

Mastergradsavhandling

Tone Hovden Aabø

Praksisveiledning av
studenter på
grunnskolelærerutdanning



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk, med vekt på didaktikk
og ledelse, våren 2015

Tone Hovden Aabø

Praksisveiledning av studenter på
grunnskolelærerutdanning

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for Pedagogikk
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2015 Tone Hovden Aabø

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien har til hensikt å undersøke hvordan veiledning i grunnskolelærerpraksis bidrar til å utvikle studenters profesjonsforståelse, med utgangspunkt i problemstillingen *hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studenters profesjonsforståelse?* Det empiriske materialet består av intervjuer med seks studenter på norsk grunnskolelærerutdanning.

Studiens forskningsdesign er kvalitativt, med en fenomenologisk innfallsvinkel. Videre er metoden semistrukturert intervju. Analysen er strukturert etter tre forskningsspørsmål, mens drøftingen er strukturert etter funn som har utkrystallisert seg i analysen.

Studiens teoretiske tilnærming bygger på teori tilknyttet profesjonalitet i læreryrket, med fokus på begreper som *danning* og *refleksjon*. Videre belyses innholdet i praksisveiledning, i hovedsak representert ved veiledningsstrategien *handling og refleksjon* (Handal og Lauvås, 2000). I den teoretiske tilnærmingen blir det også satt fokus på agendaen innenfor veiledning, med fokus på begrepene *teknikk* og *pedagogisk praksis*. Teoridelen avsluttes med en presentasjon av relevant aktuell forskning, representert ved Anne Grete Solstad (2013) og Liv Sundli (2001).

Hovedfunn fra det empiriske materialet viser at studentene mener at refleksjon er viktig, men at de samtidig har et uklart syn på hva refleksjon faktisk innebærer. Videre viser hovedfunn fra empirien at refleksjonen er konsentrert rundt handlingsnivå. Det er også funn som viser at studentene uttrykker seg noe kritisk til praksislærere, samtidig som de gir uttrykk for at de er lojale til sine praksislærere. Det empiriske materialet inneholder også funn som tyder på mye fravær av teori i den praktiske delen av grunnskolelærerutdanningen.

På bakgrunn i funnene i denne studien, kan man kort oppsummert konkludere med at det bør arbeides med å øke fokuset på refleksjonens betydning hos studenter og praksislærere i praksisveiledning, da det kan resultere i bedre utvikling av studenters profesjonsforståelse.

Abstract

The purpose of this study is to examine how teacher students of primary and lower secondary school use the guidance in their practice periods to develop their understanding of the teacher profession. The problem “*how does guidance during primary and lower secondary school practice contribute to develop students’ understanding of the profession?*” is the basis of the study. The empirical material consists of interviews with six students of Norwegian general teacher education.

This study has a qualitative method with a phenomenological approach. Further is the method semi structured interview. The analysis is structured by three questions connected to the study, whereas the discussion part is structured by discoveries in the analysis.

The theoretical approach of the study is based on theory related to professionalism in the teacher profession, with focus on the concepts *education* (the Norwegian concept “*danning*”) and *reflection*. Further the content of guidance in practice is illuminated, mainly represented by the guidance strategy “*act and reflection*” (Handal og Lauvås, 2000). In the theoretical approach there will also be a focus on the concepts *technique* and *pedagogical practice*. The theory part ends with a presentation of current relevant science represented by Anne Grete Solstad (2013) and Liv Sundli (2001).

Discoveries from the empirical material reveal that the students find reflection important. On the other hand, the students do have a rather unclear opinion on what reflection actually involve. Further it is revealed that the reflection is mainly at a level of act (the Norwegian concept “*handlingsnivå*”). It is also revealed that the students are to some point critical to their practice teachers. Nevertheless, they express themselves as being loyal to their supervisors. The empirical material also contains discoveries revealing absence of theory in the practical part of the general teacher education.

Hence the discoveries in this study, one could conclude with this: The focus on the meaning of the reflection among students and practice teachers during guidance should be increased. An increment of this focus can result in a better development considering the understanding of the teacher profession for students.

Forord

Denne masteroppgaven er utført ved studiet ”Master i pedagogikk, med vekt på didaktikk og ledelse”, ved Pedagogisk institutt på Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL), Notodden. Arbeidet er i hovedsak utført i perioden januar 2015 til mai 2015.

Da jeg som student på grunnskolelærerstudent fikk tilbud om å starte på en masterutdanning integrert i mitt siste år på grunnskolelærerutdanning, tok jeg utfordringen. Plutselig var jeg ikke ”bare” bachelorstudent, men masterstudent!

I denne oppgaven har jeg valgt å fordype meg i et tema som jeg har kjennskap til fra jeg selv var student; praksisveiledning av studenter på grunnskolelærerutdanning. Det har vært spennende for meg å benytte denne muligheten til å se nærmere på dette temaet. Arbeidet med denne oppgaven har vært en innholdsrik og lærerik reise, men både oppturer og nedturer.

Det er noen jeg ønsker å rette en spesiell takk til.

Først vil jeg takke de seks informantene som var villige til å dele av sine tanker og erfaringer – uten dere hadde ikke gjennomføringen av denne masteroppgaven vært mulig – så tusen takk for at dere tok dere til tid å la dere intervjuet!

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder, Mette Bunting, for alle oppmuntringer underveis i denne prosessen. Dine tydelige, konstruktive og presise tilbakemeldinger har vært til stor hjelp i skriveprosessen!

Takk også til min gode venninne Gunn Ragnhild Moen som har hjulpet meg i skriveprosessen.

Og sist, men ikke minst, takk til venner og familie som har vært gode støttespillere. Dere hatt tro på meg, støttet meg og heiet på meg gjennom hele prosessen.

Kviteseid, 15.05.15

Tone Hovden Aabø

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	8
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.2 Design og metode.....	9
1.3 Avgrensninger og presiseringer	9
1.4 Oppgavens oppbygging.....	10
2 Teoretisk tilnærming	11
2.1 Profesjonalitet i læreryrket.....	11
2.1.1 Danning og tilpasning.....	13
2.2 Veiledning i praksisopplæringen	14
2.2.1 Agendaen innenfor veiledning.....	17
2.3 Aktuell forskning på praksisopplæring i norsk lærerutdanning.....	18
2.4 Oppsummering teoretisk tilnærming.....	19
3 Metode	20
3.1 Kvalitativ metode	20
3.2 Design	21
3.2.1 Intervju	21
3.2.2 Intervjuguide.....	22
3.2.3 Utvalg	23
3.2.4 Adgang til forskningsfeltet.....	24
3.3 Vitenskapelige kvalitetskrav	25
3.3.1 Reliabilitet, validitet og generalisering av resultater	25
3.4 Etske refleksjoner	27
3.5 Analyse	28
4 Presentasjon av empiri	29

4.1 Hvordan beskriver lærerstudentene god praksisveiledning?	30
4.1.1 Oppsummering av funn	34
4.2 Hvordan vektlegger lærerstudenter praksisveiledningen for utvikling av egen profesjonsforståelse?	35
4.2.1 Oppsummering av funn	39
4.3 Hvordan beskriver studentene forholdet teori og praksis i veiledningen?.....	39
4.3.1 Oppsummering av funn	42
5 Drøfting	43
5.1 Refleksjon fra student- og praksislærerperspektivet	43
5.2 Innholdet i veiledning	45
5.3 Praksislærers rolle i veiledning.....	46
5.4 Kritiske, men også lojale til praksislærere	47
5.5 Forholdet mellom teori og praksis.....	49
6 Konklusjon.....	51
7 Litteraturliste	53
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsstudie.....	57
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	59
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	60

1 Innledning

Lærerutdanningens oppdrag er å kvalifisere studenter til profesjonell yrkesutøvelse innenfor rammen av nasjonale retningslinjer og føringer. De siste årene har norske lærerorganisasjoner intensivert arbeidet for å profesjonalisere læreryrket ved å blant annet utarbeide en etisk plattform. I 2010 ble en ny lærerutdanning innført i Norge – allmennlærerutdanning ble erstattet av en ny og differensiert grunnskolelærerutdanning. Denne utdanningen består av to hovedretninger, beregnet på henholdsvis 1.-7. trinn og på 5.-10. trinn i grunnskolen. Den nye utdanningen skulle blant annet øke trykket på profesjonaliseringen av læreren, og det skulle gjøres gjennom økte krav til faglig kvalitet, bedre praksis, økt profesjonsretting, større vekt på forskning, samt større vektlegging av de fremtidige læreres dannelse. Når det gjelder sistnevnte, studenters dannelse, blir det uttrykt i St. meld nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* at dannelsesperspektivet skal ivaretas blant annet gjennom kritisk refleksjon, som igjen blir vektlagt som et av kjerneelementene i lærerkvalifiseringen. Dannelse skal således være sentralt i studenters sosialisering til læreryrket. I offentlige dokumenter og planverk som styrer utdanningen etter 2010, blir det også understreket at den praktiske delen av studiet, *praksis*, skal ha en mer sentral rolle enn tidligere. Praksis skal blant annet bidra til større profesjonsretting, integrasjon i studiet, gi grunnlag for refleksjon over lærerens ulike roller og oppgaver, og virke dannende. Videre uttrykker planene for lærerutdanningens praksisopplæring i Norge endringer fra veiledning basert vesentlig på modelltenkning, instruksjon, undervisning og overføring av ”tricks of the trade” til vekt på begrunnelser, refleksjon og profesjonalisering (Sundli, 2001). Imidlertid rapporterer mange nyutdannede lærere at lærerutdanningen ikke har gitt dem tilstrekkelig innsikt i det ansvaret profesjonen krever (Brekke, 2010). Det viser seg at det ikke er tilstrekkelig med rom for samtaler, diskusjoner og refleksjoner i lærerutdanningen, mye på grunn av tidens krav til effektivisering, rask gjennomstrømming, raske resultater, og billigere eksamener. En konsekvens av det er at det er vanskeligere å finne den tiden som skal til for å vektlegge dannelsesperspektivet i grunnskolelærerutdanningen (Brekke, s 14).

Men bakgrunn i det som er nevnt i avsnittet over, vil denne studien undersøke hvordan dagens praksisopplæringen bidrar til å utvikle profesjonelle lærere. Det skal blant annet undersøkes ved å utvide kunnskap om hvordan studenter beskriver erfart praksisveiledningen, og refleksjon i denne veiledningen. Det er særlig viktig og interessant å studere dette fordi det er en sentral utfordring i lærerutdanning å finne en god balanse

mellom utdanningens faglige og didaktiske formål som en yrkesrettet profesjonsutdanning på den ene siden, og studenters individuelle og kollektive dannelsprosesser på den andre siden (Lingås og Olsen, 2013).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det som er nevnt innledningsvis, er følgende problemstilling utarbeidet:

Hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studenters profesjonsforståelse?

For å belyse, konkretisere og utdype problemstillingen, er studien konsentrert rundt følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan beskriver lærerstudentene god praksisveiledning?
- 2) Hvordan vektlegger lærerstudenter praksisveiledningen for utvikling av egen profesjonsforståelse?
- 3) Hvordan beskriver studentene forholdet mellom teori og praksis i veiledningen?

1.2 Design og metode

Denne studien bygger på en kvalitativ forskningsdesign, med en fenomenologisk innfallsvinkel. Intervjuer er brukt som metode for innsamling av data, og det empiriske materialet består av intervjuer med seks studenter på grunnskolelærerutdanning ved en norsk høgskole. Fenomenet veiledning i grunnskolelærerutdanning vil bli studert slik som studentene selv beskriver det, for deretter å bli belyst ved hjelp av presentert teori og annen forskning. Valg av forskningsdesign og metode, samt utvalg av informanter, utdypes nærmere i studiens metodekapittel.

1.3 Avgrensninger og presiseringer

Jeg har hatt mange ideer og ønsker i prosessen med denne studien. Ideelt sett kunne jeg tenkt meg å observerte studenter i deres praksisveiledning, i tillegg til å intervju dem, noe jeg dessverre ikke har funnet tid til innenfor rammene for denne oppgaven. En annen avgrensning er foretatt i valg av teoretisk tilnærming. Problemstillingen bringer inn

begrepene *veiledning* og *profesjonsforståelse*. I den teoretiske tilnærmingen er det derfor fokusert på begrepet profesjonalitet i læreryrket, samt veiledning. I studiens teoridel presenteres også noen sentrale begreper knyttet til profesjonsforståelse, som brukes videre i drøftingsdelen. Det er begreper som *danning*, *tilpasning*, *pedagogisk praksis* og *refleksjon*. Bak hvert av disse begrepene finnes mye teori og litteratur, og det er derfor foretatt utvalg. Erling Lars Dale (2011), Vivi Nilssen (2010), samt Gunnar Handal og Per Lauvås' (2000) representerer i hovedsak den teorien som er valgt ut i tilknytning til begrepene. Anne Grete Solstad (2013) og Liv Sundlis (2001) forskning på veiledningspraksis i norsk lærerutdanning, vil i hovedsak representere forskningsfeltet. Solstad forsket på lærerstudenters erfaring med profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen, mens temaet i Sundlis forskning var veiledning i allmennlærerutdanningens yrkespraksis.

1.4 Oppgavens oppbygging

Innledningen avsluttes her med en kort redegjørelse for oppgavens videre oppbygging. I kapittel 2 presenteres den teoretiske tilnærmingen som oppgaven bygger på. Teorikapittelet innledes med et avsnitt om profesjonalitet i læreryrket, etterfulgt av flere avsnitt med teori tilknyttet denne temaet. Videre presenteres den veiledningsforståelsen denne studien bygger på, og til sist i kapittelet presenteres aktuell forskning på praksisopplæring i norsk lærerutdanning. I kapittel 3 redegjøres det nærmere for metoden som er benyttet i oppgaven. Her presenteres og drøftes valg av design for studien, forskningsprosessen, vitenskapelige kvalitetskrav, samt etiske refleksjoner. Deretter følger analysen i kapittel 4. Analysedelen er strukturert etter studiens forskningsspørsmål. Drøfting av analysen følger i kapittel 5. Denne delen er strukturert etter hovedfunn i analysen, og her drøftes funnene fra analysen i lys av teorien og forskningen som presenteres i kapittel 2. Studien avsluttes med en konklusjon i kapittel 6.

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil det redegjøres for den teoretiske delen av studien. Teorikapitlet innledes med teori tilknyttet profesjonalitet i læreryrket. I dette delkapitlet blir blant annet praksislærers rolle i veiledning beskrevet, samt Lorties (1975) fenomen *læringsobservasjoner*. Videre følger et eget underkapittel om innholdet i begrepene danning og tilpasning. I neste delkapittel presenteres og utdypes veiledningsforståelsen denne oppgaven bygger på, med fokus på Handal og Lauvås` (2000) veiledningsstrategi *handling og refleksjon*. Dette delkapitlet inneholder et underkapittel hvor det blir satt fokus på agendaen innenfor veiledning, med fokus begrepene pedagogisk praksis og tilpasning. Til slutt i teorikapitlet oppsummeres den presenterte teorien og forskningen.

2.1 Profesjonalitet i læreryrket

Den profesjonelle lærer innehar profesjonell kompetanse ervervet gjennom utdanning og yrkeserfaring. Gjennom lærerutdanning bør lærerstudenter bli kjent med profesjonens kunnskap, lære nye roller og oppgaver, identifisere seg med idealer og holdninger som profesjonen krever, og utvikle autonomi og kritisk bevissthet (Bergsvik, Grimsæth og Nordvik, 2005). Denne utviklingen av profesjonell yrkesidentitet forutsetter at studenter opplever at det er en sammenheng mellom teorier og praksiser, og at teoretisk innsikt har betydning for både planlegging, gjennomføring og analyse, samt refleksjon over læringsarbeid (Rønbeck og Germeten). Når det gjelder sammenhengen mellom teori og praksis, anses denne sammenhengen som selve fundamentet i dagens norske lærerutdanning (Sundli, 2001). En sentral oppgave for lærerutdanning er derfor å tilrettelegge for praksisveiledning med fokus på hvordan teori og praksis bedre kan bindes sammen. Samtidig må profesjonsrettet utdanning vektlegge refleksjon og studentenes evne til kritisk tenkning. Å utøve profesjonalitet i læreryrket innebærer nemlig ”å ha etablert vanen med å stille spørsmål til og reflektere over egen tenkning og egne og skolens rutinger, tradisjoner og valg av handlinger og å vurderer hva som er godt og dårlig for utvikling og ending” (Sætre, 2013, s. 126). Som kommende lærere bør studentene tilegne seg en personlig, reflektert og kritisk holdning til undervisningserfaringene og den kunnskap som refleksjon over erfaringene resulterer i (Brekke, 2010). Gjennom refleksjon og dialog skal studenter utvikle profesjonskunnskap, og studiet bør ha en dannende effekt på studentene.

