av empiriske funn som kan bidra til å belyse og svare på studiens forskningsspørsmål. Kapitlet avsluttes med å sammenstille studiens empiriske funn (se kap. 5.8).

### **5.1. Mottakelse og inkludering**

Ved hjelp av IPA kom det frem at mottakelse og inkludering ved de ulike praksisskolene har hatt betydning for studentenes profesjonelle utvikling, men på ulikt vis. De ti studentene har hatt svært ulike opplevelser i praksis. Noen har utelukkende positive opplevelser ved det å bli mottatt og inkludert, andre har opplevd både og, mens andre igjen har hatt utelukkende negative opplevelser.

Vidar, som er førsteårsstudent, har opplevd mottakelsen og inkluderingen ved praksisskolen som utelukkende positiv både i forhold til praksislærer, elevene og de andre lærerne på skolen, og han anser seg selv som heldig. Som han uttrykker:

Jeg tror jeg var heldig med mange omstendigheter rundt min første praksis, både i form av klasse, i form av praksislærer og skole. Det virket som en skole hvor ting er veldig godt innarbeidet. De har faste rutiner, og de har et veldig åpent miljø blant lærere når det gjelder utveksling av tips, råd og støtte når det kommer praksiselever til skolen. De har opplevd det før, og de vet hvordan de skal ta vare på sine praksisstudenter på en god måte. Veldig inkluderende miljø både blant lærerne og klassen, heldig med klassen (...). Veldig trivelig og veldig hyggelig. Det samme gjelder praksislæreren min. Hun var støttende og veldig positiv, men samtidig flink å gi konkrete og konstruktive tilbakemeldinger når det trengtes. Hun var veldig hjelpsom. Man dro i samme retning. Ingenting som kjempet imot hverandre (Vidar).

Da Vidar ble spurt om denne mottakelsen og inkluderingen har hatt betydning for hans profesjonelle utvikling, svarer han:

Jeg tror det har veldig mye å si at man blir møtt med positivitet. (...) Uansett hvor mye man har lest om [det] å være lærer, rollen og i det hele tatt første gangen man skal fysisk være det [lærer], blir det litt prøving og feiling. Det er del av en læringsprosess og da er det essensielt at man har autoriteter rundt seg. Voksne folk som har erfaring og som vet å komme med konstruktiv tilbakemelding, og samtidig [er] støttende så man ikke føler at det her var helt feil. Essensielt spesielt for oss som er på første år (Vidar).

De to utdragene fra intervjuet med Vidar mener jeg får frem hvor viktig det er at praksisskolen fremstår som trygg på hva det vil si å ha lærerstudenter i praksisutplassering overfor studentene. Utsagnene tydeliggjør samtidig at det viktig for Vidar at alle ved praksisskolen er positive, og at praksisskolen har et åpent miljø, og at studentenes utvikling ses på som en felles oppgave ved praksisskolen.

Det er flere av studentene som uttrykker at praksisskolenes mottakelse og inkludering har hatt stor betydning for deres følelse av trygghet. For Per har følelsen av trygghet og det å bli inkludert i et godt arbeidsmiljø hatt betydning for den selvtilliten han har behov for, for å kunne utvikle seg til å bli en god lærer. Som han svarer:

Ja, det handler jo om trygghet, hvis du skal klare å levere. Skal du klare å være en god lærer, så trenger du trygghet, selvtillit [og] et godt arbeidsmiljø, og det syntes jeg absolutt de hadde (Per).

Guro, som er førsteårsstudent, opplevde også at det å bli inkludert på praksisskolen bidro til trygghet. Hun sier følgende: «Ja, så absolutt. Hvis jeg hadde gått og følt meg utrygg og grudd meg hver dag - det hadde ikke blitt noe bedre egentlig.»

Da hun ble spurt om hvordan hun opplevde mottakelsen ved praksisskolen sier hun videre:

Guro: Veldig positivt egentlig. Jeg følte at vi på en måte ble regnet med som en del av kollegiet etter hvert. På pauserommet satt vi sammen, og de inkluderte oss jo litt.  
Jeg: Så dere var en del av kollegiet?  
Guro: Ja, det følte jeg egentlig fra dag én. Akkurat som de syntes det var en ressurs å ha oss der på en måte.

Brede, som er tredjeårsstudent, hadde et lignende svar angående mottakelse og inkludering. Han forteller:

Ja, det har nok mye å si. I hvert fall hadde det mye å si for meg. (...) for jeg følte at, ok, jeg blir faktisk sett, og jeg kan. Er det noe jeg lurer på, så vet jeg at jeg kan gå og spørre egentlig hvem som helst. (...) hvis det var ting man trengte, så trengte man ikke være redd for å gå spørre hvor man finner det (...) (Brede).

Slik jeg tolker Guro, bidro en god mottakelse og inkludering ved praksisskolen til at hun både følte seg trygg, og at hun fikk en opplevelse av å være en ressurs for skolen, noe som gav henne en opplevelse av å være betydningsfull. For Brede derimot synes den gode mottakelsen og inkluderingen å bidra til en følelse av å bli sett, noe som igjen synes å ha betydning for både trygghet og selvtillit.

Pål, som er andreårsstudent, mener i likhet med de andre at det er viktig at studentene blir inkludert i kollegiet ved praksisskolen, både fordi det har betydning for trivsel og selvtillit, men også fordi det gir et mer realistisk inntrykk av yrket de utdanner seg til. Som han sier:

Jeg tror det har betydning for hvordan du trives med yrket. Jeg tenker for de som ikke har hatt noe med det [yrket] før å gjøre. (...) det er veldig mange som ikke har det, og da tror jeg de kan få et annet inntrykk av yrket, [og] at det er mye mer koselig på lærerværelset enn det er i praksisperioden (...). Du går glipp av hvordan er det å være lærer i hverdagen. I tillegg så gjelder det en litt sånn, vet ikke, litt mer selvtillit i timen kanskje hvis du føler deg på lik linje med de lærerne som er der (...) (Pål).

Til tross for at Pål synes det er viktig å bli inkludert i kollegiet ved praksisskolen, var det bare noen få lærere, ved en av to praksisskoler, som inkluderte Pål og de andre studentene. Ut over dette opplevde han at det var et markert skille mellom lærerstudentene og kollegiet. Han beskriver denne opplevelsen slik:

Pål: Vi hadde noen lærere som når du kom inn, sa «Kom og sett deg her». Det er derfor du trekker til dem [studentene]. (...) når du ikke får den [invitasjonen], da drar du heller til de du kjenner (...).

Jeg: Syntes du det var ok [å få invitasjon]?

Pål: Jeg syntes det blir, du får ikke det skillet liksom. Du er student, og du skal bli en lærer. (...) Jeg synes det egentlig er akkurat det samme, vi er studentene. Det er det vi er. Vi er ikke [lærere], du blir ikke kollegiet. Du blir en student, føler jeg da. (...). I tillegg så er det (...) den tryggheten vi har ved å ha [praksis]gruppa med oss. Det gjør (...) at vi trekker mot [praksis]gruppa. (...). Hvis jeg kommer

inn på et lærerværelse og ser de andre i [praksis]gruppa sitter der, så går jeg dit istedenfor å «mingle» med resten [av kollegiet].

Slik jeg forstår Pål er det vanskelig å inkludere seg selv i kollegiet når han opplever at lærerne ikke tar initiativ til inkludering. Det opplevde skillet mellom kollegiet og lærerstudentene gjør samtidig at Pål søker trygghet i praksisgruppen heller enn i kollegiet.

Vidar, Per og Guro nevnte ikke noe om hvem som burde se til og ha ansvar for at lærerstudentene ble inkludert ved praksisskolene. Det gjorde imidlertid Brede og Pål. De var begge av den oppfatning at studenter og praksisskoler har et felles ansvar for at studentene føler seg inkludert i praksis. Brede svarer følgende:

Brede: (...) jeg prøvde å gi noe av meg selv.

Jeg: (...) må man selv ta litt plass?

Brede: Ja, det er jo like mye mitt ansvar som det er praksisskolen sitt, tenker jeg. Hvis du setter deg bortest i hjørnet hver gang og ikke hilser, så blir det jo litt sånn [dårlig] stemning av det.

Pål sier dette om saken: «Jeg synes det er litt sånn hvordan vi selv gjør det til, i stor grad. Det er vi som egentlig må ta initiativet, synes jeg, så hvordan det blir mottatt, så klart (...).»

Brede og Pål ser ut til å dele oppfatningen om felles ansvar, men synes å ha forskjellig formening om hvor hovedansvaret bør ligge. Til forskjell fra Brede som mener at inkluderingen er et felles ansvar, mener Pål, slik jeg tolker han, at når studentene tar initiativ, har lærerne hovedansvaret for å både motta og ivareta initiativet på en god måte. Denne forskjellen, mener jeg, kan forstås i lys av at Brede har blitt godt mottatt og inkludert ved praksisskolen, noe som sannsynligvis har gjort han mer positivt innstilt til det å dele ansvaret enn Pål som har blitt dårlig mottatt og lite inkludert.

Silje, som er tredjeårsstudent og har hatt tre praksisutplasseringer på to praksisskoler, har opplevd mottakelsen ved de to praksisskolene som grei. Inkluderingen har imidlertid vært svært ulik. Ved den første praksisskolen opplevde hun å bli inkludert. Dette bidro

til at hun følte at det var naturlig å sette seg sammen med resten av kollegiet i for eksempel lunsjen. Ved den andre praksisskolen derimot opplevde hun å bli forskjellsbehandlet ved at medstudenten på praksisgruppen fikk mer positiv oppmerksomhet av kollegiet enn hun selv. Hun tror at denne forskjellsbehandlingen beror på at kollegiet kjente denne studenten fra tiden før lærerutdanningen. Silje opplevde at denne forskjellsbehandlingen bidro til at hun ble usikker på seg selv og ikke følte seg like inkludert. Hun sier følgende om opplevelsen:

Jeg blir jo litt usikker fordi de sier: «Å han er så flink» og alt det der, og så føler [jeg] at jeg bare har fått masse negativt. Det har i hvert fall vært sånn etter jul, da har jeg lagt godt merke til akkurat det (Silje).

Silje mener også at antall praksisgrupper ved praksisskolen har hatt innvirkning på i hvilken grad hun selv har klart å inkludere seg i kollegiet, og hvorvidt kollegiet har inkludert henne. I noen av praksisperiodene var det flere praksisgrupper som var utplassert samtidig ved praksisskolen. I disse tilfellene ble det, ifølge Silje, unaturlig å sitte sammen med kollegiet på pauserommet.

Vi har vært veldig sånn at vi har prøvd å sitte litt med dem [kollegiet] (...). Men hvis de andre studentene har vært der, har vi sittet med dem, for det er veldig sjelden at de [andre studentene] satt med dem [kollegiet] (Silje).

Lars tror på sin side at antall studenter ved praksisskolen kan ha spilt en rolle i den dårlige mottakelsen og inkluderingen han fikk av kollegiet ved den ene praksisskolen.

Han beskriver opplevelsene slik:

Lars: (...) Veldig bra andre året. Der vi kom inn og var en del av lærerværelset. Vi kunne sette oss hvor vi ville, og (...) de tok kontakt med oss og prata med oss (...). Det var veldig sånn løst forhold fra dag en. (...) Man satt ikke og svetta der inne og var nervøs. Første året (...) ble det plutselig en ordning der studentene satt på en sofa, og de andre (kollegiet) satt på en annen sofa. Det var kanskje en eller to - tre stykker [lærere] som liksom merka at vi var der på en måte. Det kan også [ha] vært vel så mye oss studentene sin feil (...). Vi var kanskje like mange som lærerne.

Jeg: Var dere så mange [studenter]?

Lars: Ja, da vi var på lærerrommet, kan du si.

Jeg: Ja?

Lars: Vi var jo ikke så mange egentlig, så det ble sånn fifty - fifty og veldig sånn oppsplitta. Det hadde vært artig [å se] hva som hadde skjedd dersom vi plutselig hadde satt oss i den andre sofaen.

Jeg: Gjorde du ikke det?

Lars: Nei. På første året så var vi 10-15 studenter. Det ble nå bare til at vi satt på en måte der [i den andre sofaen]. Det følte ikke så ille siden vi var så mange. Hadde vi vært sånn som nå andre året, da vi var kanskje fem-seks studenter til sammen (...), (...). Hadde vi blitt stua bort i et hjørne da hadde vi følt oss veldig liten og undertrykt.

Ut fra det Lars sier, kan det tenkes at kollegiet ved den ene praksisskolen opplevde det som vanskelig å inkludere studentene, siden studentgruppen var så stor. Dette kan igjen ha ført til at det har oppstått både en distanse mellom de to gruppene og uskrevne normer om hvor de to gruppene skal sitte.

Tuva, som er andreårsstudent, har to svært forskjellige opplevelser av det å bli mottatt og inkludert i praksis. På den første praksisskolen hun var utplassert, følte hun seg ikke velkommen eller inkludert. På den andre praksisskolen derimot fikk hun og de andre lærerstudentene en varm velkomst og de ble inkludert av kollegiet. I sekvensen nedenfor beskriver Tuva hvordan hun opplevde mottakelsen og inkluderingen ved de to skolene.

Tuva: De eneste møtene vi var med på [på den første praksisskolen], var morgenmøtet (...) med hele skolen. (...) Vi følte oss jo ikke akkurat en del av det hele. Det var såpass trangt, så alle [lærerne] satt helt fremme, mens vi [studentene] satt helt bak i sofaen der man pleier å sitte og drikke kaffe, og var egentlig ikke en del av de [møtene] i det hele og store.

Jeg: Hvordan opplevde du at dere ikke var helt inkludert i kollegiet?

Tuva: Det var det som var. Når vi kom dit, vi følte oss ikke velkommen på en måte. Det var noen som snakket til oss, mens mange var veldig overlegen. Det var liksom [slik] at vi ikke skulle komme her og tro at vi kunne noe, følte det som. Det var [et] veldig kaldt miljø. Vi ble sittende mye alene. Vi studentene satt i en krok, og så satt resten [kollegiet] rundt omkring.

Jeg: Hva gjorde dere med det da? Prøvde du å bli inkludert, eller trakk du deg tilbake?

Tuva: Det ble til at vi [studentene] ble bare sittende (...), for vi visste ikke hvordan vi skulle ta det fatt. Vi ble bare sittende...

Jeg: Vente på ordre?

Tuva: Vente på ordre ja. Vente på å få beskjed om hva vi skal gjøre, liksom.

Jeg: Hvordan var mottakelsen på den andre skolen? Hva var forskjellen?

Tuva: Da vi kom inn [på skolen], kom rektoren ut og var helt i hundre (...). Vi ble presentert på morgenmøtet. (...) Det var opp [å stå], hilse og snakke [om oss selv]. (...) Når vi satt på pauserommet satt vi ofte alene på den andre skolen [første praksisskolen]. På denne [andre praksisskolen] ble vi [studentene] delt rundt omkring på pauserommet fordi vi satt og pratet med forskjellige folk.

Jeg: Dere pratet med kollegiet istedenfor å sitte med praksisstudenter?

Tuva: Ja, vi var vel tre praksisgrupper på skolen, så ble det ikke sånn at vi praksisstudentene samlet oss. Det var mer at vi satt rundt [omkring], i hvert fall på andre året.

Jeg: Hva var forskjellen på første og andre året, opplevde du en endring (...)?

Tuva: Ja, jeg var mye tryggere andre året enn første året.

Da Tuva ble spurt om det å føle tilhørighet til et kollegium har betydning for hennes utvikling, svarer hun:

Tuva: Jeg trenger følelsen av samhold. Når du føler at du blir uglesett og utestengt – du føler deg som en inntrenger på skolen. Du bare låner den plassen du har (...), så du føler ikke at du er en del av skolen. Du føler ikke at du er en del av miljøet, og da (...) gjør [du] ikke en ordentlig jobb.

Jeg: Hva slags betydning tror du mottakelsen har for hvordan du utvikler deg som lærer?

Tuva: Det er jo trivsel. Du skal jo trives, ikke bare når du er i klasserommet. Du skal trives når du er utenfor [klasserommet] også.

Av sekvensene ovenfor ser man at hvordan Tuva ble mottatt og inkludert ved de to praksisskolene, virker å ha hatt stor innvirkning på hennes opplevelse av trygghet og i hvilken grad hun selv ble aktiv og deltakende i egen praksis. På den første praksisskolen hvor hun følte seg utrygg, ble hun passiv og ventet på beskjed om hva hun skulle gjøre. Sekvensen ovenfor viser også, slik jeg tolker det, at antallet praksisgrupper ved skolen ikke så ut til å ha betydning for hvorvidt Tuva ble inkludert eller ikke, så lenge hun følte seg trygg. Når hun følte seg inkludert og trygg, tok hun selv initiativ til å inkludere seg selv i kollegiet selv om det var mange studenter ved praksisskolen. Slik jeg forstår Tuva, påvirker også mottakelsen og inkluderingen Tuvass trivsel og hvorvidt hun klarer å gjøre en ordentlig jobb, når hun er ute i praksis.

Trude, som også er andreårsstudent, har liknende opplevelser som Tuva, knyttet til mottakelse og inkludering. Trude beskriver opplevelsen av mottakelsene ved de to praksisskolene slik:

Trude: [På] den første skolen så var det ikke noe særlig mottakelse bortsett fra veiledere. Det var veldig splittet når vi spiste (...). Det er ikke mye hilsning eller sånn av andre. (...) på den andre [praksisskolen] så mikset vi liksom. Hvis vi skulle spise så kunne vi sitte en plass, og så kom det folk fra alle slags plasser og satt seg sammen med og spurte hva vi gjorde og så videre. Så jeg følte at jeg fikk en bedre [velkomst].

Jeg: Hva slags betydning synes du [velkomsten] har hatt for din utvikling? De forskjellige [mottakelsene]?

Trude: [Jeg] følte meg mer trygg der [på den andre praksisskolen], vi var ikke en byrde på de som studenter.

Jeg: Følte du deg [som en byrde] på den første [praksisskolen]?

Trude: Litt, det var litt sånn at nå er bare to uker igjen, så nå er det bare å holde ut. Mens i den her [andre praksisskolen] følte vi at var en ressurs istedenfor en byrde, så det var ganske [fint].

Da Trude ble spurt om hvordan hun opplevde å bli inkludert, svarer hun:

Trude: Det er jo forskjellig fra lærer til lærer, men flesteparten av de [lærerne], på andre praksisen [praksisskolen] var veldig imøtekommende. [De] sa hei, spurte hva vi hadde gjort dagen før, hvordan timene gikk og gav oss tips og sånn. Det var veldig bra, men...

Jeg: Ikke på [den] første [praksisskolen]? Hvordan opplevdes det da?

Trude: Vet ikke hva jeg skal si. Det var praksislæreren sin oppgave å holde oss med selskap. Det var ikke deres [resten av kollegiet sin] oppgave, så da brydde de seg ikke så mye om det.

Jeg: Nok med sitt?

Trude: Ja, og vi skulle ikke forstyrre. De brydde seg ikke om oss. De hadde sine egne oppgaver.

Av sekvensen ovenfor ser man at det å bli dårlig mottatt og inkludert av kollegiet ved den første praksisskolen, har bidratt til at Trude fikk en opplevelse av å være en byrde for skolen, og at hun bare så frem til at praksisperioden skulle være over. Videre ser det ut som opplevelsen fra første år i praksis står i sterk kontrast til hvordan Trude ble mottatt og inkludert ved den andre praksisskolen, hvor hun ble godt mottatt og inkludert, noe som gjorde at hun følte seg som en ressurs for skolen. Slik jeg tolker Trude, er det tydelig at mottakelse og inkludering ved praksisskolene har stor betydning, for om hun finner det meningsfullt og utviklende i praksis.

Oda er tredjeårsstudent og har vært utplassert ved tre ulike praksisskoler. To av tre praksisskoler har mottatt og inkludert henne på en fin måte. Da Oda skal fortelle hvordan hun opplevde den negative mottakelsen og inkluderingen ved praksisskolen hun var utplassert på det andre året sier hun:

Oda: For det første var det veldig (...) mange eldre lærere. Stor prosentandel var over seksti, og de var veldig negative til utdanningen vår. De kunne liksom sitte og diskutere alt som var negativt med den, mens vi satt der i lunsjpauser og lagde et sånt skjold mellom [oss og dem]. [De satt] nesten med ryggen til oss og diskuterte. Mye av det de sa, var også til og med feil (...). De følte seg kanskje litt truet av at det kommer noen nye [studenter] og på en måte skal [ta over]. Det kommer en ny lærerutdanning<sup>8</sup> som overgår deres litt, eller hva man skal si. Det

---

<sup>8</sup> 5-årig integrert master i lærerutdanning til forskjell fra 4-årig grunnskolelærerutdanning



var det vi følte på, at de følte seg litt sånn truet eller hadde behov for å trekke oss litt ned for å trekke seg selv opp.

Jeg: Så kollegiet og mottakelsen på skolen var problemet?

Oda: Ja. Så var jo også praksislæreren vår ganske gammel, sliten og lei. Siste dag vi var der, da sa hun at hun aldri skulle ha studenter igjen. Vi følte oss jo helt sånn forferdelige liksom (...).

Ut fra Oda sine beskrivelser kan det se ut til at når kollegiet, som skal inkludere Oda, ikke anerkjenner den lærerutdannelsen hun tar, og når praksislærer i tillegg kommer med uprofesjonelle og uheldige kommentarer, skapes det en distanse og negativitet mellom kollegiet, praksislærer og henne. En distanse og negativitet som bidrar til at Oda både får dårlig selvtillit og blir utrygg i praksis.

Åtte av ti studenter har fremhevet det å ha tilgang til et arbeidsrom som særs viktig for egen utvikling. Per er en av dem. Han sier dette om å ha tilgang til arbeidsrom:

Man føler at man har en plass der man i ro og mak og alene kan tenke eller sitte med andre i gruppa [og snakke], istedenfor å (...) sitte på pauserommet og ha andre forstyrrende elementer (Per).

Slik jeg forstår Per, har han behov for å ha et sted hvor han kan trekke seg tilbake i løpet av skolehverdagen for både å være alene og å tenke. Videre tolker jeg Per dit hen at pauserommet ved praksisskolen oppleves som veldig forstyrrende når han og praksisgruppen skal snakke sammen, og at dette stedet derfor ikke egner seg for å diskutere erfaringer fra praksis.

På praksisskolen der Guro var utplassert, var det få arbeidsrom studentene kunne bruke.

Hun forteller dette om denne erfaringen:

Guro: De hadde egentlig ganske lite arbeidsrom. Det syntes jeg var litt dumt, for av og til så måtte vi sitte inne på pauserommet og ta sånn ettervurdering etter timen. De hadde jo selvfølgelig andre rom, men det var jo veldig ofte møter med rektor og de andre der, sånn at vi ikke kunne ha de rommene. Det syntes jeg var litt dumt og det opplevde jeg særlig i siste praksisen, at det var litt mangel på [arbeidsrom].

Jeg: (...) Hvis du skulle utdype? Hva syntes du var dumt med det?

Guro: At vi ikke fikk et eget privat sted [der vi sammen med praksislærer] kunne snakke om det vi hadde opplevd i timene for eksempel. Det syntes jeg var veldig greit (...) for vi kunne jo møte på litt av hvert. Det er greit å få snakke litt om hvordan man skal reagere og litt sånn når man ikke har så mye erfaring.

Jeg: (...) Når du skulle planlegge og sånt da? Hvor satt dere da?

Guro: Vi fikk jo låne rom av og til, og så brukte vi jo å planlegge timene selv hjemme etter skolen. Vi gikk hjem tidligere for vi hadde jo mye egne timer og. Vi hadde ikke så mye fellestimer i gruppen.

I denne sekvensen kommer det tydelig frem at Guro har behov for å kunne snakke fritt og privat for å kunne bearbeide, sette ord på og reflektere over de opplevelsene hun har erfart i timene. Mangel på arbeidsrom eller grupperom ved praksisskolen synes med andre ord å begrense Guros profesjonelle utvikling, siden hun ikke får reflektert over erfaringene sine med medstudenter og praksislæreren. Mangelen på arbeidsrom synes i tillegg å gi studentene dårlige vilkår for samarbeid og bidra til at studentene ikke blir del av skolekulturen.

Tuva, som har vært utplassert ved to ulike praksisskoler, hadde tilgang til arbeidsrom ved den første praksisskolen, men ikke den andre. Hun beskriver forskjellen slik:

Tuva: (...) [På den andre praksisskolen] da ble vi sittende og planlegge hjemme, for vi hadde ingen plass å være. Ellers måtte vi sitte i kantinen eller på pauserommet. Der var det jo folk som satt, og da ble man sittende og forstyrre de andre. Så det endte med at vi planla mye hjemme.

Jeg: Hver for dere?

Tuva: Ja, også snakket vi på telefon. (...).Vi sendte bare veiledningsdokumenter til hverandre, så over det [veiledningsdokumentet] og fant ut at det var greit.

Jeg: Hva tenker du [om] den typen [planlegging]?

Tuva: Du får jo en erfaring (...) fordi det er flere skoler som kjører det at du planlegger alene, og som ikke har den teamgreien. Men jeg følte at jeg lærte mye mer når vi planla sammen [som ved den første praksisskolen], for da fikk jeg ikke bare mine synspunkter, men jeg fikk andre sine synspunkt. Vi kunne diskutere forskjellige læringsmåter, sette oss sammen. (...) [På den andre praksisskolen] ble det mer sånn at vi gjorde det som bare falt oss inn der og da. Det var ikke veldig gjennomtenkt eller diskutert, [det var mer] vi gjør det sånn.

Av utsagnet ovenfor ser man at også Tuva mener det er viktig å ha et arbeidsrom ved praksisskolen. Forskjellen mellom Guro og Tuva sine utsagn er imidlertid, slik jeg ser det, at mens Guro har behov for at andre ikke forstyrrer henne, er Tuva mer opptatt av at hun ikke vil forstyrre de andre lærerne ved skolen. Det som også er interessant med Tuvas utsagn, er at det å kunne sitte sammen med de andre studentene og samarbeide om planleggingen gjør at hun opplevde at undervisningen ble mer gjennomtenkt og bedre planlagt, enn når hun satt hjemme for seg selv og planla. Dette til tross for at de

planla undervisningen sammen ved hjelp av tekniske hjelpemidler som epost og telefon. Fysisk tilstedeværelse i planleggingsprosessen kan med andre ord se ut til å ha betydning for Tuvas profesjonelle utvikling, ettersom hun da får reflektert bedre over sine valg og over hvordan ting burde gjøres ved å ta hensyn til andres innspill.

Til forskjell fra Guro som har behov for å bearbeide egne opplevelser, og Tuva som ikke vil forstyrre andre, har Pål en litt annen begrunnelse for hvorfor han synes det var greit å ha et eget arbeidsrom ved praksisskolen.

Pål: Vi var på skolen. Det var et sånt rom vi kunne ha da. I andre perioden hadde ikke vi det [et arbeidsrom], så det ble litt sånn, [at] vi brukte litt tid på å finne ut hvor vi kunne sitte.

Jeg: Synes du det hadde betydning for [din utvikling]?

Pål: (...) [I perioden før jul], da hadde vi et eget rom. Da drar du dit for å jobbe og du slipper hvert fall å tenke på det. Du får gjort mer da, istedenfor å bruke tid på å finne ut hvor du skal være (...).

Slik jeg tolker Pål, bidrar tilgang til arbeidsrom til at mer tid blir frigjort som kan brukes til undervisningsplanlegging. Behovet for nok tid for å få gjort jobben godt nok har med andre ord betydning for Pål sin profesjonelle utvikling.

Oda synes også det var et problem å ikke ha tilgang arbeidsrom da hun var ute i praksis. Hun svarer følgende da hun ble spurt om hvordan det å ikke ha et rom tilgjengelig påvirket henne:

Jeg føler man finner seg kanskje ikke helt til rette. Man har liksom ikke sitt sted. Man kjenner veldig på at man er veldig på besøk på en måte. Det er kanskje også samtidig det som gjør at man ikke engasjerer seg så mye i å bli kjent med andre lærere, fordi man er liksom de som vandrer rundt med sekken full av bøker. Hvor er det ledig i dag liksom? Det var ikke ledig her likevel. Da får vi pakke sammen og gå og finne et annet sted (Oda).

Slik jeg forstår Oda, går tiden hun bruker på å lete etter arbeidsrom på bekostning av tiden hun kunne brukt på å bli kjent med kollegiet. Videre kan det se ut til at det å ha en følelse av å ikke høre til, men å være på besøk, reduserer Odas interesse for å ta initiativ til å bli inkludert i kollegiet.

Silje mener også at det er viktig å ha et rom der man kan diskutere ulike problemstillinger. Hun synes i tillegg det var problematisk at hun og de andre studentene ikke hadde tilgang til pc og printer da hun var ute i praksis. Som hun sier:

Vi måtte på morgenen overføre alt via praksislærerne, [og] få dem til å skrive ut. Jeg følte i hvert fall det at det ble et sånt mas. Hvis jeg skulle skrive ut noe, måtte jeg gå til dem og [spørre]: «Kan du skrive det ut»? Hvis jeg hadde glemt noe, måtte jeg gå til dem igjen [å spørre]: «Kan du skrive det ut»? Jeg vet ikke. Jeg syntes det blir litt [dumt] (Silje).

Denne problematikken var også til stede da Brede var ute i praksis ved den første praksisskolen. Han forteller:

Brede: Det [opplevdes] nesten sånn når vi var i praksis første året, at det var første gangen (...) [studenter] kom dit i praksis, syntes jeg. Da var det sånn at vi fikk et eget kontor, (...) fordi det var ledig akkurat i den perioden vi var der. Men datamaskin - som lærer er datamaskin kommet mer og mer inn i hverdagen. Vi hadde ikke mulighet til å logge inn (...) de tre første ukene fordi de fikk ikke det ordnet. (...) Til slutt [fikk vi] et passord som vi skulle dele på, men vi fikk ikke koblet våre egne pc'er opp mot nettet for å bruke det.

Jeg: Tror du (...) den tilretteleggingen man får når man er ute i praksis (har betydning] for hvordan man utvikler seg som lærer?

Brede: Ja, det tror jeg (...) hvis du må bruke tid, mye unødvendig tid på [dette]. Hvis jeg skulle ha skrevet ut var jeg nødt til å ta kontakt med praksislæreren. Greit nok, hun er praksislærer og har tildelt sine timer hun skal følge oss, men samtidig så har hun jo sitt eget arbeid å gjøre. (...) Plage henne hele tiden - du må lære å bli selvstendig. At det blir tilrettelagt, tror jeg er veldig viktig.

Jeg: For å utvikle selvstendighet?

Brede: Ja.

Slik jeg forstår Brede, oppleves det å ikke å ha tilgang til pc og nettverket på skolen som en tidstyv samt at det virker hemmende på hans utvikling mot å bli selvstendig, noe han selv mener han har behov for å lære seg. Det å være avhengig av de andre lærerne og ikke få tilgang til pc og nettverk og ikke ha de samme rettighetene som resten av kollegiet, kan se ut til å gi studentene en følelse av å ikke være helt likeverdige med kollegiet. Det å ikke føle seg likeverdig kan igjen, etter min mening, bidra til at man ikke føler seg helt inkludert selv om kollegiet og ledelsen er inkluderende ved å være imøtekommende.

Trude har, som tidligere nevnt, vært utplassert på to praksisskoler. Ifølge henne var de to skolene veldig forskjellige med tanke på ressurstilgang. På den første praksisskolen var det minimalt med utstyr. Den andre praksisskolen hadde på sin side lettere tilgjengelige ressurser, samt nytt og godt utstyr. Da Trude fikk spørsmålet om hvorvidt tilgang til nok ressurser har betydning for hennes utvikling svarer hun:

På en måte så er det en fordel at det ikke er så masse ressurser, for da må vi være kreative, tenke selv og skape våre egne løsninger. Vanligvis hvis du har alt liggende på bordet, det er lettvinnt måte å gjøre ting. Det var mye lettere å organisere ting og sånn på den andre skolen i forhold til den første [praksisskolen] der vi ikke hadde det [mye ressurser] så vi måtte finne på noe nytt (Trude).

God tilgang til ressurser ser med andre ord til å gi studentene et stort handlingsrom. Til tross for dette synes ikke den økte tilgangen til ressurser å ha betydning for Trudes utvikling. Det synes heller motsatt. Slik jeg tolker Trude, krever lite ressurser ved praksisskolen at hun må tenke selv, være kreativ og løsningsorientert for å finne på alternative løsninger. Noe som igjen fører til utvikling.

Lars har aldri manglet ressurser på praksisskolene han har vært utplassert på. Da Lars ble spurt om det å ha tilgang til nødvendige ressurser har hatt betydning for hans utvikling, sier han:

Ja altså, når fokuset er [på] det å være en klasseleder, så bør ikke ressursene være et problem som du må gå tenke på. Jeg kan ikke gjøre det. Nei, vi kan ikke gjøre det (...). (...) Du bør ha alt for å få utviklet deg på akkurat det du vil utvikle deg på. Det følte jeg gjaldt spesielt meg da (Lars).

Svaret til Lars, mener jeg, kan tolkes å være det motsatte av hva Trude mener, er viktig for hennes utvikling. Slik jeg forstår Lars, vil mangel på nødvendige ressurser kunne begrense hans profesjonelle utvikling mot det å bli en god klasseleder. Svaret hans kan også tolkes i en annen retning. Siden han ikke har erfart å ha mangel på de ressursene han har hatt bruk for, har han heller ikke hatt behov for å reflektere over om hvordan denne erfaringen ville påvirket hans utvikling.

### **5.1.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

Ved å oppsummere analysen er det flere funn som blir fremtredende. Funn fra analysen knyttet til mottakelse og inkludering ved praksisskolen viser at når studentene har en positiv opplevelse av å bli godt mottatt og inkludert av et åpent og positivt kollegium øker tryggheten, selvtilliten og trivselen til studentene. Økt trygghet, selvtillit og trivsel bidrar igjen til at studentene opplever å få et mer realistisk inntrykk av læreryrket. De tar i større grad ansvar selv for å bli inkludert i kollegiet, de blir mer aktive og deltakende, de opplever seg selv som betydningsfulle og som en ressurs, og de har ikke behov for å søke trygghet i praksisgruppen. Motsatt viser analysen at en negativ opplevelse knyttet til mottakelse og inkludering av kollegiet, minsker selvtilliten, tryggheten og trivselen til studentene. Dårlig selvtillit, utrygghet og lav trivsel bidrar igjen til at studentene ikke tar initiativ, men blir passive. De tar i mindre grad ansvar selv for å bli inkludert i kollegiet blant annet fordi det er stor distanse mellom studentene og kollegiet. De opplever derfor seg selv som en byrde, og de har behov for søke trygghet i praksisgruppen.

Et annet funn som blir fremtredende i analysen, er at den fysiske inkluderingen, i form av tilgang til arbeidsrom, pc og skolens nettverk, også ser ut til å ha stor betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Det å ha et arbeidsrom på praksisskolen synes å frigjøre verdifull tid fordi studentene slipper å gå rundt og lete etter et sted å sitte på skolen, eller måtte dra hjem før de kan starte å planlegge undervisning. Tilgang til arbeidsrom synes videre å legge samarbeidsforholdene mer til rette for studentene, blant annet fordi de har et sted hvor de kan sitte og planlegge, snakke fritt, og bearbeide og reflektere over erfaringer de har opplevd, uten å forstyrre og bli forstyrret av andre. Fravær av arbeidsrom på praksisskolen synes derimot å bidra til at mange av studentene drar hjem hver til sitt for å planlegge undervisning. Av den grunn opplever studentene at forholdene for samarbeid og refleksjon studentene imellom blir dårligere, fordi det blir få anledninger der studentene uforstyrret kan diskutere og reflektere over erfaringer fra praksis. I tillegg til viktigheten av å ha tilgang til arbeidsrom viser funn at det å ikke ha tilgang til pc og skolenettverket på praksisskolen gjør at studentene ikke føler seg inkludert og like mye verdt som de andre i kollegiet. Mangel på tilgang gjør samtidig at

studentene opplever seg selv som uselvstendige fordi de er avhengige av de andre i kollegiet for å få gjort egen jobb. Det å ikke ha et sted å sitte på praksisskolen og ikke ha tilgang til pc og skolens nettverk ser dermed ut til å både redusere studentenes mulighet for å være selvstendige og for å bli inkludert og bli en del av skolekulturen ved praksisskolen.

Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

<b>Meningsfull mottakelse og inkludering</b>	<b>Begrensende mottakelse og inkludering</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trygghet</li> <li>• Økt selvtillit</li> <li>• Trivsel</li> <li>• Nærhet</li> <li>• Initiativ</li> <li>• Aktiv student</li> <li>• Selvstendighet</li> <li>• Medlem av kollegiet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utrygghet</li> <li>• Lav selvtillit</li> <li>• Mistrivsel</li> <li>• Distanse</li> <li>• Initiativløs</li> <li>• Passiv student</li> <li>• Uselvstendighet</li> <li>• Medlem av praksisgruppen</li> </ul>
<b>Høy fysisk inkludering</b>	<b>Lav fysisk inkludering</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frigjøring av tid</li> <li>• Økt samarbeid</li> <li>• Økt selvstendighet</li> <li>• Økt refleksjon</li> <li>• Inkludert i skolekultur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tap av tid</li> <li>• Redusert samarbeid</li> <li>• Redusert selvstendighet</li> <li>• Lite refleksjon</li> <li>• Ekskludert fra skolekultur</li> </ul>

Tabell 23: Empiriske funn: Mottakelse og inkludering

## 5.2. Relasjon til praksislærer

Et annet forhold ved praksisopplæringen som gjennom analyse synes å fremstå som av betydning for studentenes profesjonelle utvikling, er relasjonen til praksislærer. Alle studentene har opplevd minst en gang å få en god relasjon til sin praksislærer. Flere av studentene har imidlertid også opplevd å ha en negativ relasjon. I den forestående delanalysen vil jeg prøve å få frem ulike grunner til hvorfor studentene mener det er viktig å ha en god relasjon til praksislærer, og hvilke konsekvenser en dårlig relasjon kan ha for deres profesjonelle utvikling.

Guro var en av de som har opplevd å ha en god relasjon til sin praksislærer. I det følgende sitatet forteller hun om hvordan den gode relasjonen ble skapt, og hvilken betydning den hadde for henne:

Det var ingen av oss på gruppa som hadde jobbet noe særlig før [som lærer], så vi fikk veldig tett oppfølging følte jeg. Hun jobbet veldig godt egentlig for å gjøre at vi følte oss trygge (Guro).

Slik jeg tolker Guro, bidro praksislærerens tette oppfølging til at Guro følte seg trygg, og til at det ble en god relasjon mellom henne og praksislæreren, noe hun hadde behov for.

Tuva har på sin side opplevd både gode og dårlige relasjoner til sine praksislærere. I de to sekvensene nedenfor forsøker Tuva å beskrive hvilken relasjon hun hadde til sine praksislærere første og andre år i praksis. Den første sekvensen beskriver hvordan hun opplevde relasjonen det første året.

Tuva: (...) de første ukene [i praksis] så var det litt mer planlegging selv. Men samtidig så var det sånn at siden det var vår første praksis og våre første tre uker, så ville han ikke slippe oss så løs. (...) Vi [fikk] liksom sånn halvveis opplegg, som vi da [skulle gjøre], og så skulle han heller slippe oss mer løs, var vel egentlig planen de tre siste ukene, men da ble det jo enda mer...

Jeg: Øving til nasjonale prøver?

Tuva: Ja (...). (...) Vi hadde ikke mye igjen for den praksisen der følte vi. Ingen av oss.

Jeg: Tok dere det opp?

Tuva: Ja, vi skrev det jo i tilbakemeldingene.

Jeg: Hvordan ble det tatt opp?

Tuva: Vi har ikke hørt noe i etterkant.

Jeg: Turte dere å gjøre det [ta det opp], mens dere var der?

Tuva: Nei, vi snakket ikke så mye med han.

Av sekvensen ovenfor blir det tydelig at det å ha en praksislærer som legger klare føringer for innholdet i praksisen, ser ut til å skape en stor distanse og asymmetri i relasjonen mellom Tuva og praksislærer. En distanse og asymmetri som videre ser ut til å skape utrygghet, samt bidra til at Tuva får en opplevelse av å ha en negativ og dårlig relasjon til praksislærer det første året. På andre året, derimot, opplevde Tuva å ha en god relasjon til sin praksislærer.

Vi hadde kjempegode relasjoner med både klassen og veilederen på [navn på skolen], for der ble vi sittende, og vi kunne sitte og ha veiledningstime i flere timer på en måte. Og sitte og prate om timene og prate om hva som kunne være gjort, samtidig som vi



pratet om helt andre ting som også var [fint]. Man ble kjent med personen, det ble ikke bare en lærer som skulle lære deg noe. Man følte at man var mer kollega, samtidig som du ble vurdert (...) (Tuva).

Slik jeg tolker Tuva, bidro opplevelsen av å bli behandlet som en kollega og å bli kjent med praksislæreren som person til en god relasjon. Det synes med andre ord viktig at praksislærer både gir av seg selv og har en tilnærmet symmetrisk relasjon overfor studentene, for at en god relasjon skal oppstå og vedvare.

Lars opplevde også å ha en god og symmetrisk relasjon til sine praksislærere det andre året i praksis, noe han syntes var fantastisk. Han beskriver relasjonen slik:

Lars: Vi fikk et veldig godt forhold til praksislæreren vår. Det ble på en måte litt sånn kompisforhold, følte vi.

Jeg: På andre året?

Lars: Ja, på andre året. Ikke på første året. [Ikke] i det hele tatt.

Jeg: Nei?

Lars: De [praksislærerne på andre året] hørte på oss. Det var vi som fikk prate, og vi fikk aldri høre «nei det går ikke». Vi fikk høre at «ja det kan vi prøve». Det var helt utrolig den friheten vi fikk. Helt fantastisk. (...) De spurte oss i starten da vi begynte andre året; «Ja, har dere lyst å ta over og bestemme hva som skal gjøres»?

Til forskjell fra Tuva som betegner sin relasjon til praksislærer som en kollega, betegner Lars sin relasjon til praksislærerne som kompis. Lars synes videre å se sammenhenger mellom sitt kompisforhold og den fullverdige tilliten og friheten han fikk i praksis. Graden av symmetri i relasjonen synes med andre ord å påvirke både hvorvidt relasjonen oppleves som et kompis- eller kollegaforhold, og hvor stor frihet og tillit studentene blir gitt i praksis.

Oda opplevde på sin side å få en dårlig relasjon til sin praksislærer på andre studieår. Hun sier dette om sin relasjon til praksislærer:

Hun var redd for å slippe oss til og veldig styrende. Hun skulle alltid være med når vi planla timer. Selv om vi fikk komme med forslag, så justerte hun våre forslag til sine egne på en måte. Så vi stod ikke så fritt til å planlegge, og noe av det som er morsomt med praksis det er å utarbeide gode opplegg selv som fungerer. Det er da man føler mestring. Når man bare gjennomfører andre sine opplegg, så er det liksom, jaja (Oda).

Da Oda ble spurt om de ikke hadde mulighet til å være kritiske og påvirke denne situasjonen, svarer hun:

Oda: Hun [praksislærer] følte sikkert at hun gav oss mulighet til å komme med forslag og sånn, men det ble uansett bare redigert etter hennes ønske.

Jeg: Gjorde dere som hun sa da, eller stod dere på deres?

Oda: Nei, vi føyde oss. Vi føyde oss vel kanskje alt for mye. (...) Vi kunne sikkert vært tydeligere på at vi ønsker på en måte å få prøve ting helt selv. Men det var liksom bare hele, det var så dårlig stemning på en måte. Hun [praksislæreren] er så lei, og jeg tror vi ble litt sånn motløse etter hvert.

Slik jeg forstår Oda, er årsaken til den dårlige relasjonen med praksislæreren at praksislærer er lei av å være praksislærer og har vansker med å slippe kontrollen. Uengasjert praksislærer og asymmetri i relasjonen, i form av kontroll, kan med andre ord bidra til at både negative relasjoner etableres, og at studentene opplever praksisopplæringen som meningsløs.

Trude har opplevd å ha en god relasjon til begge sine veiledere. Hun synes imidlertid at hun hadde best relasjon til praksislæreren hun hadde på andre studieår, fordi hun kjente seg mest igjen i hans måte å gjøre ting på. Da Trude ble spurt om en god relasjon til sin praksislærer har betydning for hennes utvikling sier hun:

Både og. Det er klart at du burde jo ha et relativt godt forhold til praksislæreren din med tanke på at (...) han skal følge deg opp hele tiden. Han skal gi deg tips og alt mulig. Samtidig så vil jeg si at du får lærdom av praksis uansett om du har en praksislærer som du ikke går overens med. Men det er klart at hvis du absolutt ikke går overens med han, så går det ikke å ha han i det hele tatt som praksislærer. Da får du ikke noe ut av det (Trude).

Slik jeg forstår Trude, er det viktig for henne at hun har en relativt god relasjon til sin praksislærer, siden det er praksislæreren som skal følge henne opp. Relasjonen trenger imidlertid ikke å være optimal for at hun skal utvikle seg og lære i praksis.

Per mener også at det er viktig å ha en god relasjon til praksislærer, men har en litt annen begrunnelse for hvorfor en god relasjon er viktig.

Hvordan praksislærer oppfatter deg, sånn som håndtrykk og førsteinntrykk og hvor man ser på folk og snakker og hilser og sånn, tror jeg [er viktig]. De inntrykkene andre lærere på skolen har av deg betyr, også noe, for hun praksislæreren vår snakker garantert med de andre lærerne om oss, så det er mye sånt som har noe å si (Per).

Slik jeg tolker Per, er det med andre ord viktig å gjøre et godt førsteinntrykk på praksislærer fordi praksislærer har stor makt.

Silje er en av studentene som har opplevd å få en svært dårlig relasjon til en av sine praksislærere. I sekvensen nedenfor beskriver hun hvordan den dårlige relasjonen ble etablert, og hvordan den ble vedlikeholdt.

- Silje: Jeg hadde ikke en veldig bra opplevelse av praksis, i hvert fall ikke etter jul.
- Jeg: Hva var det som skjedde? Hva var det som gjorde at du fikk [en dårlig opplevelse]?
- Silje: Jeg vet ikke. Det var litt sånn. Det var mye med praksislæreren egentlig (...). Det startet jo med at jeg ikke hadde gjort det veiledningsskjemaet akkurat som hun ville, og det var visst veldig, veldig alvorlig. (...) hun [sa] på veiledningstimen, uten å gi meg noen advarsel før, at jeg må gjøre det bedre, at jeg bare kom til å stryke. Da var det liksom sånn at, ok, da jeg har ingenting jeg kan gjøre for at jeg ikke skal gjøre det [stryke i praksis]. Også føler jeg liksom at alle praksislærerne har så annerledes synspunkt på veiledningsdokumentene. Det er mange som ikke er så veldig nøye med dem, mens noen er veldig sånn at du er nødt til å gjøre det helt [nøye].
- Jeg: Syntes du at alle burde ha [det] likt?
- Silje: Det synes jeg, og samme med det her at hvor strenge de er på det der. Det var etter det der [med veiledningsskjemaet] (...) [at] jeg havnet i en klinsj med hun praksislæreren, og da var det bare noe hele tiden.
- Jeg: En dårlig start på grunn av det første veiledningsdokumentet?
- Silje: Ja, og hun var jo veldig mye borte, så jeg var veldig mye alene. Så det ble jo til at det var den andre studenten som vurderte meg, og fortalte til hun [praksislæreren], og så skulle hun prøve å vurdere meg. Det blir litt sånn dumt.

Slik jeg tolker Silje sine opplevelser, er det viktig at man får en god start når man skal bygge gode relasjoner. Førsteinntrykket er med andre ord viktig, noe som samsvarer med det Per sier. I tillegg er det tydelig at det store fraværet til praksislæreren og at praksislæreren fikk medstudenten til å observere Silje, noe som ble brukt i vurderingen, har bidratt til at den dårlige relasjonen med praksislærer ble opprettholdt. Det å oppleve å bli forskjellsbehandlet og få lav status fra praksislærer gjør, slik jeg tolker Silje, at Silje får dårlig selvtillit samtidig som hun mister respekten for praksislæreren.

### **5.2.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

Det er flere funn som blir tydelige ved å oppsummere denne delanalysen. Funn viser at en god relasjon til praksislærer har betydning for studentenes profesjonelle utvikling.

Samtidig viser andre funn at praksislærer har stor makt. Det er derfor praksislærer som legger premissene for om relasjonen mellom praksislærer og student blir god eller dårlig. Studentene opplever å få en god og trygg relasjon til praksislærer når praksislærer har tett oppfølging av studentene og etablerer en relasjon preget av symmetri. Funn viser videre at en positiv relasjon preget av symmetri, etableres best når studentene i praksis behandles som en kollega med relativ stor frihet. Det å bli behandlet som en kollega med relativt stor frihet synes igjen å bidra til at studentene får høy selvtillit og føler seg trygge i praksis. Motsatt viser funn at det skapes en distanse mellom student og praksislærer, når studentene opplever praksislærer som kontrollerende, bestemmende og uinteressert. Dette fører igjen til at det etableres en negativ relasjon preget av asymmetri mellom student og praksislærer. Funn tyder videre på at en asymmetrisk relasjon mellom student og praksislærer bidrar til at studentene får lav selvtillit og føler seg utrygge i praksis.

Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

<b>Forutsetninger for en god relasjon</b>	<b>Forutsetninger for en dårlig relasjon</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tett oppfølging</li> <li>• Maktsymmetri</li> <li>• Kollega/kompisrelasjon</li> <li>• Nærhet</li> <li>• Stor grad av frihet</li> <li>• Praksislærer tar ansvar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lite oppfølging</li> <li>• Maktasymmetri</li> <li>• Lærer/studentrelasjon</li> <li>• Distanse</li> <li>• Liten grad av frihet</li> <li>• Praksislærer tar ikke ansvar</li> </ul>
<b>Følge av god relasjon</b>	<b>Følge av dårlig relasjon</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Høy selvtillit</li> <li>• Trygghet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lav selvtillit</li> <li>• Utrygghet</li> </ul>

Tabell 24: Empiriske funn: Relasjon til praksislærer

### 5.3. Praksislærers kompetanse

I intervjuene kom det frem at flesteparten av studentene har opplevd at praksislærerne ved praksisskolene har høy kompetanse i både fag og veiledning, og at praksislærers

samlede kompetanse<sup>9</sup> synes å ha betydning for studentenes profesjonelle utvikling, men på ulikt vis.

I sekvensen nedenfor får vi et innblikk i Vidars erfaringer og refleksjoner om praksislærerens samlede formelle kompetanse og hvilken betydning denne kompetansen synes å ha for hans utvikling.

Vidar: Hun hadde vært praksislærer i mange år. Jeg tror hun hadde utdanning innenfor det. Jeg tror ikke hun hadde det da hun begynte som praksislærer, men at hun tok det underveis.

Jeg: Tror du det har hatt en betydning på hvordan hun er som veileder?

Vidar: Hun var veldig bevisst på måten hun skulle jobbe med oss på, hvordan hun skulle stille spørsmål [og] momentene hun skulle ha [med]. Hun satt og skrev. I hver eneste time vi hadde, noterte hun flittig. Hun hadde som regel en, kanskje to fulle sider med notater av vår enkelte konkrete undervisning. (...) hun fulgte oss veldig nøye opp, det gjorde hun. Veldig detaljert.

Jeg: Hvordan opplevde dere at hun hadde den faglige kompetansen som trengtes i de fagene som dere skulle ha praksis i?

Vidar: Hun var flink. Vi hadde ingen følelse av at hun manglet noe når det gjaldt det faglige. Verken det faglige eller det didaktiske.

Jeg: Synes du det har betydning for hvordan du opplevde praksisen?

Vidar: Jeg tror at det at vi opplevde henne, ikke bare som sympatisk og støttende, men (...) som en dyktig lærer og dyktig veileder hadde mye å si. Det gjør at man kan hente mye tips, innsikt og læring fra henne [og] måten hun underviser på. Vi startet jo praksisen med observasjon i et par tre dager, hvor vi selvfølgelig også noterte flittig hvordan hun gjennomførte undervisningen. Så hun blir jo en slags rollemodell til oss når man ser at man har en dyktig lærer som veileder.

Vidars opplevelse av at praksislærer har en høy formell kompetanse, synes med andre ord å bidra til at han viser høy respekt for praksislæreren, og av den grunn ser på henne som en god rollemodell.

Trude og Guro hadde også en opplevelse av at praksislæreren hadde god formell kompetanse i fag. Som Trude sier: «Han hadde de fagene som vi var spesialisert på. Så

---

<sup>9</sup> Det er viktig å presisere at analysen tar utgangspunkt i studentenes utsagn som baserer seg på informasjon om praksislærers formelle kompetanse som studentene har fått fra sine praksislærere, og på den opplevelsen studentene har av praksislærers formelle kompetanse, og ikke på hvilken formell kompetanse praksislærerne faktisk har.

det var på en måte (...) et litt bedre støtteapparat. Vi kunne gå til han og spørre om hjelp hvis det var noe vi lurte på (...).»

Da Guro ble spurt om hun synes det er viktig at praksislæreren har nødvendig kompetanse i fag, sier hun:

Ja, det synes jeg. Ellers ville jeg kanskje følt meg litt utrygg (...), for jeg skal jo på en måte få litt veiledning av henne (...). (...) Det gjør jo på en måte at du får en mer sann tiltro til henne på en måte (Guro).

Selv om Trude og Guro sier det på ulikt vis, synes begge å ha behov for faglig støtte fra praksislærer. Guro synes i tillegg å ha et behov for at praksislærer fremstår faglig kompetent for å føle seg trygg i praksis.

Da Guro i forlengelsen blir spurt om hun vet om praksislærer har formell veiledningskompetanse, og om hvilke tanker hun har rundt dette, sier hun:

Guro: Det er jeg ikke sikker på, men hun hadde jobbet der i over 20 år. Hun har hatt veldig mange praksisstudenter - så absolutt (...). Hun visste hva hun gjorde og gikk ordentlig inn for å gjøre en god jobb. Hun brukte jo mye tid av fritiden for å se over dokumentene våre, og hun var bestandig klar til å gå igjennom dem.

Jeg: Så du mener at det har betydning at de [praksislærerne] bruker så mye tid?

Guro: Så absolutt, jeg hadde forventet at hun skulle bruke så mye tid som hun faktisk gjorde.

Utsagnet til Guro kan tyde på at opplevelsen av å ha en praksislærer med lang fartstid i læreryrket kan kompensere for en eventuell mangel av formell veiledningskompetanse.

I neste sitat får vi innblikk i hva Pål svarer da han ble spurt om hvordan han opplevde praksislærernes samlede kompetanse:

Jeg syntes de var gode veiledere, ja, men kompetansen i [nevner ett fag], spesielt, følte jeg ikke at de hadde veldig stor kompetanse i. Jeg følte nesten at vi hadde høyere kompetanse, [det vil si] faglig [kompetanse], enn dem (Pål).

Pål er ferdig med sitt andre år på lærerutdanningen, mens Guro er ferdig med sitt første. Til forskjell fra Guro som vektlegger viktigheten av at praksislæreren har en god faglig kompetanse, ser man at Pål synes å ha en opplevelse av at praksislærernes faglige kompetanse er lavere enn hans egen. Opplevelsen synes imidlertid ikke å gjøre Pål utrygg. Guro og Pål synes med andre ord å ha ulikt behov for at praksislærerne fremstår

som faglig kompetente. Studentenes behov for å ha en praksislærer som fremstår som faglig kompetent synes dermed å reduseres utover i studieløpet, hvor behovet synes å ha endret seg mest i overgangen fra første til andre studieår.

Pål var en av dem som fikk erfare at praksislærerens fravær av formell veiledningskompetanse, kan utgjøre en stor forskjell. Dette kommer tydelig frem i sekvensen nedenfor.

Jeg: Hadde de veilederkompetanse?

Pål: Ja, det hadde de [på den første praksisskolen], men ikke hun i år. Det var litt spesielt, for hun ene hadde det ikke.

Jeg: Merket du noen forskjell? Fortell om det.

Pål: Ja, hun hoppet veldig mye inn [i undervisningen] hun som ikke hadde [veiledningskompetanse]. Hun klarte ikke å trekke seg unna på samme måten som hun andre. Det her å sette seg bak i rommet og være stille hele timen (...). Hun skulle hele tiden bli en del av timen. Hun klarte ikke det å trekke seg unna. Elevene følte at hun var der, [og] at vi bare hadde et innlegg. Det syntes jeg de som hadde veiledningskurset var mye flinkere på.

Jeg: Måten de spurte spørsmål? Var de forskjellig [praksislærerne], hvordan de fikk dere til å reflektere?

Pål: Hun hadde ikke veiledningstimer med oss. Hun var med av og til når vi skulle planlegge (...), [og] på gjennomføring av timen da. Det var der vi merket [den] største forskjellen, for hun satte deg ut med å stoppe deg midt i. Hvis du skal bygge opp et refleksjonsspørsmål [i undervisningen og] så stopper hun deg halvveis, da framtrer du jo [som] veldig usikker [for elevene]. Det blir så kunstig, så det var egentlig på grensen til et problem i alt. Det gjorde så vondt å si ifra, for hun var en så herlig dame, men altså...

Slik jeg forstår Pål, bidro manglende veilederkompetanse hos den ene praksislæreren til at han fremstod som usikker ovenfor elevene og ikke som en faglig autoritet.

Silje er en av de studentene som ikke vet, men som tror, at alle praksislærerne hun har hatt har formell veiledningskompetanse. Silje er av den oppfatning at det kan være bra å ha formell kompetanse i veiledning, men fremhever også personlige egenskaper som viktig. Som hun sier:

Jeg tror nok det er bra å ta det kurset. Men så må man jo også som person være [kompetent]. Jeg har jo vært i timene til hun her siste [praksislæreren] også og sett hvordan hun er, og hun er jo på en måte akkurat likedan [med elevene] som hun er med meg (Silje).

Slik jeg tolker Silje, hjelper det ikke at praksislærer har den formelle veiledningskompetansen i orden dersom praksislærer ikke er personlig egnet. Brede la også vekt på praksislærernes personlige egnethet som viktig for hans utvikling. Som han uttrykker:

Det er nok blant annet personavhengig. Det kommer mye an på den [praksis]læreren du får. Hvordan de [praksislærerne] syntes det er å undervise, og om de har et ordentlig engasjement for faget sitt (...) (Brede).

Utfra hvordan jeg tolker Guro, Silje og Brede, kan det se ut til at praksislærerens personlige egnethet, engasjement og egenskaper er like viktig for studentenes profesjonelle utvikling som praksislærernes formelle fag- og veiledningskompetanse.

### **5.3.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

Funn fra denne delanalysen viser at når studentene har en opplevelse av at praksislærer har høy formell kompetanse i fag, pedagogikk og veiledning, fremstår praksislærer som en faglig autoritet og en rollemodell for studentene. Denne opplevelsen synes å gi studentene en følelse av trygghet i praksis. Lang erfaring i det å være praksislærer ser videre ut til å kunne kompensere for høy formell veiledningskompetanse. Mangelen av sådan kan imidlertid bidra til at studentene opplever å fremstå som utrygge og med lite faglig autoritet overfor elevene.

Et annet funn tyder i tillegg på at praksislærers personlige egnethet, engasjement og personlige egenskaper oppleves som like viktig for studentenes profesjonelle utvikling som praksislærers samlede formelle kompetanse. Studentene ser imidlertid ut til å ha et mindre behov for en slik opplevelse senere i utdanningsløpet. Denne endringen kan tyde på at studentene stoler mer egen profesjonelle kompetanse jo lenger ut i utdannelsen de kommer, og at studentenes profesjonelle autoritet og autonomi er i ferd med å utvikles.



Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

<b>Følge av høy formell kompetanse</b>	<b>Personlig egnethet, egenskaper og engasjement</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglig autoritet</li> <li>• Trygghet</li> <li>• God rollemodell</li> <li>• Behov endres over tid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Like viktig som høy formell kompetanse</li> </ul>
<b>Lang erfaring som praksislærer</b>	<b>Følge av mangel på veiledningskompetanse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan kompensere for mangel på formell veiledningskompetanse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svak faglig autoritet</li> <li>• Utrygghet</li> </ul>

Tabell 25: Empiriske funn: Praksislærers kompetanse

## 5.4. Veiledning

Et annet forhold som ser ut til å ha hatt betydning for studentenes profesjonelle utvikling i praksis, er både hvilket fokus og hvilket innhold veiledningen har hatt, og hvordan studentene har opplevd veiledningen. I dette delkapittelet vil jeg gjøre en analyse av ulike utdrag fra intervjuene der studentene forteller om sine opplevelser med veiledning i praksis, for å få frem både de erfaringene som studentene har trukket frem som meningsfulle og utviklende, og de erfaringene som studentene har opplevd som begrensende for egen utvikling.

Flere av studentene, deriblant Vidar, Per og Guro, har trukket frem konstruktiv kritikk i veiledningen som et viktig element for egen utvikling. Da Vidar blir bedt om å fortelle hva han synes er viktigst i veiledningen for hans utvikling, sier han:

Det å få ros er viktig. Men den konkrete tilbakemeldingen, hvis det er situasjoner hvor jeg har håndtert det på en annen måte enn hun skulle ønske, så var hun veldig nøye med å få oss til å se det. Det syntes jeg var veldig greit å forholde seg til, for da vet jeg det neste gang noe sånt oppstår. Hun trakk gjerne frem eksempler som hun vet kommer til å gjenta seg. «Neste gang en sånn situasjon oppstår så vet du hvordan du skal håndtere det.» Da lærer jeg konkret av det og tenker ok, greit. Da er jeg bevisst på det neste gang det skjer, og da håndterer jeg det på en annen måte (...) (Vidar).

I sekvensen ovenfor fremhever Vidar at det er bra å få konkrete tilbakemeldinger på det som kunne vært annerledes. Dette tolker jeg dit hen at han synes det er fint med konstruktiv kritikk selv om han ikke bruker dette begrepet. I tillegg til å få konstruktiv kritikk fremhever Vidar også ros som viktig for egen utvikling.

Per nevnte også det å få konstruktiv kritikk og ros da han ble spurt om sin opplevelse med veiledning i praksis. Til forskjell fra Vidar er Per litt mer nyansert om hva han mener, spesielt om det å få ros.

Per: Hun [praksislæreren] var veldig opptatt av hva som var bra. Etter hvert syntes jeg kanskje at det var så mye som var bra (...), ifølge hun. Jeg savnet at det skulle vært litt mer...

Jeg: Konstruktiv kritikk?

Per: Herregud, jeg har vært seks uker i praksis. Det er ingen som kan fortelle meg at jeg er flink på alt. Det vet jeg selv. Det er masse jeg har å lære, og jeg tenker at hvis jeg en gang i fremtiden skal bli det [flink], så er det viktig hele tiden å ha nye steg og nye mål, og at man ikke de siste to ukene får de samme beskjedene etter hver time. Hver time får jeg beskjed om at klasseledelsen [min] er fantastisk, du gir gode svar og god kunnskap, [har] ro i klassen og alt det der. Det må [etter min mening] hele tiden være en vei videre.

Da Per ble spurt om hvorfor det hele tiden må være en vei videre, svarer han:

Nei, hvis man ikke har en sult. Den gangen man tenker man er ferdig lært, da er man ferdig. Det er [et] sitat man har om alt. Du må sette deg nye mål hvis du har lyst til å bli flinkere (...) (Per).

Per synes, slik jeg tolker han, å ha behov for mer konstruktiv kritikk enn han har fått i praksis for å kunne utvikle seg maksimalt. Videre kan det også se ut til at han ikke har helt tiltro til all den rosen som praksislærer har gitt han, og at han derfor ikke tar praksislærerens positive tilbakemeldinger helt på alvor. Det er med andre ord viktig at praksislærer har en balanse mellom konstruktiv kritikk og ros, og at den rosen som gis oppleves som reell og riktig.

Guro på sin side har opplevd å få mye konstruktiv kritikk av sin praksislærer i praksis og sier dette om opplevelsen:

Jeg synes veiledningen har vært veldig bra egentlig. Jeg har fått mye ut av det. Jeg har fått diskutert mange spørsmål og fått veldig bra kritikk, eller konstruktiv kritikk da. Mest positivt selvfølgelig og litt forbedringspotensial. Ja, hun kunne gjerne kanskje vært enda

litt hardere. Det hadde jeg tålt, tror jeg. Vi begynner jo å bli voksne, så vi kunne fått enda mer sånn: «Det burde du bli litt flinkere til, og det burde du se litt mer på.» Fikk selvfølgelig litt, men det kunne godt vært mer, som sagt. Jeg syntes hun fulgte oss veldig godt opp (Guro).

Selv om Guro har opplevd å få en del konstruktiv kritikk av sin praksislærer, ser man av sekvensen ovenfor at hun skulle ønske at hun hadde fått enda mer. Slik jeg forstår Vidar, Per og Guro, er ros er viktig, så lenge man ikke overdriver, samt at rosen oppleves som oppriktig, men at det å få konstruktiv kritikk, er viktigst for deres utvikling.

I tillegg til det å få konstruktiv kritikk ser man at Guro også fremhever det å kunne få diskutere spørsmål som et viktig element i veiledningen. Dette tolker jeg som at Guro mener det bør være satt av rom og tid for å kunne diskutere spontane spørsmål som dukker opp i løpet av veiledningen.

Det å diskutere noe annet enn den konkrete undervisningen i veiledningssammenheng, synes også å være viktig for Oda. Hun sier følgende:

Det har jo vært veldig mye det samme [alle tre årene], at du har fått tilbakemelding på undervisningen og alt sånt. Men kanskje på første året, så hadde vi noen timer igjen hvor vi snakket om litt andre ting også (...) (Oda).

Dette tolker jeg som at Oda mener det er viktig at det også blir satt av tid i veiledningen som kan brukes til å diskutere og reflektere over andre sider ved lærerrollen enn den konkrete undervisningen.

Trude synes i likhet med Oda, at det å ha nok tid til veiledning er viktig. Hun trekker imidlertid frem at det å ha veiledning for veiledningens skyld er unødvendig dersom man ikke har noe man trenger veiledning på. Som hun sier:

I den første praksisen så var det egentlig [sånn] at vi hadde veiledning i en til to timer, men vi snakket egentlig om det samme. Så det var veldig langdrygt, for vi hadde skjønt hva vi skulle ha gjort bedre, og hva som var bra [etter] den første halvtimen. Men på grunn av at det var veiledning, så ble det [tiden] dratt ut. Mens i den andre praksisen så sa vi helt kort hva som var saken, og hvis det var noe vi hadde spørsmål om eller noe [vi lurte på], så tok vi det opp. Hvis ikke så var det greit (Trude).

Ut fra utsagnet ovenfor ser man at Trude har opplevd veiledningen på første og andre år som svært ulik, og at hun synes veiledningen på andre året var best. Slik jeg forstår Trude, synes det viktig for henne at veiledningen behovsprøves, og at man ikke bruker unødvendig tid dersom alt oppleves greit.

Tuva har også opplevd en stor kontrast i veiledningen fra første til andre året. Hun beskriver veiledningen på første året slik:

Når vi hadde veiledningstimer, så var det ingen veiledning. Det var bare snakk om alt mulig annet. Så det eneste vi lærte i praksisen, og som vi tok med oss, var at gruppesammensetning er viktig (...) (Tuva).

Slik jeg tolker Tuva, opplevde hun veiledningen det første året som meningsløs fordi veiledningen ikke hadde et konkret innhold og fokus. Da Tuva ble spurt om fokus og innhold i veiledningen på andre året og om hun synes denne veiledningen var bra, svarer hun:

Ja [veiledningen var bra]. [Fokuset var på] undervisningsopplegget og [på] hvordan vi formidlet oss. De [praksislærerne] syntes vi hadde et greit faglig innhold, så de hang seg ikke så mye opp i det. Det taklet vi greit, og det var helt fint. Det de [praksislærerne] var opptatt av, var hvordan vi opptrådte i klasserommet, og hvordan vi tok forskjellige situasjoner. [Vi fikk] konstruktiv kritikk på det vi hadde gjort, og så fikk vi forslag om å gjøre det annerledes og hvordan det kunne fungere. Også fikk vi masse tips om hverdagslige ting som man ikke tenker så mye over. Som for eksempel når vi hadde undervisning og hvor viktig det var å bruke tavla. Det var veldig det at jeg satt og pratet med de [elevene] istedenfor å skrive opp mye av det vi pratet om. Da fikk vi tilbakemelding om at det er lure å bruke tavla, for da kan de [elevene] se det etterpå og hele tiden ha noe å forholde seg til. Så da brukte vi tavla mye mer, og man så jo at det var mange [elever] som fikk med seg beskjeder på en mye enklere måte. Så, nei, det var veldig bra å få [vite] hva man kan gjøre annerledes på en måte, og hva er det som er bra med det du gjør (Tuva).

Ut av denne sekvensen mener jeg man kan lese at Tuva synes konstruktiv kritikk er bra, men at det å ha et tydelig fokus og innhold i veiledningen er likeså viktig for hennes utvikling. I tillegg til dette trekker Tuva frem det å få prøve og feile i kontrollerte miljøer for deretter snakke om det hun har gjort, som svært viktig. Som hun sier:

De [praksislærerne] var mer der at det viktigste var etterveiledningen. (...) Deres [praksislærernes] filosofi var at det er nå som vi er i praksis at vi kan prøve og feile. Det er da vi hele tiden kan kjenne på det fordi det er jo nå vi skal lære. De [praksislærerne] mente at man lærer ved å feile på en måte, og da var det greit at man gjorde det i sånne her kontrollerte miljøer. Så vi fikk gjøre sånn som vi ville, så lenge det var forsvarlig,

og så snakket [vi] om det etterpå. Og så, hvis vi da fant ut det var ikke helt sånn som vi hadde tenkt oppe i hodene at det skulle fungere, så snakket vi om det på veiledningen. Så tok vi og planla det på nytt, eller vi gjorde det om på en måte, sånn at det skulle fungere bedre (Tuva).

Slik jeg tolker Tuva, har hun behov for trygghet, derav kontrollerte miljøer når hun skal forsøke seg på ulike og nye sider ved lærerrollen. Hun synes samtidig å ha et stort behov for å snakke om erfaringene sine for å kunne utvikle seg videre. Refleksjon i etterkant av erfaringen ser med andre ord ut til å ha betydning for hennes utvikling.

Refleksjon var også noe som Vidar trekker frem som sentralt da han ble spurt om hvilket fokus veiledningen i praksis hadde, og hvilken betydning dette fokuset synes å ha for hans utvikling.

Vidar: Det [fokuset] var mer knyttet opp mot oss som person.

Jeg: Enn [det som skjedde] i klasserommet?

Vidar: Det var mye [av] det også. Men (...) hun tok [også] opp situasjoner som skjedde i klasserommet og fikk oss til å reflektere rundt hvordan det ble håndtert. Om det kunne håndteres annerledes eller bedre, og sånne ting.

Jeg: Mye tid til refleksjon?

Vidar: Det var mye tid til refleksjon. Hun var veldig ivrig på det å ikke gi oss svarene, [men] stille spørsmål som oppfordret til at vi skulle finne svarene selv. Hun ville ikke servere til oss «sånn bør du gjøre det med han eller hun.» Hun stilte spørsmål, som «kan det tenkes at det er en annen måte du burde gjort det med akkurat hun på,» og fikk oss til å tenke og reflektere rundt det.

Jeg: Hvilken betydning tror du det har for din utvikling?

Vidar: Jeg tror det har litt å si at man selv klarer å selv resonnerer seg frem til hva som er hensiktsmessig for den enkelt elev, eller hva som er hensiktsmessig oppførsel i ulike situasjoner. Eller refleksjoner, at man klarer å tenke det selv. Jeg tror man lærer mye mer av det å oppsøke kunnskap eller oppsøke informasjonen selv, [heller] enn å bare få den servert [og] hvis vi bare hadde blitt fortalt, «gjør sånn og sånn.» Jeg tror det hadde positiv innvirkning på oss.

Refleksjon og det å kunne resonnerer seg frem til hva som er best å gjøre i ulike situasjoner, er med andre ord mer lærerikt for Vidar enn når praksislærer gir han en løsning. Det var flere av studentene, i tillegg til Vidar, som trakk frem viktigheten av å kunne få reflektere i veiledningen, deriblant Brede, Lars og Trude.

Brede på sin side har opplevd to måter å bli veiledet på. Han sier dette da han ble spurt om hvilken av de to ulike formene for veiledning som har fungert best for hans utvikling:

Brede: Nei, det har jo vært det der med å få frem mine egne refleksjoner. Det at jeg faktisk er bevisst på hva er det jeg har gjort. Det føler jeg er veldig viktig. Det er vel noe som jeg til hver veiledning begynte å gjøre automatisk [andre og tredje året]. Når undervisningen var ferdig, la oss si elevene hadde vært utrolig urolige, så begynte jeg å tenke på hvorfor var de urolige, hva gjorde jeg eller hva gjorde jeg ikke, for å få de til å bli rolige og (...) reflektere over den undervisningsøkten jeg hadde hatt, [for] på en måte [finne ut] hva jeg kunne utvikle videre til neste gang.

Jeg: (...) følte du over tid, at den refleksjonen førte til at du bedret din [undervisning]?

Brede: Ja, jeg følte at det ble litt innarbeidet, at jeg skulle tenke. Det var den måten jeg skulle tenke på. Jeg skulle faktisk reflektere. Det gjorde jeg ikke første året [i praksis] (...). Når vi kom til veiledning [det første året], og hun spurte «hva synes du om undervisningen,» så var det å sitte (...) [og si i] begynnelsen «så gjorde jeg sånn og sånn og det var jo bra.» (...) [I veiledningen på andre og tredje året](...), når det gjaldt undervisningen, [så var det mer sånn] «så gjorde jeg det sånn og hadde jeg gjort det annerledes kanskje der eller der, så ville det har fått et annet utslag.» Og det så jeg jo for eksempel på undervisningen som jeg hadde dagen etter eller [senere].

Jeg: Så da endret du deg litt etter litt avhengig av den refleksjonen som du hadde gjort og det har blitt bedre [i undervisningen]?

