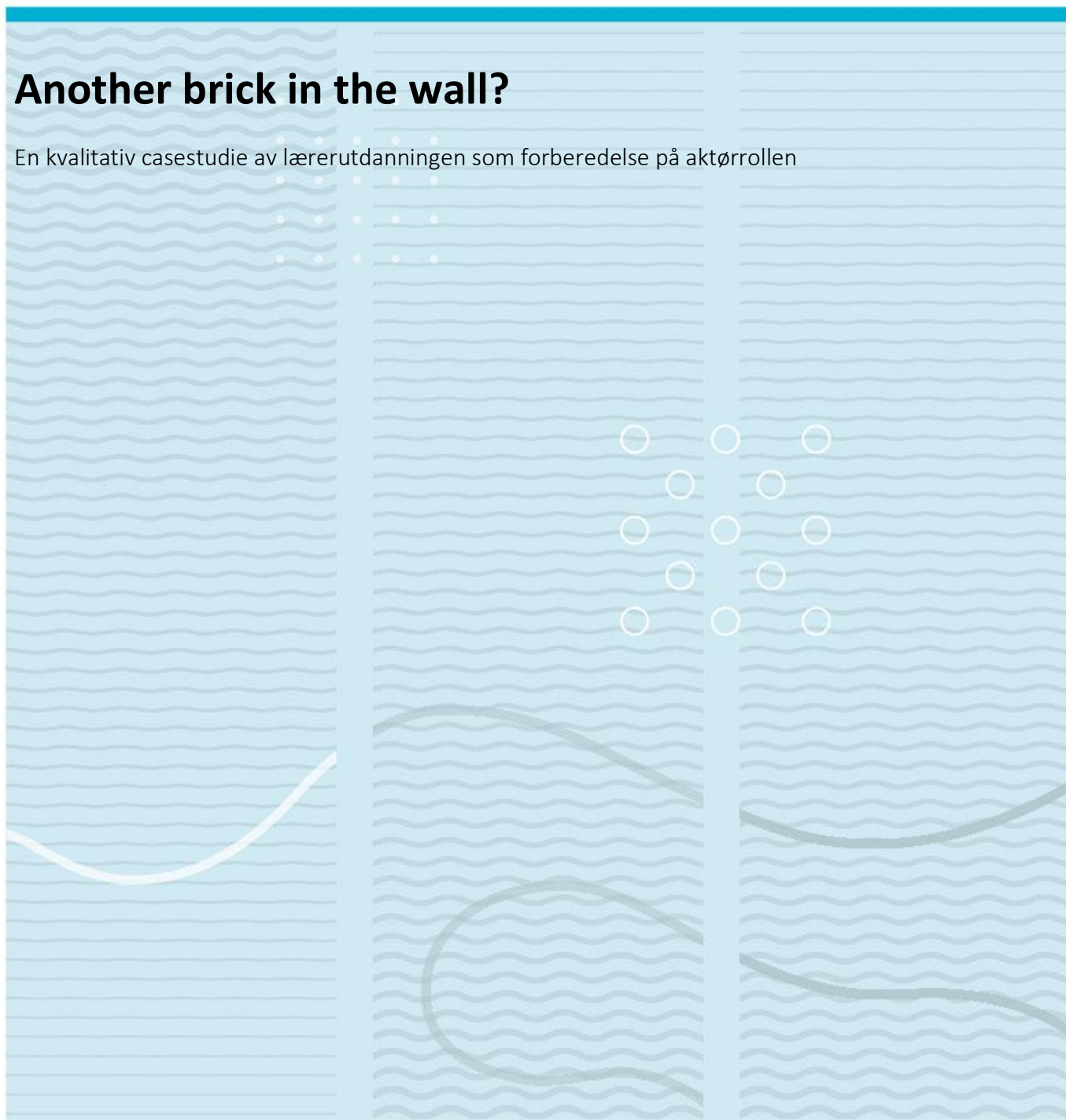


Ingrid Helgesen & Maria Løchen-Westerlund

Another brick in the wall?

En kvalitativ casestudie av lærerutdanningen som forberedelse på aktørrollen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ingrid Helgesen & Maria Løchen-Westerlund

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien forsøker å belyse hvordan lærerstudenter opplever å ha innflytelse og påvirkningskraft i lærerutdanningen, og dermed hvordan lærerutdanningen forbereder studenter på å være aktører i skolen. Skolens formål er høyaktuell i den norske politiske debatten, og dermed legges lærerutdanningene under lupen. Studenter skal forberedes på en slik måte at de som nyutdannede lærere kan utvikle og påvirke, ikke bare egen, men skolens praksis som helhet. Dersom studenter skal bli aktører må de kunne ta ansvar, og øve på hva det vil si for en profesjonsutøver å ha autonomi i et yrke som krever heterogen og kontekstuell kunnskap. Det innebærer at den forberedelsen de får i utdanningen, fremstår som begripelig, håndterbar og meningsfull, at den er koherent i forhold til yrket.