Som representanter av kompetent læreratferd og god profesjonsutøvelse, er praksislærere et viktig ledd i lærerstudenters danning til læreryrket. Praksislærere representerer den praktiske delen av lærerutdanningen – et felleskap hvor studenter bør tilegne seg yrkeskompetanse gjennom deltakelse i handlinger, overveielser og diskusjoner. Både norske og internasjonale studier viser at den alminnelige oppfatning at gode lærere automatisk blir gode veiledere for lærerstudenter, ikke holder (Nilssen, 2010) - praksislærere utvikler sin rolle som praksislærer ved å artikulere forskjeller og likheter mellom sin praksis som lærer for elever og sin praksis som veileder for studenter (Orland-Barak, 2001). I en studie av Ganser ble praksislærere spurt om å bruke metaforer for å beskrive sin rolle som praksislærer (Nilssen). Studien viste at praksislærerne hovedsakelig brukte metaforer som fokuserte på emosjonell og teknisk støtte, forebygge problemer eller tilby nødhjelp, samt gi råd da de skulle beskrive sin rolle. Dette funnet kan ha sammenheng med at lærerstudenter ofte strever med kompleksiteten i læreryrket (Nilssen) – en kompleksitet som synliggjøres i praksisfeltet. Samtidig påpeker Nilssen at studenter på lærerutdanning blir påvirket av myter og ”common sense”- oppfatninger av yrket. Videre har Britzman (2003) vist hvordan det er tatt for gitt at alle kan undervise – at læreryrket er en profesjon som kan utføres av ”alle” – en myte som blir forsterket ”gjennom bruk av ufaglært arbeidskraft og ved at studentene blir brukt som vikarer” (Nilssen, s. 36).

Når lærerstudenter møter lærerstudiet har de allerede utviklet sine egne oppfatninger om undervisning og oppdragelse (Bergem, 1993). I den sammenheng nevner Nilssen (2010) ”de mange tusen timene som forberedelse”, og forklarer videre uttrykket med at lærerstudenter komme til studiet med lang erfaring som observatør av lærerrollen, som igjen kan ha ført til at lærerstudenter har dannet seg sterke bilder av hva det vil si å være lærer. Lortie (1975) kaller det samme fenomenet for lærlingsobservasjoner. Nilssen peker på at læringsobservasjoner har begrenset betydning, da det bare forsyner studenter med synbare handlinger, uten at studenter ser de pedagogiske overveielsene som ligger bak handlingene. Videre påpeker Nilssen at læringsobservasjoner kan påvirker hvordan studenter møter undervisningen i utdanningen, blant annet gjennom deres oppfatninger av hva de mener at de trenger og hva utdanningen skal gi dem - teori anses for eksempel å ha liten betydning. Det viser seg imidlertid at studenter innehar sterke ønske om praktiske løsninger – studenter er mer mottagelige for strategier og teknikker de kan bruke i klasserommet med en gang (Nilsen). I tillegg til Nilsen, peker også Grossman (1991) på at læringsobservasjoner er vanskelig å overvinne dersom det ikke blir utfordret. I arbeide med å utfordre læringsobservasjoner spiller praksislærere en viktig rolle, da de har stor

påvirkning på blant annet studenters tenkning, holdninger og undervisningsstrategier. Videre er praksislærere nøkkelpersoner for å sikre god kvalitet på praksisopplæringen (Zeichner, 2002).

2.1.1 Danning og tilpasning

Som nøkkelpersoner for å sikre god kvalitet på praksisopplæringen, spiller praksislærere en viktig rolle i studenters dannelsesprosess – en prosess som er et viktig ledd i studenters utvikling av profesjonskunnskap. Å være dannet innebærer å ha evne til å innta en kritisk eller overskridende holdning til egen kultur og tenkning (Hellesnes, 1992). Det vil si at dersom et individ sosialiseres til et samfunn gjennom danning, blir individet en del av dette samfunnet, samtidig som det inntar en kritisk distanse. Danning handler med andre ord om å bli sosialisert inn i problemstillinger som gjelder det som skjer *rundt og med* en selv. I følge Dale (2011, s. 265) er kjernen i et begrep om danning i utdanning at ”en student har vilje til å arbeide med seg selv gjennom arbeid med et emne”. Dales forklaring er i tråd med Lindseths (2009) forklaring av begrepet – Lindseth forklarer at danning handler om å sette sin egen forståelse på prøve, utfordre egne erfaringer, og ha et reflektert og kritisk forhold til kunnskaper. Som forrige avsnitt var inne på, skal lærerstudenter utvikle profesjonskunnskap blant annet gjennom refleksjon, og i følge Brekke (2010) krever en velbegrunnet refleksjon god allmenndannelse. Allmenndannelse er i sitt vesen en individuell dannelse, og er på mange måter et oppgjør med mer eller mindre dyptgripende fordommer og forforståelser (Brekke). Videre påpeker Brekke at ingen kan danne et annet menneske, men at man kan legge opp til læringssituasjoner slik at danning skjer. Overført til praksisveiledning i lærerutdanning, kan man hevde at det kan tilrettelegges for studenters personlige refleksjon over egne undervisningserfaringer, sammenholdt med teoretisk refleksjon over faglige spørsmål og utfordringer i arbeidet med danning.

I følge Hellesnes (1997) finnes de to former for sosialisering: Danning og tilpasning. Sosialisering gjennom tilpasning forklarer han med ”å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessig rammene ein eksisterer innanfor” (Hellesnes, 1997, s. 136). Sosialisering gjennom tilpasning handler altså, i motsetning til sosialisering gjennom danning, om å *ikke* om å innta en kritisk eller overskridende holdning til egen kultur og tenkning. Man ”aksepterer” heller ukritisk de ”spillereglene” som allerede eksisterer, og *indoktrinering* blir fremtredende. I begrepet indoktrinering ligger det at individer avstår fra å tenke selv, fra å ta ansvar, og fra å være initiativtakere. Hellesnes (1975) har videre

analysert forholdet mellom danning og tilpasning. Han er for at individers danning til et samfunn, samtidig som han understreker at det forutsetter tilpasning til kulturen og de lover og regler som samfunnet er bydd på for å fungere i det norske demokratiske samfunn. Hellesnes gjør seg dermed til talsmann for en sosialisering som innebærer elementer både av danning og tilpasning – på den ene siden er individer objekt for politiske prosesser, styring og kontroll, og på den andre siden frie og selvstendige vesen, dannede individer. I skole og lærerutdanning finner vi dette igjen som *det pedagogiske paradoks* (Korsgaard og Løvlie, 2003). Det pedagogiske paradoks handler om motsetningen mellom frihet og tvang. På den ene siden skal utdanningen bidra til danning, blant annet gjennom utvikling av studenters selvstendighet, frihet og medbestemmelse, og på den andre siden må det enkelte individ innordne seg i gruppen og i samfunnet.

2.2 Veiledning i praksisopplæringen

I følge Nilssen (2010) tyder mye på at studentene i praksisopplæringen er for mye opptatt av å *være lærer*, mens å *lære å bli lærer*, lære kunnskapen om det du trenger i yrket, skjer på lærerutdanningsinstitusjonen – det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er altså vanskelig å ”overvinne”. Videre viser det seg at studenter verdsetter den praktiske delen av lærerutdanningen høyt, og nesten unntaksvis hevder studenter at det er i praksisfeltet de lærer mest (Nilssen, 2010). Praksisveiledning kan med det sies å være sentralt i studenters utdanning til læreryrket. I den sammenheng er det viktig å påpeke hvilken veiledningsform det er snakk om i sammenheng med praksisveiledning i grunnskoelærerutdanning.

Ordet veiledning har blitt et hverdagsord i dagens samfunn. Likevel kommer det tydelig fram i yrkespraksis veiledning at veiledning er langt mer krevende enn det kan virke som før man går inn i det (Handal og Lauvås, 2000). Handal og Lauvås (s. 23) peker på at det er ”stor avstand mellom den veiledningen som ”ufaglærte” driver og den som drives av skolelærte, erfarne veiledere”. Videre trekker Handal og Lauvås frem begrepet *kvalifisert veiledning* – en veiledningsform som gis av en person med kompetanse til å veilede i en profesjonell kontekst (Tveiten, 2008), samt begrepet *yrkesfaglig veiledning*. Det som kjennetegner sistnevnte form for veiledning, er at den foregår mellom få individer, den inngår i profesjonsbegrepet utdanning og praksis, tar opp teori-praksis-forholdet i profesjonen, samt knytter seg til studentenes egen yrkesvirksomhet (Handal og Lauvås). I utdanningsammenheng drives yrkesfaglig veiledning av personer i praksisfeltet, eksempelvis praksislærere. Videre er refleksjon et viktig stikkord både i tilknytning til

kvalifiser og yrkesfaglig veiledning. Det er et uttalt mål i lærerutdanningen, både nasjonalt og internasjonalt, å utvikle reflekterte praktikere. I følge Nordtvedt og Grimen (2004) betyr refleksjon å gjenspeile og å betrakte. Videre forklarer de refleksjon med å tenke i begreper, kunne analysere og sammenstille påstander og resonnementer, eller tenke over og kritisk analyse det man gjør. Refleksjon handler med andre ord om å vende tilbake til for eksempel en erfaring eller en opplevelse, tenke over og analyse den. For at yrkesutøvelsen skal være god, er det vesentlig å reflektere før, under og etter handling (Tveiten). Kvalifisert veiledning bør derfor legge til rette for dypere refleksjon. Videre bør denne veiledning ha som mål å vise sammenhengen mellom teori og praksis, da denne sammenhengen er viktig i studenters arbeid med å integrere kunnskap. Som veileder (praksislærer) bør man legge til rette for at veisøkere (studenter) blir bevisst grunnlaget for egen praksis, blant annet ved å sette den som veiledes i fokus, samt sørge for at den som veiledes ”er aktiv og utfordres på alle områder i den profesjonelle kompetansen” (Tveiten, s. 28). I den sammenheng er det nevneverdig at den som veiledes har de beste forutsetningene for å finne den veien som er riktig for han eller henne (Tveiten). Videre er det veileder har ansvar å tilrettelegge til rette for best mulig veiledning.

Handal og Lauvås (2000, s. 28) skriver at veiledningens oppgave er tredelt:

- Å gjøre studentene fortrolig med praksisfeltet, hjelpe dem til å få mest mulig utbytte av studiet av praksisfeltet og sine egne forsøk som yrkesutøvere
- Å gi studentene hjelp til å studere praksis ved hjelp av begreper, prinsipper og forståelsesmåter hentet fra teorifeltet, slik at de kan få en rikere teoretisk forståelse
- Å skape et behov for å sette seg inn i mer teori og å gi retning til arbeidet med å utvide sin teoretiske forståelse.

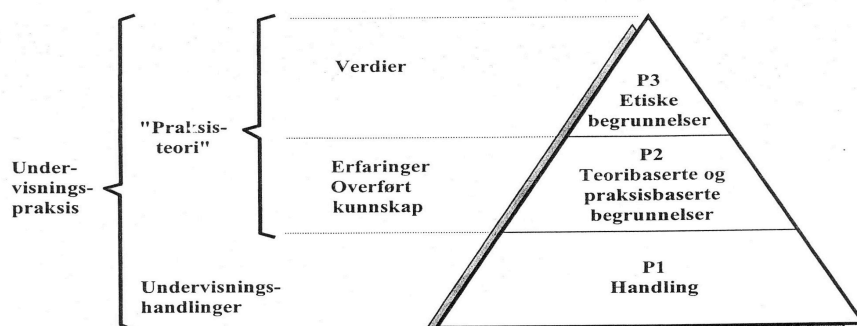
Videre skriver Handal og Lauvås at forskning om veiledning i lærerutdanning tyder på at både studenter og lærere legger stor vekt på den første av disse oppgavene, mens det er betydelig vanskeligere å lykkes i de to siste. For at lykkes i de to siste, kan kanskje veiledningsstrategien handling og refleksjon, modellen som i følge Skagen (2000) peger dagens norske veiledningstradisjon, være til hjelp (Handal og Lauvås, 2000). Handling og refleksjon er en læringsstrategi som åpner for å endre tilvante forestillinger og måter å handle på i pedagogisk sammenheng. I denne modellen for veiledning blir refleksjon over handling vektlagt, blant annet ved at man løfter blikket fra ”å gjøre” til å omfatte både et ”å gjøre” og et ”å tenke” – denne veiledningsformen legger vekt på å hjelpe studenter til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på, mer enn å formidle hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen eller det

nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være. Videre sikter modellen mot å utvikle kunnskapsbasen for *profesjonell* yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Modellen er med det opptatt av både opptatt av selve handlingen og refleksjon over handling. Det betyr at det er individet som *får* veiledning som er hovedpersonen, og man må derfor ikke begrense virksomheten til at *veilederen* reflekterer. Imidlertid hevder Handal og Lauvås (2000, s. 65) at erfaring fra veiledning innenfor en rekke yrker tyder på at veiledere har ”problemer med å la være å dosere *sitt* syn og å overtale og påvirke i den retningen de selv står for”.

Gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling, har veiledningsstrategien handling og refleksjon intensjoner om at veisøkere skal utvikle sin *praktiske yrkesteori*. Definisjonen på praktisk yrkesteori er:

En persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskaper, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis (Handal og Lauvås, 2000, s. 19)

Videre knytter Handal og Lauvås sin tenkning til Løvlies (2001) modell *praksistrekanten*, - en modell som visualiserer hva som ligger i begrepet *praksis*. I følge Løvlie består pedagogisk praksis av tre nivåer: Et handlingsnivå (P1-nivået), et kunnskapsnivå basert på egne og andres erfaringer, samt teori (P2-nivået), og til slutt et etisk rettferdiggjøringsnivå (P3-nivået). Handlingsnivået beskriver den praktiske handlingen, P2- nivået består av begrunnelse for handling ut fra erfaringer og teori, mens det tredje og siste nivået, P3-nivået, består av de etiske begrunnelsene (Børresen, 2013). Dersom man samkjører Løvlies praksismodell og Handal og Lauvås' begrep praktisk yrkesteori, får man den såkalte PYT-modellen:



Praksis 1-nivået (P1) er det som direkte kan observeres når man er til stede i en lærers klasserom, og her er det vanlig å regne rene beskrivelser av pedagogiske handlinger, eksempelvis noe man har gjort. P2-nivået er begrunnelsesnivået for pedagogiske handlinger, både med utgangspunkt i teoribaserte og praksisbaserte begrunnelser. P3-nivået beskrives som det etiske og moralske grunnlaget som styrker den enkeltes karakteristiske måte å tenke og handle på som profesjonell pedagog (Olsen, 2013).

2.2.1 Agendaen innenfor veiledning

Tveiten (2008) peker at det er nødvendig at veiledning som inngår i faglig virksomhet (som praksisveiledning i lærerutdanning), har fagutøvere som har et faglig fundert innhold i begrepet. Det vil si at man som praksislærer må ”vite hva man gjør, hvorfor man gjør det man gjør, og hvordan, ellers kan veiledningen bli tilfeldig” (Tveiten, s. 17). Det er imidlertid også av betydning at den som veiledes selv er bevisst på egne grenser, slik at han eller hun ikke opplever å bli manipulert. Det handler om handlingsdyktighet og refleksjon rundt spørsmål om å overlevere og formidle kunnskap, som videre anses som sentralt i pedagogikken (Dale, 2011). Tveiten peker på at den veiledningsstrategien handling og refleksjon, som er presentert i avsnittet over, kan representere en utfordring for veilederen i forhold til det å holde egne kunnskaper tilbake – som veileder kan man utøve *teknikk* i veiledning, fremfor at den som veiledes selv finner frem til, erkjenner eller oppdager kunnskap eller mangel på kunnskap. Teknikk er fremtredende dersom et pedagogisk subjektet fører et objekt fra en tilstand til en annen ut fra kalkulasjon av midler, med hensyn til gitte mål (Dale). Dersom teknikk blir rådende, påpeker Dale at det er en viss fare for *overtaling*, som vil si at ulike aktører instrumentaliserer målrasjonelle handlinger ved å akseptere de bestemte mål ”uten å etterspørre deres gyldighet”, og kun konsentrere seg om å besvare hva ”hva som virker” (Dale, 2011, s. 274).