Brede: Ja.

Slik jeg tolker Brede, har det å øve seg på å reflektere i veiledningen og i praksisen generelt bidratt til at han har opplevd en positiv utvikling i praksis. Trude synes også refleksjon i veiledningen har hatt betydning for egen utvikling, og mener at noen former for veiledning legger mer til rette for refleksjon enn andre.

Trude: Det er jo litt forskjellig fra veileder til veileder hvordan metode de gjør [veiledning]. Hun på første [året] var veldig nøye. [Hun] var veldig sånn at alt skulle gå etter boken, og vi skulle følge den planen til punkt og prikke. Mens han på andre [året] var litt sånn at vi er nødt til å ha rom for uforutsette ting og tenke litt ut av boksen. For det skjer ikke det vi planlegger ord for ord. Så det var mer rom for å være litt friere. Når vi hadde veiledning, så var hun [praksislæreren] på første [året] litt sånn at hun skulle fortelle oss hva vi skulle gjøre, og så skulle vi bare ta det med oss. (...) Han [praksislæreren på] andre [året] ville at vi skulle reflektere over det vi hadde gjort først, for å se om vi hadde tenkt det samme som han har tenkt. Så snakket vi om det, og så tok vi det med oss.

Jeg: Det er to forskjellige [måter å drive veiledning på]. Hva trenger du for at du skal kunne utvikle deg?

Trude: Refleksjon.

Jeg: Hvorfor? Hva gjorde det med deg?

Trude: Jeg begynner å tenke. Jeg tenker over min egen handling, hva jeg kunne gjort bedre, hva var bra, og hva var ikke bra. [Refleksjon] gjør at jeg hele tiden leter etter nye ting og reproducerer det jeg allerede har gjort [som fungerte].

Da Trude ble spurt om veiledningen førte til refleksjon på første året og om hun opplevde å utvikle seg, svarer hun:

Trude: Nei, der begynte jeg bare på nytt og tok inn det hun hadde sagt, også forsøkte jeg å gjøre det.

Jeg: Så du startet på et utgangspunkt, og så ble det bedre og bedre til det ble sånn som hun mente det det skulle være? Funket det, og ble det bra?

Trude: Jaja, vi fikk jo en utvikling. Det var bra sånn sett. Men det var mer sånn at hun sa til oss hva vi skulle gjøre, noe som gjorde at skulle jeg vært uten henne så hadde jeg ikke klart å [finne det ut selv]. Da hadde det stoppet opp.

Jeg: Du ble avhengig av henne?

Trude: Ja, på en måte.

Slik jeg tolker Trude, er den veiledningsformen som fungerer best, og som fører til mest refleksjon når studentene først får reflektere over det de har gjort, før praksislæreren kommer med sine innspill. Videre kan det også se ut til at når praksislærer gir Trude svarene, blir hun mer uselvstendig og avhengig av praksislærer enn når hun selv må finne svaret.

Lars sine tanker rundt refleksjon og veiledning korresponderer i stor grad med det Guro sier. Han sier følgende:

Nei, jeg synes absolutt den veiledningen på andre året var best. Første året da (...) så praksislæreren hva vi hadde problemer med, kom med feedback på det, og så spurte ho hva tenker jeg om det. Andre året så måtte vi egentlig tenke mer over selv hva slags problemer jeg hadde i denne her timen, eller om det var noe jeg syntes var utfordrende. Så tok vi det opp med de praksislærerne, og så ble det en samtale rundt det. Jeg synes absolutt at andre året var best. (...) Altså veiledningstimene foregikk på en sånn måte [andre året] at vi fikk (...) prate først (...). Så gikk de på en måte runden, og så spurte de: «Ja, hvordan gikk den timen?» Så kunne vi egentlig si akkurat det vi hadde på hjertet, og da fikk vi på måte feedback på det også (Lars).

Av utsagnene ovenfor blir det tydelig at refleksjon i veiledningen er svært viktig for studentenes utvikling, og at det å la studentene selv finne svarene før de får svar og råd av praksislærer, er en veiledningsform som stimulerer til refleksjon. I tillegg kan det se ut til at denne veiledningsformen bidrar til utvikling av selvstendighet blant studentene. Oda, som også mener at refleksjon er viktig for hennes utvikling, fremhever det å skrive logg i tilknytning til veiledningen, som nyttig for å kunne tenke og reflektere. I sekvensen nedenfor beskriver hun hvordan hun opplevde det å skrive logg.

- Oda: Første året skrev vi jo logg etter hver [undervisnings]time som vi har hatt, og det var jo en forskjell.
- Jeg: Hva synes du om å skrive logg?
- Oda: Jeg syntes det var en grei ting å gjøre, for da husker man også timene litt bedre. Da er du liksom kommet rett fra det [undervisning], og du kan ta med alle spørsmålene. Mens når man ikke gjør det [skriver logg], så kan det kanskje være det at du glemmer det [det du tenkte på], eller at du kanskje ikke får tatt opp det som du ville. Hun [praksislæreren] tok jo inn de [loggene] hver fredag og leste de, og så snakket vi om det vi hadde skrevet på mandag.
- Jeg: Hvordan opplevde du den samtalen?
- Oda: Jeg syntes det var veldig greit, for da hadde hun lest om det. Jeg kunne på en måte skrive alt opp i loggen, uten at jeg skulle prøve å tvinge meg til å holde det tilbake fordi jeg kanskje ikke hadde lyst til å snakke om det. Jeg syntes det var lettere å få det ut [gjennom loggen].

Slik jeg forstår Oda, synes det å skrive logg å gjøre det lettere for henne både å være ærlig og å kunne sette ord på det hun tenker overfor praksislærer. Det å anvende logg synes med andre ord å kunne skape et refleksjonsrom i veiledningen fordi loggen på den ene siden skaper nok distanse slik at man tør å være ærlig, samtidig som asymmetrien i relasjonen mellom student og praksislærer på den andre siden blir redusert.

Da studentene ble spurt om hva de ble veiledet på av praksislærer, var de fleste studentene samstemte i at det var mye fokus på planlegging av undervisning, klasseledelse og relasjonskompetanse. I sekvensene nedenfor ser man hva Guro og Lars sier angående dette. Guro sier følgende:

Jeg syntes [det var] mest [fokus] på oss og elevene egentlig. Det faglige det – jeg vet ikke. Vi hadde det under kontroll stort sett hele tiden, syntes jeg. Det var bare sånne småting vi trengte å trekke frem egentlig (Guro).

Lars sier på sin side:

Lars: Det jeg følte vi lærte mest om i praksis, var det her med å forholde seg til ungene og elevene og sånn. Det var ikke så mye fokus på det faglige. Det var veldig med det her å være litt menneskekjenner og sånn. Sånn for min egen del, så setter jeg pris på det, for jeg ser ikke [slikt]. Jeg har ikke så mye utfordringer med det faglige og sånn. For meg er det mer det her med kontakt med ungene [som er en utfordring].

Jeg: Hvordan lære seg å bygge gode relasjoner?

Lars: Ja



Slik jeg tolker Guro og Lars, kan det se ut til at det å ha fokus på klasseledelse og relasjonsbygging er noe som både praksislærere og studentene synes er viktig for deres utvikling. Fokus på fag derimot ser ut til å være sekundært i veiledningen, noe som kan tyde på at både praksislærere og studenter har en opplevelse av og er trygge på at studentenes faglige kompetanse er god nok.

#### **5.4.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

Ved å oppsummere analysen knyttet til veiledning var det flere funn som ble fremtredende. I analysen ble det tydelig at det er viktig at både konstruktiv kritikk og ros blir anvendt av praksislærer i veiledningssammenheng. Konstruktiv kritikk blir imidlertid mest verdsatt, og ros bør kun benyttes når den oppleves som reell. Ros for rosens skyld er med andre ord ikke hensiktsmessig for studentenes profesjonelle utvikling. Et annet funn som ble fremtredende, er at et tydelig fokus og innhold i veiledningen fremstår som av betydning for studentenes utvikling. De temaene studentene ønsker mest veiledning i, er klasseledelse og relasjonsbygging. Det synes videre viktig for studentenes utvikling at det også settes av tid og rom til å diskutere spontane spørsmål og andre sider ved lærerrollen utover konkret undervisning ved behov. Funn tyder samtidig på at studentene har behov for at det legges til rette for refleksjon i veiledningen. Dette fordi de trenger å øve seg i å reflektere over erfaringer de har gjort seg i praksis under kyndig veiledning av praksislærer. Den veiledningsformen som viser seg å legge best til rette for refleksjon i praksis, er når studentene først får snakke og reflektere rundt et tema før praksislærer kommer med sine innspill. Logg viser seg samtidig å være et egnet veiledningsverktøy fordi den skaper et refleksjonsrom for studentene, siden den reduserer maktasymmetrien mellom praksislærer og student selv om distansen øker.

Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

<b>Meningsfull veiledning</b>	<b>Begrensende veiledning</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Konstruktiv kritikk</li><li>• Reell ros</li><li>• Tydelig fokus og innhold</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kritikk</li><li>• Ros for rosens skyld</li><li>• Manglende fokus og innhold</li></ul>

- 
- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| • Tid og rom for spontanitet  | • Mangel på tid og rom for spontanitet |
| • Refleksjon                  | • Lite refleksjon                      |
| • Studentstyrt                | • Lærerstyrt                           |
| • Logg som veiledningsverktøy |  |
| • Fokus på klasseledelse      |  |
| • Fokus på relasjonsbygging   |  |
- 

Tabell 26: Empiriske funn: Veiledning

## 5.5. Organisering av praksis

Et annet forhold ved praksisopplæringen, som ser ut til å ha betydning for studentenes profesjonelle utvikling, er hvordan studentene er organisert i praksis. Åtte av studentene har utelukkende vært organisert i grupper på tre. De to siste studentene har i tillegg til gruppepraksis også fått erfare parpraksis. Alle studentene har opplevd det å være organisert i grupper og / eller i par som veldig positivt av ulike grunner. I dette analysekapittelet vil jeg forsøke å få frem hvilke forhold studentene har trukket frem som positive ved denne organiseringen, og hvilke argumenter de har for dette.

Et forhold ved det å være i en praksisgruppe eller i parpraksis, som flere av studentene har fremhevet som positivt, er at denne organiseringen skaper trygghet. Vidar er en av studentene som trekker frem trygghet da han blir spurt om hvorfor han synes det er bra å ha gruppepraksis. Han sier følgende:

Vidar: Det er vel litt at man deler ansvaret, og at man går gjennom det sammen. Man kan dele tips og råd etter hvert som man finner ut hva som fungerer og ikke fungerer, og så deler man tips om det. Det er selvfølgelig hvis en gruppe fungerer.

Jeg: Er det en type trygghet?

Vidar: Ja, det er en trygghet å vite at man ikke er alene. Man har to andre med seg som er i samme båt, og som regel ikke har så mye mer erfaring når det gjelder å være lærer enn hva du selv har. (...) samtidig kan (man) utveksle erfaringer (...) underveis og på forhånd. Det å støtte hverandre, jeg tror det er veldig viktig.

Av utsagnet ovenfor ser man etter min mening tydelig at det å være organisert i gruppe skaper trygghet for Vidar. En trygghet som skapes både av at Vidar slipper å bære ansvaret alene i praksis, og av at han føler tilhørighet i en gruppe som har tilnærmet lik kompetanse og erfaring i det å være lærer som han selv.

Pål mener på lik linje med Vidar at det å få være i en gruppe i praksis er positivt. Han sier:

Jeg syntes det med gruppe er ganske fint. Det kommer jo nye ideer, og så er det også fint å få inn at ikke alle tenker sånn som deg. Så kommer du gjerne på ting du aldri hadde tenkt på, at det kanskje kan være ganske lurt det også. I tillegg så drar du ikke alene og møter nye kollegaer hvert år, du har jo noen du kjenner. (...) du har dine egne med deg på en måte, eller gruppa (Pål).

Pål sitt utsagn, mener jeg, kan tolkes som et uttrykk for at praksisgruppen bidrar til hans trygghet fordi han ser på de andre studentene som «sine egne» når han drar ut i praksis og møter ukjente lærere ved praksisskolene. Selv om Vidar og Pål sine utsagn kan tyde på at praksisgruppene bidrar til at de begge opplever trygghet, mener jeg likevel at deres utsagn kan tolkes litt forskjellig. Det ser ut til at de har ulikt behov for å søke trygghet i praksisgruppen. Slik jeg forstår Vidar, som er førsteårsstudent, har han behov for at gruppen skaper trygghet gjennom hele praksisperioden selv når han har blitt kjent med praksisskolen. Pål derimot, som er andreårsstudent, ser ut til å ha mest behov for trygghet fra gruppen i starten av praksisperioden når han kommer til en ny skole og skal treffe nye mennesker. Det kan det se ut til at det skjer en utvikling fra første til andre år, der studentene det første året har behov for trygghet fra gruppen gjennom hele praksisperioden, mens man i andre studieår har mest behov for gruppens trygghet i starten av praksisperioden frem til man har blitt kjent med de andre lærerne på skolen.

I tillegg til det å fremheve at praksisgruppen bidrar til trygghet, fremhever både Vidar og Pål det å kunne dele tips, erfaringer og tanker i praksisgruppen som viktig og positivt. Påls utsagn om at han synes det er lurt å «ha sine egne» med seg ut i praksis, mener jeg kan tyde på at gruppepraksis bidrar til at det knyttes sterke bånd, og at det utvikles en felles identitet mellom studentene dersom praksisgruppen fungerer.

Studentene trekker frem flere forhold som må ligge til rette for at praksisgruppen skal fungere. Et forhold er hvorvidt studentene klarer å etablere gode relasjoner med hverandre. Trude sier følgende om relasjoner til medstudenter da hun ble spurt om hva som skal til for at gruppen skal fungere på en positiv og god måte:

Nei, det kan jo godt hende at relasjonen i gruppa har hjulpet oss til at alle har hatt en like stor plass, og alle har fått muligheten til akkurat det samme, at det ikke er en som har overkjørt de andre to (Trude).

Ifølge Trude er det, slik jeg tolker henne, viktig at alle studentene på gruppen behandler hverandre med respekt og som likeverdige. Det synes viktig at ingen er for dominerende, for at gruppen skal kunne fungere, og for at en god relasjon skal kunne etableres innad i gruppen.

Tuva trekker frem noe av det samme som Trude poengterer. Tuva er imidlertid mer konkret på hva som må til for at praksisgruppen skal fungere, og for at studentene i gruppen skal behandle hverandre som likeverdige gruppemedlemmer.

Jeg følte at fordi om vi var enige i veldig mye, vi hadde samme syn på hvordan man underviste, og hva som er viktig, så var det (slik at) viss noen var uenige, (...) tok vi det opp til diskusjon. Vi holdt det på et saklig nivå, (og) det var ikke sånn at «du kritiserer meg da gidder ikke jeg», og da ble det dårlig stemning. Det var sånn at da tar vi det [opp] til diskusjon, og så får vi se (...) (Tuva).

Slik jeg tolker Tuva, må praksisgruppen ta opp og diskutere uenigheter på et saklig nivå etter hvert som de oppstår, fordi dette er en forutsetning for at praksisgruppen skal fungere godt, og for at alle studentene skal føle seg likeverdige.

Tuvas utsagn, mener jeg, kan også settes i sammenheng med hva Per sier, må ligge til rette for at en praksisgruppe skal fungere. Han sier følgende:

Kanskje ikke indre justis, men det må være takhøyde, tenker jeg. Man må være flink til å samarbeide, man må tørre å si fra, man må tåle å få tilbakemelding (...). (...) [jeg] tenker at her [i praksis] er vi for å gjøre hverandre bedre og gjennom at vi skal bli bedre, så må vi tørre å si fra på en konstruktiv og fornuftig måte (Per).

Av utsagnet ser man at Per har flere forhold som han mener, må fungere i en praksisgruppe for at den skal fungere godt. Slik jeg tolker Per, må det være høy takhøyde i gruppen. Alle studentene i gruppen må være gode til å samarbeide, og alle på gruppen må tåle å få og gi konstruktiv tilbakemelding. Pers utsagn, mener jeg, viser tydelig at han er av den oppfatning at mye av ansvaret for at praksisgruppen skal fungere, ligger

på den enkelte student i gruppen, og hvorvidt den enkelte student har god sosiale kompetanse og god samarbeidsevne.

Vidar trekker også frem samarbeid innad i praksisgruppen som viktig for at den skal fungere godt. Han har også en formening om hva som skal til for å få til et godt samarbeid innad i gruppen. Han forteller:

Jeg tror det viktigste stikkordet er tillit til hverandre innad i gruppa for at det skal fungere. Sammensetningen i gruppen, det må være en viss form for tillit mellom hverandre. Tillit til at alle gjør sitt beste. Tillit til at alle møter forberedt til enhver tid, og man drar sin del av vekten. Man bærer sin egen «vekt», [og] gjør man det, så kan man få et kanongodt samarbeid. Men det krever at alle sammen yter på samme nivå og yter like mye (Vidar).

Ifølge Vidar er tillit mellom studentene i praksisgruppen nøkkelen, samt en viktig premiss for å få til et godt samarbeid innad i praksisgruppen. Videre ser man at Vidar også mener at tillit bare kan oppstå dersom alle på gruppen yter sitt beste og like mye. Han mener derfor at gruppesammensetningen har betydning for at et godt samarbeid kan etableres.

Selv om alle studentene har fremhevet at det å være organisert i en praksisgruppe har vært positivt, er det likevel flere av studentene som synes at organiseringen av praksis burde endres i løpet av praksisperioden og gjennom studieløpet. Guro er en av studentene som mener at organiseringen av praksis burde endres innenfor i hver praksisperiode, fra først å være i en gruppe for deretter å prøve seg mer alene. Hun sier:

Jeg syntes det var veldig greit å begynne i gruppen og så etter hvert begynne litt alene, for da får du både den samarbeidsbiten og det at du skal være selvstendig lærer, og ikke sant, i enkelte fag (Guro).

Slik jeg forstår Guro, er hennes argumenter for denne type organisering at hun både får øve seg i å samarbeide og får øvd seg i det å være selvstendig, noe hun mener er viktig for hennes utvikling som lærer.

Andre studenter, deriblant Vidar, er heller av den oppfatning at studentene burde være organisert i gruppepraksis de første årene, for så organiseres i enep praksis fra tredje år:

Jeg syntes det var veldig greit å være [i] gruppe. Personlig synes jeg det. Det kan jo variere. Noen kanskje trives bedre på egen hånd, men jeg tror de første praksisene, første og andre året i hvert fall, bør fungere som gruppepraksis. Jeg tror kanskje man er mer skikket for å kunne gå alene [ut] i praksis når man først kommer til tredje året. Da har man vært gjennom det et par år. Man vet hva det handler om, man har mer fagdidaktikk å gå ut i fra, [og] man har et bedre grunnlag og ståsted (Vidar).

Pål er enig med Vidar i at organisering av praksis bør endres over tid, og at man bør få prøve seg mer alene etter hvert. Han mener i tillegg at gruppesammensetningen også bør planlegges mer nøye utover i studieløpet. Pål sier følgende:

Jeg syntes egentlig ikke at det gjør noe at det er litt tilfeldig, for det er jo sånn yrket er. Du kommer jo til å jobbe med all slags folk, det er jo varierte personer som blir lærere. Sånn sett syntes jeg det ikke gjør noe. Men til neste år, når vi skal skrive bacheloroppgave med praksisgruppen, syntes jeg de burde tenke litt over, høre med elevene [studentene] også, hvem de kunne tenkt seg å jobbe med, for det kan jo bli [problematisk] (Pål).

Ifølge Pål er det med andre ord greit at praksisgruppene settes tilfeldig sammen de to første studieårene, siden man da får øvd seg på å samarbeide med ulike personer, noe som er en vesentlig del av læreryrket. Han mener imidlertid at studentene bør ha medvirkning i hvordan gruppene settes sammen på tredje året når bacheloroppgaven skal skrives.

Oda, Guro og Tuva er også av den oppfatning at det å være organisert i gruppepraksis kan være bra. De mener imidlertid at det både er fordeler og ulemper med det å være i en gruppe på tre. Oda er en av studentene som har fått opplevd både det å være utplassert i par, og det å være i en gruppe på tre studenter, og hun har disse refleksjonene rundt disse erfaringene:

Oda: Jeg synes det er fint å være i gruppe. I år så var vi bare to.

Jeg: Var det bra [å være to]?

Oda: Det var veldig mye bra, men det var slitsomt også.

Jeg: Er det bedre å være to, enn å være tre?

Oda: Ja, jeg tror liksom det er lettere å forholde seg til en. (...) Når man er tre, så er det jo egentlig, det går ikke helt opp. Man blir som regel to som kanskje er litt «closer» enn den tredje.

Av sekvensen ovenfor ser man at Oda synes det har vært bedre å være utplassert i par selv om det har vært mer slitsomt enn å være i en gruppe på tre. Dette fordi en gruppe

på tre studenter lett kan bli asymmetrisk. I sekvensen nedenfor beskriver Oda hvorfor hun synes det har vært mer slitsomt å være to studenter i praksis selv om hun foretrekker denne organiseringen.

Bare jeg reiste meg og skulle ut av kontoret, så var det sånn: «Hvor skal du nå?» og det synes jeg er slitsomt. Jeg orker ikke å hele tiden fortelle hva jeg skal. Bare jeg skal gå og hente meg et glass vann, må man forklare det og si: «Nei, du trenger ikke å være med det går fint.» Det syntes jeg er litt [slitsomt] (Oda).

Oda sine utsagn mener jeg kan tolkes som at organisering i parpraksis øker tryggheten for studentene, samtidig som denne organiseringen reduserer friheten til å være selvstendig. Det å være i en praksisgruppe på tre ser imidlertid ut til å minske tryggheten i gruppen fordi gruppedynamikken lett kan bli dårlig, samtidig som denne organiseringen øker friheten til å være selvstendig.

Et spørsmål som alle studentene ble stilt i intervjuet, var om hvilken rolle de har hatt i praksis, og om de opplever seg selv som selvstendig eller uselvstendig. Flesteparten av studentene har en opplevelse av å ha inntatt en selvstendig rolle i praksis der de selv har tatt initiativ når det har vært behov for det. Tuva, som er andreårsstudent, mener hennes rolle i praksis har endret seg fra å være uselvstendig til å bli mer selvstendig over tid.

Jeg har vært begge deler. Jeg merket andre året i praksis så var jeg veldig knyttet til gruppa mi når vi kom dit. Jeg var veldig der at når vi skulle planlegge, så måtte jeg høre med både veileder og de i gruppa mi om jeg kunne gjennomføre sånn her. (...) Etterhvert skjønnte [jeg] at det jeg gjorde, var jo ikke feil, men det var min måte å lære ting bort på. (...) Det var ikke sånn at det var noe som var rett, og noe som var galt. Jeg fikk mye mer selvtillit etter hvert, og da tok jeg den rollen at jeg gikk litt min egen vei og gjorde det jeg følte var rett og ble mye mer selvstendig (Tuva).

Av utsagnet ser man at Tuva opplevde at selvtilliten og selvstendigheten hennes først utviklet seg da hun endelig oppdaget at det ikke var noen fasit på hva som var rett undervisningsstil, men at hun måtte finne sin egen stil. Det kan med andre ord se ut til at det er viktig at praksislærer tydeliggjør dette for studentene, slik at de ikke er opptatt av å sammenligne og måle seg med hverandre, men heller har fokus på å finne sin egen undervisningsstil.

Trude opplever også at hennes selvstendighet i rollen som lærer har utviklet seg over tid etter hvert som hun har fått mer praksis. Selv om hun opplever å utvikle seg i retning av å bli selvstendig, mener hun likevel at det er lite frihet og rom for selvstendighet både i teoriutdanningen og til dels i praksisopplæringen i lærerutdanningen:

Trude: Jeg er veldig selvstendig. Jeg liker å gjøre ting selv og på min måte for å få læring, men på den her utdanningen så vil jeg si at det er lite rom for selvstendighet med tanke på at lærerne er veldig, de passer på, de setter oss ikke fri egentlig.

Jeg: Har du savnet den friheten her [ved lærerutdanningen]?

Trude: Ja.

Jeg: Gjelder det også i praksis?

Trude: Ja, jeg følte ikke jeg manglet det [å få være selvstendig] i [den] andre praksisen. Da fikk jeg gjøre mitt [og] kjøre mitt løp. Så fikk jeg reflektert over det, hørt hva han [praksislæreren] sa om det og eventuelt endre noe. Mens i den første [praksisen] så følte jeg at jeg bare var én brikke som ble satt [til å gjøre ting].

Jeg: Til å gjøre ting som hun [praksislæreren] har bestemt?

Trude: Ja. (...). Jeg «fløt» veldig [i den] første praksisperioden. Det var nytt. Jeg visste ikke helt hvor min rolle var i praksis. Men etter den andre praksisen så følte jeg at det var mer rom for at jeg kunne være kritisk og si hva jeg mente. Så jeg føler at jeg blir mer og mer selvstendig, jo mer praksis jeg får.

Slik jeg forstår Trude, har hun behov for et større handlingsrom fra praksislærer for at hun skal kunne utvikle sin selvstendighet og være selvstendig i praksis. Trudes utsagn mener jeg kan sees i sammenheng med Odas utsagn. Oda hadde ønske om å være selvstendig i sin praksis og ville vært det dersom praksislærer hadde gitt tillatelse. Hun forteller følgende:

Oda: Jeg liker best å være selvstendig.

Jeg: Føler du at du har kunnet vært det [selvstendig i praksis]?

Oda: Ja, første året og delvis tredje året. Jeg tror at hvis vi ikke bare hadde vært to [studenter] tredje året hadde vi sikkert vært enda mer selvstendig, men vi ble på en måte nesten én person eller hva jeg skal si, mens [på] andre [året] følte jeg at jeg [ble] litt sånn overvåket. Jeg fikk liksom ikke den sjansen og sa også [ifra] når vi hadde midtveisevaluering [om at det] var ønskelig at vi kunne få planlegge timer selv. (...) Hun [praksislæreren sa hun] skulle nå prøve på det. (...) jeg tror hun prøvde, men samtidig så la hun så mye føringer.

Jeg: Slapp ikke [praksislærer] kontrollen?

Oda: Nei, sånn at det ble liksom uansett om vi fikk planlegge selv, så var det innenfor en veldig strikt ramme. Jeg liker å få være litt selvstendig egentlig.

Slik jeg forstår Oda, opplever hun det som en overvåkning i praksis når rammene for undervisningen er tydelig definert av praksislærer. Denne opplevelsen synes igjen å



begrense Odas selvstendige handlingsrom. Trude og Oda sine utsagn kan dermed tyde på at det er viktig at praksislærer gir slipp på kontrollen dersom studentene skal ha de beste vilkår for å utvikle sin selvstendighet i praksis.

### **5.5.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

Ved å oppsummere denne delanalysen blir det tydelig at studentene er fornøyde med å være organisert i praksisgrupper, og at velfungerende praksisgrupper kan bidra positivt til studentenes profesjonelle utvikling. Det å være i en gruppe på tre eller i par oppleves av studentene som positivt, både fordi det knyttes sterke bånd, og fordi det skapes en felles identitet mellom studentene. Funn viser videre at denne type praksisorganisering bidrar til både at studentene føler seg mer trygge i praksis, og at studentene kan dele tips og erfaringer som kan reflekteres over i felleskap.

En forutsetning for at praksisorganiseringen skal fungere godt, er imidlertid at studentene klarer å etablere gode relasjoner til hverandre. En annen forutsetning for at gode relasjoner skal kunne etableres, er imidlertid at studentene må behandle hverandre med respekt og som likeverdige. Andre forutsetninger som må til for at praksisgruppen skal fungere, er blant annet at det må være «stor takhøyde» og godt samarbeid innad i gruppen, at uenigheter i gruppen må diskuteres på et saklig nivå, og at studentene har tillit til at alle yter sitt beste. Funn tyder imidlertid på at for at alle disse ulike forutsetningene skal kunne innfris, må den enkelte student i praksisgruppen ha høy sosial kompetanse. Studentenes behov for gruppepraksis synes samtidig å endres utover studieløpet; fra gruppepraksis til enepraksis, og fra tilfeldig gruppesammensetning til en som er gjennomtenkt, blant annet av hensyn til bacheloroppgaven som skal skrives.

Funn viser videre at de fleste av studentene har opplevd å innta en selvstendig rolle i praksis. Det har imidlertid tatt tid for noen av studentene å få selvtillit nok til å innta en selvstendig rolle, mens for andre igjen har det vært vanskelig å innta en selvstendig rolle i praksis selv om de har hatt ønske om det. For at studenter skal få nok selvtillit til å innta en selvstendig rolle i praksis må praksislærer tydeliggjøre for studentene at det ikke finnes én rett måte å undervise på. Alle må finne sin unike måte. Det som er

avgjørende for at studenter i det hele tatt skal kunne innta en selvstendig rolle i praksis, synes imidlertid å være at praksislærer må slippe kontrollen og la studentene få frihet og ansvar i praksis.

Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

<b>Meningsfull gruppepraksis</b>	<b>Forutsetninger for en meningsfull gruppepraksis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sterke bånd utvikles</li> <li>• Felles identitet</li> <li>• Økt trygghet</li> <li>• Muligheter for økt selvstendighet</li> <li>• Økt refleksjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• God relasjon mellom studentene</li> <li>• Gjensidig respekt</li> <li>• Likeverdige relasjoner</li> <li>• Stor «takhøyde»</li> <li>• Godt samarbeid</li> <li>• Høy tillit til hverandre</li> <li>• Jevn fordeling av arbeidsoppgaver</li> <li>• Høy sosial kompetanse</li> <li>• Gruppestørrelse og gruppesammensetning endres og tilpasses gjennom studieløpet</li> </ul>

#### **Forutsetninger for en selvstendig rolle i praksis**

- Tid i praksis
- Mange praksiserfaringer
- Høy selvtilit
- Økt bevissthet om egen lærerstil
- Økt frihet
- Tildelt ansvar
- Mindre kontroll fra praksislærer

Tabell 27: Empiriske funn: Organisering av praksis

## **5.6. Teori og praksis**

Et forhold som ble snakket mye om i intervjuene, var koblingen mellom teori og praksis og studentenes opplevelser og refleksjoner rundt dette. I analysen ble det tydelig at flesteparten av studentene mener det er svært viktig for deres profesjonelle utvikling at teori kobles med praksis når de er i praksis. Til tross for dette er det bare et fåtall av studentene som har opplevd dette. I dette analysekapittelet vil jeg av den grunn fortsette med å analysere studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til koblinger mellom teori og praksis, og se på hvilken måte koblinger mellom teori og praksis synes å ha betydning

for studentenes profesjonelle utvikling. Analysen starter med Pål som er andreårsstudent. Han er den eneste av de ti studentene som har opplevd en sterk kobling mellom teori og praksis:

I fjor [første året i praksis] var det det [koblinger mellom teori og praksis] vi tok opp. (...) Hun [praksislæreren] var veldig konkret sånn, å gå inn på navn [på teoretikere og begreper] og sånn. Men det blir jo litt sånn pedagogisk, og du bruker forskjellige teorier hele tiden, og der syntes jeg praksislærer har vært veldig flink (Pål).

Per, som er førsteårsstudent, har på sin side opplevd at noen få fagbegreper fra teoriopplæringen har blitt anvendt i praksis. Da han blir spurt om han ser behovet for en kobling mellom teori og praksis i praksis, svarer han:

Jeg syntes teori er viktig, for det er jo mange som har erfart den teorien. [Teorien] som er skrevet, er erfart av eller oppdaget av mange, så det kan være veldig hjelpelig, som Ex.Paed. [Den er] kjempenyttig. Didaktikk og alt sånt, jeg syntes jo det gjør meg mye mer bevisst på hvorfor man gjør som man gjør, og hvorfor jeg legger opp undervisningen sånn og sånn – jo, nettopp fordi [teorien sier det er lurt]. Det syntes jeg er [viktig]. Men selvfølgelig skal man ikke bare sitte og lese teori. Seks uker i praksis mener jeg er fantastisk bra og veldig relevant. Så relevant som du får det (Per).

Ifølge Per kan det å anvende teori i praksis, slik jeg forstår han, være med å gjøre han mer bevisst, samt hjelpe han med å ta mer reflekterte valg i praksis. Selv om han løfter frem teori som viktig i praksis, er han likevel tydelig på, slik jeg forstår han, at teori aldri kan erstatte praksis. Dette kan tolkes dit hen at selv om teori sees på som nyttig, oppleves kroppslige erfaringer som viktig, og kanskje som viktigst for hans profesjonelle utvikling.

Lars har opplevd få koblinger mellom teori og praksis i møte med praksisopplæringen og sier dette da han ble spurt om fokus i veiledningen:

Lars: Mener du sånn pedagogisk teori?

Jeg: Ja (...). Ble det snakk om teori når det ble snakket om relasjonsbygging for eksempel [i veiledningen]?

Lars: Nei.

Jeg: Så det ble aldri koblet på teori på noe vis?

Lars: Av det som jeg kommer på nå, så var det ikke en eneste gang jeg kan huske at vi har koblet på noe teori.

Jeg: Ikke dere i [praksis]gruppen heller?

Lars: Ikke pedagogiske teorier, men heller mer på det didaktiske innenfor fagene. Da klarte vi i gruppa når vi planla timene å dra inn litt. Ja, kanskje vi prøver det. Ja, kanskje vi gjør det. Men sånn med praksislærerne [var det] egentlig veldig lite.

Pedagogisk teori har med andre ord, ifølge Lars, aldri vært tema i praksis og i veiledningssammenheng. Koblingene han har opplevd, er mellom fagdidaktikk og praksis når praksisgruppen har planlagt undervisningen.

Silje har heller ikke opplevd noen særlig grad av kobling mellom teori og praksis i praksisopplæringen. Hun svarer dette da hun blir spurt om hun selv har klart å se sammenheng mellom teori og praksis:

Silje: Nei, for nå har jeg jo hatt [nevner ett fag]. Så vi har hatt så lite teori og didaktikk og alt. I profesjonsfaget så har det vært de læringsteoriene og skolen som organisasjon, men jeg føler egentlig ikke at jeg drar så veldig mye nytte av de læringsteoriene i praksis.

Jeg: Så du har ikke sett koblingene?

Silje: Jeg ser jo litt [koblinger], men altså, jeg vet ikke. (...). Jeg syntes det har vært så lite sånt.

Siljes utsagn, mener jeg, kan tolkes som at praksislærerne ikke har tatt ansvar og bidratt til at hun har klart å se ulike koblinger mellom teori og praksis.

Trude synes også det er vanskelig å se sammenhenger mellom teori og praksis. Spesielt mellom praksis og pedagogisk teori.

Jeg: Fikk du øvd på å se sammenhenger mellom teori og praksis?

Trude: Ja, vi så jo mer [sammenhenger] i undervisningsfagene. Vi har jo lest ulike metoder som skal prøves. Så ofte så gjorde vi en time i henhold til den teorien, [og] så kunne vi se på hva som fungerte i praksis, [med fokus på] hvorfor og hvordan.

Jeg: Hva med profesjonsfaget da, snakket dere om de verktøyene dere fikk i pedagogikken?

Trude: I de andre fagene så læres du opp til at det her skal brukes i fag eller i timen. Det gjør vi ikke med profesjonsfaget, noe som gjør at det er vanskelig å bruke det vi får [opplæring i profesjonsfaget] der ute i praksis.

Da Trude ble spurt om praksislærerne anvendte pedagogisk teori i veiledningssammenheng, svarer hun:

Trude: Nei (...) Ikke egentlig.

Jeg: Syntes du at det burde vært snakk om pedagogisk teori i veiledningen og at det burde vises til koblinger mellom teori og praksis i praksisopplæringen, eller (...) er det ikke behov for det?

Trude: Det kunne nok sikkert ha vært snakket litt om lærerrollen, for eksempel, i forhold til ulike pedagogiske ting, [som] (...) formidlingspedagogikk, kognitiv pedagogikk og induktiv og deduktiv metode. Sånne faglige ting som vi kanskje

burde eller er nødt til å ha kunnskap om. Det å vite forskjellen mellom de [pedagogiske teoriene i] praksis. Jeg tror vi hadde lært mye av det, hvis det [ble koblet til praksis].

Av sekvensene ovenfor ser man at både Trude og Silje synes det er vanskelig å koble og se sammenhenger mellom teori og praksis, spesielt mellom pedagogikk og praksis. Slik jeg forstår Trude, er mye av årsaken til hvorfor det er vanskelig å se koblinger at teoriundervisningen ved lærerutdanningen, da spesielt i pedagogikken, ikke legger opp til og hjelper studentene i å se etter sammenhenger og koble teori med praksis. Når heller ikke praksislærer legger vekt på pedagogisk teori i veiledningen, blir det desto vanskeligere.