For å fremme studenters danning til læreryrket, og samtidig unngå at teknikk blir rådende i veiledning, foreslår Dale en pedagogisk praksis – en praksis hvor studenter utvikler sin forståelse ved å konsentrere seg om saker i fellesskap med praksislærer(e) (Dale, 2011). Slik man kan forstå Dale, er en forutsetning for pedagogisk praksis at praksislærere *møter den andre der han eller hun er*. Skal man som veileder møte veisøker der han eller hun er, er det viktig å være seg bevisst på det kunnskapsgrunnlaget veisøkeren innehar for at veiledningen skal være hensiktsmessig, da dette kan danne grunnlag for bedre stimulering

av refleksjon (Tveiten, 2008). Imidlertid påpeker Tveiten at veiledning ikke alltid kan stimulere til dyptgående refleksjon, ved å poengtere betydningen av å være en fagperson med en kompetanse som man skal dele med sine studenter på en hensiktsmessig måte, selv om det betyr at studenter ”får svar” og ikke finner ut av det selv (via refleksjon). Dette blir også påpekt av Dale – han undervurderer ikke innholdet i begrepet teknikk i en pedagogisk sammenheng. Tvert imot uttrykker Dale at lærernes tekniske ferdigheter er et viktig moment i lærernes undervisningspraksis.

2.3 Aktuell forskning på praksisopplæring i norsk lærerutdanning

Anne Grete Solstad (2013) har gjennom sin forskning på lærerstudenters erfaring med profesjonsorientert refleksjon (gjennom fire praksisperioder), funnet at praksisveiledninger til lærerstudenter er mer preget av praksisorientert refleksjon, enn av profesjonsrettet refleksjon. Hennes forskning tydet på at studenter som hadde fullført sin første praksisperiode i hovedsak hadde opplevd veiledning som dreide seg om ”gode råd, konkrete tilbakemeldinger og svar på spørsmål, ofte knyttet til observasjon av elever og undervisning” (Solstad, 2013, s. 103). Videre tydet forskningen på at refleksjonen først og fremst syntes å være knyttet til instrumentelle forhold og avholdte undervisningsforhold: I veiledningen fokuserte man på hva som var bra, og hva det måtte jobbes med for at studentenes prestasjoner skulle bli bedre. Bare 12-15% av studentene i Solstads studie refererte til praksislærere som hadde utfordret og oppmuntret dem til mer profesjonsrettet refleksjon, og disse studentene ”forteller at de har lært å se kritisk på egen undervisning, å reflektere over valg som ble tatt og begrunnelser for disse, (...)” (Solstad, 2013, s. 103).

I en studie med temaet veiledning i allmennlærerutdanningens yrkespraksis, observerte og intervjuet Liv Sundli (2001) fem lærerstudenter ved Høgskolen i Oslo, gjennom deres praksisperioder. I studien fant hun at selv om planene for lærerutdanningens praksisopplæring vektlegger refleksjon og begrunnelser, er dette mer retorikk enn realiteter. Det viste seg at studentene i studien brukte refleksjon som middel til å reprodusere den tradisjonelle læreren. Et resultat av det er at veiledningen ”noe uerbødig oppsummeres gjennom et bilde av veiledning som kloning” (Sundli, 2001, s. 297). Studentens praksislærere refererte til betydningen av refleksjon og begrunnelse da de snakket om veiledning, men forskningen viste at det i hovedsak ble fokusert på handling: Innholdet i refleksjonen fokuserte først og fremst på forberedelse og gjennomføring av

undervisningstimene, samt drøfting av hvordan arbeidet forløp i etterveiledningen. Dette tegner et bilde av veiledning hvor kravet til refleksjon blir imøtekommet i en retorisk diskurs, hvor refleksjon først og fremst er uttrykk for mål. Videre viser forskningen hvordan praksislærernes intensjoner om refleksjon og begrunnelse i liten grad ble fulgt opp i handling. Når det er sagt, var det studentene selv som viste et gjennomgående ønske om at de ønsket en praksisnær veiledning, med introduksjon av metoder og arbeidsmåter. Studentene i studien seg uttrykte mer eller mindre negativt til kravet om refleksjon: Det ble påstått at man kan reflektere selvstendig først etter at man har lært seg et riktig mønster. Studien viste også at det var veilederes monolog som preget veiledningen Sundli observerte.

2.4 Oppsummering teoretisk tilnærming

Innledningsvis i denne oppgaven ble det pekt på at danning skal være sentralt i studenters sosialisering til læreryrket. Danning har i denne teoridelen blant annet blitt presentert som evnen til å innta en kritisk eller overskridende holdning til egen kultur og tenkning (Hellesnes, 1992). Det er også pekt på at danning handler om å ha et reflektert og kritisk forhold til kunnskaper (Lindseth, 2009). Praksisveiledning i denne studien, forstås som kvalifisert veiledning hvor praksislærer har en sentral rolle for å fremme studenters danning til lærerprofesjonen. I denne formen for veiledning kan man arbeide med studenters danning blant annet gjennom refleksjon. I arbeidet med refleksjon kan man benytte PYT-modellen. Denne modellen, som er en samordning mellom Løvlies (1974) praksismodell og Handal og Lauvås' (2000) begrep praktisk yrkest teori, har blitt presentert i denne teoridelen. Det er videre vist til Solstads (2013) og Sundlis (2001) forskning i denne teoridelen. Det er blant annet vist til funn fra Solstads forskning som avdekket mye praksisorientert refleksjon – en type refleksjon som sammenfaller med innholdet i P1- nivået. Dette funnet kan videre knyttes til begrepet tilpasning – et begrep som i denne teoridelen er satt i motsetning til begrepet danning. Videre er det presentert funn fra Sundlis studie som er i tråd med innholdet i begrepet tilpasning.

3 Metode

Denne studien står i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen, og metoden er valgt med bakgrunn i et ønske om å belyse problemstillingen på best mulig måte. Hensikten med denne studien har vært å få innblikk i hvordan veiledning i grunnskolelærerpraksis bidrar til å utvikle studenters profesjonsforståelse, med vekt på begrepene danning, tilpasning, teknikk, (pedagogisk) praksis og refleksjon. Gjennom studiens problemstilling og forskningsspørsmål er det fokusert på grunnskolelærerstudenter opplevelser knyttet til praksisveiledning i deres utdanning. Dette har ledet til et kvalitativt design. Studien har en fenomenologisk innfallsvinkel og intervju brukes som datainnsamlingsmetode. Intervjuene er gjennomført som individuelle semistrukturerte intervju. Intervjuene er videre kategorisert i forhold til tema og analysert som tekster.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning er det vanlig å skille mellom to hovedformer for metodisk tilnærming; En kvantitativ tilnærming basert på talldata, og en kvalitativ basert på tekstdata. Dette forskningsprosjekt har benyttet en kvalitativ tilnærming. Et overordnet mål for denne tilnærmingen er ”å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2004, s. 16). Kvalitativ forskning handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, og tilnærming tar sikte på å fremme forskningsdeltakernes perspektiver, opplever og meninger – dette var fordelaktig i denne studien, med tanke på at problemstillingen ”hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studentenes profesjonsforståelse?” skulle undersøkes. Et annet kjennetegn på kvalitativ forskning, er nærhet til det som forskes på. Denne nærheten, sammen med fleksibiliteten som følger av at datainnsamlings situasjonen, kan gi forskeren tilgang til kunnskap man ellers ville hatt større vansker med å kunne få tak i (Kleven, 2011). Videre kan man gå dypere inn i datamaterialet og undersøke enkeltkomponenter grundigere. Denne nærheten var også et argument for å benytte en kvalitativ tilnærming i denne studien – studien åpnet da for å nærme seg tenkende og reflekterende personer som studieobjekter, og jeg kunne som forsker få tilgang til informantenes forståelser og intensjoner (Kalleberg, 1996).

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen bestemmes design ut fra forhold – det er forhold som forskerens kompetanse, forståelse for at metoder utfyller hverandre, og

problemstilling (Ringdal, 2007). Det har blitt lagt en fenomenologisk innfallsvinkel til grunn for undersøkelsen av dataene i denne studien. Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker leger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Creswell (2013, s. 76) definerer en fenomenologisk studie slik: "A phenomenological study describes the common meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon". En fenomenologisk studie beskriver altså den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av fenomen, og kjernepunktet er å se på fenomener som fremkommer ut i fra aktørenes egen forståelse og intensjoner i dagliglivet. Det vil si at fokuset vendes mot subjektet heller enn objektive fakta, samt at man forsøker å være mest mulig åpen i betraktningene (Bengtsson, 1999). Det var passende å legge en fenomenologisk innfallsvinkel til grunn i denne studien fordi det gir rom for rike beskrivelser av informanters opplevelser og erfaringer. Ved å benytte denne innfallsvinkelen kunne jeg som forsker undersøke studenters erfaring av fenomenet praksisveiledning ved å undersøke deres oppfatning av dette fenomenet, som igjen var viktig i forhold til studiens problemstilling.

3.2 Design

Et design eller et forskningsopplegg er forskerens plan og skisse for en undersøkelse (Ringdal, 2007). Målet med denne studien var, som nevnt, å få innblikk i og større forståelse for studenters egne erfaringer, tanker og følelser rundt fenomenet praksisveiledning, og hvordan denne veiledningen bidrar til deres profesjonsforståelse. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å oppnå dette målet (Dalen, 2004). Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale der det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede, med mål om å gå dypere i forståelsen av hva som blir sagt enn ved den hverdagslige utvekslingen (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervju har generelt den fordelen at det gir mulighet til å få øye på detaljer, og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte (Kvale, 2005). Videre er denne datainnsamlingsmetoden en relevant metode i en fenomenologisk studie, da intervjusamtalen egner seg for å ta del i en annen persons livsverden (Creswell, 2013).

3.2.1 Intervju

Det finnes ulike tilnærminger til intervju som metode, hvor det ene ytterpunktet er

strukturert intervju hvor spørsmålene er planlagte og utarbeidet på forhånd, mens det andre ytterpunktet er ustrukturert intervju som betraktes mer som en uformell samtale med lite struktur (Thagaard, 2013). Hvilken form for intervju som velges må alltid sees i forhold til det temaet som forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står overfor (Dalen, 2004). Da det var informantens *opplevelser* av fenomenet praksisveiledning som var interessant å forske på i denne studien, var det mest hensiktsmessig å benytte en semistrukturert intervjuform (Thagaard). Ved å benytte denne intervjuformen kunne jeg lettere tilegne meg ny kunnskap, fremme informantenes stemmer, og komme i dybden på fenomenet praksisveiledning. En annen fordel med et semistrukturert intervju er at man som forsker har frihet til å innhente nyttig og bred informasjon innen et tema, uten å være bunden av en stram struktur. Man har også større mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som det semistrukturerte intervjuformen åpner for at informantene kan komme med informasjon som forsker kanskje ikke har tenkt på eller spurt om. Dette var positivt med tanke på databredden i denne studien.

3.2.2 Intervjuguide

Da denne studien skulle anvende et semistrukturert intervju, var det behov for å utarbeide en intervjuguide som intervjuene kunne ta utgangspunkt i. En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuene, samt hvilken rekkefølge de skal ha. For den halvstrukturerte intervjuformen vil guiden inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål (Kvale, 2009). En intervjuguide skal omfatte ”sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen (2004, s. 31). I intervjuguiden knyttet til denne studien ble studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål omsatt til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Kvale peker på at et godt spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon – i arbeidet med intervjuguiden ble det derfor lagt vekt på å formulere spørsmål som kunne fremme informantenes tanker og syn, samt gi rom for refleksjon og ettertanke. Som forsker var det nyttig for meg å ha en intervjuguide av flere grunner. For det første anga intervjuguiden en plan for ulike tema som var ønskelig å belyse i intervjuene. For det andre hjalp det meg å danne fokus. Sist, men ikke minst, bidrog intervjuguiden til å ivareta problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder et forskningsintervju er et håndverk som krever øvelse,

og i forkant av intervjuene valgte jeg derfor å gjennomføre et prøveintervju for å øve på dette håndverket. Ved å gjennomføre et prøveintervju ble intervjuguiden og det tekniske utstyret undersøkt, og jeg fikk øve meg på rollen som intervjuer. Etter prøveintervjuet fikk jeg tilbakemelding på formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden, samt egen væremåte i intervjusituasjonen. Det ble pekt på at det var nødvendig å redigere intervjuguiden noe: Noen spørsmål ble sløyfet (fordi de gikk litt i hverandre), og en setning ble omformulert (for å øke forståelse).

3.2.3 Utvalg

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Som forsker må man ta stilling til hvem som skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier de skal velges ut (Dalen, 2004). Når det gjelder førstnevnte, hvem som skal intervjues, åpner kvalitative metoder for ulike måter å finne utvalg på, men det er formålet med studien som veier tyngst når utvalget skal avgjøres (Grønmo, 2004). Et nødvendig utvalgs Kriterium for all kvalitativ forskning er at aktuelle informanter har erfaring med fenomenet som det forskes på (Cresswell, 2013). I denne studien var derfor et nødvendig utvalgs Kriterium at aktuelle informanter hadde erfaring med praksisveiledning i grunnskolelærerutdanning. For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene på best mulig måte, ble en informantgruppe bestående av *studenter* valgt. Det ble tidlig i utvalgsprosessen nødvendig å foreta noen avgrensninger innenfor denne informantgruppen. Jeg valgte å intervjuere studenter fra samme trinn i utdanningsløpet – dette ble gjort for å avgrense konteksten, og med det komme mer i dybden på fenomenet praksisveiledning. Studenter på tredje studieår ble intervjuet. Grunner for å intervjuere studenter på dette trinnet var at de har bred erfaring med fenomenet praksisveiledning fra utdanningen, noe som var en fordel i arbeidet med å undersøke problemstillingen. Samtidig har studentene en stund igjen før de var ferdigutdannet. At norsk grunnskolelærerutdanning er delt i to, med en utdanning som kvalifiserer til undervisning på 1.-7.-trinn, og en utdanning som kvalifiserer til undervisning på 5.-10.- trinn, måtte også tas med i vurderingen av hvem som skulle intervjues. Studenter fra én av utdanningene ble intervjuet (igjen for å avgrense). Valget falt på studenter fra 5.-10.- utdanningen, for å sikre studenter som skal både til barne- og ungdomsskolen. For å sikre noe variasjon innenfor dette utvalget var kjønn en antatt relevant variabel, og jeg ønsker derfor å intervjuere studenter av både maskulint og feminint kjønn. Størrelsen på utdanningsstedet var også av betydning, og jeg valgte studenter med tilhørighet til lærerutdanning på av de større høyskolene i

Norge. Det var også ønskelige med informanter både med og uten undervisningserfaring fra før de startet på utdanningen.

Når det gjelder hvor mange som skal intervjues, peker Kvale (2006) på at man må intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det man trenger å vite, slik at man når det såkalte *metningspunktet*. I kvalitative studier er det oftest snakk om forholdsvis små utvalg for å oppnå et nært fokus for den aktuelle studien (Dalen, 2004). I denne studien ble aktuelle studenter presentert for studien, og spurt om de ønsket å stille til intervju. Seks studenter meldte seg frivillig, og alle seks ble intervjuet. Dersom det opprinnelige utvalget hadde vært langt større, måtte jeg ha foretatt en ny utvelging innenfor dette opprinnelige utvalget, men dette ble ikke et ”problem”. Av de seks var fire studenter av feminint kjønn, og to av maskulint kjønn. Etter å ha transkribert intervjuene så jeg at jeg hadde tilstrekkelig med datamateriale. Siden datainnsamlingen i en kvalitativ forskning er ikke avhengig av et stort antall, og siden målet med studien ikke er generalisering ut over konteksten og subjektene i studie, fant jeg det ikke nødvendig å kontakte flere aktuelle informanter.