Brede, som er tredjeårsstudent, kan ikke huske å ha anvendt pedagogisk teori når han har vært ute i praksis, utover den didaktiske trekanten og didaktiske relasjonsmodellen. Da Brede blir spurt om han har opplevd hendelser i praksis der han umiddelbart har sett en kobling mellom pedagogisk teori og praksis, og om han har hatt behov for å se koblinger, sier han:

- Brede: Nei, ikke i de tre praksisperiodene [årene] jeg har vært i til nå i hvert fall.
- Jeg: (...). Har det vært for hektisk i praksis, eller har det ikke vært behov for å bruke pedagogikken som verktøy?
- Brede: Det er vel kanskje en kombinasjon av at det har vært for hektisk, men også at man ikke har sett behovet for å [bruke pedagogikken som verktøy]. (...).
- Jeg: Så du føler at det ikke er noe relasjon mellom teori og praksis egentlig? Profesjonsfaget, blir det noe som er veldig høytsevendende, og som du ikke greier å helt «hente ned»?
- Brede: Ja.
- Jeg: Hva tror du er årsaken til at profesjonsfaget ikke er greit å «hente ned»?
- Brede: Det er så mye, det er veldig mye. (...) Sånn som i år så har (...) det vært hentet inn forelesere fordi vi ikke har hatt en lærer som på en måte har kunnet undervist oss. Så det føler jeg har noe å si [for] at det er mer sjevende.
- Jeg: Men hva tenker du burde vært lagt til rette da i den teoretiske [opplæringen] her på [campus] for at du lettere skal se relasjonen mellom teori og praksis? Hva kunne vært gjort annerledes for at du skulle opplevd det [teori] som meningsfullt (...)?
- Brede: I [nevner ett fag] har vi mye eksempler og sånne ting. Det føler jeg kanskje blir [litt] lite av i profesjonsfaget.
- Jeg: Så praksis er ikke trukket inn i profesjonsfaget?
- Brede: Nei. Så du føler at du kanskje ikke helt klarer å [koble pedagogisk teori]. Mye vil du klare å koble når du ser og kommer ut i skolen. Men det er nok mye [pedagogisk teori] som kunne hatt eksempler fra praksis, og som [kanskje] ville gjort det enklere å se tingene når du kommer ut [i praksis].

Sekvensen ovenfor, mener jeg, viser at Brede opplever at pedagogisk teori er svevende og vanskelig å «hente» ned, og at han, i likhet med Trude, mener det kunne vært lettere å se sammenhenger dersom de som underviser i pedagogisk teori, hadde anvendt flere eksempler fra praksis i undervisningen.

Vidar synes også det har vært lite fokus på kobling mellom teori og praksis i praksisopplæringen. Han sier følgende på spørsmål om teori og praksis har blitt koblet i praksis:

Vidar: I liten grad. Det var mest bare når vi snakket om det skjemaet, at man skulle bruke den fagdidaktiske relasjonsmodellen. Men nei, det var ikke så veldig mye fokus på det rent sånn teorimessig.

Jeg: Hvordan var det innad i praksisgruppen deres? (...) Brukte dere de pedagogiske begrepene når dere planla og snakket om problematikk i forhold til ting som oppstod i praksis?

Vidar: I liten grad tror jeg. Men det var fordi at vi hadde ikke hatt så mye undervisning i den første praksisen, vi hadde ikke hatt så mye pedagogikk bare Ex.Paed. i to måneder. Men i større grad i den andre praksisperioden, for da hadde vi hatt eksamen og gjennomført ett semester med pedagogikk da. Så da tror jeg vi hadde litt mer innsikt i å bruke litt mer fagtermer og var litt mer bevisst sånne ting.

Da Vidar blir spurt om han selv har klart å se en sammenheng mellom teori og praksis, svarer han:

Vidar: Det er et vanskelig spørsmål, men det er jo en [kobling]. Man ser jo en klar sammenheng mellom teori og praksis.

Jeg: Hvilken type teori ser du [i] sammenheng med [praksis]? Fagdidaktikk eller pedagogisk teori?

Vidar: Mer fagdidaktikk.

Jeg: Syntes du det er vanskelig å se pedagogisk teori i praksis?

Vidar: Jeg tror nok jeg har det [pedagogisk teori] i bakhodet når jeg lager opplegg, og når jeg gjennomfører. Men det ligger ikke helt fremme i hodet. Det ligger nok heller lenger bak. Det [pedagogisk teori] var ikke så mye i fokus. I hvert fall ikke [i den] første praksisen (første praksisperioden på høsten).

Slik jeg forstår Vidar, er det lettere å se en kobling mellom fagdidaktikk og praksis enn pedagogisk teori og praksis fordi fagdidaktikken lettere kan kobles direkte til undervisningsplanlegging og konkret undervisning til forskjell fra pedagogisk teori som fremstår som mer abstrakt.

Åtte av ti studenter er av den oppfatning at en tydeligere kobling mellom teori og praksis i praksisopplæringen ville bidratt positivt til deres profesjonelle utvikling. Brede og Lars derimot er av en annen oppfatning. Da Lars blir spurt om han har hatt behov for å se teori i sammenheng med praksis, svarer han:

Lars: Nei, jeg synes det er fint at det [pedagogisk teori] ligger som et bakteppe. Jeg følte at den praksisen som vi hadde nå [på andre året] hadde veldig fokus på det å være klasseleder, og at vi som studenter skulle bli trygge på å lede en klasse. Og da var det egentlig bare å [slappe av]. Det virka som om praksislærerne bare prøvde å få oss til å slappe av, og de la aldri noe press på oss og sånn. Så det var lite teori i fra boka, kan du si.

Jeg: Og det synes du var helt ok?

Lars: Det syns jeg var veldig greit.

Jeg: Ser du sammenhengen mellom pedagogisk teori og praksis selv om det ikke var fokusert på det i praksis? (...) Klarer du selv å trekke den [pedagogiske teorien ned], eller blir det hengende i løse luften?

Lars: (...) Noe henger veldig i løse luften, men jeg tror egentlig at det er litt sånn i bakhodet kan du si.

Da Brede, som er tredjeårsstudent, blir spurt om han synes det burde vært anvendt mer teori i praksis, sier han:

Brede: Jeg for min del syntes at det er helt greit at vi ikke har brukt det [pedagogisk teori]. Jeg tenker kanskje litt mer sånn at så lenge jeg vet at de tingene som vi holder på med fungerer, så trenger ikke jeg å begrunne det med, for eksempel de ulike sosiokulturelle læringsteorier og [lignende]. Jeg føler i hvert fall det.

Jeg: Så du føler at dere har fått det dere trenger i praksis for å bli [profesjonelle lærere], altså at dere har fått de erfaringene [dere har behøvd] uten å trenge å koble på teorien?

Brede: [Det] føler jeg. Og når du ser at lærerne ute i skolen, de bruker det [teori] jo heller ikke.

Jeg: Hvorfor gjør ikke de det, tror du?

Brede: Jeg vet ikke om det er bare noe som ligger der, at det ligger liksom som et grunnlag for undervisningen og det du gjør.

Jeg: Så det du har lært på lærerutdanningen, det ligger i bakhodet, som en base?

Brede: Ja, det tror jeg.

Ut fra sekvensene ovenfor ser man at Lars og Brede ikke ser nytte av å koble teori i praksis, og at de begge synes det er nok at pedagogisk teori ligger som et bakteppe eller som et grunnlag lagret i bakhodet. Selv om begge synes det er greit at koblingen mellom teori og praksis har vært fraværende, samt at pedagogisk teori ligger i bakgrunnen, har Lars og Brede likevel, slik jeg tolker dem, ulike begrunnelser for hvorfor de synes dette er greit. Slik jeg tolker Lars, mener han koblingen har manglet fordi praksislærerne

bevisst har forsøkt å gjøre det minst mulig stressende og mest mulig komfortabelt for studentene i praksis, noe han synes er greit.

Bredes argument derimot synes å grunne i at siden praksislærere og andre lærere ikke anvender og kobler teori for å begrunne sine valg i praksis, ser heller ikke han en relevans i å gjøre dette. Lærerne ved praksisskolen, ikke bare praksislærerne, fremstår med andre ord som rollemodeller for studentene og spiller tydeligvis en stor rolle for om studentene ser betydning og relevans av å se sammenhenger mellom teori og praksis.

Nesten alle studentene har en opplevelse av at det primært er hverdagsspråket og ikke fagspråket som blir anvendt ute i praksis. Vidar sier dette da han ble spurt om fagspråket ble anvendt i praksis:

Vidar: Nei, ikke i så stor grad. Det ble [brukt] mer hverdagsspråk.

Jeg: Hva tenker du om det? Tenker du at det går greit, eller tenker du at man burde bruke det [fagspråket] mer?

Vidar: Det gikk fint i gjennomføringen [av undervisningen], men man bør jo absolutt ha et visst forhold til det teoretiske, didaktikk og pedagogikk. Vi kunne helt sikkert dradd fordel av å (...) hatt mer fokus på å bruke fagbegrepene og termer. Men selv om vi ikke nødvendigvis brukte de konkrete begrepene, så var vi gjennom mye av det som er kjent i didaktikken. Vi brukte mange av prinsippene derifra, uten å kanskje si det direkte.

Jeg: Tror du det har betydning [for din utvikling] at man ikke sier det direkte?

Vidar: Jeg tror det kan være med å bevisstgjøre på akkurat det man må gjøre, hvis man er konkret på det, og man er bevisst på at man bruker noe fra didaktikken og bruker begrepene og momenter derifra.

Da Vidar ble spurt om han skulle ønske at praksislærer hadde utfordret studentene i å anvende fagspråk, samt koble teori til praksis, svarer han:

Hun [praksislæreren] kunne godt ha gjort det. Det krever ikke så mye fra oss. Det er bare at vi blir bevisst på det. Så jeg mener at ja, det kan helt sikkert være noe som er fordelaktig hvis veilederen eller praksislæreren er bevisst på og forteller oss, at «der ser du at du kan bruke [den teorien] til det og det» (Vidar).

Av sekvensene ovenfor ser man at Vidar opplevde at det var hverdagsspråket og ikke fagspråket som ble benyttet i praksis. Slik jeg tolker Vidar, ville han imidlertid opplevd det som positivt og utviklende dersom praksislærer hadde anvendt fagspråket fordi han ville blitt mer bevisst egne valg i praksis.



Trude og Guro har også opplevd at det nesten bare er hverdagspråket som er blitt anvendt i praksis. Da Trude blir spurt om hvilke tanker hun har om dette og egen utvikling, svarer hun:

Trude: Jeg har egentlig ikke tenkt over det før du sa det nå. Men det hadde nok kanskje styrket vår kompetanse hvis vi hadde brukt det [fagspråket] mer.

Jeg: På hvilken måte da?

Trude: Vi blir trygge på de ulike begrepene, (...) på hvordan det fungerer i skolen, og hva det faktisk vil si å bruke [den] didaktiske relasjonsmodellen og sånn som er viktig i skolen. Vi sier jo bare at vi skal planlegge en time, men hva innebærer det å planlegge en time (...)?

Jeg: Så det ble ikke brukt [fag]ord på det, ikke av praksislærer eller noen på skolen?

Trude: Nei, egentlig ikke.

Guro ble videre spurt om hun tror det å anvende fagbegreper i praksis ville hatt positiv innvirkning på egen utvikling. Hun sier følgende:

Guro: Ja, det vil jeg nå tro. Jeg tror jeg ville fått en bedre forståelse på ulike begrep i pedagogikken.

Jeg: På hvilken måte da?

Guro: [For da har] jeg prøvd det ut i praksis. Jeg har fått kjennskap til hva det vil si å ha en deduktiv undervisningsmetode, for eksempel. Eller hva det vil si å være i en lederrolle der du har en [viss type] formidlingspedagogikk. (...) Når vi har forelesning om det, kan jeg plukke ut ulike eksempler i fra praksis som styrker min forståelse rundt det [formidlingspedagogikken].

Jeg: Så det ville ha hjulpet deg med å utvikle deg?

Guro: Ja, det tror jeg.

Slik jeg tolker Trude og Guro, ville anvendelse av fagspråk i praksis ha gjort dem tryggere og gitt dem en bedre forståelse av pedagogisk teori, noe som igjen ville ha styrket deres pedagogiske kompetanse.

Oda, som er tredjeårsstudent, mener hun kunne se mange koblinger mellom teori og praksis i praksisopplæringen, men at koblingene aldri ble snakket om av studenter og praksislærere. Som Oda sier: «Man ser jo mange koblinger, men det blir jo ikke snakket om. Det er bare sånn, hva skal jeg si, nærmest implisitt kunnskap. Man setter ikke ord på ting.» Selv om Oda mener å kunne se koblinger mellom teori og praksis, opplevde hun, i likhet med de andre studentene, at praksislærerne anvendte et hverdagspråk heller enn et fagspråk i praksisopplæringen. Da Oda ble spurt om hva hun tenker om dette, sier hun:

- Oda: Jeg synes praksislærerne burde være mye flinkere til å bruke fagspråket vårt.  
 Jeg: Så det ble ikke gjort på skolene [i praksis]?  
 Oda: Nei.  
 Jeg: Hvorfor syntes du [at de burde] vært flinkere til [å bruke fagspråket]?  
 Oda: Det handler om profesjonalitet. Sånn som leger da, når de skal utføre en bestemt operasjon på et bestemt sted i kroppen, så sier de navnet på det organet. Det er ikke: «Der nede ved lungene, ja, litt lenger, fem cm.» Det er konkret, det tror jeg.  
 Jeg: Hvorfor tror du at lærere og dere studentene ikke er så presise i språket? Hva tror du er grunnen til det i forhold til [for eksempel] legene [som] er mer presise?  
 Oda: Ikke sikker, men, nei, jeg tror bare ikke man er tydelig nok på at vi faktisk har gått en profesjon. (...) Alle kan jo være lærere liksom. Vi har liksom ikke den helt tydelige holdningen på at det er vi som er lærere, [og at] det er vi som kan det her. Jeg tror at vi bare mangler litt sånn, ikke nødvendigvis yrkesstolthet, men litt sånn, vi er på en måte ikke bevisste nok på statusen til yrket vårt, eller hva jeg skal si, så glemmer vi liksom hva profesjonen innebærer.

I utsagnet ovenfor ser man at Oda kobler anvendelse av fagspråk til profesjonalitet, og at lav bevissthet rundt læreryrkets status og hva lærerprofesjonen innebærer, kan være årsaken til at lærere ikke anvender fagspråket sitt.

Flesteparten av studentene er av den oppfatning at fagspråket burde anvendes i større grad i praksis. Brede er imidlertid av en annen oppfatning. Han svarer dette da han ble spurt:

- Brede: Jeg føler at vi bruker mye hverdagsspråk.  
 Jeg: Syntes du det er ok å bruke hverdagsspråket?  
 Brede: Ja, jeg syntes vel egentlig det. Det er greit når du er på universitetet og bruker begreper. Jeg føler at det er en helt annen situasjon når du er ute i praksis.

Tidligere i analysen ble det vist til Per som skulle ønske at det var en bedre kobling mellom teori og praksis. Da han i forlengelsen av dette ble spurt om han noen gang har søkt råd i teori når han møtte på problemer i praksis, sier han:

- Per: Nei, vi prøvde mer den prøve- og feile[metoden], og vi hadde mer samtaler om det med praksislærer.  
 Jeg: Praksislæreren var teorikilden [og] erfaringsbanken?  
 Per: Ja, men samtidig var hun opptatt av at vi skulle erfare selv (...).

Slik jeg tolker sekvensen ovenfor kan det se ut til at både Per og praksislærer vekter praksisteori, som baseres på praksislærer og studentenes egne erfaringer, som mer verdifull for å få en profesjonell utvikling enn å søke til pedagogisk teori og den forskningen som er gjort på feltet.

### **5.6.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

Det er flere tendenser som blir fremtredende i denne analysen. Et sentralt funn er at flesteparten av studentene har behov for å oppleve tydeligere koblinger mellom teori og praksis. Til tross for dette er det bare et fåtall av studentene som har opplevd at teori har blitt koblet med praksiserfaringer i praksisopplæringen. Funn tyder på at en tydeligere kobling mellom teori og praksis ville styrket studentenes faglige kompetanse og bidratt til at studentene tok flere reflekterte valg i praksis.

Det blir videre tydelig at nesten ingen praksislærere benytter seg av fagspråket, teori og relevant forskning, og at de heller ikke hjelper studentene noe nevneverdig med å se sammenhenger mellom teori og praksis. Den teorien som til en viss grad har blitt forsøkt koblet med praksis i praksisopplæringen, viser seg å være fagspesifikk teori og fagdidaktikk. Pedagogisk teori oppleves derimot som abstrakt og svevende for studentene. Funn peker i tillegg i retning av at det er praksislærere og faglærere ved teoriopplæringen som bør ha ansvaret for at studentene skal klare å se sammenhenger mellom teori og praksis. Praksislærere og faglærere ved teoriopplæringen bidrar imidlertid svært lite og legger samtidig forholdene dårlig til rette. Studentene ser samtidig på praksislærere som rollemodeller. Når rollemodellene i praksisopplæringen ikke har fokus på å koble teori og praksis, ser heller ikke studentene relevansen eller viktigheten av å gjøre disse koblingene.

Mangelen på kobling mellom teori og praksis ser videre ut til å ha sammenheng med at det er hverdagspråket som nesten utelukkende blir anvendt i praksisopplæringen. Praksislærere og studenter synes videre å støtte seg til og benytte seg av tidligere praksiserfaringer og praksisteori når de søker råd. Studentene mener derfor at det er naturlig at hverdagspråket blir anvendt, selv om det å anvende fagspråk i praksis sannsynligvis ville bidratt positivt til deres profesjonelle utvikling. Funn viser at det å bruke fagspråket i praksis trolig ville gjort studentene mer bevisst på egne valg, styrket studentenes faglige kompetanse, gjort dem mer bevisst på læreryrkets status og gitt dem økt forståelse av hva lærerprofesjonen innebærer.

Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

<b>Koblinger mellom teori og praksis</b>	<b>Tydeligere koblinger og bruk av fagspråk kan bidra til</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Noe kobling mellom fag, fagdidaktikk og praksis</li><li>• Lite kobling mellom pedagogisk teori og praksis</li><li>• Pedagogisk teori oppleves som abstrakt</li><li>• Forskning på fagfeltet anvendes ikke</li><li>• Praksiserfaringer og praksisteori blir brukt som ressursbank</li><li>• Hverdagsspråket anvendes</li><li>• Manglende kobling har sammenheng med manglende bruk av fagspråket</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Styrket fagkompetanse</li><li>• Økt bevissthet rundt egne valg</li><li>• Flere reflekterte valg</li><li>• Økt trygghet på egen kompetanse</li><li>• Økt bevissthet rundt læreryrkets status</li><li>• Økt forståelse av hva lærerprofesjonen innebærer</li></ul>

Tabell 28: Empiriske funn: Teori og praksis

## 5.7. Sentrale praksiserfaringer

I løpet av intervjuet ble det naturlig å spørre studentene om de kunne huske spesielle episoder eller opplevelser fra praksis som de mener har vært sentrale for deres profesjonelle utvikling, og fortelle hvorfor de mener dette. Til tross for at opplevelsene og erfaringene til studentene er unike, viste det seg ved analyse at flere av beskrivelsene til studentene omhandlet samme tema, deriblant klasseledelse og det å ha kontroll over klassen.

Guro, som er førsteårsstudent, er en av studentene som har trukket frem erfaringer knyttet til klasseledelse og kontroll over klassen som sentrale for egen profesjonelle utvikling. I Guros andre praksisperiode fikk hun ansvaret for en klasse som var veldig utfordrende i forhold til grenser. Hun beskriver sine erfaringer slik:

Elevene prøvde jo selvfølgelig [å] trille meg rundt lillefingeren først, ikke sant. Men da husket jeg jo på at det er jo viktig fra begynnelsen av å sette standarden [for] hvordan du selv har lyst til å være, og hvordan du vil at de skal være. Det var egentlig det jeg prøvde på den timen, og jeg syntes det fungerte egentlig veldig bra. Men selvfølgelig, jeg fikk jo nedtur etter hvert. Jeg hadde særlig en time hvor de overhodet ikke ville følge med (...), og [jeg] hadde jo ikke sett den timen komme. Jeg hadde lagt mye planlegging

i timen, og så ble det sånn at ingen ville følge med. Praksislæreren var til stede i den timen. Hun sa at hun kunne jo ha grepet inn [og sagt] at de måtte være stille og følge med og sånt. Men hun sa at hun ville bare la meg få den erfaringen fordi alle dagene blir jo ikke å være like, ikke sant (Guro).

Slik jeg tolker Guro, synes det å få erfaringer med å lykkes og ikke lykkes i å ha kontroll i klassen og med det å ikke tape ansikt ovenfor elevene ved å la praksislærer ta over, å være viktig for hennes utvikling av selvstendighet og kompetanse innen klasseledelse.

I sekvensen nedenfor ser man at også Per beskriver en erfaring som kan knyttes til klasseledelse og kontroll.

Det var uro i klassen. (...) Vi hadde den sammen, jeg og han andre (studenten). De [elevene] skulle bare tulle og herje og virkelig tøffe seg den timen der. I starten var det litt uro. Til og med de flinkeste elevene begynte å tulle, og vi stoppet alt arbeidet og tok oss en ordentlig prat. Da fikk vi den roen, og folk var eksemplariske etter det, for da følte de at her er det ikke rom for å sitte og jasse. Det kan vi gjøre på SFO eller hjemme. (...). Han [andre studenten] prøvde å overse [elevene]. [Han] prøvde litt hennes [praksislærerens] taktikk i starten. Når ikke det fungerte så veldig godt, og de bare fortsatte og fortsatte, så satte vi ned streken for sent. Problemet ble tatt tak i for sent rett og slett. Det skulle vært tidligere sagt ifra (...) (Per).

Slik jeg forstår Per, tok han og medstudenten kontroll over klassen for sent da den ble urolig fordi de først forsøkte å kopiere praksislæreren sin måte praktisere klasseledelse på, noe som ikke fungerte. Denne praksiserfaringen, at Per måtte finne sin egen unike form for klasseledelse i stedet for å kopiere måten andre praktiserer klasseledelse på, synes å ha bidratt til Pers utvikling som klasseleder.

Da Trude blir spurt om det er noen situasjoner eller opplevelser fra praksis hun mener har vært sentrale for hennes utvikling, trekker hun frem to episoder der hun ved å observere to av sine praksislærere får oppleve to ulike måter å drive klasseledelse på. Den første episoden hun trakk frem som sentral, var da den ene praksislæreren mistet kontroll over klassen.

Trude: I den første perioden hadde vi en bråkete klasse, og hun praksislæreren min, hun var veldig rolig av seg. Hun var veldig stille. Men plutselig en dag når [elevene] skulle ha norsk, så kom røsten, og [elevene] sperret øynene opp og sånn. Da var det jeg tenkte at du må ha en strak linje fra første stund.

Jeg: Ok, så hun var for snill hele veien?

Trude: Ja, og det hjalp ikke. Det var for sent. De hører ikke på deg når du først begynner med det [være for snill]. Jeg lærte av hennes feilgrep hvis du kan si det [på den måten].

Av sekvensen ovenfor ser man at Trudes observasjon av praksislæreren som praktiserte en type klasseledelse som ikke fungerte, har fått Trude til å reflektere over hva hun må gjøre for at hun ikke skal begå samme feil som praksislæreren. Den andre episoden som Trude trekker frem som sentral for egen profesjonelle utvikling, var da hun observerte den andre praksislæreren praktisere klasseledelse.

Trude: Han andre praksislæreren, han hadde en blanding mellom å være streng, men samtidig [å] ha et litt sånn tulleforhold, noe som gjør at elevene ikke var redd han. Den [metoden] likte jeg veldig godt. For selv om de kunne flire litt og sånn, så var det på et visst tidspunkt da han sa det gjaldt. Da hørte de etter, og da var det stille.

Jeg: De visste hvor grensene gikk?

Trude: Ja, så det jeg tenkte er at du må ha klare meninger om ulike ting, og du må la elevene få vite hvor de grensene går.

Ut fra Trudes beskrivelse ser man at hun har fått observere en annen måte å praktisere klasseledelse på der praksislærer balanserer det å ha kontroll over klassen med å ha en god og varm tone med elevene. En metode Trude mener fungerer godt. Slik jeg tolker Trude, bidrar det å observere erfarne og profesjonelle lærere, for deretter å sammenligne samt reflektere over disse observasjonene, til Trudes utvikling. Av dette mener jeg man kan trekke ut at studentene ser ut til å ha nytte både av å observere samt erfare selv, for deretter å reflektere over observasjonene og erfaringene, når de skal utvikle sin kompetanse.

To andre forhold, som på ulikt vis fremsto som sentrale i praksiserfaringene til flere av studentene, var hvordan håndtere utfordrende elever og hvordan bygge relasjoner, særlig til elever. En episode som Silje trekker frem, var da hun var i praksis på ungdomskolen, og to av elevene ved flere anledninger slengte stygge og uventede bemerkninger etter henne. Nedenfor beskriver hun hvordan hun taklet slike situasjoner.

Silje: Første gang det skjedde, fikk jeg bakoversveis og bare stod der uten å vite [hva jeg skulle gjøre og tenkte]: «Hva gjør jeg nå?» Men så etter hvert som det skjedde flere ganger, så lærte jeg meg hvordan jeg skulle håndtere de [elevene].

Jeg: Hvordan håndterte du det da når noen sa noe stygt til deg (...)?

Silje: Det var vel, jeg sa det egentlig til dem, (...) at jeg ikke tolererte det at de snakket sånn til meg. (...) Jeg tror at hvis det hadde skjedd nå, så tror jeg at jeg hadde klart å takle det mye bedre enn det jeg gjorde. Jeg vet ikke hvorfor, men det kan godt hende [fordi] (...) det var første gang på ungdomsskolen. Men nå har jeg på en måte lært å si [i fra, og lært å] kjenne ungdomsskoleelever [og] hvordan de er. Det er jo veldig spesielt. Så det tror jeg nok var en episode som har [bidratt til min utvikling].

I tillegg til det å utvikle sin kompetanse i å sette egne grenser i forhold til utfordrende elever, har Silje også opplevd hvor forskjellig det er å snakke med barneskoleelever kontra ungdomsskoleelever når man skal bygge relasjoner. Som hun sier:

På barneskolen så er det jo veldig sånn at elevene kommer til deg, og du trenger ikke å søke så mye kontakt. Mens på ungdomsskolen så er det du som må [ta kontakt]. Det er veldig sjelden at de oppsøker deg og vil prate med deg. Så du må jo bare gjøre det selv. Jeg har jo tvunget meg til å gjøre det (...) (Silje).

Av sitatet ovenfor ser man at Siljes opplevelser fra ungdomsskolen har bidratt til at hun har reflektert seg frem til at hun må ha ulik tilnærming til barneskoleelever kontra ungdomsskoleelever, når hun skal bygge relasjoner med elever.

Trude trekker også frem hvor viktig det å etablere gode relasjoner til elevene er, da hun skulle beskrive sentrale erfaringer fra sin praksis. Hun forteller følgende:

Trude: [Gode relasjoner med elevene] gjør deg tryggere i undervisningen, og det gjør det lettere å undervise de [elevene] for du vet hvor de ligger [faglig], og hva de liker. De blir tryggere på deg igjen, så det blir mye bedre læringsmiljø.

Jeg: Hvordan greide du å bygge relasjoner til elevene?

Trude: Jeg har spurt hvilke fritidsaktiviteter de gjør, og på en måte bare hørt på de [elevene] og brukt masse ut av det de har sagt som en del av undervisningen min. For eksempel har jeg lagt til rette for at det kanskje er spørsmål som angår fotball, dans eller ting som elevene er interessert i, slik at den indre motivasjonen deres kommer frem. Da er det lettere å gjøre noe som elevene kanskje syntes er artig, og [som de] får motivasjon og mestring av.

Jeg: Ser du selv effekten av det?

Trude: Jeg ser jo [positiv endring] fra første undervisningstime til [den] siste.

Slik jeg tolker Trude, har disse erfaringene fra praksis fått henne til å innse at det er en kobling mellom det å etablere gode relasjoner til elevene, ved blant annet å ta hensyn til elevenes interesser når hun planlegger undervisningen, og et godt læringsmiljø.

Vidar fremhever på sin side at det å ha inspeksjon i friminuttene var en sentral erfaring for hans profesjonelle utvikling.

I begynnelsen så føltes det veldig kaotisk å vært ute og ha inspeksjon. Man fikk ikke overblikk over hvem som var hvor, eller hva det var som foregikk. Det ble veldig mye bedre etter hvert, men det var en gradvis prosess. Det var ikke noe konkret som skjedde, og så aha, men det ble mer [en] sånn der sakte prosess. Etter hvert så roet man seg ned i rollen, og så fikk man overblikk, og så fikk man kontroll over situasjonen og så mer. Man fikk et mer vidvinkelsyn (Vidar).

Slik jeg tolker Vidar, kan det å ha inspeksjon i friminuttene bidra til at studentene får øve på å skaffe seg overblikk og få kontroll over tilsynelatende kaotiske og ukontrollerbare situasjoner. Da Vidar ble spurt om han mener det å ha inspeksjon og det å utvikle overblikk er en viktig erfaring for hans utvikling, og om eventuelt hvorfor, svarer han:

Ja, det tror jeg har noe med [profesjonell utvikling å gjøre]. Det er jo selvfølgelig en annen setting [enn klasserommet], men det blir jo en [prosess]. Alt er en prosess, hvordan man samhandler med barn i ulike situasjoner. Det med at man mestrer og får en mestringsfølelse av å være ute med ungene, hjelper jo også for [det som foregår] inne. Det er bare en mestringsfølelse. En god følelse man trekke med seg inn i klasserommet. Man blir tryggere som lærer også i andre situasjoner. [Det er] ett moment til som faller på plass (Vidar).

Slik jeg forstår Vidar, er det tydelig at hans erfaringer med å ha inspeksjon i friminuttene har bidratt positivt i hans relasjonsbygging med elevene fordi han har blitt kjent med elevene i en annen setting. Det å bli kjent med elevene utenfor klasserommet synes videre å ha ført til at han har fått mestringsfølelse som han har tatt med seg videre inn i klasserommet. Den økte mestringsfølelsen har samtidig gjort at han har blitt tryggere på seg selv som klasseleder. Inspeksjon i friminuttene synes med andre ord å kunne bidra positivt både til studentenes relasjonsbygging med elevene og til utvikling av studentenes ferdigheter som klasseleder.

I løpet av intervjuet ble studentene spurt om de opplevde å få de praksiserfaringene som er nødvendige for å utvikle seg som profesjonelle lærere. Selv om studentene synes at praksisopplæringen generelt sett bidrar positivt til studentenes profesjonelle utvikling, er det likevel to områder som flere av studentene opplever de ikke får erfaringer med i



praksis. Dette er erfaringer knyttet til ulike former for hjem-skole-samarbeid og elevsamtaler.

Lars er en av studentene som mener at erfaringer med foreldrekonferanser og elevsamtaler ville bidratt positivt til egen profesjonell utvikling.

Det hadde vært spennende å få vært med på foreldrekonferanser kanskje. Jeg har også lyst til å ha elevsamtaler, kan du si, og (...) og prøve litt (...) det de [elevene] skal igjennom. Jeg vet om noen studenter på kullet mitt som faktisk har hatt foreldrekonferanse og presentert opplegget de skal [ha i faget] for foreldrene og sånn. Det høres veldig spennende ut (Lars).

Tuva synes også å ha behov for å oppleve og erfare hvordan et foreldremøte og en foreldresamtale kan gjennomføres:

Jeg har ikke vært med på foreldremøter eller samtaler eller noe av det. Så det har jeg ikke peiling på hvordan fungerer. Men jeg vet at man får være med på [dette] til neste år eller [få innsikt i] hva som skjer (...). Det hadde vært greit å vite hvordan et foreldremøte fungerte før du står der og skal ha ditt første foreldremøte. Du har ikke peiling på hva som kan møte deg. Så det at man skal være med på ting som ikke skjer i skoletida, men kanskje etterpå [synes jeg er viktig] (Tuva).

Utsagnene til Lars og Tuva kan, slik jeg tolker dem, tyde på at begge synes at disse arbeidsoppgavene knyttet til lærerrollen, er ukjente og utydelige, og at de derfor har behov for å oppleve og erfare disse arbeidsoppgavene når de er ute i praksis.

Vidar fremhever også at det er en mangel i praksisopplæringen at studentene ikke får erfaring med hjem-skole-samarbeid.

Vidar: Jeg var med på en elevsamtale med bare elev og lærer. Jeg skulle være med på en foreldresamtale, det vil si en konferansetime, men det ble ikke noe av i det her tilfellet. Det skulle være det, men det ble ikke gjennomført [fordi] det ble flyttet i forbindelse med noe annet. Det var [en] åpen dag som skulle gjennomføres. Det ble forskjøvet, så det ble ikke gjennomført. (...)

Jeg: Var dere med på foreldremøte?

Vidar: Nei, det var vel ingen foreldremøter som var (når vi var i praksis). (...) Det var ikke noe direkte skole-hjem[samarbeid] som ble gjennomført når vi var i praksis.

Da Vidar ble spurt om han hadde noen form for kontakt med foreldre eller foresatte da han var ute i praksis, svarer han:

Vidar: Det eneste vi hadde var via ukeplanene som vi kreerte da, [og] som vi sendte ut med eleven hjem, hvor det stod beskjeder til foreldrene og sånne der ting. (...)

Jeg: Synes du det er dumt at man ikke har [mer kontakt med de foresatte]?

Vidar: Ja, det er veldig greit med litt erfaring med hvordan det foregår. Vi fikk selvfølgelig litt informasjon fra læreren vår når hun måtte sende mail hjem med den og den ungen, for at han kommer for sent for mye i det siste eller ikke har gjort lekse eller sånne ting. Men vi fikk aldri være med på gjennomføring av det eller gjennomføring av foreldremøte eller konferansetime eller sånne ting. Det skulle vi gjerne. Jeg var veldig positiv til det at vi skulle være med på en konferansetime. Men det ble jo ikke [noe av].

Jeg: Hvorfor tror du det er viktig?

Vidar: Det er jo også en del av det å være lærer. Det er en del av den daglige gjennomføringen. Man skulle jo bare være med som observatør. (...) Men jeg tror det hadde hjulpet. Det hadde vært veldig interessant å se nøyaktig hvordan hun sa [ting og] etter [at] hun hadde hatt konferansetime, gå gjennom med meg hvilken momenter hun snakket om, hvordan hun ordla seg, og hvorfor hun valgte å vektlegge det [hun vektla]. Det tror jeg hadde vært veldig interessant å vært med på. Så synd at man ikke fikk gjennomført [dette].

Av sekvensene ovenfor ser man at Vidar skulle ønske at han fikk delta i, om så bare som observatør, ulike former for hjem-skole-samarbeid da han var ute i praksis. Slik jeg tolker Vidar, etterspør han spesielt erfaring med hvordan han kan føre ulike dialoger med foresatte utover det å lage ukeplaner med enveiskommunikasjon i form av beskjeder.

Pål mener også at det å forholde seg til foresatte og foreldre er en stor del av læreryrket, og at man burde få prøve å samarbeide med foresatte. Pål ser imidlertid ikke hvordan det skal legges til rette for dette i praksis slik at han skal få erfaring med dette:

Det her med foreldrene er jo en utrolig stor del av yrket som ikke vi får prøvd ut. Men jeg ser ikke hvordan det skal være mulig å få prøvd det ut heller, at liksom vi studentene skal ringe hjem til foreldrene. Jeg tror det er foreldreavhengig hvordan de tar det da. Det er jo tross alt noen lærere som skal ha ansvaret for deres unger (Pål).

Slik jeg forstår Pål, ser han det som en utfordring og som vanskelig for studentene å ta kontakt med og ha en samtale med de foresatte fordi det er praksislæreren som i utgangspunktet har ansvaret for elevene. Dette tolker jeg dit hen at han er utrygg og usikker på om de foresatte vil anse studentene som reelle lærere, og at de kanskje vil ta det ille opp dersom det er studentene som tar kontakt. Det kan med andre ord tyde på at

Pål ikke opplever sin rolle som lærer i praksis som helt reell, og at det derfor kan være vanskelig å få gode erfaringer med hjem-skole-samarbeid når man er i praksis.

Oda, som er tredjeårsstudent, har fått oppleve å være til stede på et foreldremøte og på utviklingssamtaler. Hun skulle imidlertid ønske at hun hadde fått flere slike erfaringer i praksis. Hun sa:

Oda: Jeg har vært med på foreldremøte og utviklingssamtaler.

Jeg: Hvem var det som holdt de utviklingssamtalene?

Oda: Praksislærerne.

Jeg: Hva synes du om det? Burde det vært du [som gjennomførte disse samtalene]?

Oda: Ja, for man har jo vært på utviklingssamtaler selv som elev. Man vet godt rammene for det. Så for at det skal ha noen verdi så burde det kanskje vært [jeg som gjennomførte samtalene].

Av sekvensen ser man tydelig at Oda er av den oppfatning at det var hun som burde få gjennomføre utviklingssamtalene i praksis. Dette fordi hun anser seg selv som kompetent nok til å kunne gjennomføre utviklingssamtaler siden hun har lang erfaring gjennom å delta på slike samtaler som elev, og hun derfor vet hvordan slike samtaler bør foregå.

Det er mange sider ved lærerrollen som Oda opplever å ikke få erfaringer med i praksis. Hun opplever derfor at praksisopplæringen blir noe kunstig, og mener av den grunn at det er begrenset hvor mye hun kan lære i praksis:

Jeg føler liksom at praksis blir bare praksis uansett. Det blir kunstig og sånn. Så jeg tror det er begrenset hvor mye man kan lære her. På et tidspunkt må man ut i praksis og lære på den måten. Også tror jeg liksom at man kan ha mye nytte av de man jobber sammen med. [Man] lærer mye av de som har erfaring. (...) Jeg føler liksom at det er ikke noe sånn helt konkret jeg kan si: «Det her mangler jeg i praksis.» Det er på en måte treningen med [det] å stå alene i det. (...) Jeg tror nok det ville vært mye læring i å være alene [i praksis uten andre studenter]. Men samtidig når man har praksislæreren, det blir uansett ikke jeg som tar telefonen hjem hvis det skjer noe (Oda).

Slik jeg tolker Oda, har det vært få situasjoner i praksis hvor hun har fått erfare hvordan det er å måtte ha ansvaret alene. Dette til tross for at hun mener at økt ansvar og frihet ville bidratt positivt til hennes læring og utvikling fordi praksisopplæringen da ville blitt mer realistisk.

Et annet aspekt ved lærerrollen, som flere av studentene mener de burde fått mer erfaringer med i praksis, er hvordan håndtere vanskelige situasjoner og elever med spesielle behov. Vidar er en av studentene som savner slike erfaringer.

Jeg har ikke fått nok erfaring med å håndtere vanskelige situasjoner eller vanskelige elever. (...) Jeg nevnte [tidligere] at jeg var heldig med skoleklassen [i praksis, at det var] veldig få, eller ingen unger, som er lite medgjørlig. [Praksislærer] sa at vi må være bevisst på at det skal mye til at vi i neste praksis kommer i en klasse hvor ting fungerer på denne måten, hvor det er veldig lite utfordringer. Du kommer til å møte på mer utfordringer, også når det gjelder vanskeligstilte unger eller unger med læringsvansker eller sånne ting. (...) Jeg vet at flere andre medstudenter av meg har opplevd det i større grad enn jeg har, mye større grad. Så det vet jeg at det kommer [jeg] til å oppleve med aller høyeste sannsynlighet neste gang jeg er ute i praksis (Vidar).

Av sekvensen ovenfor ser man at Vidar ikke har fått erfare hvordan det er å ha elever med spesielle behov i klassen. Siden praksislærer har påpekt at det er mest vanlig at klasser har en eller flere elever med spesielle behov, ser Vidar det som ekstra viktig at han får erfaring med dette.

Trude på sin side har opplevd at det har vært elever med spesielle behov i alle klassene som hun har vært i. Til tross for dette opplever hun likevel å ha få erfaringer knyttet til hvordan håndtere og tilrettelegge for elever med spesielle behov fordi hun har sluppet å ta hensyn til disse elevene når hun har planlagt undervisning i praksis. Hun forteller følgende:

Spesialelevne, de har vi ikke hatt noe forhold til. Vi har ikke lagt opp undervisningstimen [med tanke på disse elevene, eller] tilrettelagt undervisningen for dem, noe som gjør at jeg har ikke kunnskap om hvordan jeg skulle ha gjort det. Jeg har bare tatt for meg elevforutsetninger, at det er for eksempel en med Asbergers eller ADHD [i klassen], men jeg har ikke gjort noe annet med undervisningsøkta for det (Trude).

Da Trude blir spurt om hva hun tenker om dette sier hun:

Trude: Jeg føler at [det er] assistentene som egentlig tar oppgaven [med å tilrettelegge undervisningen da vi var i praksis]. Men når vi kommer ut i ordentlig jobb, er det ingen som tar over der, da er det vi som må tilrettelegge undervisningen for hver elev, men vi planlegger bare timene.

Jeg: Uten å ta hensyn?

Trude: [Ja] til alle med spesielle behov [når vi er ute i praksis].

Da Trude videre ble spurt om hun stilte spørsmål til dette at de ikke måtte tilrettelegge for elever med særskilte behov i praksis, svarer hun:

- Trude: Nei, for det var så åpenlyst at assistentene tok hånd om de [elevene].  
Jeg: Hadde de et [eget] opplegg da? Var ikke de [elevene] med [i klassen]?  
Trude: Nei, ofte så gikk de ut, og vi hadde ikke kunnskap om hva de ble å gjøre eller om det var elever som var svake i for eksempel det faget. Det fikk vi vite etter hvert, noe som gjorde at vi måtte erfare selv i timen, for eksempel, at hun ble ferdig mye fortere enn de andre, hun hadde ingenting å gjøre og han slet for det var for vanskelig.  
Jeg: Så dette måtte dere selv erfare? Fikk dere ingen informasjon?  
Trude: Ikke først, nei.  
Jeg: [I] hvilken praksis [var dette]?  
Trude: [I] begge.  
Jeg: Så det var ingen orientering om klassen?  
Trude: Nei, og vi har på en måte ikke tilrettelagt [for disse elevene].  
Jeg: Hvordan opplevde du det?  
Trude: Jeg ville jo egentlig ha hatt litt forhåndsinformasjon som gjør at jeg kan tilrettelegge undervisningen sånn at ungene får noe ut av det [slik] at det blir lagt opp på deres utviklingsnivå. (...) Det gikk jo selvfølgelig greit. Vi fant jo på ting som de som var veldig sterke kunne gjøre, bare sånn at vi improviserte med det. Men det er klart at mange av de øvelsene var egentlig bare, jeg tror ikke de var så veldig bra for den eleven sin utvikling, det var bare for å ha noe å gjøre. (...)  
Jeg: Hvordan var muligheten deres for å si til assistenten at dere skulle ønske han [eleven] var der [i klasserommet istedenfor å gå ut] i dag fordi at da skal vi gjøre det og det (...)?  
Trude: Nei, vi følte liksom at det var ikke vår plass.

Av sekvensene ovenfor blir det tydelig at Trude ikke har fått erfaring med å planlegge og tilrettelegge undervisning for elever med spesielle behov i praksis. Slik jeg tolker Trude, begrunner hun mangelen på disse erfaringene ut fra ulike årsaker som at disse elevene har egne undervisningsopplegg, at de har egne assistenter, og at de ofte går ut av klasserommet.

Flere av studentene har hatt lignede erfaringer som Trude, deriblant Per og Guro, selv om de ikke spesifikt sier at dette er en mangel i praksisopplæringen. Per sier følgende da han ble spurt om han måtte ta hensyn til elever med spesielle behov i undervisningssammenheng:

- Per: Nei da, vi hadde jo fire assistenter i klasserommet til enhver tid.  
Jeg: (...) Fulgte de [assistentene] deres opplegg?  
Per: Ja.

- Jeg: Hadde dere planlegging [sammen med assistentene], eller gjorde de bare det dere sa de skulle gjøre (...)?
- Per: Ja, [de gjorde bare det vi sa de skulle gjøre, som for eksempel med] en elev med autisme. En person var sammen med den eleven, [og så sa vi] at nå må dere lese det og det, og så går de gjerne ut på gangen eller en plass hvor de kan gjøre det. Men de [elevene] som slet litt, deres opplegg var kanskje litt mindre [tilpasset].

Da Per ble spurt om de tok hensyn til den store variasjonen i klassen når de planla undervisningen slik at den ble tilpasset hver enkelt, sier han: «Nei, vi hadde ett bare [undervisningsopplegg som gjaldt alle].»

Da Guro ble spurt om de hadde elever som trengte spesiell tilrettelegging i praksis, og om de hadde ansvaret for disse, svarer hun:

- Guro: Vi hadde noen smågrupper, som av og til gikk ut av timen. Da var det en assistent som tok [disse] med ut. Av og til så hadde vi assistent inne i timen når disse elevene var der i fellesfagene (...)
- Jeg: Var det noe planlegging sammen med assistentene?
- Guro: De [assistentene] fikk som oftest vite før timen hva vi skulle gjøre.
- Jeg: Men når de [assistentene og elevene] gikk ut. Måtte du planlegge [et opplegg] for den gruppa også?
- Guro: Nei, de har eget opplegg. Ofte så har de kanskje andre bøker, eller et annet nivå. (...)

Utsagnene til Vidar, Trude, Per og Guro mener jeg kan tyde på at studentene primært har fått erfaring med å planlegge og tilpasse opplæringen til en relativt homogen elevgruppe, og at de har fått lite eller ingen erfaringer i hvordan de skal planlegge og tilpasse opplæringen til elever med spesielle behov. Utsagnene mener jeg også kan tolkes dit hen at flere av studentene tar det som en selvfølge at de ikke skal ta hensyn til disse elevene fordi strukturen i praksis oppleves som tydelig og fastlåst, noe som igjen gjør at de heller ikke stiller spørsmål i praksis om hvorfor de ikke får mulighet til å få denne type erfaring.

### **5.7.1. Oppsummering og fremstilling av empiriske funn**

En oppsummering av denne delanalysen viser at praksiserfaringer knyttet til klasseledelse og det å mestre og ha kontroll over klassen, fremstår som sentrale for studentenes profesjonelle utvikling. Funn tyder på at studentene opplever mestring når

de klarer å sette tydelige grenser overfor klassen, når de klarer «å stå» i situasjoner som oppleves som ubehagelige, og når de oppdager at de må finne sin egen klasselederstil.

Det å mestre og håndtere utfordrende elever og det å klare å bygge relasjoner til elever, fremstår også som sentrale praksiserfaringer for studentenes profesjonelle utvikling. Funn viser at studentene får utviklet sin relasjonskompetanse ved å sette grenser, både ovenfor seg selv og elevene og ved å oppdage at det å bygge relasjoner til elever på ulike alderstrinn krever ulik tilnærming.

Et annet funn tyder på at studentene opplever å få en bedre relasjon til sine elever, og at læringsmiljøet til elevene blir bedre når studentene tar utgangspunkt i elevenes interesser i undervisningsplanleggingen. Det å ha inspeksjon i friminuttene ser også ut til å bidra med sentrale erfaringer for studentene i hvordan bygge relasjoner til elevene. Inspeksjon i friminuttene lærer studentene både å få oversikt over kaotiske situasjoner og å bli kjent med elevene på en annen måte. Dette synes videre å gi studentene en økt mestringsfølelse samtidig som de føler seg tryggere i rollen som lærer.

Det er videre flere områder og arbeidsoppgaver ved lærerrollen som studentene opplever som utydelige og uklare. Deriblant ulike former for hjem-skole-samarbeid, som foreldremøter, utviklingssamtaler og det å kommunisere med foresatte om sensitive temaer. Studentene ser imidlertid utfordringer i hvordan de skal få øve seg på disse sidene ved lærerrollen, fordi det kan være vanskelig å kommunisere med foresatte om sensitive temaer.

Studentene savner i tillegg å få erfaring med det å ha ansvaret alene, både i undervisningssammenheng og i kommunikasjon med foresatte. Praksis oppleves av den grunn som en kunstig situasjon. Studentene opplever samtidig å få lite eller ingen erfaring i praksis med å håndtere vanskelige situasjoner og å tilrettelegge undervisning for elever med spesielle behov. Elever med spesielle behov ser ut til å bli skjermet fra studentene ved å ha egne assistenter og egne undervisningsopplegg utenfor klassen.

Funn fra denne delanalysen kan oppsummeres i følgende kulepunkter:

Sentrale praksiserfaringer	Sentrale praksiserfaringer som mangler
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mestre klasseledelse</li><li>• Mestre problematferd</li><li>• Relasjonsbygging til elever</li><li>• Inspeksjon i friminutter</li><li>• Undervisningsplanlegging med fokus på elevforutsetninger</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ulike hjem-skole-samarbeid</li><li>• Kommunikasjon med foresatte om sensitive temaer</li><li>• Ha ansvaret alene i undervisningssammenheng</li><li>• Ha ansvaret alene i kommunikasjon med foresatte</li><li>• Håndtering av vanskelige situasjoner</li><li>• Tilrettelegging av undervisning for elever med spesielle behov</li></ul>

Tabell 29: Empiriske funn: Sentrale praksiserfaringer

## 5.8. Sammenstilling av studiens empiriske funn

En sammenstilling av studiens empiriske funn tegner et komplekst og sammensatt bilde av mange forhold ved praksisopplæringen som på ulikt vis, oppleves som meningsfulle eller begrensende for studentenes profesjonelle utvikling (se tabell 30 nedenfor).



<b>Mottakelse og inkludering</b>			
<b>Meningsfull mottakelse og inkludering</b>	<b>Begrensede mottakelse og inkludering</b>	<b>Høy fysisk inkludering</b>	<b>Lav fysisk inkludering</b>
Trygghet Økt selvtillit Trivsel Nærhet Initiativ Aktiv student Selvstendighet Medlem av kollegiet	Utrygghet Lav selvtillit Mistrivsel Distanse Initiativløs Passiv student Uselvstendighet Medlem av praksisgruppen	Frigjøring av tid Økt samarbeid Økt selvstendighet Økt refleksjon Inkludert i skolekultur	Tap av tid Redusert samarbeid Redusert selvstendighet Lite refleksjon Ekskludert fra skolekultur
<b>Relasjon til praksislærer</b>			
<b>Forutsetninger for en god relasjon</b>	<b>Følge av god relasjon</b>	<b>Forutsetninger for en dårlig relasjon</b>	<b>Følge av dårlig relasjon</b>
Tett oppfølging Maktasymmetri Kollega/ kompisrelasjon Nærhet Stor grad av frihet Praksislærer tar ansvar	Høy selvtillit Trygghet	Lite oppfølging Maktasymmetri Lærer/ studentrelasjon Distanse Liten grad av frihet Praksislærer tar ikke ansvar	Lav selvtillit Utrygghet
<b>Praksislærers kompetanse</b>			
<b>Følge av høy formell kompetanse</b>	<b>Personlig egnethet, egenskaper og engasjement</b>	<b>Lang erfaring som praksislærer</b>	<b>Følge av mangel på veiledningskompetanse</b>
Faglig autoritet Trygghet God rollemodell Behov endres over tid	Like viktig som opplevelse av høy formell kompetanse	Kan kompensere for mangel av formell veiledningskompetanse	Svak faglig autoritet Utrygghet
<b>Veiledning</b>			
<b>Meningsfull veiledning</b>		<b>Begrensede veiledning</b>	
Konstruktiv kritikk Reell ros Tydelig fokus og innhold Tid og rom for spontanitet Refleksjon Studentstyrt veiledningssamtale Logg som veiledningsverktøy Fokus på klasseledelse Fokus på relasjonsbygging		Kritikk Ros for rosens skyld Manglende fokus og innhold Mangel på tid og rom for spontanitet Lite refleksjon Lærerstyrt veiledningssamtale	

<b>Organisering av praksis</b>		
<b>Meningsfull gruppepraksis</b>	<b>Forutsetninger for en meningsfull gruppepraksis</b>	<b>Forutsetninger for en selvstendig rolle i praksis</b>
Sterke bånd utvikles Felles identitet Økt trygghet Muligheter for økt selvstendighet Økt refleksjon	God relasjon mellom studentene Gjensidig respekt Likeverdige relasjoner Stor «takhøyde» Godt samarbeid Høy tillit til hverandre Jevn fordeling av arbeidsoppgaver Høy sosial kompetanse Gruppestørrelse og sammensetning endres og tilpasses gjennom studieløpet	Tid i praksis Mange praksiserfaringer Høy selvtillit Økt bevissthet om egen lærerstil Økt frihet Tildelt ansvar Mindre kontroll fra praksislærer
<b>Teori og praksis</b>		
<b>Koblinger mellom teori og praksis</b>	<b>Tydligere koblinger og bruk av fagspråk kan bidra til</b>	
Noe kobling mellom fag, fagdidaktikk og praksis Lite kobling mellom pedagogisk teori og praksis Pedagogisk teori oppleves som abstrakt Forskning på fagfeltet anvendes ikke Praksiserfaringer og praksisteori blir brukt som ressursbank Hverdagsspråket anvendes Manglende kobling har sammenheng med manglende bruk av fagspråket	Styrket fagkompetanse Økt bevissthet rundt egne valg Flere reflekterte valg Økt trygghet på egen kompetanse Økt bevissthet rundt læreryrkets status Økt forståelse av hva lærerprofesjonen innebærer	
<b>Sentrale praksiserfaringer</b>		
<b>Sentrale praksiserfaringer</b>	<b>Sentrale praksiserfaringer som mangler</b>	
Mestre klasseledelse Mestre problematferd Relasjonsbygging til elever Inspeksjon i friminutter Undervisningsplanlegging med fokus på elevforutsetninger	Ulike hjem-skole-samarbeid Kommunikasjon med foresatte om sensitive temaer Ha ansvaret alene i undervisningssammenheng Ha ansvaret alene i kommunikasjon med foresatte Hvordan håndtere vanskelige situasjoner Tilrettelegging av undervisning for elever med spesielle behov	

Tabell 30: Sammenstilling av studiens empiriske funn

## **Kapittel 6. Diskusjon**

I dette kapittelet vil studiens empiriske funn diskuteres med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk, annen relevant teori og forskning på fagfeltet med en intensjon om å belyse studiens forskningsspørsmål, og samtidig utvikle relevant forskningsbasert kunnskap som kan bidra til et mer helhetlig og nyansert syn på lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.

Diskusjonen i denne avhandlingen er strukturert og delt inn i fire delkapitler<sup>10</sup>. I første delkapittel diskuteres studentenes kollegiale tilhørighet og fysiske inkludering i skolens praksisfelleskap (se kap. 6.1). Diskusjonen fortsetter deretter med studentenes relasjon til praksislærer, og praksislærers rolle som en profesjonell autoritet og en signifikant andre for studentene i kapittel 6.2. I det tredje delkapittelet fokuseres det på veiledning i praksis og den maktsymmetriske, konstruktive og refleksive veiledningssamtalen (se kap. 6.3). Diskusjonen avsluttes med å diskutere forholdet mellom teori og praksis og praksiserfaringers betydning for utvikling av studentenes fagspråk og profesjonelle autoritet i kapittel 6.4. Hvert diskusjonskapittel avsluttes med å diskutere ulike forhold, ved praksisfeltet som lærerutdanningskontekst og praksislærer som lærerutdanner, som kan gjøre det utfordrende for praksisfeltet og praksislærer å skape kvalitet for lærerstudenter i praksisopplæringen.

### **6.1. Kollegial tilhørighet og fysisk inkludering i skolens praksisfelleskap**

Praksisopplæringen i norsk grunnskolelærerutdanning foregår, som tidligere nevnt, ute i og i samarbeid med lærerprofesjonen. Medlemmene i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks har dermed et delansvar for å lære opp lærerstudenter i profesjonelle ferdigheter som tilhører lærerprofesjonens spesialiserte funksjoner, og i hvordan disse skal utføres i praksis (T. Parsons, 1978). En profesjonell opplæring i disse funksjonene vil kreve at lærerstudenter både får innsyn i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks

---

<sup>10</sup> De fire delkapitlene tar utgangspunkt i og diskuterer empiriske funn fra de syv delanalysene. Kapittel 6.1 diskuterer empiriske funn hentet fra kap. 5.1.1. Kapittel 6.2 diskuterer empiriske funn hentet fra kap. 5.2.1 og 5.3.1. Kapittel 6.3 diskuterer empiriske funn hentet fra kap. 5.4.1 og 5.5.1. Kapittel 6.4 diskuterer empiriske funn hentet fra kap. 5.6.1 og 5.7.1.

og blir inkludert av lærerprofesjonens medlemmer på en slik måte at studentene opplever kollegial tilhørighet i lærerprofesjonen.

Den enkelte lærerstudent vil samtidig gjennom sin livsverden, i Merleau-Pontys (1994, 2002) forstand, stå i et aktivt meningssøkende, kiasmatisk og kommunikativt forhold til praksisopplæringen med sin levde kropp. Dette i en tid der tradisjoner, normer, verdier, regler og synlige referansegrupper, både i samfunnet generelt og kanskje i profesjoner spesielt, er blitt usynlige og tilsynelatende borte som en følge av moderniteten (Bauman 2001b). Lærerstudentens profesjonelle utvikling i praksisopplæringen forstås på bakgrunn av dette som en individuell og personlig prosess som oppstår når lærerstudenten retter seg mot og søker mening i praksisopplæringen og lærerprofesjonens profesjonelle kompleks i det postmoderne samfunnet. Mottakelsen og inkluderingen ved praksisskolen og hvorvidt den oppleves som meningsfull eller ikke for den enkelte student, vil dermed være avgjørende for om studenten retter sin levde kropp mot praksisopplæringen og lærerprofesjonens profesjonelle kompleks og anser denne som en meningsfull arena for sin profesjonelle utvikling. Dette diskusjonskapittelet vil av den grunn handle om studentenes mottakelse og inkludering i praksis.

Lave og Wenger (1998) hevder at skolens praksisfelleskap har størst betydning for den profesjonelle utviklingen til både lærerstudenter og lærere. Funn fra min forskningsgjennomgang i kapittel 2.3.1. tyder på det samme. I kapittel 2.3.1. ble det vist til forskning som løfter frem at studenter har behov for å bli inkludert, akseptert og anerkjent ved praksisskolen (Clairens m.fl. 2012). Dette fordi relasjonene studentene klarer å etablere i praksis med profesjonelle lærere, har betydning for deres profesjonelle utvikling (Trent, 2014). Funn fra min studie synes å peke i samme retning. God mottakelse og inkludering av et åpent og positivt kollegium og av ledelsen ved praksisskolen synes å bidra til økt trygghet, selvtillit og trivsel. Dette fordi studentene opplever seg selv som ressurser og som betydningsfulle i praksis. Økt trygghet, selvtillit og trivsel synes igjen å føre til at studentene blir mer aktive og deltakende, samt at de tar mer ansvar for å selv bli inkludert i kollegiet. Studentene synes med andre ord å bli

aktive mottakere av kunnskap i praksisopplæringen når de opplever seg selv som, det Lave og Wenger (1998) betegner som, fullverdige deltakere i skolens praksisfelleskap, og, det Parsons (1978) beskriver som, medlemmer i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks.

Det er videre funn fra min studie som tyder på at dårlig mottakelse og lite inkludering ved praksisskolen bidrar til økt utrygghet, lavere selvtillit og redusert trivsel for studentene. Utrygghet og lav selvtillit synes videre å føre til at studentene blir initiativløse og passive i praksis, samt at de tar mindre ansvar for å bli inkludert i praksisfelleskapet. Johnston (2010) har på bakgrunn av sin forskning påpekt at dårlig mottakelse og inkludering ved praksisskolen skaper en maktasymmetri som gjør det vanskelig for studentene å etablere og vedlikeholde relasjoner mellom seg og kollegiet ved praksisskolen. Dårlig mottakelse og inkludering ved praksisskolen synes dermed, slik jeg ser det, å bidra til at studentene trekker seg tilbake og blir passive mottakere av kunnskap. Når de ikke opplever å bli inkludert og få kollegial tilhørighet i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks (T. Parsons, 1978), blir de med andre ord det Lave og Wenger (1998) betegner som illegitime ikke-deltakere i skolens praksisfelleskap.

Studentenes behov for å oppleve kollegial tilhørighet i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks og å oppfatte seg selv som fullverdige deltakere i skolens praksisfelleskap kan ses i sammenheng med at vi mennesker, og dermed også lærerstudenter, har et økt behov for gruppetilhørighet og trygghet som følge av moderniseringsprosessene i det postmoderne samfunnet (Bauman 2001a, 2004). Ifølge Bauman (2001a, 2004) har moderniseringsprosessene i samfunnet bidratt til at tradisjoner og regler som før har vært normdannende og har bidratt til trygghet og forutsigbarhet for oss mennesker, blitt usynlige eller utydelige. Dette skaper utrygghet. Som en konsekvens av dette søker vi mennesker innpass i ulike grupper som med sine regler, normer og forventinger kan bidra til en opplevelse av trygghet, kontroll og forutsigbarhet.

Det å være en fullverdig deltaker i et praksisfelleskap og et medlem i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks vil med andre ord, slik jeg ser det, kunne bidra til både trygghet og opplevd kollegial tilhørighet i skolens praksisfelleskap. Denne deltakerformen synes samtidig å gi lærerstudentene de beste muligheter for å få adgang til lærerprofesjonens profesjonelle kompleks slik at lærerstudentene får innblikk i og erfaring med hva som, ifølge Parsons (1939, 1978), kreves for både å bli medlem og å opprettholde sosial kontroll innad i komplekset.

Det å være en fullverdig deltaker vil imidlertid samtidig innebære at praksisfelleskapets krav og forventinger må innfris av studenten (Bauman, 2004). Studentenes frihet til både å stille seg kritisk til praksisfelleskapets praksis og å ta selvstendige valg vil dermed kunne bli begrenset dersom studenten blir en fullverdig deltaker. Den kollegiale tilhørigheten og deltakerformen i praksisfelleskapet, som av den grunn synes å gi studentene de beste mulighetene for å bli både aktive og kritiske mottakere av kunnskap og samtidig gi studentene en opplevelse av kollegial tilhørighet i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks, er når studentene blir det Lave og Wenger (1998) betegner som en legitim deltaker i skolens praksisfelleskap.

Det å sørge for at alle lærerstudenter blir legitime deltakere, kan imidlertid by på utfordringer. Mine funn tyder på at studentene har ulikt behov for trygghet og frihet (Bauman, 1996) i praksis for at praksisopplæringen skal oppleves som meningsfull. Noen studenter synes å ha et stort behov for trygghet og forutsigbarhet i praksis, mens andre synes å ha et stort behov for frihet og utvidet handlingsrom. Studentenes ulike behov kan ses i lys av livsprosjektet studentene har planlagt for å nå målet sitt: nemlig å bli en profesjonell lærer, og om studentens livsprosjekt bærer preg av å ha en livsstrategi som enten, ifølge Bauman (1996, 2001b), kan karakteriseres som trygghetssøkende (moderne) eller som frihetssøkende (postmoderne). Livsstrategien til den enkelte student og om den bærer preg av å være trygghetssøkende (moderne) eller frihetssøkende (postmoderne), vil videre, med referanse til Merleau-Ponty (1994), være påvirket av både studentens livsverden, det vil si studentens tidligere erfaringer og refleksjoner, og den evnen som studentens kroppslige vane har til å rette seg mot og

søke mening gjennom å være sin kropp og immanens (moderne livsstrategi) og å ha sin kropp og transcendens (postmoderne livsstrategi). Mottakelsen og inkluderingen ved praksisskolen må med andre ord tilpasses studentens forutsetninger dersom studenten skal oppleve mottakelsen og inkluderingen som meningsfull og ikke begrensende for sin egen profesjonelle utvikling. Studentens livsverden, vane og gjeldende livsstrategi bør samtidig utfordres av praksisfelleskapet slik at studentens mulighet for å bli en legitim deltaker i skolens praksisfelleskap økes. Studenten synes med andre ord å ha behov for å oppleve at den kollegiale tilhørigheten og deltakerformen i praksisfelleskapet har en *balanse mellom trygghet og frihet* dersom mottakelsen og inkluderingen i praksis skal oppleves som meningsfull og ikke begrensende for studentens profesjonelle utvikling.

Funn fra forskningsgjennomgangen til Beijaard m.fl. (2004) viser at også tilgang til ressurser ved praksisskolen ser ut til å påvirke hvor aktiv og deltakende man blir i sin egen profesjonelle utviklingsprosess. Funn fra min studie tyder på det samme. Funn viser at det ikke er tilstrekkelig for studentene å bli godt mottatt og inkludert som menneske ved praksisskolen. Studentene føler seg blant annet lite verdsatt og inkludert ved praksisskolen når de ikke får tilgang til pc og skolenettverket fordi de da opplever seg selv som uselvstendige og avhengige av andre i kollegiet for å få gjort egen jobb.

Mangel på arbeidsrom synes samtidig å bidra til at mange av studentene drar hjem hver til sitt for å planlegge undervisning. Studentene opplever av den grunn at forholdene for samarbeid og refleksjon mellom studentene blir dårligere fordi det blir færre anledninger der studentene uforstyrret kan diskutere og reflektere over erfaringer fra praksis. Mangel på arbeidsrom ved praksisskolen ser dermed ut til å redusere studentenes muligheter for å utvikle og delta i det Fund (2010) betegner som co-refleksive læringsfelleskap med sine medstudenter, til tross for at slike læringsfelleskap synes å være velegnet for refleksjon. Manglende fysisk tilrettelegging i form av arbeidsrom ved praksisskolen kan dermed, slik jeg ser det, føre til at studentene mister en viktig samarbeids- og refleksjonsarena i praksis. Tilgang til arbeidsrom på praksisskolen synes på sin side å både frigjøre tid og bedre vilkårene for samarbeid og refleksjon mellom studentene. Det

å ha tilgang til arbeidsrom kan med andre ord bidra til at studentene får utviklet sin samarbeidsevne, evne til selvstendighet og evne til kritisk refleksjon over praksis, evner og ferdigheter som i litteraturen fremheves som nødvendige og sentrale i en lærers profesjonskompetanse for å kunne utøve læreryrket på en profesjonell måte (Avalos, 2011; Korthagen og Vasalos, 2005; Nokut, 2006; NOU, 2003).

Studentenes behov for å bli fysisk inkludert ved praksisskolen kan også forstås ved å ta utgangspunkt i Merleau-Ponty (1994, 2002) sitt perspektiv på livsverden og livsverdens væren-til-verden (se kap. 3.1.2). Lærerstudenter vil med sin livsverden stå i et kiasmatisk og kommunikativt forhold til verden gjennom sin levde kropp. Hvordan den enkelte students livsverden, ved hjelp av sin levde kropp, kommuniserer med og «bebor» verden, som i denne sammenhengen vil være praksisopplæringen og praksisskolen, vil dermed ha betydning for lærerstudentens læring og utvikling. Alerby, Hagström og Westman (2014) synes å komme til samme konklusjon i sin studie når de støtter seg til Merleau-Pontys eksistensielle kroppsfenomenologiske perspektiv. De finner at opplevd sted og rom, i deres eksempel klasserommet og hvordan elever «bebor» klasserommet, synes å ha betydning for elevers læring (Alerby, Hagström, & Westman, 2014, s. 12). Den fysiske inkluderingen ved praksisskolen og hvorvidt den oppleves meningsfull av den enkelte lærerstudent, vil dermed også ha betydning for om fysiske forhold ved praksisskolen blir en forlengelse av studentens levde kropp, og om den levde kroppen «bebor» praksisskolen på en slik måte at praksisskolens potensial for profesjonell utvikling blir utnyttet.

### **6.1.1. Mottakelse og inkludering ved praksisskolen – en balanse mellom trygghet og frihet**

Av diskusjonen ovenfor blir det tydelig at lærerstudenter synes å ha behov for å oppleve at deres kollegiale tilhørighet og deltakerform i praksisfelleskapet har en *balanse mellom trygghet og frihet*. Til tross for dette tyder nyere forskning på at studenter sjelden blir deltakere, men forblir tilskuere i skolens praksisfelleskap (Thorsen & Christensen, 2018, s. 250-251). Samtidig viser funn fra min studie at når studenter først blir deltakere i praksisfelleskapet, har de lett for å bli fullverdige og ikke-legitime deltakere.



Medlemmene i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks ser dermed ut til å ha vansker med å tilpasse studentenes deltakelse og medlemskap i praksisfelleskapet slik at praksisopplæringen oppleves meningsfull for den enkelte student, samtidig som den bidrar til studentens profesjonelle utvikling. Det synes av den grunn betimelig å stille spørsmål ved hvorfor lærerprofesjonen synes å ha denne utfordringen.

Det finnes nok ikke et entydig og enkelt svar på dette spørsmålet. En årsak til dette kan være at læreryrkets og lærerprofesjonens ansvar for kvalifisering av profesjonsutøvere i mindre grad enn utdanningsinstitusjonens ansvar blir tematisert og problematisert når man skal diskutere profesjonskompetansen til lærere (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Dette gjør at kravene og forventningene til hva som er kvalitet i praksisopplæringen, heller ikke blir løftet frem og formalisert på lik linje med teoriutdanningen i sentrale styringsdokumenter som forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, nasjonale retningslinjer og annen faglitteratur. Når læreryrket og lærerprofesjonen som praksisopplæring i liten grad diskuteres eller formaliseres, blir det vanskelig å vurdere kvaliteten i praksisopplæringen. Uten klare kvalitetskriterier får læreryrket og lærerprofesjonen stor frihet til å selv vurdere hva som er kvalitet, og hvilken profesjonskompetanse fremtidige profesjonsutøvere bør utvikle i praksisopplæringen.

Friheten gir læreryrket og lærerprofesjonen et stort handlingsrom, men samtidig også et stort ansvar, spesielt siden lærerstudentene skal bli fremtidige medlemmer i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks og forvalte skolens brede samfunnsmandat. Det å forvalte skolens samfunnsmandat krever en sammensatt og kompleks profesjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010; NOU. 2003:16, §23.5). Lærerrollen synes samtidig å ha mange og varierte arbeidsoppgaver som er mer eller mindre formalisert (Rasmussen, 2004). Lærerprofesjonen synes av den grunn, som belyst i kapittel 3.3.3, å ha problemer med å presisere profesjonens fagområder og arbeidsoppgaver og har dermed også utfordringer med både å organisere seg i lukkede grupperinger og å spesialisere seg på enkelte fagområder. Lærerprofesjonen vil som en konsekvens av dette også ha vansker med å definere og vurdere hvilken profesjonskompetanse fremtidige profesjonsutøvere bør utvikle i praksisopplæringen.

Medlemmene i lærerprofesjonen kan på bakgrunn av dette synes å ha svak struktur og lav kollegial tilhørighet innad i eget profesjonskompleks (T. Parsons, 1978). Lav kollegial tilhørighet kan tyde på at lærerprofesjonens kollektive profesjonsidentitet også er svak, og at medlemmene i lærerprofesjonen dermed i mindre grad opplever et kollektiv ansvar for lærerstudenters praksisopplæring og kvalitet i praksisopplæringen (Heggen, 2008, s. 323). Munthe og Ohnstad (2008, s. 482) synes å komme frem til tilsvarende konklusjon i sin studie. En manglende kollektiv ansvarsfølelse på vegne av profesjonen kan dermed, slik jeg ser det, være et mulig svar på hvorfor praksisfelleskapet ved enkelte skoler synes å ha vansker med å motta og inkludere lærerstudenter, med den konsekvens at studentene blir tilskuere, også kalt illegitime ikke-deltakere, i skolens praksisfelleskap. Samtidig kan det være et mulig svar på hvorfor lærerstudenters trivsel og inkludering i praksis ofte synes å bli praksislærer og ikke praksisfelleskapet sitt ansvar (Cohen m.fl. 2013).

Lærerprofesjonens utfordringer med å avgrense og definere arbeidsoppgaver og arbeidsområder innad i profesjonskomplekset kan gjøre det vanskelig for lærerprofesjonen å definere og avgrense hvilke arbeidsområder og oppgaver som er relevant for lærerstudenter å delta i ved praksisskolen, og å vurdere i hvilken grad studentene bør delta. Lærerprofesjonens lave kollegiale tilhørighet kan dermed også være en mulig forklaring på hvorfor lærerstudenter blir fullverdige deltakere i praksisfelleskapet.

Praksisfelleskapets utfordringer med å tilpasse studentenes deltakelse og medlemskap i praksisfelleskapet kan også skyldes at praksisfelleskapet står i et kontinuerlig tidspress som en konsekvens av de mange og varierte arbeidsoppgaver i læreryrket. En del praksisskoler tar i tillegg imot et stort antall lærerstudenter hvert semester. Det å ha fokus på god mottakelse og inkludering av lærerstudenter kan dermed være belastende for skolens praksisfelleskap over tid.

Ifølge Munthe og Ohnstad (2008, s. 472-473) finnes det få undersøkelser som har studert lærerutdanningens indre liv, både ved utdanningsinstitusjonene og ved praksisskolene.

Samtidig tyder min studie på at praksisskolens indre liv burde vies mer oppmerksomhet. Det synes dermed hensiktsmessig å rette fokus på skolens praksisfellesskap og studere praksisfellesskapets mottakelse og inkludering av lærerstudenter.

Av diskusjonen i forrige kapittel ble det også tydelig at tilgang til ressurser og fysisk inkludering ved praksisskolen, i form av tilgang til arbeidsrom, pc og skolens nettverk, har betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Fysisk inkludering ved praksisskolene synes til tross for dette å være et tilnærmet fraværende fokus i forskningslitteraturen. Fraværet av forskning kan tyde på at fysiske forhold ved praksisopplæringen, det vil si rammer og tilgang til ressurser, tas for gitt, og at ansvaret for fysisk inkludering primært ligger hos praksisskolene og skoleeier. Utfordringen til skoleeier er imidlertid at skolebygg i Norge i all hovedsak er bygget for å romme norske elever og skolens praksisfellesskap, og ikke lærerstudenter som gjennomgår sin praksisopplæring. En implikasjon av min studie synes dermed å være at fremtidige lærerstudenter også bør tas med i betraktningen når fremtidige skolebygg nær utdanningsinstitusjonene skal planlegges og bygges. Fysisk inkludering ved praksisskolene synes samtidig å være et forhold ved praksisopplæringen som bør få økt fokus i fremtidig forskning, dersom man har som intensjon å legge forholdene i praksisopplæringen enda bedre til rette for at praksis skal fremstå som meningsfull og samtidig profesjonelt utviklende for lærerstudentene.