3.2.4 Adgang til forskningsfeltet

Henvendelsen til de aktuelle informanter i denne studien gikk via en høskolelektor som lot meg presentere meg selv og mitt forskningsprosjekt for en klasse med grunnskolelærerstudenter. Studentene gikk på 5-10- utdanningen, og var på sitt tredje studieår. Presentasjonen fant sted på en større høskole i Norge, i en av studentenes obligatoriske undervisningsøkter. Under presentasjonen informerte jeg blant annet om tittelen på min studie, studiens problemstilling og om hvilke type intervju jeg ønsket å gjennomføre. Jeg var også åpne for spørsmål fra studentene. Avslutningsvis ble studentene spurt om de kunne tenke seg å stille til intervju, med videre informasjon om at jeg eventuelt ville anonymisere dem, og at de kunne velge å trekke seg fra studien når som helst. Det ble informert om utvalgskriteriet – at det var ønskelig med informanter fra begge kjønnene. Det positive med denne måten å rekruttere informanter på er at de på ingen måte ble presset eller sterkt oppfordret til å delta de ble kun informert. Som nevnt, meldte seks studenter seg frivillig til å delta i forskningen.

De seks studentene ble intervjuet fortløpende etter at de hadde meldt seg til å delta i studien. Intervjuene ble gjennomført i studentenes obligatoriske undervisning, noe jeg hadde avtalt med den nevnte høskolelektoren på forhånd. Intervjuguiden dannet som nevnt utgangspunkt for intervjuene, men jeg var åpen for andre innfallsvinkler underveis i

intervjuene. Alle intervjuene ble innledet med en uformell samtale før lydopptakeren ble slått på. Det ble gjort for ”å lette” på stemningen. Da lydopptakeren ble slått på, ble intervjuene innledet med spørsmål om informantenes bakgrunn. Deretter forløp intervjuene med intervjuguiden som utgangspunkt. Informantene hadde imidlertid ikke mottatt intervjuguiden i forkant av intervjuene av praktiske grunner, men også grunnet et bevisst valg om å forsøke å unngå den såkalte forskningseffekten.

3.3 Vitenskapelige kvalitetskrav

Denne studien bygger på en kvalitativ undersøkelse, med en fenomenologisk innfallsvinkel. For å vurdere kvaliteten på den gjennomførte forskningen, er det viktig å legge reliabilitet og validitet til grunn for vurderingene. Lincoln og Guba (1985) viser til at tillit til en forskningsrapport tradisjonelt er det sentrale i diskusjonen omkring validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler kort sagt om datamaterialets pålitelighet, men validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke (Postholm, 2010).

3.3.1 Reliabilitet, validitet og generalisering av resultater

Kvale og Brinkmann (2012) bruker begrepet reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Vurdering av forskningens reliabiliteten innebærer å stille kritiske spørsmål om gjennomføringen har blitt utført pålitelig. I følge Ringdal (2014, s. 248) blir en vurdering av kvalitative datas reliabilitet egentlig ”forskers refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, men sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder”. I intervjuer er det stor mulighet for at informantene påvirkes av situasjonen og intervjueren. Denne typen påvirkning omtales gjerne som *observatøreffekten*. Observatøreffekten kan ha betydning for det som sies i intervjuer. Mulighet for at informantene ville sagt noe annet dagen etter, eller om intervjueren var en annen, må derfor tas i betraktning. Jeg oppfattet tonen mellom meg og de som ble intervjuet som god, og jeg tolket at informantene svarte ærlig på spørsmålene som ble stilt. Likevel kan man ikke se bort fra at jeg (ubevisst) har påvirket informantens svar, og med det svekket studiens reliabilitet. Reliabilitet handler også om at informasjonen behandles på en nøyaktig måte. Flere ”grep” er gjort i denne studien for å ivareta denne delen av reliabilitetsbegrepet. For det første ble alle de seks intervjuene tatt opp ved bruk av digital lydopptaker, og siden transkribert på data. Ved å ta opp intervjuene kunne jeg, som Thagaard (2003) påpeker, konsentrere meg om det informantene formidlet, både verbal og ikke-verbalt. Videre ble det bestrebet å transkribere

så lydrett som mulig, ved blant annet å inkludere pauser, småord og lignende i transkripsjonen. Kun eventuelle dialektord er skrevet om til bokmål for å ivareta informantenes anonymitet. I analysedelen presenteres større utdrag fra transkripsjonene (ikke bare oppsummeringer). Avslutningsvis er det nevneverdig at alle lydopptak nå er slettet, og alle transkripsjoner skal makuleres når prosjektet avsluttes.

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingene som belyses (Grønmo, 2004), og om man faktisk har målt det man vil måle (Ringdal, 2014). Måling av validitet i kvalitative studier er problematisk, men ikke nødvendigvis en svakhet ved denne metoden (Kvale, 2005). Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstilling, kan validiteten sies å være høy. Det vil si at valg av metoder for utvelgning av enheter og innsamling av data må være godt tilpasset definisjonene. Ved å velge semistrukturert intervju som metode åpnet jeg muligheten for å foreta korreksjoner underveis, og informantene fikk snakke fritt. Dette vil jeg hevde at bidrog til å styrke studiens validitet, og jeg finner støtte i Larsens (2007) påstand om at en fleksibel forskningsprosess, hvor en kan endre spørsmål underveis, bidrar til mer valid informasjon. Videre var det av betydning for studiens validitet hvordan spørsmålene i intervjuene ble stilt, hvilke spørsmål som blir stilt, og hvordan informantenes svar blir fulgt opp. I forkant av intervjuene til denne studien ble det arbeidet grundig med en intervjuguide, og dette arbeidet var blant annet med på å øke studiens *begrepsvaliditet*. Begrepsvaliditet blir definert som ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det”, og man deler begrepsvaliditet i to: Systematiske- og tilfeldige målefeil (Kleven, 2011, s.86). Jeg har forsøkt å få samsvar mellom min forståelse og intervjuobjektene forståelse ved å stille tydelige spørsmål, som ikke kan misforstås. Siden jeg selv har vært student på grunnskolelærerutdanning, har jeg hatt mulighet for å sjekke ut og drøfte min og informantenes forståelse. Jeg antar derfor systematiske målefeil i liten grad foreligger i mitt prosjekt. Tilfeldige målefeil kan ikke utelukkes. Når det gjelder validiteten knyttet til tolkninger og analyse av datamaterialet, er mine teoretiske vurderinger og valg av analysestrategier et derfor et viktig grunnlag for studiens validitet (Thagaard, 2013). I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å unngå å tolke informantenes utsagn i lys av mine private erfaringer, oppfatninger og meninger, og å transkribere så lydrett som mulig. Når det gjelder generalisering av resultatene som har fremkommet i denne studien, kan man snakke om studiens *ytre validitet*. Ytre validitet handler om i hvilke situasjoner og for

hvilke personer resultatene er gyldige for (Kleven, 2011). For å øke den ytre validiteten i denne studien har jeg sett funnene i lys av informasjon fra andre studier. Det vil si at jeg ikke kan snakke om generalisering, men en form for overførbarhet av funnene. Med utgangspunkt i Klevens definisjon på ytre validitet, oppfatter jeg at denne studien stiller noe svakt, da relativt få informanter ble intervjuet, og at de som ble intervjuet har tilhørighet til samme høgskole. Når det er sagt, er det en kjent oppfatning at den kvalitative metoden egner seg lite til generalisering og til å oppfylle kravet om statistisk representativitet (Grimen, 2004). Empirien i denne studien gjelder for konteksten som er undersøkt; ved en grunnskolelærerutdanning tilknyttet en høgskole i Norge. Studien kan imidlertid sies å være overførbar til lignende kontekster.

3.4 Ethiske refleksjoner

I all menneskelig samhandling finner man etiske utfordringer, og forskning må følge forskningsetiske normer (Kleven, 2001). Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at de etiske spørsmålene er ikke bare knyttet til selve intervjusituasjonen, men at de er integrert i alle faser ved forskningen.

Denne studien faller ikke inn under meldeplikten til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Prosjektet har likevel forhold seg til de samme retningslinjene. Det informerte samtykke i studien er ivarettatt ved at informantene frivillig har deltatt på forskningen, og alle informantene ble bedt om å lese igjennom et informasjonsskriv (vedlegg) før intervjuene startet. Informasjonsbrevet understreket konfidensialitet, anonymisering og frivillig deltagelse ovenfor informantene. Informantene ble også bedt om å lese igjennom samtykkeerklæringen, og underskrive denne. Jeg har ikke støtt på dilemmaer vedrørende opplysninger av sensitiv art underveis i arbeidet med denne studien, og ingen informanter har valgt å trekke seg fra prosjektet. Videre er personopplysningene i prosjektet, lydfilene og de transkriberte tekstene oppbevart med tilgjengelighet kun for ansvarlig for forskningsprosjektet (meg), de håndteres kun av forsker (meg), og skal slettes ved prosjektets slutt.

I kvalitativ forskning er forskere selv et viktig forskningsinstrument, og jeg vil derfor opplyse om og reflektere rundt min egen rolle som forsker. Jeg har selv studert på grunnskolelærerutdanning, og innehar med det en personlig erfaring med fenomenet som er i fokus i denne studien. At jeg innehar denne erfaringen mener jeg kan ha påvirket

forskningen både positivt og negativt. Ved å kjenne til miljøet var det kanskje lettere for meg å skape en intersubjektivitet mellom meg og mine informanter. Samtidig var det kanskje lettere å forstå mine informanters opplevelser, og hva deres erfaringer er forankret i. Når det er sagt, kan min erfaring med dette fenomenet ha påvirket mine tolkninger, til tross for at jeg forsøkte å tolke intervjumaterialet så objektiv som mulig. Kvale (2009) peker på at betydningen av å lytte på en fordomsfri måte, og å la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer, gjør seg gjeldende i en fenomenologisk tilnærming til intervju. I forkant av intervjuene hadde jeg førforståelse for fenomenet, skapt gjennom nettopp min tidligere erfaringer, samt lesing av aktuell forskning og teori. Ideelt skal informanten møtes med et åpent sinn, men som Fangen (2004) presiserer bør forskeren klargjøre hva forkunnskapen er, da det kan være vanskelig å møte en informant uten noen form forkunnskap. Fenomenologien ble anvendt som et verktøy som hjalp meg å holde fokus på intervjupersonenes beskrivelser og perspektiver på deres livsverden.

3.5 Analyse

Jeg har, som tidligere beskrevet, valgt en fenomenologisk innfallsvinkel i analysen av intervjuene. Analyse av kvalitative data innebærer å arbeide med en stor mengde tekst. Da de seks intervjuene i denne studien var transkribert, ble datamaterialet redusert ved at informasjon som ikke var relevant for problemstillingen ble ekskludert. Deretter ble gjenværende transkripsjoner bearbeidet og kodet, og videre klassifisert etter tema og kategori. Kategoriene ble så brukt til å sortere datamaterialet for å identifisere meningsfulle mønstre. Deretter ble mønstrene vurdert opp mot relevant eksisterende forskning og teorier.

4 Presentasjon av empiri

Etterfulgt følger en analyse av de seks intervjuene. Mitt datagrunnlag bygger på intervju av seks studenter på norsk grunnskolelærerutdanning. Studentene er i denne analysen omtalt og sitert som *student 1, 2, 3, 4, 5, og 6*. Student 5 og 6 er av maskulint kjønn, mens de fire andre informantene er av feminint kjønn. Student 4 og 6 har undervisningserfaring fra før de startet på grunnskolelærerutdanning. Samlet vil informantene omtales som *studentene, lærerstudentene og informantene*.

Utgangspunktet for intervjuene var problemstillingen: **Hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studenters profesjonsforståelse?**

For å få svar på denne problemstillingen, er følgende forskningsspørsmål stilt:

- 1) Hvordan beskriver lærerstudentene god praksisveiledning?
- 2) Hvordan vektlegger lærerstudenter praksisveiledningen for utvikling av egen profesjonsforståelse?
- 3) Hvordan beskriver studentene forholdet teori og praksis i veiledningen?

Fremstillingen av de ulike underkategoriene i etterfulgt analysedel er strukturert med utgangspunkt i disse tre forskningsspørsmålene, og forskningsspørsmålene brukes som overskrifter underveis i presentasjonen. Det første delkapittelet knyttes altså til første forskningsspørsmål, og presenterer med det informantens egne beskrivelser av innholdet i god praksisveiledning. I dette delkapittelet presenteres også informantens intuitive tanker om begrepet refleksjon, samt hvilken betydning studentene mener refleksjon har i praksisveiledning. Under neste delkapittel, som knyttes til det andre forskningsspørsmålet, presenteres informantens tanker om hvordan de vektlegger praksisveiledning for utvikling av egen profesjonsforståelse. Det tredje og siste delkapittelet presenterer informantens beskrivelser av forholdet mellom teori og praksis i veiledning, og hvordan de selv har erfart dette forholdet. Hvert delkapittel inneholder en kort oppsummering, og avslutningsvis blir det pekt på hovedfunn fra hele analysen, som videre drøftes i kapittel 5.

Videre er det nevneverdig at det ikke har vært mulig å gjengi alt informantene uttalte i intervjuene – det er derfor forsøkt å finne frem til essensen i studentenes uttalelser, med formål å belyse problemstillingen best mulig.

4.1 Hvordan beskriver lærerstudentene god praksisveiledning?

I dette underkapittelet presenteres informantenes beskrivelser av god praksisveiledning. Underkapittelet inneholder også informantenes intuitive tanker om refleksjon, samt hvilke betydning de mener refleksjon har i praksisveiledning.

Datamaterialet fra alle intervjuene viser at informantene har relativt like beskrivelser av hva de anser som god praksisveiledning - i samtlige intervjuer blir viktigheten av et god samarbeid innad i praksisgruppen nevnt som en forutsetning for god praksisveiledning. Det vil si et godt samarbeid mellom studenter og praksislærere, samt studenter seg imellom. Stikkord som *trygghet*, *tillitt*, *godt samarbeid*, og *god dialog* blir hyppig nevnt i intervjuene i den forbindelse. I samtlige intervjuer blir det også gitt uttrykk for at dyktige og erfarne praksislærere, som viser engasjement og interesse praksisstudenter, også er en forutsetning for god praksisveiledning. Imidlertid tyder datamaterialet på at studentene har ulike oppfatninger av hvorvidt praksislærere skal veilede meg utgangspunkt i egen erfaring:

- 01 Student 1: God praksisveiledning for meg.. Jeg syns det er viktig at praksislærere er støttende og hjelpsomme, - at de ikke bare overlater deg til deg selv. Bare sånn ”ja bare lag noe, bare gjør noe”. At de hjelper deg litt, og sier ”kanskje du kunne hatt de oppgavene her, de har jeg prøvd, de er gode”. At de veileder ut ifra erfaring da på en måte. De har jo som regel mer erfaring enn oss studenter, samtidig som de kjenner klasse bedre, og ja.. Da er det jo lurt å få tips av dem.
- 02 Student 2: Jeg tror det er viktig at studenter får reflektere selv. Første året vi hadde praksis, hadde vi en praksislærer som var... Hun var veldig flink, fordi hun fikk oss (studenter) til å reflektere. Hun spurte oss om slike.. ehh.. reflekterende spørsmål. Det har vært litt forskjell fra de andre plassene jeg har hatt praksis. De andre stedene har de på en måte sagt ”gjør det og det, og ikke gjør det – du burde gjøre litt mer av det”, ikke sant.. [...]. Jeg føler at jeg får mest ut av det (praksisveiledning) når jeg i tillegg må reflektere selv, ikke bare få det rett opp fanget liksom.

Av ytring 01 ser man hvordan student 1 tillegger praksislærer en sentral rolle i praksisveiledning. Hun bruker adjektiv som ”støttende” og ”hjelpsomme”, og hun trekker frem praksislæreres erfaring som viktig. Videre gir hun uttrykk for at god praksisveiledning er veiledning hvor praksislærere veileder med utgangspunkt i egen undervisningserfaring. Student 2 gir derimot i ytring 02 uttrykk for at hun liker å reflektere selv, fremfor at en praksislærer forteller henne hva hun skal gjøre. Ulike syn på hvorvidt praksislærere skal rettlede i sin veiledning, synliggjøres også når man sammenligner intervjudata fra de andre intervjuene.

Som student 2, trekker også student 3 frem refleksjonsbegrepet i sin beskrivelse av god praksisveiledning:

- 03 Student 3: God veiledning for meg er først og fremst å få reflektert over sin egen time selv - at du

kan tenke hva du syns gikk bra og hva som gikk dårlig, og hvorfor. Og hva du kunne gjort for å gjort det bedre, og da kanskje snakke med andre (studenter og praksislær(e)) som var til stede. [...]. Ved å diskutere det med andre får man flere øyne på samme sak, og man kan gi hverandre gode tips.