## **6.2. Praksislærer som en profesjonell autoritet og en signifikant andre for lærerstudenter**

Drøftingen i det foregående kapittelet viste at lærerstudenter har behov for å få innsyn i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks dersom praksisopplæringen skal oppleves som meningsfull og samtidig bidra positivt til studentenes profesjonelle utvikling. God mottakelse og inkludering i praksisfellesskapet ved praksisskolen, både sosialt og fysisk, er dermed avgjørende for studentenes profesjonelle utvikling. Lærerstudenters trivsel og inkludering i praksis blir, til tross for dette, ofte praksislærers og ikke praksisfellesskapet sitt ansvar (Cohen m.fl. 2013). Praksislærer fremstår med andre ord som en sosial agent for lærerstudenter i praksis og som en «dørvakt» til lærerprofesjonen (Cheng, 2005;

Nilssen, s. 52). Studentenes relasjon til sin praksislærer og praksislærers fremtreden overfor lærerstudenter i praksis vil dermed kunne være avgjørende for om studentene sosialiseres inn i profesjonen og blir deltakere i skolens praksisfelleskap, og om kvaliteten på studentenes profesjonelle læringsprosess blir god (Cheng, 2005; Nilssen, s. 52). Funn fra min studie viser samtidig at det er viktig for studentene at de klarer å etablere en god relasjon til sin praksislærer for at praksisopplæringen skal fremstå som meningsfull og være av betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Flere empiriske studier i min forskningsgjennomgang i kapittel 2.3.1. synes å komme frem til samme konklusjon (Cheng, 2005; Cohen, m.fl. 2013; Claires m.fl. 2012; Johnston, 2010; Malderez m.fl. 2007; Nilssen, 2018, s. 78; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Trent, 2014). Lærerstudenter synes dermed å stå i et særlig kiasmatisk (gjensidig avhengig) og kommunikativt forhold til sin praksislærer (Merleau-Ponty, 1994, 2002). Dette diskusjonskapittelet vil av den grunn handle om hvordan studentene i min studie opplever sin relasjon til praksislærer, og om hvilken betydning denne opplevelsen synes å ha for deres profesjonelle utvikling.

Flere studier konkluderer med at emosjoner generelt har betydning for og innvirkning på lærerstudenters profesjonelle utvikling (A. Hargreaves, 2000; Nias, 1996; Yuan & Lee, 2016, s. 819). Emosjoner defineres gjerne som «en følelse eller en affektiv tilstand som involverer et mønster av kognitive, fysiologisk og atferdsmessige reaksjoner til hendelser» (Passer & Smith, 2004, s. 395) (egen oversettelse). Andre studier (se kap. 2.3.1) finner at lærerstudenters relasjoner i praksis, og hvorvidt relasjonene oppleves som gode eller dårlige, kan ses i sammenheng med positive og negative emosjoner. Studentenes negative emosjoner synes å ha størst innflytelse på studentenes utvikling i negativ retning, mens positive emosjoner på sin side synes å øke kvaliteten på studentenes læringsprosess. Negative emosjoner blir oftest skapt av praksislærer og faglærere ved lærerutdanningen. Studentenes positive emosjoner derimot blir oftest skapt av elever, og når lærerstudenter i praksis klarer å etablere relasjoner, som oppleves potensielle og reelle med såkalte signifikante andre, deriblant praksislærer (Malderez m.fl. 2007; Poulou, 2007; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Zembylas, 2003).

Merleau-Ponty anvender ikke begrepet emosjon i sitt perspektiv. Positive og negative emosjoner synes likevel å kunne ses i sammenheng med hvordan lærerstudenter, med referanse til Merleau-Ponty (1994, 2002), enten opplever mening (positiv emosjon) eller meningsløshet (negativ emosjon) når de søker mening. Studentens relasjon til praksislærer og i hvilken grad studenten opplever denne som positiv og meningsfull vil med andre ord ha stor betydning for hvorvidt praksislærer fremstår som en signifikant andre for den enkelte student og bidrar positivt til studentens profesjonelle utvikling.

Funn fra min studie viser at studentene opplever å få en god og trygg relasjon til sin praksislærer når praksislærer gir studentene tett oppfølging og viser interesse for studentenes utvikling. Dårlige relasjoner synes på sin side å etableres når studentene opplever at praksislærer er kontrollerende og bestemmende, samt når praksislærer har lite oppfølging og virker uinteressert i studentene. Det å ha tett oppfølging av den enkelte student samt vise interesse for studentens utvikling synes dermed å være en forutsetning for at en god relasjon kan etableres mellom praksislærer og student.

Det å sørge for at hver student får tett oppfølging slik at alle studenter opplever sin relasjon til praksislærer som positiv og meningsfull, kan imidlertid by på utfordringer for praksislærer. Den enkelte students livsverden, med alt den rommer av tidligere erfaringer og refleksjoner (Merleau-Ponty, 1994, 2002), vil påvirke både studentens behov med tanke på oppfølging og hvordan studenten opplever sin relasjon til praksislærer. Noen studenter vil, med utgangspunkt i Bauman (1996), ha et stort behov for trygghet og nærhet for at relasjonen til praksislærer og oppfølgingen skal oppleves som meningsfull og god. Andre studenter vil på sin side ha et større behov for frihet og distanse. Praksislærers relasjon til studentene må dermed tilpasses den enkelte student med utgangspunkt i studentens egne forutsetninger dersom studenten skal oppleve relasjonen som meningsfull.

Praksislærer vil samtidig alltid tilpasse relasjonen til studenten med referanse i egen livsverden og sine egne tidligere erfaringer og refleksjoner. Praksislærers forståelse av hva som er en god relasjon, og hvordan denne bør tilrettelegges, vil dermed i stor grad

være personlig på lik linje med studentens forståelse. Praksislærers og studentens opplevelse av relasjonen og om den er god eller ikke kan med andre ord fremstå som svært ulik. Det vil være lettest for praksislærer å tilpasse relasjonen når praksislærer og studenten har sammenfallende forståelse av hva som kjennetegner en god relasjon. I de tilfeller der forståelsen er svært forskjellig, vil det å tilpasse relasjonen fremstå som krevende for praksislærer. I enkelte tilfeller kan forståelsen faktisk være så ulik at det oppstår brudd i kommunikasjonen mellom praksislærer og student. I disse tilfellene vil begge parter oppleve det å ha en god relasjon med hverandre som umulig og meningsløst. Det synes av den grunn, slik jeg ser det, nødvendig at praksislærer bruker tid på å bli godt kjent med hver enkelt lærerstudent og finner ut av studentens behov, slik at praksislærer på bakgrunn av denne kunnskapen kan tilpasse relasjonen og oppfølgingen.

Ifølge Bauman (1988, 1997, 2004) er det slik at vi mennesker ofte vil ha en følelse av å være frie og ufrie på samme tid fordi vår frihet vil være betinget av andre og av hvorvidt andre har makt over oss (se kap. 3.2.2). Dette vil også være gjeldende for lærerstudenter i praksis. Relasjonen mellom praksislærere og studenter vil i utgangspunktet være preget av en ubalanse i maktforholdet, og den kjennetegnes av en epistemisk asymmetri siden praksislærer forvalter en profesjonskunnskap som studentene trenger, samtidig som det er praksislærer som formelt skal vurdere studentenes opplæring i praksis (Grimen, 2008b, s. 200). Praksislærer vil dermed ha definisjonsmakten og legge premissene for om det etableres en god eller dårlig relasjon, og påvirke i hvilken grad studentene opplever maktrelasjonen som i utgangspunktet eksisterer mellom praksislærer og student.

Funn fra min studie tyder på at det er en stor sammenheng mellom hvordan studentene opplever sin relasjon til praksislærer, og hvordan maktforholdet i relasjonen er balansert. Når praksislærer velger å skjule og redusere maktasymmetrien som i utgangspunktet finnes i relasjonen, får studentene en opplevelse av å ha kontroll og frihet i praksis. Opplevd kontroll og frihet synes videre å gi studentene nok trygghet og selvtillit til at studentenes utvikler sin selvstendighet. Dersom praksislærer derimot velger å

tydeliggjøre maktasymmetrien i relasjonen, får studentene en opplevelse av mangel på kontroll og av at friheten til å være selvstendig blir frarøvet dem fordi de føler seg mer utrygge og får lavere selvtillit i praksis. En symmetrisk maktrelasjon til praksislærer kan dermed bidra til å balansere studentenes opplevelse av trygghet og frihet i praksis og utvikle studentenes selvstendighet, noe som forrige diskusjonskapittel konkluderte med har betydning for studentenes profesjonelle utvikling (se diskusjon i kap. 6.1). Hvorvidt praksislærer velger eller evner å etablere en symmetrisk maktrelasjon til sine studenter, vil dermed ha betydning for om studentene opplever relasjonen som meningsfull, og om praksislærer fremstår som en signifikant andre for studentene.

Ifølge studentene i min studie etableres den symmetriske relasjonen best når studentene opplever at praksislæreren behandler dem som kompiser eller kollegaer, og det som Lave og Wenger (1998) betegner som fullverdige sentrale deltakere i praksisfelleskapet. Fullverdige sentrale deltakere anses å ha tilnærmet lik profesjonell kompetanse som resten av praksisfelleskapet (Lave og Wenger, 1998) og kan sammenlignes med det Parsons (1978) betegner som medlemmer i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks.

Den epistemiske maktrelasjonen vil være tilnærmet symmetrisk mellom fullverdige sentrale deltakere. Det å anse studentene som fullverdige sentrale deltakere kan dermed føre til at praksisfelleskapet og praksislærer ikke tar ansvar for studentenes profesjonelle læring og utvikling i praksis fordi de ikke anser seg selv som profesjonelle autoriteter og som faglige ressurser overfor studentene, men som likeverdige profesjonsmedlemmer. Det å få status som en fullverdig sentral deltaker i praksis vil med andre ord kunne begrense studentenes profesjonelle utvikling selv om studentene opplever at denne deltakerformen gir mest mening. Studentene bør dermed heller få status som legitime perifere deltakere i praksis (Lave og Wenger, 1998) siden denne deltakerformen kan bidra til, at studentene opplever en epistemisk maktasymmetri i praksis som sørger for at praksislærer og andre i kollegiet fremstår som signifikante andre og som profesjonelle autoriteter for studentene. Studentene synes med andre ord å ha behov for å oppleve at det er *en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri* i praksis dersom relasjonene generelt og relasjonen til

praksislærer spesielt skal oppleves som meningsfulle og samtidig bidra til studentenes profesjonelle utvikling.

Funn i min studie tyder på at praksislærer kan fremstå som en profesjonell autoritet og som en signifikant andre for studentene når studentene har en opplevelse av at praksislærer har høy formell kompetanse i fag, pedagogikk og veiledning. Lang erfaring i det å være praksislærer synes videre å kunne kompensere for formell kompetanse i veiledning. Personlig egnethet i form av engasjement og personlige egenskaper kan samtidig sidestilles med praksislærers samlede formelle kompetanse. Høy formell kompetanse i en kombinasjon med lang erfaring og personlig egnethet synes med andre ord å være den beste kombinasjonen med tanke på å gi studentene en opplevelse av epistemisk maktasymmetri mellom seg og praksislærer, og samtidig gi studentene en opplevelse av at relasjonen mellom seg og praksislærer er god. Å vurdere fremtidige praksislærere på bakgrunn av disse kriteriene kan dermed være hensiktsmessig dersom det er et ønske om kvalitet i praksisopplæringen.

Det å fremstå med høy profesjonell autoritet er, ifølge Parsons (1939, 1978), nødvendig både for å kunne opprettholde sosial kontroll i lærerprofesjonens profesjonelle kompleks og for å kunne fremstå som en profesjonell lærer (se kap. 3.3.2). Mitt empiriske materiale viser at studentenes behov for å oppleve at praksislærer har høy formell kompetanse, synes å bli lavere jo lenger studentene kommer i sin formelle profesjonsutdannelse. Denne endringen kan tyde på at kombinasjonen av teoriopplæring ved utdanningsinstitusjonen og praksiserfaringer ved praksisopplæringen over tid bidrar til at studentene får større tillit til egen profesjonelle kompetanse, og at studentenes profesjonelle autoritet er i ferd med å utvikle seg.

### **6.2.1. Relasjon til praksislærer – en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri**

Av diskusjonen i forrige kapittel blir det tydelig at lærerstudenter har behov for en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri i praksis. Forskning viser til tross for dette at praksislærere synes å være bekymret over at



maktrelasjoner mellom seg og lærerstudenter blir symmetriske (M. Parsons & Stephenson, 2005, s. 95). Andre studier finner samtidig at relasjoner mellom praksislærer og studenter ofte er konfliktfylte og fulle av spenninger (Cohen, 2013), og at praksislærere synes å neglisjere de positive emosjoners, og dermed også de positive relasjoners, betydning for læring og profesjonell utvikling (Timoštšuk & Ugaste, 2012, s. 430). Funn fra min studie indikerer på sin side at det synes vanskelig for praksislærer å etablere en relasjonell maktsymmetri og samtidig sørge for en epistemisk maktasymmetri. Man kan dermed stille spørsmål ved hvorfor praksislærere synes å ha vansker med å få til denne balansen.

En god og positiv relasjon mellom praksislærer og student vil, i likhet med relasjonen mellom lærer og elev, kjennetegnes av blant annet høy grad av respekt, støtte, omsorg, åpenhet og nærhet (Drugli, 2012, s. 48), noe også funn fra min studie synes å bekrefte. Anerkjennelse og tillit vil samtidig være sentrale dimensjoner ved en god og positiv relasjon (Drugli, 2012, s. 49). Anerkjennelse forutsetter at partene i relasjonen har et subjekt-subjekt-forhold i den forstand at begge parter har lik rett til å ha sin opplevelse av ulike situasjoner. På denne måten kan partene fremstå som likeverdige individer for hverandre til tross for at det kan finnes maktasymmetri i partenes tildelte roller, som for eksempel i rollene som praksislærer og lærerstudent (Drugli, 2012, s. 49-50). Anerkjennelse av lærerstudenter vil dermed innebære at praksislærer har en grunnleggende respekt for den enkelte lærerstudent og tar studentens opplevelser, erfaringer, tanker og følelser i praksis på alvor. Dette vil kreve at praksislærer lever seg inn i praksissituasjonen til studentene, at praksislærer bekrefter og lytter til studentene, og at praksislærer reflekterer over egen atferd overfor studentene. Tillit innebærer på sin side at partene i en relasjon stoler på hverandre. Dersom tillit skal oppstå mellom praksislærer og student, må begge være villige til å gi av seg selv, til å vise sårbarhet og til å ville hverandre vel. Tillit er dermed ikke noe praksislærer eller student kan kreve av den andre, men noe begge må gjøre seg fortjent til å få (Drugli, 2012, s. 51-52). Det å etablere en god relasjon basert på anerkjennelse og tillit til den enkelte lærerstudent vil med andre ord kreve både energi og tid av praksislærer.

I forrige delkapittel ble det konkludert med at det er nødvendig at praksislærer bruker tid på å bli godt kjent med hver enkelt lærerstudent slik at praksislærer kan tilpasse relasjonen og oppfølgingen etter studentens behov. Praksislærere står i rollen som praksislærer i omlag seks uker i løpet av et skoleår fordelt på to perioder (Universitetet i Tromsø, 2016). Resten av skoleåret står praksislærer i rollen som profesjonell lærer overfor elever i grunnskolen. Praksislærer vil videre få tildelt nye studenter hvert år fordi forskriften og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen stiller krav om at praksisopplæringen skal tilrettelegges slik at studentene får veiledet praksis både i undervisningsfagene de har valgt, og på de ulike trinnene som profesjonsutdanningen kvalifiserer for (Kunnskapsdepartementet, 2010; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010; Universitetet i Tromsø, 2016). Praksislærer har dermed bare seks uker på seg til å etablere en god relasjon og tilpasse denne til den enkelte student i en allerede hektisk arbeidshverdag der elevers trivsel og læring har førsteprioritet.

Tids- og energiaspektet kan av den grunn være en plausibel årsak til hvorfor praksislærere synes å ha vansker med å tilpasse relasjonen til sine studenter slik at den fremstår som meningsfull, samtidig som den bidrar positivt til studentens profesjonelle utvikling. Det kan samtidig være en begrunnelse for hvorfor noen praksislærere ikke synes å prioritere å etablere en god relasjon til sine studenter, mens andre studenter får status som kollega og blir behandlet som en fullverdig sentral deltaker av praksislærer.

Ifølge Helsper (2004) kan arbeidsbelastningen til profesjonelle lærere, og dermed også praksislærere, føre til at praksislærer benytter seg av lærerstudenter som avlastning i den hektiske arbeidshverdagen og samtidig komme i fare for å skjule avlastingen bak argumenter om at studentene blir selvstendige og autonome når de får stor frihet og stort ansvar. Helsper advarer imidlertid mot å gi lærerstudenter for stor frihet og for stort ansvar for egen læring og utvikling. Dette fordi stor frihet og for stort ansvar vil kunne føre til et selvbedrag siden praksislærer samtidig vil komme i fare for å fraskrive seg det profesjonelle ansvaret for studentenes profesjonelle utvikling. Helsper konkluderer dermed, i likhet med meg (se diskusjon i kap. 6.1 og 6.2), med at det er nødvendig at

lærere, som i denne sammenhengen er praksislærere, balanserer lærerstudentenes handlingsrom når det kommer til frihet og ansvar for egen læring, selv om det vil kreve tid og energi av den enkelte praksislærer (Helsper, 2004, s. 20). Det synes dermed relevant å la praksislærere få mer tid og ressurser til rådighet i praksisperiodene, slik at praksislærer opplever å ha den tiden og energien som er nødvendig for å etablere og vedlikeholde sine relasjoner til både elever og lærerstudenter, og for å følge opp både elevs læring og lærerstudenters profesjonelle utvikling. En ny studie publisert høsten 2018 kommer til samme konklusjon (Luthen & Kolstad, 2018, s. 41). Det å forske på praksislæreres ressurs- og rammebehov synes samtidig nødvendig slik at ressursene og rammene som eventuelt gis, fremstår som relevant og hensiktsmessig.

Å bedre praksislæreres ressurs- og rammebehov vil imidlertid ikke være tilstrekkelig for å skape en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri i praksis. Tidligere ble det vist til at en balanse også vil kreve at praksislærer klarer å etablere en god relasjon til sine studenter. Praksislærers relasjonskompetanse vil dermed også ha betydning for om praksislærer evner å skape en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri.

Relasjonskompetanse står sentralt i en lærers profesjonelle kompetanse og er nært knyttet til det å være profesjonell (Drugli, 2012, s. 45). Praksislærer vil, i likhet med andre lærere i lærerprofesjonen, gjennom sin profesjonsutdanning og i sitt virke som både profesjonell lærer og praksislærer utvikle sin relasjonskompetanse. Det å være relasjonskompetent vil generelt sett innebære at man har evne til å forstå og samhandle med andre på en hensiktsmessig og god måte, samtidig som man ivaretar andres interesser i samhandlingen ved å vise respekt for den andres integritet og behandle den andre personen som en selvstendig aktør i eget liv (Drugli, 2012, s. 45-47).

Funn fra min studie tyder på at studenter ofte har en opplevelse av at enkelte praksislærere ikke oppfatter det som sitt ansvar å sørge for kvalitet i relasjonen til den enkelte student. Dette funnet kan tyde på at relasjonskompetansen til disse praksislærerne er lav siden en relasjonskompetent lærer, og dermed også praksislærer,

vil oppfatte kvaliteten på relasjonene mellom seg og sine studenter som sitt ansvar (Drugli, 2012, s. 45-47). En relasjonskompetent praksislærer vil videre være bevisst egne reaksjons- og handlingsmønstre overfor ulike studenter og være villig til å aktivt endre seg selv og egen atferd for å bedre sin relasjon til studentene (Drugli, 2012, s. 45-47). Mine funn tyder derimot på at praksislærere i mer eller mindre grad er bevisst egne reaksjons- og handlingsmønstre overfor studentene, og at enkelte praksislærere ikke endrer seg selv om det synes åpenbart at relasjonen mellom praksislærer og student er dårlig. Funnene peker dermed i retning av at kvaliteten på praksislæreres relasjonskompetanse overfor lærerstudenter er svært varierende, og at en del praksislærere ikke fremstår som relasjonskompetente. Manglende relasjonskompetanse kan dermed være et mulig svar på hvorfor enkelte praksislærere synes å ha vansker med å tilpasse sin relasjon til sine studenter.

Praksislærers relasjonskompetanse kan utvikles gjennom veiledning, refleksjon, kunnskap, økt innsikt og lang erfaring (Drugli, 2012, s. 45-47), noe også funn fra min studie synes å bekrefte. Funn fra min studie tyder videre på at personlig egnethet, lang erfaring som praksislærer og formell utdanning i veiledning kan bedre praksislærerens forutsetninger slik at den enkelte student opplever relasjonen til sin praksislærer som god, og at relasjonen bidrar positivt til studentens profesjonelle utvikling. Utvikling av praksislærers relasjonskompetanse kan dermed være hensiktsmessig i den videreutdanningen i praksisveiledning som lærerutdanningsinstitusjonene er forpliktet å tilby praksislærere (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010).

Videreutdanning i praksisveiledning i seg selv vil imidlertid ikke være nok for å sikre at praksislærer har god relasjonskompetanse overfor sine studenter. God relasjonskompetanse vil kreve at praksislærer kontinuerlig videreutvikler sin kompetanse gjennom veiledning og refleksjon (Drugli, 2012, s. 45-47). Som tidligere nevnt tyder funn fra min og andres studier på, at praksislærer i mange tilfeller blir stående alene med ansvaret for studentenes praksisopplæring. Praksislærers muligheter for å få veiledning på sin relasjonskompetanse av praksisfelleskapet synes dermed å

være begrenset. Det stilles ingen krav til at praksislærer må forplikte seg til å bli systematisk veiledet i jobben som praksislærer, utover det å gjennomføre videreutdanning i praksisveiledning. Det stilles heller ingen krav til at lærerutdanningsinstitusjonene skal tilrettelegge for at praksislærere får veiledning som er formalisert, utover å tilby videreutdanning praksisveiledning, i forskriften og Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010). Det blir dermed opp til hver enkelt praksislærer å ta ansvar og sørge for å videreutvikle egen relasjonskompetanse overfor studenter. Om en lærerstudent får en praksislærer som har velutviklet relasjonskompetanse eller ikke, vil med andre ord bli veldig tilfeldig. Dette til tross for at velutviklet relasjonskompetanse hos praksislærer synes å være helt essensielt for at hver enkelt student skal oppleve relasjonen mellom seg og praksislærer som meningsfull og profesjonelt utviklende.

En implikasjon av min studie synes dermed å være, at det kan være av verdi for lærerutdanningsinstitusjonene å formalisere og utvikle ulike veiledningspraksiser for praksislærere, slik at alle praksislærere får videreutviklet sin relasjonskompetanse og kvaliteten på lærerstudentenes praksisopplæring i Norge dermed blir jevnere og bedre. Veiledningspraksis som kan være relevant å utvikle, er ulike former for kollegaveiledning mellom praksislærere på den enkelte praksisskole. En annen tilnærming som kan være relevant, er å etablere veiledningsnettverk mellom praksislærere ved ulike praksisskoler. Hvorvidt de foreslåtte veiledningspraksisene vil fungere, og hvordan disse eventuelt bør formaliseres og organiseres, fremstår imidlertid som usikkert. Det kan dermed være relevant å undersøke hvilke veiledningspraksiser som kan være hensiktsmessig å utvikles og formaliseres med tanke på å videreutvikle og bedre praksislæreres relasjonskompetanse.

### **6.3. Den maktsymmetriske, konstruktive og refleksive veiledningssamtalen**

Veiledning i praksisopplæringen synes å stå sentralt i studentenes profesjonelle utvikling. En stor andel av forskningslitteraturen i min forskningsgjennomgang (se kap. 2.3.4) har fokusert på hvordan veiledningssamtalen i praksisopplæringen bør og kan

organiseres for at den skal fremstå som meningsfull og profesjonelt utviklende for lærerstudenter (Fund, 2010; Gloppen, 2013; Hermansen m.fl., 2018, s. 12-13; Johnsen-Høines, 2012; Nilssen, 2018, s. 78; M. Parsons & Stephenson, 2005; Tobiassen, 2013). Mine funn tyder også på at veiledning er et forhold i praksisopplæringen som er av betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Samtidig blir det tydelig av min empiri at studentene har behov for at det legges til rette for refleksjon både i veiledningssammenheng og i praksisopplæringen for øvrig, noe også den øvrige faglitteraturen løfter frem (se kap. 2.3.5) (Collin, Karsenti, & Komis, 2012, s. 104-117; Korthagen, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005; Søndena, 2004; Zembylas, 2003). Dette diskusjonskapittelet vil derfor handle om hvordan studentene i min studie opplever veiledning og refleksjon i praksis, og hvilken betydning disse opplevelsene synes å ha for studentenes profesjonelle utvikling.

Veiledningssamtaler i praksis har vist seg å være sårbare, og det kan være krevende å utvikle en veiledningssamtale som er av felles interesse for alle parter (Johnsen-Høines, 2012). Ifølge Gloppen (2013) må veiledningssamtaler i praksis organiseres slik at samtalen får en atmosfære som bærer preg av gjensidig tillit og trygghet med rom for spørsmål og erfaringer fra studentene dersom veiledningssamtalen skal være velfungerende. Funn fra min studie synes å peke i samme retning. Funnene mine tyder på at veiledningen oppleves som mest meningsfull for studentene når veiledningen foregår i relativt maktsymmetriske, men kritiske partnerskap bestående av medstudenter og praksislærer, jamfør Parsons og Stephenson (2005), og når praksisgruppen får reflektere rundt et tema før praksislærer kommer med sine innspill. Det å utvikle og organisere veiledningspraksiser som kan forholde seg refleksivt til maktforhold i praksisopplæringen, synes dermed nødvendig (Gloppen, 2013; Tobiassen, 2013). Utvikling og organisering av slike veiledningspraksiser vil imidlertid fordre at rollefunksjonen til de enkelte som tar del i veiledningssamtalen, blir tydelig definert, og at alle som deltar i veiledningssamtalen, har vesentlig kompetanse om veiledning og maktforhold (Gloppen, 2013; Tobiassen, 2013). Praksislærers relasjonskompetanse, som er diskutert og problematisert i forrige diskusjonskapittel (se kap. 6.2.1), og hvorvidt denne er velutviklet eller ikke, synes samtidig å ha betydning for hvorvidt

veiledningen i praksis vil fremstå som meningsfull for studentene. Mitt argument for å utvikle differensierte veiledningspraksiser som kan bidra til å videreutvikle praksislærers relasjonskomptanse overfor studenter, synes dermed å stå enda sterkere dersom man ønsker veiledningskvalitet i praksisopplæringen.

Av studiens foreliggende materiale fremkommer det også at hvordan tilbakemeldinger blir gitt i veiledningssammenheng, har betydning for om studentene opplever veiledningen som meningsfull eller begrensende for sin profesjonelle utvikling. Studier i min systematiske forskningsgjennomgang synes å finne det samme (se kap. 2.3.4). Claires m.fl. (2012) finner i sin studie at det å få positiv støtte fra praksislærer og positive tilbakemeldinger i veiledningen ser ut til å ha stor betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Samtidig viser Johnston (2010) sitt funn at negative tilbakemeldinger fra praksislærer oppleves som mest problematisk av studentene i praksis fordi negative tilbakemeldinger skaper mest relasjonell maktasymmetri. Funn fra min studie viser at både negative tilbakemeldinger, konstruktiv kritikk og ros blir anvendt av praksislærer i veiledningssammenheng. Konstruktiv kritikk synes imidlertid å bli mest verdsatt og ifølge studentene bør ros kun benyttes dersom den oppleves som reell og riktig av studentene. Ros for rosens skyld er med andre ord ikke hensiktsmessig for studentenes profesjonelle utvikling, en konklusjon også Mena, García, Clarke, & Barkatsas (2016, s. 66) og Solstad (2013) synes å komme frem til.

Studenters behov for konstruktive tilbakemeldinger kan forstås i lys av et kroppsfenomenologisk perspektiv og Merleau-Ponty (1994, 2002) sitt perspektiv på hvordan den levde kroppen gjennom immanens og transcendens, det vil si gjennom erfaring og refleksjon, søker mening ved å både være sin kropp og ha sin kropp. Ifølge Merleau-Ponty både er og har vi kroppen vår samtidig, både overfor oss selv og omverdenen. Merleau-Ponty gjør likevel et teoretisk skille, som nevnt i kap. 3.1.1, mellom det å være sin kropp og det å ha sin kropp for å forklare hva som skiller immanens fra transcendens. Når vi sanser og erfarer ved å være integrert i selve handlingen, søker vi mening gjennom immanens. I disse tilfellene legger vi sjelden merke til den fysiske kroppen vår fordi vi er vår kropp. Dersom vanskelighetsgraden i

handlingen eller aktiviteten derimot skrus opp kan en ubalanse i den naturlige kommunikasjonen mellom oss og omverdenen oppstå. I slike tilfeller tvinges vi til å stoppe opp i selve handlingen og søke mening gjennom transcendent og refleksjon. Når vi reflekterer over egne handlinger, blir den fysiske kroppen i større grad til gjenstand for vurdering, ved at vi får økt bevissthet rundt eget kroppsbilde og vår kropp som objekt. Når vi søker mening gjennom refleksjon, søker vi dermed samtidig mening gjennom å ha vår kropp.

Ros i veiledningssammenheng vil, til forskjell fra konstruktiv kritikk, sjelden bidra til at studentene opplever motstand fra praksislærer og medstudenter. Studentene vil av den grunn, med utgangspunkt i Merleau-Pontys perspektiv, finne det mest meningsfullt og trygt når de får ros for sine handlinger i praksis fordi ros i liten grad, til forskjell fra kritikk, stiller krav til at studenten stopper opp og reflekterer over handlingene som er gjort. Profesjonell utvikling krever imidlertid at studentene i stor grad utfordres til å reflektere over handlinger gjort i praksis (Elstad m.fl., 2014; Fosse & Hovdenak, 2014; Kroksmark, 2000). Mangel på motstand og konstruktiv kritikk i veiledningssammenheng kan dermed føre til at den profesjonelle utviklingen til studentene begrenses eller stopper opp siden studentene i liten grad tvinges til å reflektere over sine handlinger. For mye motstand og negativ kritikk kan på motsatt side føre til at det blir brudd i kommunikasjonen mellom studentens livsverden og de andre som deltar i veiledningssamtalen. I slike tilfeller vil studenten finne det meningsløst å få tilbakemeldinger på sine handlinger i praksis. Det å ha *en balanse mellom positive og konstruktive kritiske tilbakemeldinger i veiledningssammenheng* synes av den grunn nødvendig dersom studenter skal oppleve tilbakemeldinger på sine handlinger i praksis som meningsfulle og samtidig som profesjonelt utviklende.

I kapittel 1.3.3 ble det vist til at lærerstudentens profesjonsutvikling må ses i nær sammenheng med lærerstudentens profesjonelle utvikling (Heggen, 2008, s. 324-325), og at lærerstudentens profesjonelle utvikling i denne avhandlingen peker mot en profesjonsutvikling som innebærer at lærerstudenten må utvikle en sammensatt profesjonskompetanse i løpet av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2010;



NOU. 2003:16, §23.5). Lærerstudentens profesjonsutvikling fordrer dermed at lærerstudenten får en balansert kunnskap om lærerprofesjonens *hva, hvordan og hvorfor*, det vil si lærerprofesjonens i-kunnskap og om-kunnskap (Elstad m.fl., 2014; Kroksmark, 2000), og at de får utviklet sin evne til kritisk refleksjon over praksis, sin selvstendighet og det å mestre og anvende ny kunnskap i egen yrkesutførelse (NOKUT, 2006, s. 21-23). Studentenes profesjonelle utvikling vil med andre ord kreve at studentene reflekterer over handlingene som er gjort i praksis ved hjelp av teori og forskning (Elstad m.fl., 2014; Fosse & Hovdenak, 2014; Kroksmark, 2000; Nilssen, 2018, s. 136-151).

Funn fra min studie viser imidlertid at veiledningssamtalen oppleves som mest meningsfull når samtalen utvikler studentens praksisteori, eller det Kroksmark (2000) betegner som lærerprofesjonens i-kunnskap, ved å ta utgangspunkt i studentenes egne praksiserfaringer og ha fokus på hva og hvordan. Solstad (2013) gjør lignende funn i sin studie. Hennes funn viser at studenter synes veiledningssamtaler i praksis som dreier seg om hva og hvordan, er nyttige og lærerike fordi slike samtaler bidrar til en bevissthet rundt læreryrkets utfordringer.

Studentenes læring og utvikling kan, med utgangspunkt i Merleau-Ponty (1994, 2002), best forstås ved å ta utgangspunkt studentenes kroppslige vane og den kunnskapen som ligger i kroppens evne til å søke seg mot nye begreper og redskaper (se kap. 3.1.4). Når studentene støtter seg til erfaringsbasert kunnskap og primært har fokus på hva og hvordan i veiledningssamtalen, blir studentenes vane i all hovedsak lært opp til å søke mening gjennom å være sin kropp og utvikle kunnskap gjennom immanens og erfaring. Evnen til å søke mening gjennom å ha sin kropp og utvikle kunnskap gjennom transcendens og refleksjon blir imidlertid lite utfordret. Når studentens evne til å søke mening gjennom transcendens og refleksjon ved hjelp av sin kroppslige vane er begrenset, vil også studentenes evne til å reflektere og være kritiske til egen praksis ved hjelp av teori og forskning være redusert. Det å primært ha fokus på spørsmålene hva og hvordan i veiledningssamtalen vil dermed redusere studentens læringsutbytte siden studentenes forforståelse og verdigrunnlag ikke blir utfordret ved hjelp av refleksjon

(Solstad, 2013). Veiledningssamtalen bør med andre ord ha et innhold og et fokus som bidrar til en *balanse mellom erfaring og refleksjon* dersom veiledningen skal oppleves som meningsfull og ikke begrensende for studentenes profesjonelle utvikling.

Ifølge Korthagen er dybderefleksjon et viktig instrument som kan bidra til at studenter klarer å etablere og oppdage verdifulle sammenhenger mellom teori, praksis og seg selv som en fremtidig profesjonell lærer (Korthagen, 2017, s. 398). Forskning på fagfeltet finner samtidig at logg kan egne seg som refleksjonsverktøy (Nilssen, 2018, s. 100-107), så fremt studentene utfordres og støttes i den videre refleksjonsprosessen utover praksisloggen (Klemp, 2013), ved for eksempel å la studentene skrive praksislogger om til fagtekster (Mathisen, 2010). Mine funn viser også at logg kan oppleves som et godt refleksjonsverktøy for studentene i veiledningssammenheng. Dette fordi loggen kan skape et refleksjonsrom som reduserer maktasymmetrien som i utgangspunktet finnes mellom praksislærer og student (se diskusjon i kap. 6.2), selv om distansen mellom praksislærer og student fysisk sett øker.

Forskningslitteraturen, som er presentert i kapittel 2.3.5, fremhever samtidig flere arenaer som kan være velegnet for refleksjon i praksisopplæringen. Deriblant trepartsamtalen (Gloppen, 2013), kritiske partnerskap (M. Parsons & Stephenson, 2005) og co-refleksive læringsfelleskap der medstudenter gir tilbakemeldinger til hverandre og reflekterer sammen (Fund, 2010). Studentene i min studie løfter også frem det å være organisert i praksisgrupper, det vil si i co-refleksive læringsfelleskap, som meningsfullt for egen profesjonell utvikling. Ifølge studentene kan praksisgruppen bidra til at studentene føler seg tryggere i praksis, og at muligheten for refleksjon blir større, noe som også ble nevnt og diskutert i kapittel 6.1. Funn fra min studie tyder imidlertid på at det er flere forutsetninger som må innfris, for at en praksisgruppe skal fungere godt. En forutsetning er at studentene i praksisgruppen klarer å etablere gode relasjoner seg imellom. Gode relasjoner etableres best når studentene behandler hverandre med respekt og som likeverdige i praksisgruppen. En annen forutsetning er at det må være «stor takhøyde» og et godt samarbeid innad i praksisgruppen. I tillegg må uenigheter kunne diskuteres på et saklig nivå. Studentene må samtidig ha tillit til at alle i gruppen yter sitt

beste. Studentens sosiale og relasjonelle kompetanse og hvorvidt denne er høy eller lav, synes dermed å ha betydning for om co-refleksive læringsfelleskap fremstår som en positiv utvikling- og refleksjonsarena for studentene. Studentens individuelle behov for gruppetilhørighet, jamfør Bauman (2001a, 2004), og studentens evne til å etablere gode relasjoner til sine medstudenter vil imidlertid, i likhet med praksislærers relasjonskompetanse, i et kroppsfenomenologisk perspektiv (Merleau-Ponty, 1994, 2001), være preget av studentens livsverden og dens tidligere erfaringer og refleksjoner. Dette vil igjen legge føringer for om praksisgruppen oppleves som meningsfull, forsterkende og stimulerende for studentens profesjonelle utvikling. Det å jobbe systematisk i lærerutdanningen generelt og i praksisopplæringen spesielt med å utvikle studentenes sosiale og relasjonelle kompetanse synes dermed relevant dersom det er ønskelig å utnytte praksisgruppens potensial som utviklings- og refleksjonsarena. En måte å jobbe systematisk med studentenes sosiale- og relasjonelle kompetanse på kan være å utvikle metoder som trener studenter i å gi effektiv tilbakemelding som er ærlig uten å være fornærmende eller dømmende (Fund, 2010), det vil si trene studentene i å gi hverandre konstruktiv kritikk.

### **6.3.1. Veiledning i praksis – en balanse mellom erfaring og refleksjon**

I forrige kapittel ble det konkludert med at det er mest hensiktsmessig at veiledning i praksis foregår i såkalte kritiske partnerskap, og at veiledningssamtalen må oppleves som relativt maktsymmetrisk for at veiledningen skal oppleves som meningsfull for lærerstudentene. Ny forskning finner samtidig at et autonomistøttende læringsklima og høy grad av veiledende interaksjon er kjennetegn på høy veiledningskvalitet i praksisopplæringen (Andreasen & Høigaard, 2017, s. 222). Funn fra både min og Andreasen & Høigaard (2017, s. 222) sin studie viser imidlertid at kvaliteten på veiledning i praksisopplæringen oppleves som svært varierende av lærerstudenter. Man kan dermed stille spørsmål om hvorfor veiledningen i praksisopplæringen har så varierende kvalitet.

Forskning på veiledning har, ifølge Bjørndal (2016), ingen lang tradisjon i pedagogisk sammenheng. Det er likevel en tydelig oppfatning, både i veiledningslitteraturen og

forskning på fagfeltet, at kvaliteten på relasjonen mellom veileder og den som blir veiledet og veileders holdninger til veiledning er avgjørende når det kommer til veiledningskvalitet (Bjørndal, 2016, s. 38 og 42). Relasjonskompetansen blant praksislærere og hvorvidt denne er høy eller lav kan, som allerede påpekt i kapittel 6.2.1, være et svar på hvorfor kvaliteten på veiledning i praksisopplæringen er varierende. Forskning på veiledning tyder videre på at veiledningskvaliteten vil trues når veiledningsrelasjonen blir for asymmetrisk (Bjørndal, 2016, s. 42-43). Min konklusjon i kapittel 6.2. om at relasjonen mellom praksislærer og student i praksis bør ha en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri synes dermed å være en troverdig slutning dersom det er et ønske om veiledningskvalitet i praksisopplæringen.

Et annet poeng jeg kom frem til i kapittel 6.2.1, var at praksislærer både må anerkjenne studenten og bygge tillit ved å bli godt kjent med den enkelte student dersom praksislærer skal ha en forutsetning for å etablere en god relasjon mellom seg og den enkelte student. Praksislærers evne til å fremstå empatisk og troverdig, i tillegg til fleksibel, sensitiv og åpen i veiledningssammenheng, vil dermed ha betydning for om veiledningsrelasjonen blir symmetrisk og god, noe også eksisterende forskningslitteratur påpeker (Bjørndal, 2016, s. 42-43).

Forskning viser videre at uklare mål for veiledningssamtalen ofte bidrar til at samtalen mister fokus og fremstår som uten progresjon. Manglende fokus og progresjon kan igjen føre til at grunnlaget for samarbeid i veiledningen blir dårlig fordi lærerstudenten lett kan få en opplevelse av å ikke bli forstått (Bjørndal, 2016, s. 44-45). Klare mål og et tydelig innhold som bidrar til fokus i veiledningssamtalen, og praksislærers evne til å metakommunisere målene for veiledningen vil med andre ord påvirke veiledningskvaliteten i positiv retning (Bjørndal, 2016, s. 48-52), noe også mine funn synes å indikere. Min analyse tyder imidlertid på at det er få veiledningssamtaler i praksis som studentene oppfatter har et klart mål og et tydelig innhold.

Ser vi til nasjonale og lokale styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2010; Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, 2010; Pilot i Nord, 2008; Universitetet i Tromsø, 2016) fremstår målformuleringene for praksisopplæringen, til forskjell fra teoriopplæringen, som vage og til dels upresise. Vide begreper, som klasseledelse, tilpasset opplæring og hjem-skole-samarbeid, blir nevnt, uten at disse presiseres nærmere. Praksislærer gis på denne måten, som løftet frem i kapittel 6.1.1, stor frihet, men ilegges samtidig et stort ansvar for å selv definere og formulere konkrete opplæringsmål innenfor de ulike kunnskapsområdene som studentene skal ha opplæring i. Vage og upresise målformuleringer kan imidlertid på samme tid gjøre det vanskelig for praksislærer å formulere klare og spesifikke mål for veiledningen og praksisopplæringen. Praksislærers kompetanse og forståelse av de ulike begrepene som er nevnt i styringsdokumentene, vil dermed ha stor betydning for hvordan praksislærer tilrettelegger studentenes praksisopplæring generelt og veiledningssamtalen spesielt.

Vage og upresise målformuleringer i gjeldende styringsdokumenter kan med andre ord være et mulig svar på hvorfor studenter i mange tilfeller synes fokuset og innholdet i veiledningssamtalen er utydelig. Samtidig kan det være en mulig forklaring på hvorfor kvaliteten på praksisopplæringen mellom praksisskoler og kvaliteten på veiledningen mellom praksislærere er så varierende. Det synes dermed hensiktsmessig å presisere og utdype målformuleringer for praksisopplæringen både i overordnede styringsdokumenter og i lokale emneplaner på en slik måte at praksislærer, med utgangspunkt i gjeldende styringsdokumenter, kan formulere klare og tydelige veiledningsmål i praksisopplæringen.

I kapittel 6.3. ble det videre konkludert med at studenter synes å ha behov for å oppleve en balanse mellom positive og konstruktive kritiske tilbakemeldinger i veiledningssammenheng. Denne konklusjonen synes å samsvare med eksisterende litteratur på fagfeltet. Konstruktive kritiske tilbakemeldinger, også kalt konstruktiv kritisk feedback, har i henhold til Bjørndal (2016, s. 209 og 217) en positiv innvirkning på menneskers, og dermed også lærerstudenters, læring, mestring og prestasjoner. Det å

gi effektiv og konstruktiv kritisk tilbakemelding som fremmer et langvarig utviklingsperspektiv, kan imidlertid være vanskelig. Spørsmålene «Hvor skal du?», «Hvordan går det?» og «Hva er ditt neste steg?» synes likevel å være grunnleggende for å kunne gi effektiv og konstruktiv kritisk tilbakemelding i veiledningssammenheng (Bjørndal, 2016, s. 214). Det å stille disse spørsmålene i veiledningssamtalen gir imidlertid ingen kvalitetsgaranti. Kvalitet i veiledningen vil også kreve at praksislærer, i stedet for å overføre informasjon gjennom monolog, aktivt lytter til studentene og har fokus på dialogen som kommunikasjonsform (Bjørndal, 2016, s. 220; Luthen & Kolstad, 2018, s. 40). Praksislærers kommunikasjonsforståelse og lytte- og kommunikasjonsevner vil dermed ha stor betydning for veiledningskvaliteten i praksisopplæringen. Mine funn og nyere forskning viser imidlertid (Luthen & Kolstad, 2018, s. 40) at praksislærere har varierende evne til både å aktivt lytte og til å legge til rette for kommunikasjonsmønstre som fremmer dialogen i veiledningssamtalen. Det synes dermed å være en nødvendighet for grunnskolelærerutdanningen å utvikle praksislærers kompetanse i kommunikasjon dersom intensjonen er å heve veiledningskvaliteten i praksisopplæringen.

Luthen & Kolstad (2018, s. 38) finner i tillegg i sin studie at praksislærers formelle veiledningskompetanse er avgjørende for kvaliteten i veiledningssamtalen. Mine funn synes å peke i samme retning. Luthen og Kolstad finner imidlertid at det er mange praksislærere som ikke har eller tar en slik utdanning, til tross for krav i nasjonale retningslinjer om at praksislærere er forpliktet til å ta videreutdanning i praksisveiledning (Luthen & Kolstad, 2018, s. 38). Man kan dermed stille seg spørsmål om hvorfor det er slik. Et mulig svar kan være at det er svært tid- og ressurskrevende for praksislærere å ta videreutdanning i praksisveiledning samtidig som man både er praksislærer for studenter og lærer for elever. Et annet mulig svar kan være at lærerutdanningsinstitusjonene i Norge i varierende grad stiller krav til praksislærere om å gjennomføre videreutdanning i praksisveiledning av ulike årsaker. En årsak kan være at noen lærerutdanningsinstitusjoner har vansker med å rekruttere nok praksislærere på grunn av økende studentantall, og at det kan bli enda vanskeligere å rekruttere praksislærere dersom det stilles krav til videreutdanning. Hvorvidt mine forslag til svar

er riktige fremstår imidlertid som usikkert. Det kan dermed være relevant å rette fokus mot denne problemstillingen og undersøke både hva som er årsaken til at mange praksislærere ikke har eller tar videreutdanning i praksisveiledning, og hva som eventuelt skal til for at fremtidige praksislærere gjennomfører videreutdanning i praksisveiledning.

I diskusjonen i forrige kapittel (se kap. 6.3) ble det konkludert med at studenter har behov for å oppleve at innholdet og fokuset i veiledningssamtalen bidrar til en balanse mellom erfaring og refleksjon. Til tross for dette viser andre funn fra min studie og min forskningsgjennomgang at innholdet og fokuset i veiledningssamtalen i praksisopplæringen for det meste dreier seg om studentenes praksiserfaringer knyttet til hva og hvordan, og ikke begrunnelser og refleksjoner som omhandler hvorfor studentene gjør som de gjør i praksis (Helgevold m.fl., 2014; Hermansen m.fl., 2018, s. 11; Solstad, 2013; Vesterinen m.fl., 2014). Man kan med andre ord undre seg over hvorfor praksislærer i liten grad tilrettelegger og oppmuntrer til refleksjon i veiledningssamtalen.

Ifølge Kvernbekk (2013) kan det lett oppstå dilemmaer mellom nyttepreget kunnskap og tid til den refleksjonen som kreves i profesjonsutdanninger som lærerutdanningen. Av den grunn går førstehåndserfaringer og «common sense» som oftest seirende ut i kampen mot ny kunnskap. Dette til tross for at ny kunnskap er nødvendig for å utfordre «common sense» slik at lærerutdanningen ikke bare fungerer som tilpasning (Kvernbekk, 2001, s. 9). Solstad finner samtidig i sin studie at studenter generelt sett får liten tid til veiledning i praksis (Solstad, 2013). Tidsaspektet kan dermed være en forklaring på hvorfor praksislærere i veiledningssammenheng i liten grad legger til rette for den refleksjonen som kreves i en profesjonsutdanning. Praksislærere bør med andre ord få mer tid og flere ressurser til rådighet, noe som også var en av konklusjonene mine i kapittel 6.2.1, om praksislærer skal ha gode forutsetninger for å legge til rette for refleksjon i veiledningssamtalen spesielt og praksis generelt.

#### **6.4. Teoribasert praksisopplæring som arena for utvikling av lærerstudentenes fagspråk og profesjonelle autoritet**

En stor andel av forskningslitteraturen i min forskningsgjennomgang (se kap. 2.3.3) viser at praksisopplæringen er den læringsarenaen i grunnskolelærerutdanningen som lærerstudenter opplever som mest meningsfull og viktigst for den profesjonelle utviklingen (Darling-Hammond, 2014, s. 547-558; Nilssen, 2018, s. 43; Skagen, 2010, s. 124; Solstad, 2010; Østrem, 2009). Teoriopplæringen derimot synes å ha lav status blant studenter, og studenter opplever ofte teoriopplæringen som irrelevant for den fremtidige profesjonsutøvelsen (Mosvold m.fl., 2014; Solstad, 2010; Østrem, 2009). Funn fra min analyse peker i samme retning. En helhetlig lærerutdanning forutsetter imidlertid både en praksisnær teoriopplæring og en teoribasert praksisopplæring (Solstad, 2010), ellers vil studenter oppleve teoretiske og profesjonsorienterte perspektiver som lite meningsbærende og relevante i løpet av kort tid (Østrem, 2009). Dette diskusjonskapittelet vil av den grunn omhandle hvordan studentene i min studie opplever sammenhenger mellom teori og praksis i praksisopplæringen, og hvilken betydning opplevde sammenhenger synes å ha for studentenes profesjonelle utvikling.

Praksisopplæringens høye status blant lærerstudenter kan forstås i lys av Merleau-Ponty (1994, 2002) sitt perspektiv på hvordan vi mennesker søker mening i omverdenen. Lærerstudenter vil, som tidligere nevnt (se kap. 3.1.4 og 6.3), søke mening gjennom immanens (handling, erfaring og det ubevisste, subjektive kroppsskjemaet) og transcendens (tankeprosesser, refleksjon og det bevisste objektive kroppsbildet) når de gjennomfører sin lærerutdanning. De to veiene å søke mening på er ikke uten videre forenlige. Fysisk bevegelse kan imidlertid bidra til at immanens og transcendens oppleves som identiske, i og med at kropp og tanke jobber side om side i sin søken etter mening. Siden flesteparten av studentenes arbeidsoppgaver i praksis krever fysisk bevegelse kan praksisopplæringen på mange måter sammenlignes med en fysisk aktivitet. Lærerstudentenes muligheter til å finne mening i praksisopplæringen vil med andre ord dobles i mange sammenhenger, til forskjell fra teoriopplæringen der studentene har mindre muligheter til å være i bevegelse. Det å legge opp til ulike studentaktive arbeidsmåter i teoriopplæringen som bidrar til fysisk bevegelse, synes



dermed nødvendig dersom studenter i større grad skal oppleve teoriopplæringen i grunnskolelærerutdanningen som relevant for egen fremtidige profesjonsutøvelse.

Forskning viser videre at praksiserfaringer generelt sett har betydning for studenters profesjonelle utvikling (Anspal m.fl., 2011; Lamote & Engels, 2010). Dette fordi erfaringer fra praksisfeltet gir studentene et mer realistisk bilde av læreryrket og gjør dem mer bevisste, trygge og selvsikre på sin personlige identitet, og slik bidrar til at studentene blir opptatt av praksiserfaringenes betydning for den profesjonelle utviklingen (Kværnes, 2013; Lamote & Engels, 2010; Meijer m.fl., 2011; Poulou, 2007; Thorsen & Christensen, 2018, s. 251). Mine empiriske funn viser samme tendens. Spesielt synes det å beherske klasseledelse, å mestre atferdsproblematikk og å etablere og vedlikeholde elevrelasjoner å gjøre studentene mer trygge og selvsikre. Økt trygghet og selvsikkerhet synes igjen å bidra til at studentene tar mer ansvar og blir mer selvstendige i praksis. Praksiserfaringer generelt og positive praksiserfaringer knyttet til klasseledelse, atferdsproblematikk og relasjonsbygging spesielt synes dermed å fremstå som meningsfulle og av betydning for studentenes profesjonelle utvikling.

Selv om studentene opplever å få mange relevante erfaringer i praksis, viser andre funn fra min analyse, at det er noen områder og arbeidsoppgaver ved læreryrket, som enten er utydelige eller usynlige for studentene, eller som studentene opplever å få lite erfaring med, selv om de er nevnt i lokale emneplaner for praksisopplæringen (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 37-46). Dette gjelder ulike former for hjem-skole-samarbeid, som foreldremøter, utviklingssamtaler og samtaler med foresatte om sensitive temaer, og det å ha eneansvar i praksis og for eksempel kommunisere med foresatte. Praksis kan av den grunn av og til oppleves som en kunstig situasjon for studentene. Nyere forskning viser det samme (Nilssen, 2018, s. 43). Studentene i min studie opplever i tillegg at de får tilnærmet ingen erfaring med hvordan man kan håndtere vanskelige situasjoner eller tilrettelegge undervisning for elever med spesielle behov, dette til tross for at mangfold, tilpasset opplæring og elever med særskilte behov er spesifikk nevnt som fokusområder på andre studieår i de lokale emneplanene for praksisopplæringen (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 37-46). Studentenes manglende erfaring med disse områdene og

arbeidsoppgavene vil med andre ord kunne bidra til studentene ikke får utviklet den sammensatte profesjonskunnskapen (både i-kunnskapen og om-kunnskapen) som kreves for å mestre disse områdene og arbeidsoppgavene på en profesjonell måte. En implikasjon av min studie synes dermed å være at praksisopplæringen må tilrettelegge for at studenter får relevant erfaring med ulike former for hjem-skole-samarbeid og erfaring med hvordan man håndterer vanskelige situasjoner og tilrettelegger undervisning for elever med spesielle behov, slik at praksisopplæringen ikke begrenser, men bidrar positivt til studentenes profesjonelle utvikling. Studentene i min studie opplever at årsaken til disse manglende praksiserfaringene er at elever med særskilte behov blir skjermet fra studentene i og utenfor klassen ved å ha egne assistenter og eget undervisningsopplegg. Hvorvidt dette er et gjennomgående trekk ved andre studenters praksis, er imidlertid uklart. Det synes dermed nødvendig å rette fokus på denne problematikken i fremtidig forskning. Det kan samtidig være relevant å undersøke hvorfor lærerstudenter synes å enten skjermes eller holdes unna slike sentrale arbeidsoppgaver og arbeidsområder ved lærerprofesjonen i praksisopplæringen.

Selv om studentene opplever praksisopplæringen som meningsfull og praksiserfaringer som viktige for den profesjonelle utviklingen, viser funn fra min studie at studentene likevel har behov for å oppleve tydeligere koblinger mellom teori og praksis. Dette fordi studentene opplever at tydeligere koblinger mellom teori og praksis kan bidra til at de tar flere bevisste og reflekterte valg i praksis. Mine funn synes dermed å bekrefte Kvernbekk (2001) sin forskning som viser at det å anvende og reflektere over teori i praksisopplæringen er nødvendig for at studentene ikke skal bli fanget av egen forforståelse, men få erfaringsmessige brudd (Kvernbekk, 2001, s. 9). Det er imidlertid bare en av ti studenter i min studie som har opplevd at teori i særlig grad har blitt koblet til praksiserfaringer i praksisopplæringen. Dette kan tyde på at studentene ikke gjennomgår en profesjonsutdanning som bidrar til at studentene utvikler et profesjonelt fagspråk (Østrem, 2009). Den teorien som til en viss grad har blitt koblet med praksiserfaringer, er fagspesifikk teori og fagdidaktikk. Pedagogisk teori oppleves på sin side som abstrakt og svevende for de fleste av studentene.

Betydelig forskning viser at det er flere lærings- og samarbeidsarenaer som kan bidra til at koblingene mellom teoriopplæringen og praksisopplæringen blir gjort tydeligere for studentene, slik at de lettere kan se sammenhenger mellom teori og praksis. Eksempler på dette er kollegial veiledning (Turunen & Tuovila, 2012), praksislogg (Klemp, 2013), aksjonslæring (Burner, 2011), aksjonsforskning (Ulvik m.fl., 2016, s. 19), trepartssamtale (Gloppen, 2013), partnerskapsprosjekt (Halvorsen, 2014), fadderordninger (Sjølie & Haugaløkken, 2008), storyline (Methi & Wie, 2007) og samarbeidsveiledning mellom praksislærere, universitetslærer og lærerstudenter (Steele, 2017, s. 77). Annen forskning finner imidlertid det motsatte. Tuset (2013) finner at den gjeldende praksisen, i praksisopplæringen og i teoriopplæringen ikke endrer seg selv om den blir utfordret ved å innføre ulike nye lærings- og samarbeidsarenaer. Fokuset må med andre ord, slik Tuset ser det, flyttes fra studentenes individuelle profesjonelle utvikling, til en profesjonalisering av etablerte praksiser både i praksis- og i teoriopplæringen i lærerutdanningen dersom det er et ønske om å profesjonalisere lærerutdanningen (Tuset, 2013). Mine funn synes å støtte Tuset sin konklusjon.

Tidligere forskning finner at lærerstudenter etterlyser flere sammenhenger mellom teori og praksis (Malderez m.fl., 2007; Mathisen, 2011, 2013), men at muligheten for å integrere teori med praksis oppleves som veldig varierende og vanskelig (Allen & Wright, 2013). Studentene i min studie påpeker det samme. Av mitt empiriske materiale fremkommer det at studentene opplever det som praksislærers ansvar at studentene klarer å se sammenhenger mellom teori og praksis i praksisopplæringen, men at praksislærere bidrar svært lite med dette. Klemp og Nedberg (2016) synes å komme frem til samme konklusjon (Klemp & Nedberg, 2016, s. 38-39).

Funn fra min studie viser i tillegg at når praksislæreren, som skal fremstå som en rollemodell og en profesjonell autoritet overfor studentene (se diskusjon i kapittel 6.2), ikke tar ansvar for å koble teori og praksis i praksisopplæringen, så ser heller ikke studentene relevansen eller viktigheten av å gjøre disse koblingene. Det å bli sosialisert inn i skolens praksisfelleskap og praksislærers etablerte praksis kan med andre ord føre til at det studentene har erfart og lært i teoriopplæringen «vaskes bort» dersom

praksislærer ikke tar ansvar for å koble teori og praksis (Hermansen m.fl., 2018, s. 12-13; Ó Gallchóir m.fl., 2018, s. 151; Solstad, 2010) og ikke bidrar til at studenter ser relevansen av å reflektere over praksiserfaringer ved hjelp av teoretiske og profesjonsorienterte perspektiver (Elstad m.fl., 2014; Fosse & Hovdenak, 2014; Kroksmark, 2000; Nilssen, 2018, s. 136-151). Studentene synes med andre ord å ha behov for å oppleve at praksisopplæringen har en *balanse mellom teori og praksis* dersom praksisopplæringen skal oppleves som meningsfull, og ikke begrensende for studentenes profesjonelle utvikling.

Flesteparten av studentene i min studie fremholder samtidig et ønske om at fagspråket skal bli anvendt mer i praksisopplæringen fordi det ville ha styrket deres faglige kompetanse, gjort dem mer bevisste på læreryrkets status og gitt dem økt forståelse for hva lærerprofesjonen innebærer. Til tross for dette, tyder mine funn på at det er hverdagspråket som primært blir benyttet i praksisopplæringen, og at studentene synes det er mest naturlig å anvende hverdagspråket siden praksisteori og praksiserfaringer anses som mest verdifulle og relevante å støtte seg til i praksis.

Det at studentene anser praksisteori og praksiserfaringer som mest verdifulle og relevante å støtte seg til i praksis, kan tyde på at den «trygge, stabile og ferdige» teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen, det vil si «den teoretiske autoriteten», ikke fremstår som relevant, og dermed står i fare for å miste noe av sin autoritet overfor lærerstudentene. Når den teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen mister sin relevans, blir det mer meningsfullt å støtte seg til egne erfaringer og noe de selv har et eiendomsforhold til, i stedet for å søke hjelp til refleksjon fra teori og forskning som i mange sammenhenger kan oppleves abstrakt og løsrevet fra konteksten. Med utgangspunkt i Baumans perspektiv (1996, 2001b) (se kap. 3.2) vil det postmoderne samfunnet samtidig gi studentene en opplevelse av økt frihet og ubegrensede muligheter til å velge selv hva de opplever som relevant. Å reflektere over egen praksis ved hjelp av et «ferdig utviklet» teoretisk fagspråk kan dermed oppleves som fremmed. Dette vil underbygges ytterligere når praksislærere ikke evner å vise teoriens og forskningens relevans for refleksjon over praksis.

Den målrettede og profesjonsrettede teoriutviklingen i profesjonsutdanningen synes dermed, i et Bauman-perspektiv, å bli utfordret av studentenes livsverden og gjeldende livsstrategi, som ofte i større grad er et eklektisk identitetsprosjekt heller enn et målrettet, profesjonelt identitetsprosjekt. Det gir et paradoks siden forskning har vist at studentenes profesjonelle utvikling vil begrenses når praksislærere og studenter for det meste støtter seg til erfaringsbasert kunnskap og bruker hverdagsspråket i praksisopplæringen (Elstad m.fl., 2014; Fosse & Hovdenak, 2014; Kroksmark, 2000; Nilssen, 2018, s. 136-151). Dette fordi studentens vane, i Merleau-Pontys (1994, 2002) forstand, i hovedsak læres opp til å søke mening og utvikle i-kunnskap gjennom erfaring i stedet for å søke mening og utvikle om-kunnskap gjennom refleksjon over erfaringer ved hjelp av teori og forskning (se kap. 3.1.4. og 6.3).

Det å anvende teori, forskning og profesjonens fagspråk i praksis er derfor nødvendig dersom praksisopplæringen skal bidra positivt i utviklingen av studentenes fagspråk og profesjonelle autoritet, jamfør Parsons (1939, 1978) (se diskusjon i kap. 3.1.3). Studentene synes dermed å ha behov for å oppleve en *balansert bruk av fagspråk og hverdagspråk* i praksis dersom praksisopplæringen skal oppleves som meningsfull, og samtidig bidra positivt til studentenes profesjonelle utvikling.

#### **6.4.1. Kobling mellom teori og praksis – en balanse mellom fagspråk og hverdagspråk**

I forrige kapittel ble det konkludert med at studenter har behov for en balanse mellom teori og praksis og for en balansert bruk av fagspråk og hverdagspråk, dersom praksisopplæringen skal oppleves som meningsfull, og ikke begrensende for studentenes profesjonelle utvikling. Profesjonslitteraturen synes samtidig å enes om at studentenes profesjonsutvikling vil kreve refleksjoner over handlinger som er gjort i praksis, ved hjelp av teori og forskning (Elstad m.fl., 2014; Fosse & Hovdenak, 2014; Kroksmark, 2000; Nilssen, 2018). Tydelig profesjonelt fagspråk og sterk profesjonell autoritet står videre sentralt i profesjoner med tanke på å opprettholde sosial kontroll i eget profesjonelle kompleks (T. Parsons, 1939, 1978).

Funn fra både min studie og min forskningsgjennomgang viser imidlertid, som nevnt i kapittel 6.4, at det er få studenter som opplever at teori og forskning blir koblet til praksiserfaringer i praksisopplæringen. Funnene tyder videre på at praksislærere i liten grad hjelper studenter med å se relevante sammenhenger mellom teori og praksis selv om praksislærer har ansvar for å gjøre dette. Manglende koblinger mellom teori og praksis synes samtidig å ha sammenheng med at det er hverdagspråket som primært blir anvendt i praksisopplæringen. Praksislærere synes dermed å ha utfordringer med å hjelpe studentene både med å se og å reflektere over relevante sammenhenger mellom teori og praksis og anvende lærerprofesjonens fagspråk, slik at studentene tilegner seg profesjonens profesjonelle fagspråk og utvikler sin profesjonelle autoritet. Det synes av den grunn nødvendig å drøfte hvorfor praksislærer synes å ha denne utfordringen.

Diskusjoner rundt forholdet mellom teori og praksis, hvilket kunnskapstilfang som skal legge kompetansegrunnlaget for lærerstudentenes profesjonsutvikling, og hvilken læringsarena som skal ha ansvar for å legge dette kompetansegrunnlaget, har pågått i lærerutdanningen gjennom flere tiår (Elstad m.fl., 2014, s. 26-27; Grimen, 2008a, s. 74-84). Praksisopplæring har, historisk sett, alene lagt grunnlaget for profesjonsutøveres profesjonelle utvikling. Utviklingen mot et stadig mer komplekst samfunn og spesialiserte yrkesfunksjoner har imidlertid ført til at yrkesgrupper (Raaen, 2017, s. 106), deriblant lærerprofesjonen, har fått et økende behov for å tilegne seg en sammensatt og kompleks profesjonskompetanse for å kunne utføre yrket på en profesjonell måte (Elstad m.fl., 2014, s. 20). Økt behov for en sammensatt og kompleks profesjonskompetanse har videre bidratt til at yrkesopplæringen som læreryrket og skolene tidligere har hatt ansvar for, ikke lenger er tilstrekkelig med tanke på profesjonell lærerkvalifisering (Raaen, 2017, s. 106). Lærerutdanningen har dermed over tid, som en konsekvens av denne samfunnsutviklingen, blitt mer og mer profesjonalisert og «akademisert» blant annet ved å øke fokuset på teori og forskning (Smeby, 2008, s. 88-89), og la de fagansatte ved lærerutdanningsinstitusjonen i større grad involvere seg i studentenes praksisopplæring gjennom praksisforbedrende læring (Raaen, 2017, s. 106). Lærerutdanningen har samtidig, på bakgrunn av denne utviklingen, blitt sterkt kritisert av både lærerstudenter og praksisfeltet, inkludert

praksislærere, for å ha manglende relevans for det praktiske lærerarbeidet (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2017, s. 69).

Den kompetente læreren har, som tidligere nevnt, et fragmentert og heterogent kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008a, s. 72). Profesjonskompetansen som lærerstudentene skal tilegne seg i utdanningen er dermed kompleks og sammensatt. Dette innebærer nødvendigvis også et sammensatt fagspråk (Elstad m.fl., 2014). Det å skaffe seg oversikt, holde seg oppdatert og velge ut hvilken faglitteratur og forskning som er relevant for lærerprofesjonen, og hvilket fagspråk som bør benyttes, kan av den grunn oppleves som en svært uoversiktlig, omfattende og tidkrevende oppgave for praksislærere (se kap. 3.2.1).

Livsverdenen til praksislærer og praksisskolens erfaringsbaserte kunnskapsforankring vil samtidig legge føringer for hva praksislærer anser som relevant kunnskap for det praktiske lærerarbeidet, og hvilket «språk» som er nyttig å benytte seg av i praksisopplæringen. Et uoversiktlig postmoderne samfunn i kombinasjon med en kompleks og sammensatt profesjonskompetanse og praksislærers eventuelle kritiske holdning til lærerutdanningens forståelse og oppfatning av hva som er relevant profesjonskompetanse for det praktiske lærerarbeidet, kan dermed være en forklaring på hvorfor praksislærer i liten grad kobler teori og praksis og benytter seg av fagspråket i praksisopplæringen.

Sterk tilhørighet i skolens praksisfelleskap og svak profesjonell identitet som lærerutdanner kan også være en forklaring på hvorfor praksislærere i liten grad innfrir lærerutdanningsinstitusjonens forventninger og krav om å tydeliggjøre koblinger mellom teori og praksis overfor lærerstudenter. Praksislæreres profesjonelle identitet kan, ifølge Munthe og Ohnstad (2008) knyttes til tre ulike profesjonelle roller: rollen som profesjonell lærer overfor elever i grunnskolen, rollen som profesjonell kollega i lærerprofesjonens praksisfelleskap, og rollen som profesjonell praksislærer i lærerutdanningsinstitusjonens yrkeskollektiv (Munthe & Ohnstad, 2008, s. 474).

Praksislærer tilhører dermed to ulike praksisfellesskap, ett ved skolen og ett ved lærerutdanningsinstitusjonen.

Kunnskapstradisjonen til det enkelte praksisfellesskap vil påvirke hvilken kunnskap som oppfattes som relevant av praksislærer, og samtidig legge føringer på hvilke krav og forventinger som må innfris av praksislærer for å bli inkludert og oppleve tilhørighet i praksisfellesskapet jamfør Bauman (2004) (se kap. 3.2.2). Som tidligere nevnt (se f.eks. kap. 1.1.3 og 6.4), er de to praksisfellesskapene som praksislærer tilhører forankret i hver sin kunnskapstradisjon. Det kontradiktoriske forholdet mellom de to kunnskapstradisjonene kan dermed by på utfordringer (Elstad m.fl., 2014, s. 26-27). Praksislærers grad av deltakelse i de to praksisfellesskapene vil derfor ha stor betydning for hvilket praksisfellesskap praksislærer opplever tilhørighet i og lar seg påvirke av.

Praksislærer deltar i og påvirkes daglig av skolens praksisfellesskap. Den profesjonelle identiteten til praksislærer som lærer og kollega i skolens praksisfellesskap vil dermed ha gode vilkår for å utvikles. Deltakelse i praksisfellesskapet ved lærerutdanningsinstitusjonen er derimot mer sporadisk. Praksislærer gis på denne måten færre anledninger til å bli påvirket av og føle tilhørighet til lærerutdanningsinstitusjonens praksisfellesskap, og dermed utvikle sin profesjonelle identitet som lærerutdanner (Munthe & Ohnstad, 2008, s. 474). Lærerutdanningsinstitusjonens krav og forventninger til praksislærer gjennom detaljerte studieplaner vil dermed ikke være nok dersom praksislærer skal utvikle sin profesjonelle identitet som lærerutdanner (Munthe & Ohnstad, 2008, s. 474).

Utvikling av praksislærers profesjonelle identitet som lærerutdanner kan med andre ord ikke ses på som et individuelt identitetsprosjekt, men må ses på som et kollektivt identitetsprosjekt i de etablerte praksisene innad i de to praksisfellesskapene. Tuset (2013) sin konklusjon, som ble løftet frem i kapittel 6.4, om at lærerutdanningen må ha fokus på å profesjonalisere etablerte praksiser i både praksis- og teoriopplæringen i lærerutdanningen, synes dermed å være en troverdig slutning dersom det er et ønske om å profesjonalisere lærerutdanningen.



Å profesjonalisere etablerte praksiser i praksisfelleskapet ved praksisskolen, slik at medlemmene utvikler en kollektiv identitet som lærerutdannere, kan imidlertid være utfordrende, i og med at praksisfelleskapet ved praksisskolene i liten grad synes å ta et kollektivt ansvar for lærerstudenters praksisopplæring og profesjonelle utvikling (se diskusjon i kapittel 6.1.1). Det å utvikle praksisskolenes kollektive identitet som lærerutdanner vil med andre ord kreve både tid og et nært samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonens praksisfelleskap. Det kan dermed være hensiktsmessig for lærerutdanningen å utvikle gode samarbeidsmodeller mellom praksisskolenes og lærerutdanningsinstitusjonens praksisfelleskap, som kan bidra til å utvikle praksisfelleskapenes kollektive identitet som lærerutdannere.



## **Kapittel 7. Å gripe og bli grepet – for å begripe**

Formålet med min studie er å studere praksisopplæringens betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling fra et studentperspektiv, og bidra med relevant forskningsbasert kunnskap til fagfeltet som kan anvendes i videreutvikling av praksisopplæringen i norsk grunnskolelærerutdanning. Studiens forskningsspørsmål ble formulert slik: Hvilke forhold ved praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen opplever lærerstudenter som meningsfulle og som begrensende for sin profesjonelle utvikling?

Studien viser at lærerstudenter synes å oppleve den samlede kvaliteten på praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen som veldig varierende. Det blir samtidig tydelig at praksisopplæringen på sin side synes å ha store utfordringer med å sørge for god kvalitet. Studien viser blant annet at vage og upresise målformuleringer for praksisopplæringen, både i overordnede styringsdokumenter og i lokale emneplaner gir praksisopplæringen utfordringer med å innfri profesjonsutdanningens forventinger om kvalitet i praksisopplæringen. Det synes dermed nødvendig å presisere og utdype overordnede styringsdokumenter og lokale emneplaner som omhandler praksisopplæringen slik at det blir tydelig hva studentene skal ha opplæring i, og hva som forventes av praksisopplæringen som profesjonskontekst.

Opplevd kvalitet ser videre ut til å kunne ses i sammenheng med hvordan studenten opplever ulike forhold ved praksisopplæringen, og hvorvidt disse oppleves som meningsfulle eller begrensede for studentens profesjonelle utvikling. Praksisopplæringen oppleves blant annet som meningsfull for studentenes profesjonelle utvikling når de opplever å ha *en balanse mellom frihet og trygghet* i måten de blir mottatt og inkludert ved praksisskolen. Lærerprofesjonen og praksisfellesskapet ved den enkelte praksisskole synes på sin side å ha utfordringer med å ta et kollektivt ansvar for å motta, inkludere og utdanne fremtidige lærere, selv om forskning viser at skolens praksisfellesskap har stor innvirkning på studentenes profesjonelle utvikling. Det foreligger samtidig få studier som har studert praksisskolens indre liv. Det synes dermed hensiktsmessig i fremtidig forskning å sette fokus mot skolens praksisfellesskap og undersøke hvorfor skolens praksisfellesskap i liten grad involverer seg i studentenes

praksisopplæring, og hva som eventuelt må til for at skolens praksisfellesskap skal ta et kollektivt ansvar.

Min studie viser i tillegg at det å bli fysisk inkludert på praksisskolen har stor betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Mange skoler synes imidlertid å ha utfordringer med å fysisk inkludere lærerstudenter blant annet på grunn av plassmangel. Det å ta lærerstudenter med i betraktningen når fremtidige skolebygg nær utdanningsinstitusjoner skal planlegges og bygges synes dermed å være av betydning. Det finnes lite faglitteratur og forskning som omhandler lærerstudenters fysiske inkludering i praksisopplæringen, så det synes dermed relevant å rette fokus mot denne tematikken i fremtidig forskning.

Ulike maktforhold og hvorvidt disse oppleves å ha *en balanse mellom relasjonell maktsymmetri og epistemisk maktasymmetri*, synes også å spille inn på studentenes profesjonelle utvikling. Studien viser at den beste kombinasjonen med tanke på å gi studentene en opplevelse av epistemisk maktasymmetri mellom seg og praksislærer er når praksislærer har høy formell kompetanse i fag, pedagogikk og veiledning i kombinasjon med lang erfaring og personlig egnethet. Det synes dermed hensiktsmessig å vurdere fremtidige praksislærere på bakgrunn av disse kriteriene.