I ytring 02 uttrykker student 3 at hun er positiv til å motta tilbakemeldinger på egen undervisning, både fra praksislærer(e) og medstudenter. Hun begrunner det med at det gir henne ”flere øyne på samme sak”, og at det kan gi henne verdifulle ”tips” – det vil si at man har flere innfallsvinkler og tolkninger av samme situasjon. Etterfulgt av ytring 03 utdyper student 3 hva hun legger i ”å få reflektert over sin egen time”. Hun forteller at for henne handler det om å tenke over og vurdere sin egen undervisning, blant annet ved å peke på positive og negative sider.

Det er særlig student 2, 3 og 4 som trekker frem refleksjonsbegrepet i sine beskrivelser av god praksisveiledning. Imidlertid viser konteksten i det de sier, at de legger forskjellig innhold i det å reflektere - student 2 uttrykker at refleksjon handler om å tenke over den undervisningen man har gjennomført i praksis, student 3 gir uttrykk for at det handler om å peke på positive og negative sider ved gjennomført undervisning (gjerner sammen med praksislærer og medstudenter), mens student 4 gir uttrykk for at refleksjon handler om at det er studenter som i hovedsak skal ha ordet i praksisveiledning. Videre gir både student 2 og 3 uttrykk for at det er viktig at studenter reflekterer i praksisveiledning, og forsker opplever at sistnevnte studenter uttrykker seg mer positivt til det å reflektere, sammenlignet med student 4. Sistnevnte student uttrykker seg slik:

- 04 Student 4: God praksisveiledning.. De (praksislærere) var veldig på at vi (studenter) skulle reflektere selv, og det er jo greit, men jeg syns det ofte det er greit å bli fortalt hva en kunne gjort annerledes også, jeg. Og så diskutert litt rundt det – hvordan jeg kanskje kunne gjort det og slike ting. For når de da kommer med noe konkret, ”hvorfor gjorde du det sånn da?” for eksempel, istedenfor å bare spørre hvordan det gikk for eksempel. [...]. Jeg kunne tenkt meg mer at de fortalte meg hva jeg skulle gjøre, istedenfor å hele tiden reflektere. Altså veiledninga var da at den som veiledet ikke skulle si så mye, at den som ble veiledet skulle si mest, men jeg føler kanskje at det er mest nyttig når noen forteller meg litt, jeg”.

Ytring 04 kan tyde på at student 4 har erfart praksislærere som har forsøkt å få studentene til å reflektere selv. Videre kan ytringen antyde at student 4 ofte opplever refleksjon i veiledning som unødvendig. Etterfulgt av ytring 03 gir student 4 uttrykk for at hun har fått den veiledningen hun foretrekker når hun har gitt uttrykk for at det er det hun ønsker, og hun gjentar at det er en veiledning hvor praksislærer tipser henne om hvordan hun burde gjennomføre undervisning. Hun trekker frem sin undervisningserfaring fra tidligere, og gir uttrykk for at god praksisveiledning om å ”videreutvikle seg selv som lærer, ved å lære nye metoder og arbeidsmåter”. I den forbindelse gjentar hun refleksjonsbegrepet, og uttrykker at refleksjon er ”unødvendig dersom man reflekterer bare for å reflektere”. Senere i

intervjuet påstår hun at hun ofte opplever at man reflekterer i praksisveiledning kun for å reflektere, og at denne refleksjonen da ikke har noe betydning for hennes utvikling som fremtidig lærer. Når det er sagt, gir student 4 også uttrykk for at refleksjon er viktig i praksisveiledning, men da under forutsetning at ”det er god refleksjon, som faktisk har nytte for seg, og ikke bare er for å reflektere”.

Informantene ser ut til å enes om at refleksjon handler om å tenke, - både før, under og etter handling, noe som fremkommer av deres forklaringer av hva de intuitivt tenker om begreper refleksjon. Dette eksemplifiseres i etterfulgte ytringer:

- 05 Student 4: Refleksjon er å tenke og drøfte på en måte – hva kunne jeg gjort bedre, hva var bra, hvordan kunne jeg gjort det bedre, hvordan kunne jeg gjort det annerledes. Det er å reflektere. Jeg tenker at det er en del av hverdagen.
- 06 Student 5: For meg handler refleksjon om å se ting fra flere sider, og det tenker jeg at er lurt. Altså.. Være kritisk til alt en gjør. Eller ikke kritisk da, men som jeg har sagt; Man kan alltid bli bedre da, og det må jo bære en del av refleksjonen. Hva kan jeg gjøre bedre, og hva gikk bra, kan jeg gjøre noe bedre med den, og var det noe som gikk dårlig. Hmm.. Sånn med tanke på den jobben vi skal gjøre da.
- 07 Student 3: Tenke over egen praksis- hvordan man handlet, hva man gjorde.. hvordan fungerte... hva man ellers kunne ha gjort, få liksom reflektert litt over handlinger, og ja.. ting som skjer da.

Ytring 05 kan tyde på at student 4 ikke har så stor bevissthet om at refleksjon skjer, da hun gir uttrykk for at refleksjon er en del av hverdagen. Videre knytter student 4 refleksjon til det å tenke og drøfte. Både ytring 05, 06 og 07, kanskje spesielt ytring 05, tyder på at studentene i hovedsak knytter refleksjon til handlingsnivå, da studentene i disse tre ytringene knytter refleksjon til beskrivelser av hva de gjør. Videre tyder datamaterialet på at studentene selv i hovedsak har erfart refleksjon på handlingsnivå. Student 2 sier dette:

- 08 Student 2: Nei altså, når vi har reflektert i praksis har vi snakket om timene (hvor studenter har stått for undervisningen). Vi studenter har sagt hva vi syns, og så har praksislærer kommentert etterpå. Praksislærer har sagt hva som har vært bra i måten vi underviser på, og kanskje kommet med tips til hvordan undervisningen kan bli enda bedre.

Ytring 08 illustrerer funn som viser refleksjon på handlingsnivå, og representerer på mange måter flere av studentene. I ytringen forklarer student 2 refleksjon med å snakke om gjennomført undervisning, etterfulgt av avsluttende kommentarer fra praksislærer.

Samtlige studenter tillegger praksislæreren en sentral rolle i praksisveiledning. Videre gir flere av studentene uttrykk for at praksislærere spiller en viktig rolle for å fremme refleksjon i praksisveiledning. Student 1 og 6 sier i denne sammenheng:

- 09 Student 1: Jeg tenker at det er praksislærere som setter i gang enkelte tankeprosesser hos deg (student), som ”hvorfors gjorde du det?”. Og det er sånn da at jeg kanskje ikke har tenkt over at

hvorfor gjorde jeg egentlig det. Hvorfor reagerte jeg sånn på det eleven gjorde, og sånn..

- 10 Student 6: Jeg synes det er praksislærere som først og fremst er viktigst når jeg skal reflektere. Det er gjerne det når de stiller spørsmål rundt det jeg har gjort, i forhold til undervisningsmåter og sånne ting. Hvis de spør ”hvorfor valgte du å gjøre det?”, da må man på en måte tenke ”ja, hvorfor gjorde jeg det?”. Og så følger gjerne praksislærere opp med forslag til forbedring etterpå da, eller kanskje noen tanker selv om hvorfor de mente det var bra og ikke.

Av yting 09 og 10 ser man hvordan student 1 og 6 gir uttrykk for at det er praksislærere som legger til rette for refleksjon i veiledning. Imidlertid gir to av studentene uttrykk for at enkelte praksislærere ikke er så opptatt av refleksjon i veiledning:

- 11 Student 1: Noen praksislærere er flinke til å stille reflekterende spørsmål til oss (studenter). Noen er flinke på det, mens andre bare ”jah, kjempebra”, og så snakker vi ikke mer rundt det. Det er som om de tenker ”vi vil ha litt lang pause, så vi sier vi er ferdige nå”.
- 12 Student 2: [...]. Ikke alltid praksisveileder har like god tid til å sitte ned og snakke med alle sammen fordi det tar så lang tid – de tar heller en raskere veiledning. Det blir liksom mer overfladisk da, men reflekterer ikke veldig grundig liksom.

Som et tips til hvordan veiledning kan forbedres, foreslår student 6 at praksislærere kan spørre hver enkelt student hva han/hun ønsker veiledning på, og bruke det som utgangspunkt for veiledningen. Han uttrykker at veiledning på denne måten kan bli mer effektivt, samtidig som man ”luker bort unødvendig veiledning”. Student 6 foreslår også at veiledningsøktene kan bli mer fleksible, - at man ikke nødvendigvis trenger veiledning etter hver time (eller hver dag etter hver time):

- 13 Student 6: Og så synes jeg også det er veldig viktig at.. Hva skal jeg si.. Det blir praktisk veldig på at man skal ha veiledning etter hver time. Jeg synes ikke det er så relevant, for da blir det en sånn impulsiv veiledning. Da er det bedre at du får litt tid. Si at du skal ha veiledning om to dager da, da kan man samle opp en del fra flere dagen, og ta en ordentlig veiledning. Mer nytte av det føler jeg. Da har man liksom tenkt igjennom, og har kanskje mer å si.

I ytring 13 ser man hvordan student 6 påstår at denne formen for veiledning vil resultere i bedre veiledning. Han begrunner det med hans tanke om at da vil studenter og praksislærer(e) få bedre til å ”fordøye”. Han påpeker videre sin entydig positive opplevelse av en slik form for veiledning.

Analysen viser at student 5 skiller han seg noe fra de andre informantene, hva gjelder opplevelsen av egenerfart praksisveiledning. Han gir uttrykk for at han selv ikke har fått så godt utbytte av veiledning i praksis. Videre har han noe vanskelig for å beskrive hvordan hans utbytte av praksis kan bli bedre. Etter noe betegnningstid gir han uttrykk for at han mener at praksislærere må bli flinkere til å gi studenter konstruktive tilbakemeldinger. Han uttrykker også at praksislærere må bli flinkere til å utfordre studenter som ”tilsynelatende har full kontroll”. Han bruker seg selv som eksempel:

- 14 Student 5: Jeg tenker at.. Alle har noe de kan gjøre bedre. Det er viktig å ta tak i det områdene der på en ordentlig måte. Og man må kunne klare å se det også da.. Ehm.. Jeg vet jo sjøl at jeg kanskje kunne vært bedre til å forberede meg til timene, men det er kanskje ikke så lett for en praksisveileder å se da. Jeg er vant med å ta ting på sparket som vikar. Jeg har ikke hatt faste klasser over lang tid, har ikke hatt sånne kjempelange perioder, så jeg kunne godt vært flinkere til å planlegge ting, så det er kanskje en ting veileder burde ta tak i.. Men det er jo ikke så lett heller da, går det bra så går det bra da.

Det student 5 påpeker er at studenter kan få bedre utbytte av praksisveiledning dersom praksislærere streber etter å finne ting studenter kan gjøre bedre, til tross for at studentene har gjennomført god undervisning. Han uttrykker selv en bevissthet om at han kunne ha forberedt seg bedre til praksisundervisning, samtidig som han uttrykker en forståelse for at det er vanskelig for praksislærere å ”avdekke” det. Videre gir han uttrykk for at manglende kompetanse blant praksislærere ikke nødvendigvis er grunnen, men undervisningserfaringen han har fra før han startet på grunnskolelærerutdanning:

- 15 Student 5: [...]. For de praksislærerne, de har jo en tendens til å sammenligne de studentene som er på skolen sammen, ikke sant. Og det er klart det er klart at når jeg da kommer dit, og har erfaring, går jeg bare rett inn i den rollen som jeg pleier å ha, og har full kontroll – i deres øyne da. (...). Jeg har jo undervist mye før, og vet jo derfor mye om det å undervise.

I ytring 15 ser man hvordan student gir uttrykk for at praksislærere har hatt en oppfatning av at han har full kontroll. Etterfulgt av ytring 15 gir student 5 uttrykk for at han liker å bli utfordret av praksislærere. Datamaterialet viser at flere av studentene også gir uttrykk for at de liker å bli utfordret, og at god praksisveiledning er når praksislærere utfordrer dem til gå utfor sin komfortsone.

4.1.1 Oppsummering av funn

Her gis en kort oppsummering av det som oppfattes som det essensielle i informantenes beskrivelser av god praksisveiledning.

Analysen viser hvilket innhold i veiledning studenter uttrykker at er god praksisveiledning. Samtlige studenter gir uttrykk for at de ønsker mye hjelp og støtte i praksisveiledning. På den andre siden påpeker flere av studentene at praksisveiledning kan utfordre studenter i større grad. Analysen synliggjør interessante tanker om refleksjon fra studentperspektivet – studentene mener alle at det er viktig, men analysen viser at de legger forskjellig innhold i det å reflektere. Videre viser analysen at alle studentene forklarer refleksjon med refleksjon på handlingsnivå – samtlige studenter uttrykker at refleksjon handler om å tenke, både før, under og etter handling. Analysen gir også funn knyttet til refleksjon fra praksislærerperspektivet, uttrykt gjennom studentene, hvor hovedfunnet kan sies å være at

to av studentene gir uttrykk for at ikke alle praksislærere er opptatt av refleksjon i praksisveiledning.

Funn i dette delkapittelet som viser at innholdet i studentens praksisveiledning er konsentrert rundt mye hjelp og støtte. Funn i analysen viser også at studentene gir uttrykk for at veiledningen har utfordret dem for lite.

4.2 Hvordan vektlegger lærerstudenter praksisveiledningen for utvikling av egen profesjonsforståelse?

I det følgende beskriver informantene den praksisveiledningen de selv har erfart, og hvordan de har opplevd denne veiledningen. Alle de seks informantene informerer om at gruppeveiledning er den formen for veiledning de i hovedsak har erfart i praksis. De forklarer det med en form for veiledning hvor studenter og praksislærer(e) sitter sammen i etterkant av endt undervisning. Videre forklarer de at det er en form for veiledning hvor både studenten selv, medstudenter og praksislærer(e) kommenterer gjennomført undervisning. Datamaterialet fra de seks intervjuene tyder på at alle informantene er positive til at praksislærere og medstudenter som kommenterer og stiller kritiske spørsmål til deres undervisning i praksis. En av studentene uttrykker å ha erfart at praksislærere har lagt til rette for refleksjonssamtaler blant studenter, ved å la studentene gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Videre forteller denne studenten at hun har hatt godt utbytte av disse refleksjonssamtale, da hun mener at studenter kan hjelpe hverandre med å koble praksis til lært teori:

- 16 Student 2: Det (refleksjonssamtalene med medstudenter) har vært veldig lærerikt. For studenter ser kanskje ting i undervisningen som ikke praksislærer ser, eller som studenter har vi mer likt utgangspunkt. Vi har jo lært det samme på skolen (høgskolen), og kan kanskje derfor lettere koble det til det vi har lært.

Samtlige informanter gir uttrykk for at de hovedsakelig har positive opplevelser knyttet til erfart praksisveiledning. To av studentene gir også uttrykk for at praksisveiledningen de har erfart, har hatt betydning for deres profesjonsutvikling:

- 17 Student 1: Det (praksisveiledning) har jo hatt veldig stor betydning siden det er en praksislærer der som kan hjelpe deg å forstå hvorfor noen elever reagerer som de gjør, hvorfor den ene metoden kanskje fungerer i en klasse og ikke i en annen klassen, og sånn..
- 18 Student 4: Praksis har vært nyttig. Jeg har fått noen råd og tips, så jeg syns jo det er viktig. Jeg syns det er fint å sitte å bli vurdert, fordi jeg er veldig opptatt av å hele tiden lære hva jeg kan bli bedre på, uansett hva jeg driver med. Jeg syns høydepunktet med å være i praksis var den samtalen etterpå, når man fikk tilbakemeldinger fra praksislærer. Da får man liksom vite hva som var bra, og hva man

kan gjøre bedre.

Praksislæreres rolle i veiledningen kommer tydelig frem av ytring 17. I ytringen gir student 1 uttrykk for at praksislærers oppgave i veiledning blant annet er å gjøre studenter fortrolige med praksisfeltet, samt få utbytte av sine egne forsøk som yrkesutøvere. I ytring 18 uttrykker student 4 at praksisveiledning er nyttig, og hun begrunner det med at det blant annet gir henne ”noen råd og tips”. Dette samsvarer med tidligere presenterte ytringer fra student 4, hvor hun også uttrykker et ønske om å få beskjeder om hva hun skal gjøre av praksislærere. Videre trekker student 4 frem etterveiledning som et høydepunkt i praksis, og hun grunngir det med tilbakemeldinger fra praksislærer. Hun uttrykker at tilbakemeldinger fra praksislærer gjør henne bevisst på hva hun gjorde bra i undervisningen, og hva hun eventuelt kan forbedre. Etterfulgt av ytring 18 påstår student 4 at praksislærere ofte veileder med utgangspunkt i egen erfaring, og med det utøver subjektiv veiledning. Hun mener derfor at studenter bør få anledning til å uttrykke uenighet med sine praksislærere. Flere av informantene påpeker sistnevnte.