Det blir videre tydelig av diskusjonen i denne studien at det å etablere og vedlikeholde relasjoner til studenter vil kreve tid og energi av praksislærer. Det er samtidig mye som tyder på at praksislærere har liten tid til relasjonsbygging mellom seg og tildelte lærerstudenter i praksisperiodene. Det synes dermed nødvendig at praksislærere får mer tid og ressurser til rådighet i praksisperiodene, slik at praksislærer opplever å ha den tiden og energien som er nødvendig for å etablere og vedlikeholde sin relasjon til lærerstudentene.

Diskusjonen fremhever i tillegg at relasjonskompetanse er en kompetanse som må vedlikeholdes og videreutvikles. Funn i min studie tyder samtidig på at praksislæreres relasjonskompetanse er av varierende kvalitet. Det synes dermed hensiktsmessig å ha

fokus på utvikling av praksislæreres relasjonskompetanse i den videreutdanningen i praksisveiledning som lærerutdanningsinstitusjonene er forpliktet å tilby praksislærere. Å formalisere og etablere veiledningsnettverk og utvikle ulike former for kollegaveiledning for praksislærere for å sørge for at alle praksislærere får utviklet og videreutviklet sin relasjonskompetanse, kan samtidig være av verdi.

Min studie viser videre at *en balanse mellom både erfaring og refleksjon, og en balanse mellom positive og konstruktiv kritiske tilbakemeldinger* i veiledningssammenheng har betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Praksislærer synes imidlertid å ha utfordringer med å få til en balanse mellom erfaring og refleksjon i veiledningssammenheng. Praksislærers utfordringer synes å ha sammenheng den tiden og de ressursene praksislærer har til rådighet. Det synes dermed nødvendig at praksislærere får tildelt mer tid og flere ressurser dersom praksislærer skal få bedre forutsetninger for å få til en balanse mellom en erfaring og refleksjon veiledningssammenheng. Studien viser videre at det å jobbe systematisk med å utvikle studentenes sosiale og relasjonelle kompetanse i lærerutdanningen generelt og praksisopplæringen spesielt vil være av betydning dersom praksisgruppens potensial som utviklings- og refleksjonsarena skal utnyttes. Det blir samtidig fremtredende i studiens diskusjon at utvikling av praksislærers kommunikasjonskompetanse bør være sentralt i praksislæreres videreutdanning i praksisveiledning. Forskning viser i tillegg at det er mange praksislærere som ikke har eller tar videreutdanning i praksisveiledning. Det synes dermed nødvendig å undersøke både hva som er årsaken til at mange praksislærere ikke har eller tar videreutdanning i praksisveiledning, og hva som eventuelt skal til for at fremtidige praksislærere gjennomfører videreutdanning i praksisveiledning.

Studien indikerer videre at en opplevelse av varierte praksiserfaringer kan bidra positivt til studentenes profesjonelle utvikling. Praksisopplæringen synes imidlertid å ha utfordringer med å tilrettelegge for at studenter får relevant erfaring med sentrale arbeidsoppgaver og arbeidsområder som ulike former for hjem-skole-samarbeid, håndtering av vanskelige situasjoner og tilrettelegging av undervisning for elever med

spesielle behov. En implikasjon av min studie synes dermed å være at praksisopplæringen må sikre at lærerstudenter får erfaring med slike sentrale sider ved lærerprofesjonen. Det synes samtidig nødvendig å rette fokus mot denne problematikken i fremtidig forskning og undersøke hvorvidt dette er et gjennomgående trekk ved lærerstudenters praksisopplæring, og eventuelt undersøke hvorfor lærerstudenter skjermes eller holdes unna slike sentrale arbeidsoppgaver.

Studentene i min studie synes i tillegg å ha behov for å oppleve *en balanse mellom teori og praksis* og *en balansert bruk av fagspråk og hverdagspråk* i praksis. Praksislærere synes imidlertid å ha utfordringer med å hjelpe studentene med å både se og reflektere over relevante sammenhenger mellom teori og praksis og å anvende lærerprofesjonens fagspråk. Praksislærers utfordringer synes videre å kunne ses i sammenheng med praksislærers tilhørighet i og påvirkning fra skolens praksisfelleskap. Det synes av den grunn nødvendig å utvikle gode modeller for samarbeid, mellom praksisskolers og lærerutdanningsinstitusjoners praksisfelleskap som kan bidra til å utvikle praksisfelleskapenes kollektive identitet som lærerutdannere, slik at både skolens praksisfelleskap og praksislærer opplever det som mer naturlig å koble teori og praksis og å anvende både fagspråk og hverdagspråk i sin profesjonsutøvelse.

Studien viser med andre ord at ulike forhold ved praksisopplæringen som mottakelse og inkludering, relasjon til praksislærer, praksislærers kompetanse, veiledning, organisering av praksis, forholdet mellom teori og praksis, samt sentrale praksiserfaringer, fremstår som meningsfulle for studentenes profesjonelle utvikling. En opplevd balanse i praksisopplæringen synes samtidig å fremstå som sentralt, dersom praksisopplæringen skal oppleves som meningsfull for den enkelte student og samtidig ikke begrense studentens profesjonelle utvikling. Den enkelte lærerstudent synes dermed å ha behov for *å gripe og bli grepet – for å begripe!*

### **7.1. Studiens styrker og svakheter**

Studiens kvalitet er drøftet inngående i kapittel 4.5 med utgangspunkt i kvalitetskriteriene reliabilitet og validitet. I kapittelet drøftes både styrker og svakheter

ved studien og hvordan jeg som forsker gjennom hele forskningsprosessen har arbeidet systematisk for å styrke studiens kvalitet. Jeg vil likevel avslutningsvis i denne avhandlingen kort løfte frem og drøfte noen av studiens sentrale styrker og svakheter.

Det finnes relativt få kvalitative empiriske studier som undersøker praksisopplæringens betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling fra et studentperspektiv. Denne studien har løftet frem studentperspektivet, og dermed belyst praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen på en måte som i liten grad er gjort tidligere. Studien bør derfor kunne sies å ha aktualitet for norsk grunnskolelærerutdanning.

Studiens fenomenologiske forankring og metodiske tilnærming har bidratt til inngående innsikt i ti lærerstudenters refleksjoner rundt opplevelser og erfaringer fra praksis. Studentenes refleksjoner er imidlertid retrospektive. Opplevelsene og erfaringene fra praksis som studentene reflekterer over, kan dermed ligge langt tilbake i tid, spesielt for de studentene som har vært to og tre år i utdanningen. Man kan av den grunn stille spørsmål ved hvorvidt studentenes refleksjoner rundt forhold ved praksis er troverdige og pålitelige, noe som kan sies å være en svakhet ved studien. Praksislærers perspektiv er ikke belyst. Det vil derfor i en fremtidig studie være interessant og relevant å kombinere studenters perspektiv med praksislæreres perspektiv når lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen skal undersøkes.

En annen svakhet ved studien er at intervjuene med studentene gir få konkrete beskrivelser av praksisskolen som profesjonskontekst. Jeg ser dermed i retrospekt at observasjoner ved praksisskolen ville ha styrket min studie vesentlig. Det synes dermed hensiktsmessig i fremtidig forskning å bruke både intervju og observasjon som forskningsmetoder for å få et mer detaljert bilde av innhold og kvalitet i studentenes praksisopplæring. Det å kombinere en kvalitativ undersøkelse med en kvantitativ undersøkelse kan samtidig være nødvendig siden funn fra kvalitative studier, inkludert min, ikke kan generaliseres.

Kvalitative studier kritiseres ofte for å ha for få informanter. Denne kritikken kan også rettes mot min studie siden mitt empiriske materiale består av kun ti kvalitative livsverdensintervjuer. Det å ha flere informanter kunne dermed ha styrket min empiriske undersøkelse. Studiens fenomenologiske forskningsdesign og de rammevilkårene som er satt for studien, har imidlertid satt begrensninger for størrelsen på studiens utvalg. En styrke ved mitt empiriske materiale er likevel at tre av ti informanter har vært tre år i utdanningen, og fem av ti informanter har gjennomført to år. Studiens grundige forskningsgjennomgang styrker samtidig studiens empiriske grunnlag.

Studenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen er et komplekst fenomen. Det å anvende ulike teoretiske perspektiver for å forstå fenomenet vil dermed styrke studien. I denne studien er det gjort et valg om å studere fenomenet ved hjelp av tre ulike perspektiver, nærmere bestemt Maurice Merleau-Ponty sitt eksistensielle kroppsfenomenologiske individperspektiv, Zygmunt Bauman sitt samfunnsperspektiv på identitet i det postmoderne samfunnet og Talcott Parsons sitt strukturfunksjonalistiske profesjonsperspektiv. Det å anvende Merleau-Pontys individperspektiv og Baumans samfunnsperspektiv i diskusjonen av studiens empiri har bidratt til en dypere innsikt i og en mer nyansert forståelse av lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen. Disse to perspektivene synes dermed å kunne gi implikasjoner for utviklingen av praksisopplæringen. Profesjonsperspektivet til Parsons har på sin side vært relevant å anvende for å belyse og problematisere studiens profesjonskontekst. Hans perspektiv har imidlertid vært vanskelig å anvende i diskusjonen av studiens funn. Jeg innser dermed avslutningsvis at studiens diskusjon ville vært styrket dersom Parsons profesjonsperspektiv hadde blitt supplert med relevant profesjonsteori som er spesifikt rettet mot lærerprofesjonen. Studiens sammensatte teoretiske rammeverk fremstår likevel som et relevant perspektiv for fremtidige studier som undersøker lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen. Det synes imidlertid nødvendig å videreutvikle og supplere det sammensatte teoretiske rammeverket med flere relevante perspektiver, slik at det blir enda mer relevant å anvende i fremtidige studier som undersøker lærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisopplæringen.



## Referanser

- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14(2), 153-172. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494495>
- Alerby, E., Hagström, E., & Westman, S. (2014). The embodied classroom - A phenomenological discussion of the body and the room. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 11-23. doi: <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0001>
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2013). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Andersen, H. (2000). Funktionalisme. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 235-262). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andreasen, J. K., & Høigaard, R. (2017). Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene – en studie om veiledningskvalitet. *Uniped*, 40(03), 222-234. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-04>
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2011). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197-216. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ball, S. J. (1985). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. I S. J. Ball & I. Goodson (Red.), *Teachers' lives and careers* (s. 1-26). London: The Falmer Press.
- Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bauman, Z. (1996). Postmodernitet, identitet og moral. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 122-128). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001a). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001b). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Bauman, Z., May, T., Holm-Hansen, L., & Veiden, P. (2004). *Å tenke sosiologisk*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet: på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bjørndal, C. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Polen: Gyldendal Akademisk.
- Bredal, A.-M. (2012). *Freedom of the treadmill - Physical activity, disability and existence*. (PhD-avhandling), Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 112-127). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burner, T. (2011). Skolebaserte fellesskap for læring og forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 29-45. doi: <http://hdl.handle.net/11250/142369>
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120. doi: <https://doi.org/10.1080/02607470500127236>
- Cheng, M. M.-H. (2005). Understanding Teacher Professional Development during the Field Experience Period Using a Sociocultural View of Learning. *Teacher Development*, 9(3), 347-367. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530500200259>
- Christensen, H., Eritslund, A. G., & Havnes, A. (2014). Bru over gapet? En studie av grunnskolelærerstudenters erfaringer i utdanningens to læringsarenaer. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.-23. april 2013* (s. 36-44). Trondheim: Akademika forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (s. 1050-1093). New York: Routledge and The association of Teacher Educators.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2012). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (4 utg.). California: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. doi: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Day, C., Kingston, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevers læring og trivsel*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden* (Skapande vetande rapport nr 40). Linköping: Linköpings universitet.
- Elstad, E., Helstad, K., & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, O., & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (02), 66-77.

- Fuglseth, K. (2009). Når den didaktiske relasjonsmodellen ikkje fungerer: Ein fenomenologisk tufta studie av praksisrefleksjonstekstar i allmennlærerutdanninga. I B. Groven, T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 17. - 18. april 2008* (s. 81-94). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fund, Z. (2010). Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies. *Teachers and Teaching*, 16(6), 679-701. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517686>
- Giddens, A. (1994). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: the range of techniques*. Maidenhead: Open University Press.
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen– en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 2(01), 88-101. doi: <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. V. (2014). *Partnerskap i lærerutdanning: sett fra et økologisk perspektiv*. (PhD-avhandling), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, D. H. (2000). The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: A comparative Analysis. I OECD/CERI (Red.), *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.

- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9-28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugan, J. A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000 - 2010. *Nordic Studies in Education*, 31(04), 229-244.
- Haugan, J. A. (2014a). Allmennlærerstudentens læring og utvikling i praksis. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.-23. april 2013* (s. 121-132). Trondheim: Akademika forlag.
- Haugan, J. A. (2014b). *Lærerstudenters praktiske handlekraft: en kvalitativ studie av fire allmennlærerstudenters verbaliserte refleksjoner i løpet av praksisopplæringen fra et aktivitetsteoretisk perspektiv* (PhD-avhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hegender, H. (2010). Villkor och praxis – Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30(03), 188-197.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2014). Veiledningssamtaler i lærerstudenters praksisperioder- innhold og prosesser. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.-23. april 2013* (s. 133-141). Trondheim: Akademika forlag.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den antonomen der Moderne. I H.-H. Krüger & W. Helsper (Red.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (s. 15-34). Opladen: Leske & Budrich.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausehagen, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge* 12(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hjort, K., & Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? - en indledning. I K. Hjort (Red.), *De Professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 7-20). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(05), 396-411.

- Howells, K., & Cumming, J. (2012). Exploring the role of gratitude in the professional experience of pre-service teachers. *Teaching Education*, 23(1), 71-88. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.638370>
- Hyllseth, B. (2001), *Forskningsbasert undervisning* (Norgesnettsrådets rapporter). Oslo: Norgesnettsrådet. Hentet fra <http://docplayer.me/3830693-Forskningsbasert-undervisning.html>
- Jacobsen, M. H., & Poder, P. (2006). Indledning. I M. H. Jacobsen & P. Poder (Red.), *Om Bauman. Kritiske essays* (s. 9-25). København: Hans Reitzels Forlag.
- Janssen, F., de Hullu, E., & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching*, 14(2), 115-127. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600801965903>
- Johnsen-Høines, M. (2012). Praksissamtalens sårbarhet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 47-65.
- Johnston, D. H. (2010). 'Losing the joy': student teachers' experiences of problematic relations with host teachers on school placement. *Teacher Development*, 14(3), 307-320. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.504012>
- Karlsen, G. E. (2003). Styring av norsk allmennlærertutanning - et makro perspektiv. I I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 82-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06).
- Klemp, T. (2011). Lærerstudenters presentasjon av seg selv som ansvarlige profesjonelle. I T. L. Hoel, T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 10. - 11. mai 2010* (s. 235-247). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? : en kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess.* (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Klemp, T. (2013). Loggskrivning i praksis - ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 51-76.
- Klemp, T., & Nedberg, A. (2016). Å studere elevers læring gjennom en fokuselev. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(2), 23-43.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. doi: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krokmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I E. Alerby, P. Kansansen & T. Krokmark (Red.), *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift 1. mars 2010 nr. 295 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift 7. juni 2016 nr. 860 om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift 7. juni 2016 nr. 861 om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). Introduksjon. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 5-12). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kværnes, L. (2013). Lærerstudenters utvikling mot det å bli matematikklærere. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23.-24. april 2012* (s. 136-144). Trondheim: Akademika forlag.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Larssen, D. L. S., & Drew, I. (2014). Student teacher's reflections on teaching English during a practice cycle. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.-23. april 2013* (s. 161-169). Trondheim: Akademika forlag.

- Laursen, P. F. (2004). Hvad er egentlig pointen ved professioner? - om professionernes samfundsmæssige betydning. I K. Hjort (Red.), *De Professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 21-32). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(01), 68-85. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Luthen, G., & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring - et bidrag til læring og utvikling? *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3 (1), 30-43. doi: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.2655>
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Mathisen, K. (2010). Lærerstudenters utvikling av egen læreridentitet på veien mot en profesjonell yrkesutøvelse. I T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i praksis 2009. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger, 23. - 24. april 2009* (s. 181-191). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Mathisen, K. (2011). Teori og praksis i lærerutdanningen: hvordan få studentene til å erfare sammenhengen mellom teori og praksis? I T. L. Hoel, T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 10. - 11. mai 2010* (s. 353-362). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Mathisen, K. (2013). Lærerstudentens vei mot en profesjonell læreridentitet – Lærerutdanningen som smørefrie ski. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23. - 24. april 2012* (s. 172-178). Trondheim: Akademika forlag.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>



- Mellin-Olsen, S., & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Merleau-Ponty, M. (1992). *Texts and Dialogues*. Humanity Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Methi, S., & Wie, A. L. (2007). Praksisfeltet som læringsarena - for hvem? Hva kan vi som faglærere lære av studenters refleksjoner etter GLSM-praksis? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 1(2), 45-57.
- Mjåtveit, A., & Jakobsen, A. (2014). Grunnskolelærerstudenters undervisningspraksis. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.-23. april 2013* (s. 184-191). Trondheim: Akademika forlag.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 525-545. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Mosvold, R., Fauskanger, J., & Bjuland, R. (2014). Fra "de" til "vi"? : fokus i lærerstudenters refleksjoner før og etter en praksisperiode i matematikk. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22. - 23. april 2013* (s. 192-200). Trondheim: Akademika forlag.
- Munthe, E., & Haug, P. (2009). *Research on the pedagogy and effects of teacher education in Norway, EARLI*. Amsterdam.
- Munthe, E., & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471-485.
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. (2010), (Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf))

- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn. (2010), (Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf))
- NESH. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 22. mai, 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nissilä, S. P. (2005). Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 209-219. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760500093354>
- NOKUT. (2006), *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOU. 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- NSD. (2018). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 15. mai, 2018 fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Ó Gallchóir, C., O’Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: what I notice about myself as a teacher. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 138-156. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416087>
- Olesen, H. S. (2004). Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den? - om subjektivitet, køn og vitensarbeide. I K. Hjort (Red.), *De Professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 123-142). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11(1), 95-116. doi: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467. doi: <https://doi.org/10.2307/2570695>
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York: The Free Press.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2004). *Psychology: The Science of mind and behavior*. Boston: McGraw-Hill.

- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Pilot i Nord. (2008). *Profesjonelle lærere på alle trinn: integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Hentet fra [http://uit.no/Content/79165/Laererutdanning\\_forslag.pdf](http://uit.no/Content/79165/Laererutdanning_forslag.pdf)
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, P. (2004). Professionsprosjekt og vidensudvikling. I K. Hjort (Red.), *De Professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 57-72). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Riksaasen, R. (2008). En sammenligning av norsk og amerikansk lærerutdanning. I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 19. - 20. april 2007* (s. 293-306). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ristesund, I., Moen, M. L., Svartaas, G., & Jenssen, A. R. (2012). Lærerutdannere i praksisfeltet. I F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid & I. Pareliussen (Red.), *FoU i praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 26. - 27. april 2011* (s. 363-373). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Sjølie, E., & Haugaløkken, O. K. (2008). Praksisbasert lærerutdanning: fadderordning som alternativ praksisform i femårig lærerutdanning. I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 19. - 20. april 2007* (s. 333-346). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118-139). Oslo: Abstrakt forlag.

- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C., & Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J., & Osborne, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. I J. Smith (Red.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (2 utg., s. 53-80). London: SAGE Publications.
- Smith, R. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching*, 13(4), 377-397. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600701391937>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203-218.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97-109.
- Spinelli, E. (2005). *The interpreted world: an introduction to phenomenological psychology* (2 utg.). London: SAGE Publications.
- Steele, A. R. (2017). *Forskning i lærerutdanning - vi må snakke samme språk: veiledningssamarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter*. (PhD-avhandling), UiT Norges arktiske universitet, Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/12243>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sørensen, Y. (2005). " tenke sjæl og mene" - søken etter mening i det postmoderne samfunn, relatert til valg av yrke og utdanning. (Hovedoppgave), UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- ten Dam, G. T. M., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 647-660. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.003>
- Terum, L. I., & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75-97). Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). Utvikling av profesjonell lærerkompetanse - ulike kunnskapsformer i samspill. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 241-252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Tobiassen, R. (2013). Praksislæreren som veileder: en studie av maktforhold i veiledning av lærerstudenter. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23. - 24. april 2012* (s. 256-264). Trondheim: Akademika forlag.
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 17(5), 529-543. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602207>
- Trent, J. (2014). When communities collide: the shared construction and defence of community and identity during a teaching practicum. *Teacher Development*, 18(1), 29-45. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.867896>
- Turunen, T. A., & Tuovila, S. (2012). Mind the gap. Combining theory and practice in a field experience. *Teaching Education*, 23(2), 115-130. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.669751>
- Tuset, G. A. (2013). Profesjonalisering av grunnskolelærerutdanningene - et skifte i fokus. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23. - 24. april 2012* (s. 265-271). Trondheim: Akademika forlag.
- UiT Norges arktiske universitet. (2018), *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, USPIT*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra [https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=288271](https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271)
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning - et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 222-239. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06>
- Universitetet i Tromsø. (2016), *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 5.-10. trinn*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://uit.no/Content/560733/cache=20182509084939/Studieplan-master-i-1%C3%A6rerutdanning-5-10-trinn-h%C3%B8st-2017-kull-2016-.pdf>
- Universitetet i Tromsø. (2017), *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.-7. trinn*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://docplayer.me/46761419-Studieplan-for-integrert-mastergradsprogram.html>

- Utdanningsdepartementet- og forskningsdepartementet. (2005). *Forskrift 13. desember 2005 nr. 1449 til rammeplan for allmennlærerutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/pro/#document/SFO/forskrift/2005-12-13-1449>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada: Althouse Press.
- Vesterinen, O., Toom, A., & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5), 618-633. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>
- Vågan, A., & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411-428). Oslo: Universitetsforlaget.
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet* (3 utg.). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Østrem, S. (2009). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Nordic Studies in Education*, 29(4), 369-383. doi: <https://www.idunn.no/np/2009/04/art02>

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1: Intervjuguide – Spørsmål**

**Åpningsspørsmål:** Fortell meg hvordan du har opplevd det å være ute i praksis.

#### **Mottakelse ved praksisskolene:**

- Hvordan har du opplevd mottakelsen ved de praksisskolene som du har vært utplassert på?
- Har mottakelsen vært forskjellig ved de forskjellige skolene? Viss ja, hva har vært forskjellig?
- Hvordan mener du mottakelsen ved praksisskolene bør være? Hvorfor mener du dette?
- Hvilken betydning mener du at mottakelsen på de forskjellige praksisskolene har, for din utvikling som lærer?

#### **Praksisskolenes organisering og ressurser:**

- Hvordan har du opplevd praksisskolenes ressurser og organisering?
- Har praksisskolenes ressurser og organisering vært forskjellig ved de forskjellige skolene? Viss ja, hva har vært forskjellig?
- Hvordan mener du at organiseringen og ressursene ved praksisskolene bør være? Hvorfor mener du dette?
- Hvilken betydning mener du at skolenes organisering og ressurser har, for din utvikling som lærer?

#### **Praksisskolenes inkludering av deg som praksisstudent:**

- Hvordan har du opplevd å bli inkludert i kollegiet ved praksisskolene?
- Har inkluderingen i kollegiet vært forskjellig ved de forskjellige skolene? Viss ja, hva har vært forskjellig?
- Hvordan mener du inkluderingen i kollegiet ved praksisskolene bør være? Hvorfor mener du dette?
- Hvilken betydning mener du at inkludering i kollegiet har, for din utvikling som lærer?

#### **Praksisform:**

- Hvordan har du opplevd det å være i gruppepraksis?
- Hva mener du må legges til rette for i en gruppepraksis, for at denne praksisformen skal være meningsfull for deg?
- Hvordan mener du at praksisopplæringen bør være organisert? Hvorfor mener du dette?
- Hvilken betydning mener du at gruppepraksis har, for din utvikling som lærer?

#### **Veiledning i praksisopplæringen:**

- Hvordan har du opplevd veiledningen i praksisopplæringen?
- Har veiledningen vært forskjellig ved de forskjellige praksisskolene? Viss ja, hva har vært forskjellig?

- Hva mener du er viktig i forhold til veiledning, for at veiledningen skal være meningsfull for deg?
- Kan du fortelle meg om noen veiledningseksempler som du mener har hatt stor betydning, for din utvikling som lærer? Hvorfor har disse veiledningseksemplene hatt så stor betydning?
- Hvordan opplever du å kunne være kritisk til veiledningen du får ved praksisskolene?
- På hvilken måte opplever du, at du ved hjelp av veiledningssituasjonene i praksis får utviklet din evne til å være kritisk til undervisning?
- På hvilken måte opplever du, at du ved hjelp av veiledningssituasjonene i praksis får utviklet din evne til å være kritisk til veiledning?
- På hvilken måte har din mulighet til å kunne være kritisk til veiledning og undervisning hatt betydning for din utvikling som lærer? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Din rolle som student:**

- Hvordan vil du beskrive din rolle som praksisstudent?
- Ser du på deg selv som selvstendig eller uselvstendig i forhold til det som har vært forventet av deg i praksisopplæringen? Hvorfor?
- Ser du på deg selv som kritisk eller ukritisk til det som har vært forventet av deg i praksis? Hvorfor?
- Har din rolle som praksisstudent endret seg over tid? Viss ja, hva har endret seg, hvordan har den endret seg og hvorfor har den endret seg?

### **Tilrettelegging praksisopplæringen:**

- Hva mener du må være tilrettelagt i praksisopplæringen, for at du skal kunne utvikle deg som lærer?
- Kan du fortelle meg om noen konkrete praksiserfaringer, som du mener har vært betydningsfulle for din utvikling som lærer? Hvorfor mener du at disse erfaringene har så stor betydning for din utvikling?
- Hva mener du må være tilrettelagt for at du skal oppleve mestring i praksisopplæringen? Kan du fortelle og beskrive noen situasjoner som eksemplifiserer dette?
- På hvilke måte opplever du at praksisopplæringen har blitt tilrettelagt, slik at du utvikler din evne til å kunne ta reflekterte valg både i konkrete undervisningssituasjoner og i planleggingen av undervisning? Gi eksempler og begrunn.

### **Undervisningssituasjoner:**

- Hvilken rolle har veilederen din spilt i forhold til den konkrete undervisningen som du har hatt ansvar for?
- Hvilke muligheter har du hatt til å være selvstendig i hvordan du vil tilrettelegge og planlegge den konkrete undervisningen, når du har vært ute i praksis?
- Hvordan har du opplevd å kunne være kritisk og påvirke innholdet i den konkrete undervisningen, når du har vært ute i praksis?

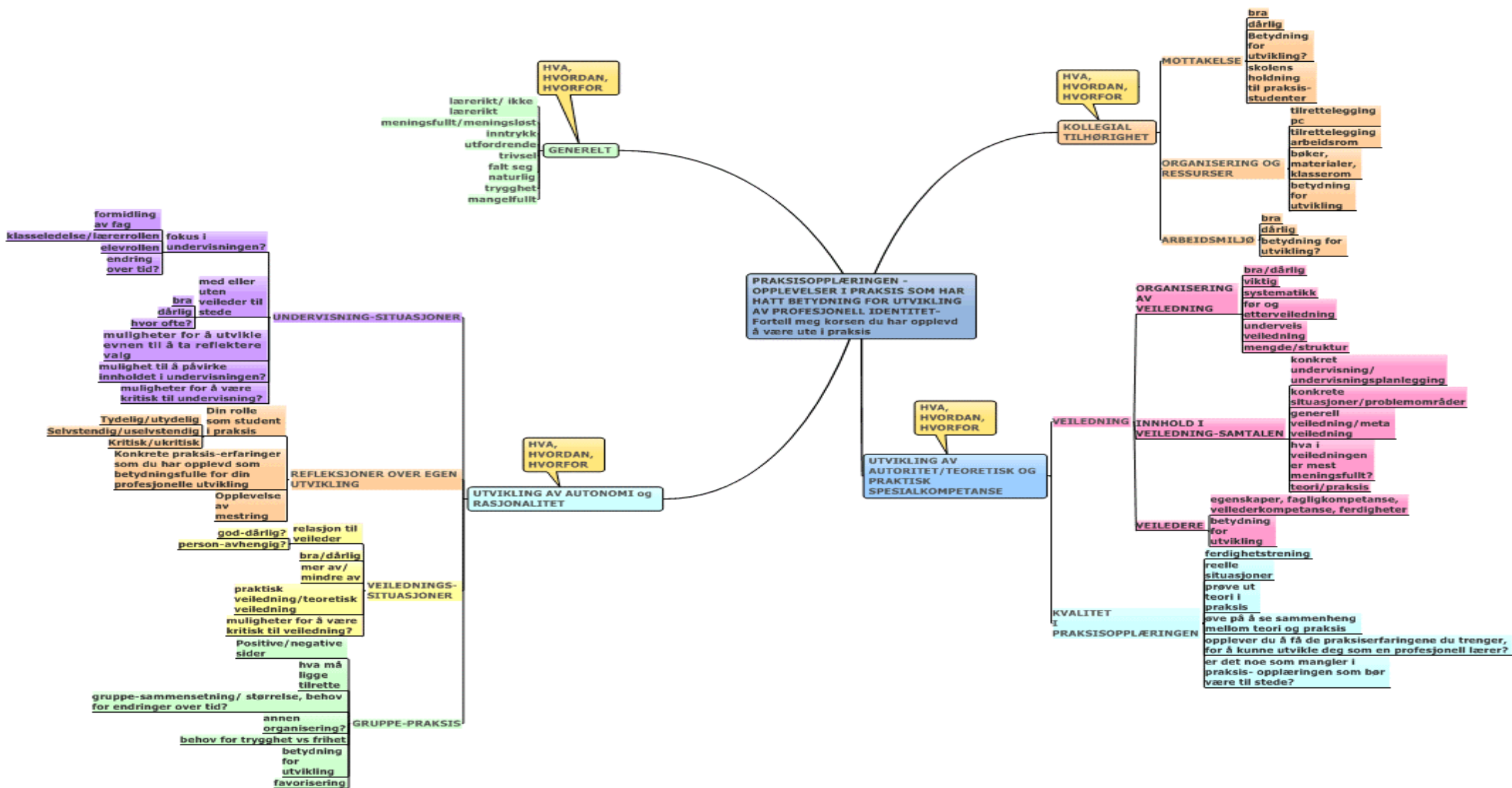


**Kvalitet i praksisopplæringen:**

- Hvordan opplever du å få de praksiserfaringene du mener er nødvendige for å utvikle deg som lærer?
- Hvordan opplever du å få prøvd ut teori i praksisopplæringen?
- Hvordan opplever du muligheter til å øve på å se sammenhenger mellom teori og praksis?
- Er det noe du mener mangler i praksisopplæringen som bør være tilstede? Eventuelt hva?
- I hvilken grad opplever du praksisopplæringen som en reell og viktig læringsarena i forhold til din utvikling som lærer? Begrunn



## Vedlegg 2: Intervjuguide – Tankekart





### Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

#### Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «En kvalitativ studie av grunnleggende forhold for utvikling av profesjonell læreridentitet»

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et forskningsprosjekt, som er knyttet til Integrert master i lærerutdanning, trinn 5-10, ved Universitetet i Tromsø.

Hovedmålsettingen med dette prosjektet er å få en dypere innsikt i; **hva** i praksisopplæringen som må være til stede for at studentene skal utvikle sin profesjonelle læreridentitet, **hvordan** man kan legge praksisopplæringen enda mer til rette for å fremme utvikling, og en begrunnelse for **hvorfor** studentene mener dette.

For å kunne gjennomføre prosjektet trenger jeg 9 studenter, tre studenter fra kull 2010, tre studenter fra kull 2011 og tre studenter fra kull 2012, som er villige til å dele sine erfaringer og tanker om hvilke forhold i praksisopplæringen som fremmer/hemmer deres utvikling.

Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg i første omgang ber deg om å fylle ut et lite skjema med noen få spørsmål, om hvem du er og hvorfor du har begynt på Integrert master i lærerutdanning, trinn 5.-10. Dette skjemaet sendes ferdigutfylt til meg per epost.

I neste omgang vil jeg ta kontakt med deg for å avtale et tidspunkt, for når det passer for deg å komme på intervju. Dette intervjuet vil ha et omfang på ca. 1.5 time. Under intervjuet ønsker jeg at du deler dine erfaringer og tanker rundt det å være student på Integrert master i lærerutdanning, trinn 5-10, med fokus på praksisopplæringen.

I siste omgang vil du, om nødvendig, bli bedt om å delta i et fokusgruppe-intervju, sammen med alle de andre studentene som deltar i prosjektet. Dette intervjuet vil ha et omfang på ca. 2 timer og vil dreie seg om temaer, som dere studenter under de individuelle intervjuene har trukket frem som relevant for deres utvikling.

Utover det å fylle ut skjemaet om deg selv i forkant av det første intervjuet, er det viktig å påpeke at det kreves ingen forberedelse eller etterarbeid i forbindelse med intervjuene.

Prosjektet følger NSDs retningslinjer for behandling av personopplysninger. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg og kreve personopplysningene som er gitt anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det er ingen andre enn mine veiledere og jeg, som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt (<http://www.nsd.uib.no/personvern/>).

Prosjektet forventes å være avsluttet innen utgangen av juli 2015. Resultatene av studien vil bli publisert, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det er imidlertid mulig at det vil bli aktuelt å

gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før utgangen av 2015. I så fall vil du motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta.

Jeg håper at du finner dette prosjektet interessant og at du ønsker å bidra med dine erfaringer og refleksjoner. Hensikten med dette prosjektet er å dra nytte av den innsikten dere studenter sitter inne med knyttet til praksisopplæringen, slik at man i den videre utviklingen av de nye lærerutdanningene kan øke kvaliteten på praksisopplæringen ytterligere.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, er det fint om du signerer denne samtykkeerklæringen og leverer den i postkassen til meg.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Med vennlig hilsen

Yvonne Sørensen,  
ILP, Mellomveien 110,  
9037 Universitetet i Tromsø  
Epost: [yvonne.sorensen@uit.no](mailto:yvonne.sorensen@uit.no)  
tlf: 77644371

---

### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «En kvalitativ studie av grunnleggende forhold for utvikling av profesjonell læreridentitet», og er villig til å delta som informant i studien.

Kull:.....

Navn .....Telefonnummer .....

Epost.....

## Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Yvonne Sørensen  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 10.11.2011

Vår ref: 28398 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28398 *En kvalitativ studie av grunnleggende forhold for utvikling av profesjonell læreridentitet*  
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig *Yvonne Sørensen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Aile Alvheim

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no





## **Vedlegg 5: Arbeidsavtale i forbindelse med transkripsjon av intervju**

### **Arbeidsavtale i forbindelse med transkripsjon av intervju**

Dette er en arbeidsavtale mellom Yvonne Sørensen og .....

Avtalen gjelder transkripsjon av 9 intervjuer, som til sammen utgjør 13 timer og ni minutter. Intervjuene er tilknyttet Prosjektnr: 28398, En kvalitativ studie av grunnleggende forhold for utvikling av profesjonell læreridentitet, et PHD-prosjekt eid av Phd-student Yvonne Sørensen ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Intervjuene vil bli levert på minnepenn mandag 9. desember sammen med transkriberingspedal.

Transkripsjon av intervjuene skal overleveres 15. januar i Word-format på utlevert minnepenn. Det som er viktig i forhold til transkripsjonen er at skillet mellom intervjuer og den som blir intervjuet er tydelig, samt at det som blir sagt skrives ordrett. Korrekturlesing med tanke på grammatikk er unødvendig.

Skattekort for 2014, del 2, og transkriberingspedal leveres tilbake samtidig med transkripsjonen. Honorar for dette oppdraget er avtalt å være .....inkludert feriepenge. Feriepenge betales ut samtidig med honoraret. Yvonne Sørensen vil i tillegg til honoraret dekke arbeidsgiveravgift. Honorar inkludert feriepenge vil utbetales, når transkripsjonen er overlevert og godkjent.

Taushetserklæringen som er vedlagt, skal underskrives og følges. Taushetserklæring og arbeidsavtale vil foreligge i to eksemplarer, ett til ..... og ett til Yvonne Sørensen.

Sted/dato.....

Underskrift: .....

Underskrift: Yvonne Sørensen.....



## **Vedlegg 6: Taushetserklæring i forbindelse med transkribering av intervju**

### **Taushetserklæring i forbindelse med transkribering av intervju**

Denne taushetserklæringen gjelder for transkribering av 9 intervjuer som til sammen utgjør 13 timer og ni minutter. Intervjuene er tilknyttet Prosjektnr: 28398, En kvalitativ studie av grunnleggende forhold for utvikling av profesjonell læreridentitet, og er eid av PhD-student Yvonne Sørensen ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Jeg samtykker herved å behandle data som fremkommer i intervju - materialet konfidensielt, samt slette all data som tilhører datamaterialet etter at transkripsjonen av intervjuene er overlevert og godkjent.

Navn.....

Sted og dato.....