I data fra to av intervjuene blir det gitt uttrykk for at man ikke alltid nødvendigvis trenger praksisveiledning:

- 19 Student 5: De (praksislærere) har ikke hatt noe å veilede meg på, - alt har vært bra, liksom”.
- 20 Student 3: Praksisveiledning er jo viktig.. Eller kanskje ikke alltid like viktig. Det er jo det med hvis du har hatt en time som gikk bra, og alt er fint, og det fortsetter sånn. At du har kommet til det nivået at det på en måte bare.. Alt fungerer egentlig, det er ikke noe som er så veldig sånn ”brøler”. Da ender det mat at alle sitter der (i veiledning) og sier ”alt var bra, alt gikk fint”.

Av ytring 19 ser man hvordan student 5 påstår at han har erfart veiledning hvor praksislærere ikke har hatt noe veiledningsgrunnlag, og han begrunner det med at ”alt har vært bra, liksom”. I ytring 20 ser man hvordan også student 3 gir uttrykk for at praksisveiledning ikke alltid er nyttig. I ytringen gir hun uttrykk for at veiledning ikke er nødvendig dersom alt i undervisningen har gått bra. Hun begrunner det med at da blir man ofte sittende i veiledningen å si ”alt var bra, alt gikk fint”.

Både student 6 og 3 gir uttrykk for at noen praksislærere har forbedringspotensial hva gjelder sin veiledning:

- 21 Student 6: Jeg syns det (praksisveiledning) er veldig viktig, og har fått mange innspill på det. Men jeg merker også at det er veldig viktig at den som veileder meg har tenkt litt på forhånd. For når du bare har en sånn kjempehurtig veiledning på slutten av dagen, hvor de (praksislærere) ikke har reflektert noe over timen din, så blir det ikke så nyttig da, for å si det sånn. (...). Selv har jeg opplevd noen (praksislærere) som har vært veldig generelle på veiledningen sin, mens noen har vært

veldig dyktige, og gått mer i dybden. Så det er en god blanding.

- 22 Student 3: [...]. Da (når alt går bra i undervisningen) må man heller ”grave” litt - hva gikk bra, hva gikk ikke så bra, og tenke hvordan man kan forbedre seg. Og så må man ta dette med videre, det er jo derfor man har praksis.

I ytring 21 ser man hvordan student 6 gir han uttrykk for at det han selv karakteriserer som generell veiledning, ofte oppleves som overfladisk og lite nyttig. Noe av det samme fremkommer av ytring 22. I sistnevnte ytring uttrykker student 3 at praksisveiledning ikke alltid oppleves som like nyttig, og hun bruker metaforen ”grave dypere” for å uttrykke hvordan hun ønsker at praksislærere skal forbedre seg. Det kommer ikke direkte fram av datamaterialet, men mye tyder på at student ønsker mer tilknytning til teori i veiledning. Hvis så er tilfelle, står det i motsetning student 3 og 5s uttalelser i ytring 19 og 20, hvor de ble gitt uttrykk for at man ikke trenger veiledning dersom undervisningen er gjennomført på en tilfredsstillende måte.

Når det gjelder hvorvidt studentene har fått handlingsrom til å gjennomføre praksisundervisning på ”sin” måte, gir samtlige studenter uttrykk for at de har fått ”frie tøyler”. De uttrykker alle å ha opplevd en velvilje fra praksislærere til å gjennomføre undervisning slik de selv ønsker, og åpenhet for ”ekstraordinær” undervisning (innenfor rimelighetens rammer). På spørsmålet om i hvilke sammenhenger studentene opplevde anledning til å ta opp egne tanker om hvordan de ville utføre handlinger, forteller student 3 at hun har vært i gode praksismiljø med god gruppedynamikk innad i praksisgruppen, hvor det har vært åpenhet for utfordringer og å prøve ut nye ting. Videre uttrykker hun seg slik:

- 23 Student 3: Ja, de har vært åpne for muligheter, og de er som regel veldig glade for det, for de får jo da litt innspill på nye måter å undervise på.

Student 2 uttrykker seg slik:

- 24 Student 2: Ja, praksisveilederne har vært veldig sånn ”gjøre det du vil, så snakker vi om det etterpå”. Men som jeg sa, så liker jeg å undervise på ”min” måte, og det er den måten jeg selv liker å bli undervist på, så det kan fort bli litt ensformig. Derfor har praksislærere vært åpne for mine tanker om hvordan jeg vil undervise, men jeg har måttet prøvd andre ting også, det har vært en del av veiledningen.

Student 5 gir uttrykk for at han i praksis har fått prøvd ulike opplegg. På spørsmål om alle praksislærere åpner for at studenter får ”frie tøyler” med opplegg litt utenom det vanlige, svarer student 5 dette:

- 25 Student 5: Nei, sikkert ikke. Jeg tror de ser studentene litt an. Nå har jeg vært på grupper hvor alle (studentene) er veldig selvsikre, er flinke til å prate sammen, og flinke til å prate med praksislærer også. Og det er klart da får du et helt annet forhold enn om du bare sitter stille og rolig og ikke sier noen ting, ikke sant. Så jeg vet ikke jeg.. Jeg har i hvert fall utelukkende god erfaring med å prøve ut

ting.

Som man ser av ytring 25 er student 5 i tvil om alle praksislærere ville latt studenter gjennomføre opplegg litt utenom det vanlige. Han begrunner denne tvilen med at studenter er veldig forskjellige, og at studenter selv må være frampå, hva gjelder å ytre ønske til praksislærer, for å få handlingsrom i planlegging og gjennomføring av undervisning i praksis.

Noe som imidlertid skiller informantene fra hverandre i tilknytning til handlingsrom i praksis, er hvorvidt de ønsker førveiledning på planlagte undervisningsopplegg. Student 5 og 6 uttrykker seg:

- 26 Student 5: Jeg tenker hvis praksislærere ser et opplegg som ikke kommer til å fungere, så hadde jeg vært praksislærer ville jeg nok latt de (studentene) kjøre de opplegget likevel, bare for at de skal få den erfaringen med at ”okei, dette var ”fail”, ikke gjør det igjen”.
- 27 Student 6: Ikke noe problem å prøve ut det man ville, men vi hadde jo mange forskjellige klasser, og hun sa at hvis du ønsker å prøve ut et eller annet er det kanskje i den klassen du burde prøve først. Hvis det var en stor sosial oppgave da for eksempel, en fellesoppgave, var det kanskje en klasse som ikke gikk så godt overens i fellesarbeid, og da ville du jo ikke prøve den der.

Av ytring 26 ser man hvordan student 5 mener at praksislærere bør la studenter gjennomføre planlagt undervisning, uavhengig av om de tror og mener at det er gjennomførbart på tilfredsstillende måte eller ikke. Videre begrunner han det med at det er læring i å gjøre feil, og at studenter lærer av å gjøre ”feil” i undervisning. Ytring 27 viser at student 6 innehar et annet syn – student 6 uttrykker at det er nyttig dersom praksislærere gir veiledning på i hvilken klasse man bør gjennomføre et planlagt opplegg.

Et interessant funn er at flere av studentene gir uttrykk for at de søker å tilfredsstille praksislærere, noe intervjudata fra intervju med student 1 og 2 illustrerer:

- 28 Student 1: Vi (studenter) har fått gjort mye som vi selv ønsker – ”gjør som dere vil” på en måte. Jeg har aldri fått høre at ”nei, jeg vil ikke at du skal gjøre det – gjør heller det”. Men i veiledningen etterpå har noen praksislærere kanskje ”pirket” litt mye i etterkant. Sagt at ”neste gang må dere (studenter) gjøre sånn og sånn”.
- 29 Forsker: Og da har dere gjort ”sånn og sånn” etter praksislæreres ønske?
- 30 Student 1: Ja, for man vil jo at praksislærere skal være fornøyd med det man gjør i praksis. Så jeg syns det var veldig fint da vi fikk prøve oss uten praksislærere 2. året, da vi hadde skoleovertakelse. Da gjør man helt som man vil, og man blir ikke stresset av at det sitter en veileder i hjørnet og iakttar deg.
- 31 Student 2: [...]. Altså, man vil jo gjøre ting i praksis slik at praksislærer blir fornøyd. Man ønsker å gi et godt inntrykk liksom. Jeg tenker at det er viktig for å trives i praksis, og også for å få gode tilbakemeldinger på det dere.. Ja, hva heter det? Jo, praksisrapporten.

I ytring 28 ser man at student 1 uttrykker at hun har erfart praksislærere som har gitt

uttrykk for på hvilken måte de ønsker at studenter skal undervise. Videre, i ytring 30, uttrykker student 1 at hun ønsker å imøtekomme slike ønsker fra praksislærere. I samme ytringen fremhever hun også praksisundervisning uten praksislærer som positivt, og begrunner det med at det gjør henne mindre stresset å undervise uten en praksislærer som ”iakttar”. Ytringen 31 viser også et eksempel på at studentene, i dette tilfellet student 2, ønsker å tilfredsstille praksislærere. I ytringen gir student 2 uttrykk for at det er viktig å handle etter praksislæreres ønske i praksis, og hun begrunner det med at med at man da oppnår bedre trivsel, og med tilbakemeldinger i praksisrapporten.

4.2.1 Oppsummering av funn

Her gis en kort oppsummering av det som oppfattes som det essensielle i informantenes beskrivelser av hvordan de vektlegger praksisveiledning for utvikling av egen profesjonsforståelse.

Analysen viser at flere av studentene er kritiske til praksisveiledning. To av studentene gir uttrykk for at praksisveiledning ikke alltid er nødvendig, mens to av studentene gir uttrykk for at enkelte praksislærere har forbedringspotensial hva gjelder veiledning av studenter. Sistnevnte studenter gir uttrykk for at veiledning tidvis kan oppleves som overfladisk og lite nyttig i forhold til egen profesjonsutvikling. Det er også et interessant funn at to av studentene, henholdsvis student 3 og 5, uttrykker at veiledning ikke er nødvendig dersom alt i praksisundervisningen har gått bra. Videre viser analysen at samtlige informanter gir uttrykk for at de har fått handlingsrom i praksis – handlingsrom til å planlegge og gjennomføre undervisning slik de selv ønsker og foretrekker. Det viser seg imidlertid at studentene har ulike oppfatninger av hvorvidt praksislærer bør førveilede studenter på planlagte opplegg.

Det er også funn fra analysen som viser at studentene har lojalitet til sine praksislærere – at de søker å tilfredsstille dem. Analysen viser at to av studentene gir uttrykk for at de ønsker å imøtekomme ønsker fra praksislærere.

4.3 Hvordan beskriver studentene forholdet teori og praksis i veiledningen?

I intervjuene var det interessant å undersøke hvordan studentene oppfatter betydningen av teori i tilknytning til refleksjon, og hvordan de oppfatter sammenhengen mellom teori og

praksis.

På spørsmål om å eksemplifisere erfart refleksjon i praksisveiledning viser studentene til refleksjon både før-, under- og etter gjennomført undervisning det tyder på at de i hovedsak har erfart refleksjon i etterkant av gjennomført undervisning – i etterveiledning. Videre gir flere av studentene uttrykk for at refleksjonen de har erfart i praksis, i hovedsak har vært konsentrert rundt handlingsnivå – flere av studentene snakket mye om å reflektere kritisk, men datamaterialet tyder på at studentene ikke knytter teori til denne refleksjonen. På et direkte spørsmål fra forsker om refleksjonen i veiledning har blitt knyttet til teori, gir flere av studentene uttrykk for at det ikke har skjedd så ofte. De begrunner det med for liten tid til veiledning, og en av studentene, henholdsvis student 2, uttrykker at man må ”tenke på viktigere ting når man er i praksis”. Videre sier student 2 dette:

- 32 Student 2: Man føler liksom at det er ting som er mer viktig når man er i praksis, det å gjennomføre en god undervisning for eksempel. Teorien er liksom ikke.. Hva skal jeg si.. Teorien er liksom ikke så viktig føler jeg, så lenge jeg underviser på en god måte og får gode tilbakemeldinger på det. Og det virker ikke som praksislærere etterspør det heller..

Av ytring 32 ser man hvordan student 2 uttrykker at hun anser teori som mindre viktig i tilknytning til praksis. Videre ser man av ytringen hvordan student 2 uttrykker at hun er tilfreds med fravær av teori, så lenge hun underviser på en måte som resulterer i gode tilbakemeldinger fra praksislærer. Avslutningsvis i ytringen påpeker student 2 at praksislærere ikke etterspør teori i praksisveiledning. Student 5 svarer dette på spørsmål om refleksjonen har blitt knyttet til teori i praksisveiledning:

- 33 Student 5: Hmm.. Både og.. Uansett tenker jeg at det aller viktigste når man er i jobb, og praksis for den del, er å spørre de lærerne som er der ”hva er det som faktisk fungerer?”. Fordi du kan lese deg i hjel i en bok, uten å være i stand til å gjøre en god jobb.

Ytring 32 og 33 tyde på at student 2 og 5 ikke har noe forhold til teori.

Når det gjelder forholdet mellom praksis og teorien studentene har lært i undervisningen på høyskolen, gir flere av informantene uttrykk for at teorien de har lært har vært lite nyttig i den praktiske delen av utdanningen. En av informantene uttaler i denne sammenhengen:

- 34 Student 5: Jeg syns jo teorien vi lærer her (på høyskolen) nå, det er jo.. Hmm.. Jeg syns det er mange selvsagte ting da, mange av de tingene man lærer i pedagogikk blant annet. Og selv om man får det på en måte på papir, og de har funnet ut at det er sånn, og at de har forsket på det og sånn, men likevel så er det sånn ”okei, det sier seg selv”. Det er litt ”common sense”, hvis man kan bruke et slikt ord. Selv om jeg skjønner at det ikke er det for alle, jeg er nok litt farget av at jeg har litt erfaring fra før. Men, jeg snakker med flere andre her inne også, som bare ”åhh, må vi lære dette her”. For det sier seg mye selv.

Videre gir flere av informantene uttrykk for at teorien de lærer i undervisningen på høyskolen ofte oppleves som abstrakt, og at de ofte føler at behov for hjelp til å knytte teorien de lærer til praksis. Student 2 uttaler seg slik i den sammenhengen:

- 35 Student 2: Jeg husker første året (på høyskolen) - da satt jeg på skolen og lurte på når jeg egentlig skulle få brukt for dette (pedagogisk teori). [...] Jeg skjønte ikke helt sammenhengen mellom teori og praksis, men når jeg da kom ut i praksis så begynte praksislærer på en måte.. Eller de begynte å snakke om ting da vi reflekterte. De nevnte for eksempel ulike metoder vi hadde lært om på skolen, og da begynte jeg å skjønte litt mer. Da skjønte jeg litt mer hva det handlet om.

Av ytring 35 ser man hvordan student 2 gir uttrykk for hvordan praksislærere har hjulpet henne å konkretisere teori hun har lært i utdanningen, og at det videre har gitt henne en forståelse for denne teorien. Det tyder på at refleksjonen i veiledning har knyttet seg til teori. Etterfulgt av ytring, sier student 2 at ”det er i praksis teorien får en sammenheng”.

Student 3 uttrykker seg noe annerledes, sammenlignet med student 2. Hun gir uttrykk for at teorien blir ”glemt” i praksisfeltet:

- 36 Student 3: Vi (praksislærere og studenter) har som regel ikke knyttet det så mye til teori egentlig. Det burde vi har gjort, men det har vi ikke. Når man er i praksis blir på en måte høyskolen ”skyve” litt tilbake, og man legger på en måte teorien på vent. Man kan heller knytte opp mot teori i ettertid. Du har mye kunnskaper fra praksis når du kommer tilbake til pedagogikktimer.

Student 3 begrunner liten grad av teori i refleksjon i veiledning med at ”det er så mye annet å tenke på i praksis” og at man ”har ekstremt mye å gjøre i praksis”. Hun gir uttrykk for at hun hadde ønsket mer teori inn i praksisfeltet, og som et forslag til hvordan man kan knytte til teori, foreslår hun at studenter kan få en slags ”hjemmelektse” av praksislærer(e). Hun påstår at det kan gi bedre refleksjon, da studentene har fått ”tid til å fordøye undervisningen”.

Flere av studentene uttrykker seg noe kritisk til praksislærere. Student 1, 2, og 6 sier dette:

- 37 Student 6: Ofte kommer de (praksislærere) med innspill på hva de selv har erfart, - hva de selv har erfart fungerer bra og ikke. De bruker liksom sin erfaring i veiledningen da, etter at vi (studenter) har reflektert. Det kan virke som de noen ganger stoler mer på sin erfaring enn aktuell forskning.
- 38 Student 1: [...] Og så kommer de (praksislærere) med sin mening, også kan vi (praksislærere og studenter) reflektere litt for og imot sammen. Man opplever kanskje noe i praksis som man reagerer på fordi det ikke stemmer med det man har lært på skolen.
- 39 Student 2: De (praksislærer) har jo mer erfaring enn det jeg har. Jeg er liksom ikke så flink på.. Jeg er liksom en person som ikke gjør like mye alltid, og for min del hjelper det veldig da når jeg har en person som stiller meg de ”rette” spørsmålene. De formulerer spørsmål på en måte som jeg ikke gjør, som gjør at jeg kan tenke på en annen måte. De ser kanskje ting som jeg ikke har sett (i undervisningen). Og så bruker de av sin erfaring når de stiller spørsmål, og har ofte noe å tilføye til mine tanker om ting.

Av ytring 37 ser man hvordan student 6 uttrykker at det kan virke som at praksislærere

enkelte ganger stoler mer på sin erfaring enn aktuell forskning. I ytring 38 gir student 1 uttrykk for at hun har opplevd ting i praksis som ikke har stemt med teori hun har lært på skolen.

4.3.1 Oppsummering av funn

Her gis en kort oppsummering av det jeg oppfattes som det essensielle i informantenes beskrivelser av forholdet mellom teori og praksis i veiledning. Avslutningsvis i oppsummeringen blir det pekt på funn som har utkrystallisert seg i analysen, og som vil drøftes videre i neste kapittel.

Datamaterialet fra dette delkapittelet viser at informantene har en relativt lik oppfatning av hva som ligger i begrepet refleksjon – samtlige forklarer refleksjon med å tenke - både før, under og etter handling. Et interessant funn i denne delen av kapittelet, er at flere av informantene også her uttrykker seg kritisk til praksislærere. Det synliggjøres blant annet i en ytring hvor en av studentene uttaler at noen praksislærere ”stoler mer på sin erfaring enn aktuell forskning”. Det er også et sentralt at flere av studentene gir uttrykk for at de ikke har hatt stort utbytte av teori i praksis. Videre gir flere av informantene uttrykk for at den pedagogiske teorien de har lært er abstrakt, og derfor lite nyttig i praksis. En av studentene uttrykker i denne sammenheng at praksis kan hjelpe henne til å forstå teorien, mens en annen student uttrykker at teorien blir ”satt på vent” når man er i praksis.

Samlet er det fire kategorier som utkrystalliserer seg i denne analysedelen: Refleksjon fra student- og praksislærerperspektivet, innholdet i veiledning, at studentene er kritiske, men også lojale til praksislærere, samt synet på forholdet mellom teori og praksis. Disse fire kategoriene drøftes videre i neste kapittel i lys av presentert teori og forskning.

5 Drøfting

Utgangspunktet for drøftingen er problemstillingen: Hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studenters profesjonsforståelse? Funnene fra analysen drøftes i lys av presentert teori og forskning for å belyse problemstillingen. Det presiseres at materialet i analysen og drøftingen kun gir tilgang til informantenes beskrivelser av sine tanker og erfaringer, og dermed ikke direkte tilgang til virkeligheten (Bruner, 1984).

Drøftingen struktureres etter hovedfunn fra analysen:

1. Refleksjon fra student- og praksislærerperspektivet
2. Innholdet i veiledning
3. Kritiske, men også lojale til praksislærere
4. Forholdet teori – praksis

I etterfulgt analyse vil det ikke bli skilt mellom de ulike studentene - studentene vil altså *ikke* lenger siteres som student 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Variablene kjønn og undervisningserfaring vil imidlertid bli påpekt i sammenhenger det er av betydning.

5.1 Refleksjon fra student- og praksislærerperspektivet

Analysen viser at flere av studentene uttrykker at refleksjon er viktig for å oppnå god praksisveiledning. Imidlertid viser konteksten i det de sier, at de legger forskjellig innhold i det å reflektere i praksis. Dette funnet (sammen med videre funn i analysen) tyder på at studentene ikke har en klar forståelse av hva refleksjonsbegrepet innebærer i praksis, til tross for at de gir uttrykk for at refleksjon er viktig. Deres uttalelser om viktigheten av refleksjon i veiledning blir derfor på mange måter ”tomme” ord uten mening. Et eksempel fra analysen er ytringen hvor en av studentene gir uttrykk for at refleksjon er viktig dersom ”det er god refleksjon, som faktisk har nytte for seg, og ikke bare er for å reflektere”. Ytringen viser hvordan studenten gir uttrykk for at det å reflektere kun for å reflektere er unødvendig, noe som på mange måter motsier refleksjonens rolle i kvalifisert veiledning. Sammen med kritisk tenkning, anses nemlig refleksjon som meget viktig for å utøve profesjonalitet i læreryrket – det vil si at refleksjonen i seg selv har egenverdi.

Til tross for at analysen viser at studentene legger forskjellig innhold i det å reflektere i praksis, viser analysen at studentene har relativt like intuitive tanker om innholdet refleksjonsbegrepet. Det framkommer av analysen at studentene mener at refleksjon handler om å tenke, - både før, under og etter handling. Ut fra PYT- modellen, en samordning mellom Løvliens (1974) praksismodell og Handal og Lauvås' begrep praktisk yrkesteori (2000), kan man si at studentene befinner seg på praksis 1-nivået i sine beskrivelser av innholdet i refleksjonsbegrepet. I tillegg til at studentene *viser* til refleksjon på handlingsnivå i sine intuitive beskrivelser av innholdet i refleksjonsbegrepet, viser funn i analysen at studentene også har erfart refleksjon på dette nivået i veiledning. Ut fra PYT- modellen kan man også her si at studentene i hovedsak befinner seg på praksis 1- nivået, handlingsnivået, da hovedvekten i deres beskrivelser av erfart refleksjon inneholder rene beskrivelser av pedagogiske handlinger. Dersom man tar utgangspunkt i at studentene i hovedsak har erfart refleksjon på dette nivået i veiledning, kan man stille spørsmål om det påvirker studentenes danning til lærerprofesjonen. Lindseth (2009) forklarer at danning blant annet handler om å ha et reflektert og kritisk forhold til kunnskaper. Sett i lys av PYT- modellen, kan man derfor påstå at danning handler om å reflektere på alle de tre nivåene i modellen. Det vil videre si at man i praksisveiledning bør strebe etter å "løfte" refleksjonen opp fra handlingsnivået, og opp på P2- og P3- nivået. Tilbake til studentene i denne studien, kan man kanskje, med utgangspunkt i at datamaterialet tyder på at de har erfart refleksjon på handlingsnivå, påstå at deres danning til læreryrket ikke har vært helt ideell.

Dersom man går videre med påstanden om at studentenes danning ikke har vært helt ideell kan man spørre seg hvem som står ansvarlig for å "løfte" refleksjonen til høyere nivå i PYT- modellen? Funn i analysen viser at to av studentene gir uttrykk for at noen praksislærere ikke er så opptatt av refleksjon i veiledning. At enkelte praksislærere ikke vektlegger refleksjon i veiledning, kan få betydning for hele veiledningen. Som representanter av kompetent læreratferd og god profesjonsutøvelse, er praksislærere viktige ledd i lærerstudenters danning til læreryrket, og nøkkelpersoner for å sikre god kvalitet på praksisopplæringen (Zeichner, 2002). Med utgangspunkt i påstanden om at det er praksislærs oppgave å tilrettelegge for studenters profesjonsutvikling i praksisveiledning, kan man som et svar på spørsmålet som ble stilt innledningsvis i dette avsnittet, påstå at det er praksislærs oppgave å knytte refleksjonen til et høyere nivå i PYT- modellen. Funn fra analysen som viser at enkelte praksislærere ikke er så opptatt av refleksjon i veiledning, er derfor oppsiktsvekkende. Som praksislærer har man stor påvirkning på studenters

tenkning, holdninger og undervisningsstrategier (Zeichner, 2002). At man som praksislærer fremstår som et godt forbilde, samt utfører de arbeidsoppgavene det er forventet at man skal utføre i veiledning av studenter, er derfor viktig i den praktiske delen av lærerutdanningen. På den andre siden viser funn i analysen at studentene innehar et ønske om veiledning med innhold av refleksjon rundt metoder og arbeidsmåter – refleksjon på handlingsnivå. Videre kan dette funnet indirekte tyde på at studentene selv er ”skyldige” i at refleksjon på dette nivået forekommer i så stor grad. Det kan tenkes at praksislærere har intensjoner om hvordan veiledningen *bør* utfolde seg, men at de inntar en praksisnær tilnærming til veiledning grunnet studentenes ønske. Når det er sagt, var det studentene selv som viste et gjennomgående ønske om at de ønsket en praksisnær veiledning, med introduksjon av metoder og arbeidsmåter. Når det er sagt, ser kanskje både praksislærere og studenter fordelen av at lærerstudenter møter læreryrket med en ”redskapskasse”, med innhold av metoder og arbeidsmåter. Som det er referert til i oppgavens teoridel, poengterer både Dale (2011) og Tveiten (2008) betydningen av at fagpersoner deler sin kompetanse, hva blant annet gjelder tekniske ferdigheter.

5.2 Innholdet i veiledning

Analysen av datamaterialet i denne studien tyder på at informantene innehar et ønske om at praksislærere skal dele erfaringer om metoder og arbeidsmåter. Dette er i tråd med funn fra Sundlis (2001) studie - funn som viste at studenter hadde et gjennomgående ønske om introduksjon av metoder og arbeidsmåter i praksisveiledning. Videre sammenfaller dette med funn fra analysen som viser veiledning og refleksjon i veiledning på handlingsnivå. Analysen viser at flere av studentene refererer til praksislærere som i veiledning gir tilbakemelding på hva som er bra, og hva studentene eventuelt må arbeide med og/eller forbedre til senere undervisning. Praksislærer veileder da etter all sannsynlighet med utgangspunkt i egen erfaring om hva som fungerer (og ikke fungerer) i klasserommet. Dette funnet er også i tråd med Solstads (2013) forskning, der det blir avdekket at praksislærere i veiledningssamtalene fokuserte på hva som var bra med studentenes undervisning, og hva studentene måtte arbeide med for at egne prestasjoner skulle bli bedre. Funn fra denne studien, samt fra Sundli og Solstads forskning, tyder på at praksislærere gir studenter føringslinjer på ”rett praksis”. Hvis man tar utgangspunkt i at dette er tilfelle, er ikke dette i tråd med Dales (2001) oppfatning av hva som er teorifeltets oppgave i et profesjonelt perspektiv. I følge Dale er nemlig teorifeltets oppgave å bidra til utvikling av studenters kritiske tenkning, og *ikke* gi studenter føringslinjer på ”rett praksis”.

Videre kan funnet sammenfattes med Dales forklaring av begrepet teknikk, da funnene kan knyttes til instrumentelle forhold.

Noe som imidlertid skiller informantene, er hvor mye hjelp og støtte de ønsker fra praksislærere, og hvorvidt praksislærere skal utøve erfaringsbasert veiledning. Analysen gjengir ytringer som kan sammenfalle med innholdet i både sosialisering gjennom danning og tilpasning. Spor av innholdet i begrepet danning kan man for eksempel se i ytring 01 i analysen, da studenten i denne ytringen uttrykker at hun får mest ut av praksisveiledning dersom hun må reflektere selv, og ikke ”få det rett opp i fanget”. Ytring 01 viser på mange måter at denne studenten har vilje til å arbeide med seg selv gjennom arbeid med et emne, som man kjenner igjen fra Dales (2011) kjerne i dannelsbegrepet. Når det gjelder sosialisering gjennom tilpasning, kan man påstå at ytring 04 i analysen inneholder uttalelser som sammenfaller med innholdet i dette begrepet. I ytring 04 gir en av studentene uttrykk for at hun i veiledning foretrekker å bli fortalt hva hun skal gjøre i undervisningen, fremfor selv å komme frem til det ”riktige” via refleksjon. Sett i lys av ytring 04, kan man påstå at studenten som uttaler seg i denne ytringen representerer innholdet i begrepet indoktrinering, da hun blant annet uttrykker et ønske om å avstå fra og tenke selv. Når det gjelder begrepet sosialisering gjennom tilpasning, viser analysen flere funn som sammenfaller med dette innholdet – funn som tyder på at flere av studentene *ikke* stiller seg spørrende, eller reflekterer kritisk, til den hjelpen og støtten de får.

5.3 Praksislærers rolle i veiledning

Flere av studentene trekker i analysen frem det faktum at praksislærere har mer erfaring med undervisning i skolen, og de mener derfor at praksislærere ”vet bedre” hva gjelder undervisning. Er det virkelig slik? Praksislærere bør representere kompetent læreratferd og god profesjonsutøvelse, men på den andre siden bør de også legge til rette for studenters danning til lærerprofesjonen. Å samkjøre disse to oppgavene, som kan karakteriseres som det pedagogiske paradoks (Korsgaard og Løvlie, 2003), kan by på utfordringer. Tidligere i denne drøftingen er det pekt på viktigheten av at studenter reflekterer selv, på alle tre nivåene i PYT- modellen. Ideelt sett vil det si at man som praksislærer skal tilrettelegge for at studenter selv danner seg et bilde av hva som kompetent læreratferd og god profesjonsutøvelse. Når det er nevnt, må man huske at et velfungerende samfunn forutsetter at man tilpasser seg kultur, lover og regler – det vil si at man som student til en viss grad må tilpasse seg den praksisskolen og den praksisklassen hvor man praktiserer

undervisning. Man kan derfor si at man som praksislærer må gjøre seg til talsmann for en sosialisering av studenter som innebærer elementer av både danning og tilpasning, som Hellesnes (1975) har gjort. Det vil si at man som praksislærer i den praktiske delen av utdanningen bidrar til studentens danning, samtidig som man synliggjør for studentene viktigheten av å innordne seg skolens kultur og verdigrunnlag.

Analysen viser at en av studentene uttrykker at hun har erfart praksislærere som har verdsatt innspill fra studenter, samt gitt uttrykk for at de kan lære noe av studenter i praksis. Utfra hva denne studenten uttrykker, har de praksislærerne hun har hatt i praksis ikke forsøkt å overtale og påvirke i den retningen de selv står for. Hvis så er tilfelle, avviker dette fra Handal og Lauvås (2000) sin påstand om at praksislærere har problemer med å la være å dosere sitt syn, og å overtale og påvirke i den retningen de selv står for. Intervjudata fra en annen student kan derimot sies å sammenfalle med Handal og Lauvås' påstand. Analysen viser at den sistnevnte studenten gir uttrykk for at hun har erfart praksislærere som i etterveiledning har "pirket" på hennes praksisundervisning, ved å uttrykke sine tanker om hvordan de ønsker at studenter skal undervise. Dette tyder videre på at de praksislærerne studenten refererer til, har ønsket om at studenter skal undervise på den måten praksislærer selv synes er best. Dette sammenfaller med funn fra analysen som viser at flere av studentene har en tendens til å undervise slik de *antar* at praksislærere foretrekker, og at de begrunner det med ønske om gode tilbakemeldinger fra praksislærer(e). I analysen ser man også hvordan en av studentene uttrykker seg positivt til å undervise uten en praksislærer til stede, ved å si at "da gjør man helt som man vil". Dette kan tolkes som at studenten føler seg "friere" til å undervise som hun selv ønsker når hun ikke blir vurdert av en praksislærer.

5.4 Kritiske, men også lojale til praksislærere

Som nevnt, viser analysen at studentene verdsetter praksislærere i praksisveiledning. Likevel viser analysen at noen av studentene gir uttrykk for at de er noe kritiske til praksislærere og måten praksislærere utøver veiledning. Som det har blitt pekt på tidligere i denne drøftingsdelen, viser analysen at studentene i hovedsak har erfart refleksjon på handlingsnivå, P1- nivået i PYT- modellen. Som man ser av analysen, bruker de to studentene metaforene "grave dypere" og "gå mer i dybden" for å uttrykke hvordan de ønsker at veiledningen skal forbedre seg. Utfra PYT- modellen kan man forstå dette funnet som at de to studentene ønsker refleksjon i veiledning på et høyere nivå – refleksjon på P2-

og P3- nivået. På den andre siden viser analysen at to av studentene gir uttrykk for at de ikke nødvendigvis trenger veiledning dersom gjennomføring av undervisning har gått som planlagt. Et interessant funn i den sammenhengen er at en av disse to studentene, er studenten som også uttrykte at hun ønsker mer dyptgående veiledning. En forklaring på dette kan være at studenten føler at veiledning på handlingsnivå ikke tilfører noe nytt - det kan tenkes at hun savner mer utfordring i praksis.

Når det gjelder utfordringer i praksis, viser funn i analysen at to av studentene gir uttrykk for at praksislærere har utfordret dem for lite i veiledning. Det er et videre funn i analysen at flere av studentene gir uttrykk for at de liker å bli utfordret i praksis. Dersom man trekker inn Lorties` (1975) fenomen læringsobservasjoner, kan det tenkes at studentene føler et behov for å utfordre sine oppfatninger om undervisning – kanskje mener de selv at deres læringsobservasjoner er vanskelig å overvinne, og at en praksislærer kan hjelpe dem i dette ”arbeidet”. Når det videre gjelder læringsobservasjoner, er det nevneverdig at funn i analysen tyder på at studentene med undervisningserfaring er mottagelige for alternative måter å undervise på – et funn som står i motsetning til Nilsens (2010) forskning som hevder at studenters kjennskap til undervisning gjør det vanskelig for dem å betrakte alternative måter å undervise. Tilbake til funn fra analysen som viser at noen av studentene gir uttrykk for at praksislærere har utfordret dem for lite, er et interessant spørsmål hvordan praksis kan utfordre i større grad. Av analysen ser man hvordan en student uttrykker at jo mer man engasjerer seg som student, desto mer kan man bli utfordret av praksislærer. Dersom man trekker frem begrepene danning og tilpasning, kan man utfra denne påstanden hevde at sosialisering gjennom danning er mer fremtredende dersom man som student engasjerer seg – det er altså ikke *bare* opp til praksislærer å legge til rette for studenters danning til læreryrket. Brekke (2010) har pekt på at ingen kan danne andre mennesker, men at man kan legge til rette for danning. Funn i analysen tyder imidlertid på at det er utfordring på handlingsnivået studentene refererer til, ikke teoretiske utfordringer på et høyere nivå i PYT- modellen. Hvis så er tilfelle, samsvarer dette funnet *ikke* med funnet som viser at to av studentene ønsker refleksjon på et høyere nivå i veiledning.

Til tross for at studentene uttrykker seg noe kritisk, viser analysen at de er lojale til sine praksislærere, på den måten at de søker å tilfredsstille sine praksislærere. Analysen viser hvordan en av studentene uttrykker at ”man vil jo at praksislærer skal være fornøyd”. En annen student uttrykker noe av det samme, og hun begrunner det blant annet med viktigheten av gode tilbakemeldinger på praksisrapporten. Det kan være interessant å

knytte dette funnet til funn som i hovedsak viser refleksjon og veiledning på handlingsnivå. Det kan tenkes at studentene ønsker veiledning på dette nivået nettopp fordi de søker å tilfredsstille sine praksislærere ved å undervise på den måten de oppfatter at praksislærere synes er ”rett”. Hvis så er tilfelle, er det i tråd med funn fra Sundlis (2001) forskning, som viser at studenter brukte refleksjon som et middel til å reprodusere den tradisjonelle læreren.

5.5 Forholdet mellom teori og praksis

Reflekterende veiledning dreier seg om å hjelpe studenter til en rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for denne handlingen (Handal og Lauvås, 2000). Analysen viser at flere av studentene refererer til refleksjon omkring egen handling, men at det teoretiske grunnlaget for handlingen ikke blir vektlagt i veiledning – som nevnt tyder datamaterialet på at den veiledningen studentene har erfart, har vært preget av refleksjon på handlingsnivå. Disse funnene er i samsvar med Solstads (2013) forskning, hvor det blir vist at lærerstudenters praksisveiledning er mer preget av praksisorientert refleksjon, enn av profesjonsorientert refleksjon. Funnene samsvarer også med funn fra Sundlis (2001) forskning, hvor det viste seg at innholdet i refleksjonen fokuserte først og fremst på forberedelse og gjennomføring av undervisningstimene, samt drøfting av hvordan arbeidet forløp i etterveiledningen. Når det gjelder refleksjon på handlingsnivå (P1-nivå), kan man påstå at denne formen for refleksjon er overfladisk, knyttet til instrumentelle og tekniske forhold, og ikke ivaretar et innovativt perspektiv. Likevel kan man påstå at denne refleksjonen kan ha en vesentlig betydning, i og med at den bidrar til å forklare og sette ord på handlinger i praksisfeltet.

Analysen tyder på at studentenes praksislærere har lyktes i å gjøre dem fortrolige med praksisfeltet. Om de har lyktes i oppgavene tilknyttet teori, kan diskuteres. Analysen viser at ingen av studentene refererer direkte til teori når de snakker om refleksjon i veiledning. Dette funnet samsvarer med funn fra Solstads (2013) forskning. Solstad fant i sin forskning at praksislærere i liten grad bruker teoretiske kunnskaper i veiledning av studenter. Analysen viser at flere av studentene gir uttrykk for at teori ikke er så viktig i veiledning. Dette gjenspeiler også studentenes beskrivelser av god praksisveiledning, hvor teori ikke blir nevnt. Analysen viser at flere av studentene oppfatter den pedagogiske teorien de lærer på høgskolen, som abstrakt og lite relevant i praksisfeltet. Disse funnene tyder på mange måter på at studentene ikke har et klart forhold til pedagogisk teori. Om dette stemmer, er

det da fordi praksislærere ikke binder det praktiske opp til teori? I drøftingen av dette spørsmålet kan man nok en gang trekke frem funnet som tyder på at studentene i hovedsak har erfart og ønsker veiledning på handlingsnivå, og videre begrunne mangelfull tilknytning til teori med dette funnet – Tveitens (2008) påstand om at veiledning ikke alltid kan stimulere til dyptgående refleksjon gjør seg da gjeldende.

6 Konklusjon

I arbeidet med denne masteroppgaven er det fokusert på fenomenet praksisveiledning, med hensikt å belyse hvordan veiledning i grunnskolelærerpraksis bidrar til å utvikle studenters profesjonsforståelse. Gjennom individuelle intervju har seks studenter fra grunnskolelærerutdanning uttrykt sine meninger rundt det aktuelle temaet. Funnene har videre blitt presentert i en analyse, strukturert etter forskningsspørsmålene. I analysen er det særlig fem kategorier som har utkrystalliserte seg: Refleksjon fra student- og praksislærerperspektivet, innhold i veiledningen, praksislæreres rolle i veiledning, at studentene er kritiske, men også lokale til praksislærere, samt forholdet mellom teori og praksis.

Analysen og drøftingen har vist at studentene mener at refleksjon er viktig for å oppnå god praksisveiledning, men at de legger veldig forskjellig innhold i dette begrepet - deres ord om viktigheten av refleksjon i veiledning blir derfor på mange måter blir ”tomme” ord. Videre er det funn i denne studien som knytter studentens refleksjon til handlingsnivået, P1- nivået i PYT- modellen (Handal og Lauvås, 2000). For det første tyder analysen og drøftingen på at studenten har erfart refleksjon på dette nivået. For det andre tyder analysen og drøftingen på at studentene refererer til refleksjon på dette nivået når de skal beskrive hva de intuitivt legger i refleksjonsbegrepet. Dette bekrefter funn fra lignende undersøkelser, av blant annet Solstad (2013) og Sundli (2001). Videre har drøftingen knyttet dette funnet til andre sentrale funn fra analysen – det er blant annet pekt på at en grunn til at analysen viser at det teoretiske grunnlaget for handlingen ikke blir vektlagt i veiledning, er studentenes ønske om en praksisnær veiledning (da med refleksjon på handlingsnivå).

En svakhet med min undersøkelse er at studien er gjennomført kun et utvalg informanter. Det er også viktig å påpeke at denne studien ikke har tatt hensyn til omgivelsene og kulturen i de ulike praksisveiledningsgruppene, og at studien fokuserer på problemstillingen fra kun én synsvinkel – studenters synsvinkel. Denne kvalitative studien vil derfor ikke kunne gi noen generelle svar på problemstillingen. Likevel kan denne studien ha betydning for videre arbeid med rammer rundt veiledning av studenter i grunnskolelærerutdanning. Funn fra studien tyder på at det er et behov for økt kunnskap og innsikt omkring rammer for veiledning i grunnskolelærerutdanning. Men bakgrunn i funnen som er gjort i denne studien, er en pedagogisk konsekvens å øke fokuset på

refleksjonens betydning hos studenter og praksislærere i praksisveiledning. Et element i dette arbeidet kan være å støtte og stimulere studenters refleksjonsprosess, samt ha klare pedagogiske rammer rundt oppfølging og tilrettelegging av refleksjon i praksisveiledning, og på den måten bidra til å utvikle studenters evne til refleksjon og bygge opp de kunnskapene som profesjonen krever. Videre bør praksislærere tilegne seg nødvendig kvalifikasjon for å kunne stimulere og støtte studenters refleksjoner, samtidig som lærerstudenter bør få et større innblikk i innholdet i refleksjonsbegrepet. Sistnevnte kan det arbeidet med i undervisning på høgskolen.

Som et svar på studiens problemstilling, kan man med utgangspunkt i presentert analyse og drøfting, hevde at praksisveiledning i grunnskolelærerutdanning bidrar til å utvikle studenters profesjonsforståelse i hovedsak gjennom veiledning på handlingsnivå. Videre kan man derfor påstå at praksisveiledning har forbedringspotensial hva gjelder studenters utvikling av profesjonsforståelse.

7 Litteraturliste

- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Bergem, T. (1993). *Tjener – aldri herre: om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger; sluttrapport fra LYH-prosjektet*. Bergen: NLA-forlaget
- Bergsvik, E., G. Grimsæth & G. Nordvik (2005). *Den første tiden i yrket*. *Nordisk Pedagogikk*. Nordic Educational Research, 25(1), 67-78
- Brekke, M. (2010). *Praksisopplæringens dannende oppgave*. I M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (1. utg., s. 29-43). Oslo: Universitetsforlaget
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach* (Rev.ed). Albany, NY: State University of New York Press
- Bruner, E.M. (1984). *Introduction: The opening up of anthropology*. I S. Plattner & E.M.Bruner (Red.), *Text, play and story: The construction and reconstruction of self and society – 1983 proceedings of the American ethnological society* (s.1-16). Princeton, NJ: American Ethnological society.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utg., Bergen: Fagbokforlaget
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget (3.utgave)
- Grossmann, P. (1991). *Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework*. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 245-357

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hellesnes, J. (1992). *Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida danningssomgrep*. I: Kompendium for Diaktikk (emne i master) 15DID høsten 2013
- Hellesnes, J. (1997). "Tilpassingsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane". *Pedagogisk filosofi*, 1992, s. 79-103.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lindseth, A. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, Universitetet i Bergen
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press
- Løvlie, L. (2001). Læren i våre tanker. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-145). Oslo: Gyldendal
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget

- Nordtveit, P. og Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen K-R. (2013). Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning – mester eller reflekterende samtalepartner? I L. G Lingås & K-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk Veiledning* (1. utg., s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Orland-Barak, L. (2001). *Learning to mentor as learning a second language of teaching*. Cambridge Journal of Education, 31(1), 53-68
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kausstudier. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. utgave.
- Rønbeck, A. E. & Germeten, S. (Red.). *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Skagen, S. (2000). Det historiske tilbakeblikket. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (1. utg., s. 19-33). Bergen: Fagbokforlaget
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag
- Solstad, A. G. (2013). *Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen*. Hentet 02.03.15 fra http://www.idunn.no/file/pdf/60020207/Profesjonsorientert_refleksjon_ipraksisopplaeringe_n_-_en_ut.pdf
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Hentet 15. Oktober 2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning. Oslo.
- Sætre, P. J. (2013). Hvorfor skal vi ha samfunnsfag i skolen? I G. Langfeldt & V. F. Moe (red.), *Å bli lærer. Lærerutdanningen etter GLU-reformen* (1. utg., s. 131-142). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (Bind 4).
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord..* Bergen: Fagbokforlaget

Zeichner K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly* (Spring), 59-64

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsstudie

Masteroppgave om veiledning av studenter i grunnskolelærerpraksis

Hei!

Mitt navn er Tone Hovden Aabø. Jeg er student ved Høgskolen i Telemark, hvor jeg studerer masterprogrammet Pedagogikk, med vekt på didaktikk og ledelse. Jeg er nå i gang med å skrive en individuell masteroppgave, med Mette Bunting som veileder. I forbindelse med masteroppgaven min ønsker jeg å intervju grunnskolelærerstudenter.

Tittelen på min masteroppgave er ”Veiledning av studenter i grunnskolelærerpraksis – profesjonsorientert refleksjon?”. Formålet med studien er å undersøke hvordan veiledning i grunnskolelærerpraksis bidrar til å utvikle studenters profesjonsforståelse. Oppgavens problemstillingen er ”hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studenters profesjonsforståelse”, med forskningsspørsmål som ”hvordan reflekterer man i en veiledningsøkt?”.

For å undersøke problemstillingen vil jeg, som nevnt, gjennomføre individuelle intervju med grunnskolelærerstudenter. Lydopptaker vil bli benyttet under intervjuene. Feltnotater og lydopptak vil kun bli benyttet i sammenheng med masteroppgaven, og oppbevart med tilgjengelighet kun for forsker (meg). Lydopptaket vil bli transkribert, og slettet etter transkribering. Transkriberingen og feltnotater vil bli slettet når masteroppgaven er ferdigstilt. Videre har jeg taushetsplikt, og i oppgaven vil jeg forandre reelle navn til fiktive navn, og anonymisere der det er nødvendig.

Jeg hadde satt stor pris på om du ønsker å delta i studien, ved å la deg intervju! Det ville gitt meg et godt grunnlag for oppgaven.

Deltakelsen i denne studien er frivillig, og et eventuelt samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt, uten at man må oppgi grunn.

Håper på et positivt svar!

Mvh

Tone Hovden Aabø

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om masteravhandlingen til Tone Hovden Aabø, og ønsker å delta i prosjektet ved å la meg observere i en veiledningsøkt.

Jeg er gjort kjent med at deltakelsen er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registeret om meg. Også opptak og annet materiale som kan identifisere meg og andre personer, er jeg kjent med vil bli slettet ved prosjektavslutning 01.05.15.

Innsamlet data vil bli oppbevart og behandlet etter NDSs retningslinjer (<http://www.nsd.uib.no/personvern/index.html>).

Jeg samtykker i at de opplysninger jeg gir kan brukes av forsker, under forutsetning av at informasjon som kan identifisere meg og andre personer, vil bli anonymisert i all offentlig presentasjon av resultater fra prosjektet.

Sted: Dato:

Signatur:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan bidrar veiledning i grunnskolelærerpraksis til å utvikle studenters profesjonsforståelse?

Tema: Informasjon om informanten

1. Utdanning: Grunnutdanning og eventuell videreutdanning?
2. Utdanningssted?
3. Yrkeserfaring?

Tema: Generelle tanker om veiledning

4. Beskriv hva som er god praksisveiledning for deg?
5. Hvilken betydning mener du praksisveiledning har for studenters utvikling av profesjonsforståelse?

Tema: Refleksjon i veiledning

6. Hva legger du i begrepet refleksjon? Hva med kritisk refleksjon?
7. Beskriv din refleksjon med praksislærer før, under og etter handling?
8. Hva mener du fremmer refleksjon i praksisveiledning?

Tema: Informantens egne erfaringer fra praksisveiledning

9. Hvilken betydning har praksisveiledning hatt for deg (som kommende lærer)?

Tema: Sammenhengen mellom teori og praksis

10. På hvilken måte har teori du har lært i undervisningen på høgskolen vært relevant i praksisopplæringen?

Tema: Tilpasning og/eller danning til læreryrket

11. I hvilke sammenhenger hadde du anledning til å ta opp egne tanker om hvordan du ville utføre handlinger?

Tema: Avsluttende spørsmål

12. Råd til forbedringer av praksisveiledningen?

13. Annet du ønsker å ta opp?