Denne studien er en kvalitativ casestudie, som med en hermeneutisk og sosialkonstruksjonistisk tilnærming undersøker 25 studenters opplevelse av utdanningen gjennom spørreskjema og dybdeintervju. Studien finner at studentene i svært liten grad opplever å bli forberedt på aktørrollen, ettersom utdanningen fremstår som lite koherent og de mangler en balanse mellom støtte og frihet til å oppleve at deres autonomi får en virkning. Studentene opplever en manglende interesse fra profesjonen, både på campus og ved partnerskolene. Opplevelsen av lav koherens, manglende interesse og ubalanse i støtte og frihet fører til at studentene søker kontekstuavhengig kunnskap i søken etter koherens, og i søken etter å ta del i profesjonen. Studentene står utenfor profesjonsfellesskapet og har få muligheter til å øve på aktørrollen, for å kunne bli en lærer som yter påvirkning ut over egen praksis.

Abstract

This study examines how students in teacher education experience having influence and influencing power, and how this prepares them for agency as teachers. Teacher education is under scrutiny in Norway, as the school's purpose is a hotly debated topic. As newly qualified teachers, students must be prepared to develop and influence not only their own practice, but the practice of the school as a whole. If students are to become professionals who can practice agency, they must be able to take responsibility and practice what it means to have autonomy in a profession that requires heterogeneous and contextual knowledge. This means that their education must be comprehensible, manageable, and meaningful, and that it must be coherent with the profession.

This study is a qualitative case study that, with a hermeneutic and social constructionist approach, examines 25 students' experience of the education through a questionnaire and in-depth interview. The study finds to a minimal extent, that the students are prepared for having agency, as the education appears incoherent, and they lack a balance between support and freedom to experience that their autonomy has an effect. The students encounter a lack of interest from the professionals, both on campus and at the partner schools. The experience of low coherence, lack of interest and imbalance in support and freedom leads to students seeking context-independent knowledge in the search for coherence, and in the quest to take part in the profession. The students stand outside the professional community and have few opportunities to practice responsibility and agency in order to become a teacher who exerts an influence beyond their own practice.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	8
1.1	<i>Bakgrunn for tema</i>	9
1.2	<i>Problemstilling</i>	10
1.3	<i>Avgrensning</i>	10
1.4	<i>Begrepsavklaring</i>	10
1.5	<i>Fremgangsmåte for litteratursøk</i>	11
1.6	<i>Tidligere forskning</i>	12
1.7	<i>Oppgavens inndeling</i>	13
2	Teoretisk rammeverk	15
2.1	<i>Aktør</i>	15
2.2	<i>Øvelse i å være aktør</i>	17
2.3	<i>Lærerutdanningens utforming for aktørrollen</i>	18
2.4	<i>Uforutsigbarhet og kaos i læreryrket</i>	21
2.5	<i>Å skape sammenheng ut av kaos</i>	23
2.5.1	<i>Episteme, techne og fronesis</i>	23
2.5.2	<i>Lærerprofesjonens heterogene kunnskapsgrunnlag</i>	27
2.5.3	<i>Sammenheng gjennom transitional learning og dyplæring</i>	28
3	Metoder	30
3.1	<i>Metodisk design</i>	30
3.2	<i>Vitenskapelig ståsted</i>	30
3.3	<i>Kvalitativt casedesign</i>	31

3.4	<i>Valgte metoder</i>	32
3.4.1	<i>Spørreskjema</i>	32
3.4.2	<i>Kvalitativt intervju i fokusgruppe</i>	33
3.5	<i>Utvalg</i>	35
3.5.1	<i>Utvalg for spørreskjemaundersøkelsen</i>	35
3.5.2	<i>Utvalg av informanter til intervju</i>	36
3.6	<i>Utarbeidelse av spørreskjema og intervjuguide</i>	37
3.6.1	<i>Utarbeidelse av spørreskjema</i>	37
3.6.2	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	38
3.7	<i>Etiske vurderinger</i>	38
3.8	<i>Transkribering</i>	39
3.9	<i>Reliabilitet</i>	40
3.10	<i>Validitet</i>	42
3.11	<i>Studiens begrensninger</i>	43
3.12	<i>Samarbeid</i>	44
3.13	<i>Analyseredegjørelse</i>	45
4	Analyse	47
4.1	<i>Profesjonsnærhet og koherens</i>	47
4.2	<i>Studentenes opplevelse av frihet til å handle selv</i>	52
4.2.1	<i>Overgang støtte og frihet</i>	52
4.2.2	<i>Studentrollen</i>	53
4.3	<i>Funn sett i sammenheng</i>	57

5	Får studenter en lærerutdanning der de kan utvikle aktørroller?	60
5.1	<i>Hvilken kunnskap får studentene erfaring med på lærerutdanningen?</i>	<i>60</i>
5.2	<i>Lærerutdanningen som kaotisk og studentenes søken etter kunnskap</i>	<i>63</i>
5.2.1	Opplevelsen av kaos, søken etter kontekstuell kunnskap	63
5.2.2	Overgang til ny arbeidsmåte	66
5.3	<i>Studentenes erfaringer med å bli sett på som aktør og å mestre aktørrollen</i>	<i>67</i>
5.4	<i>Lærerutdanning som forberedelse for å bli en lærer med aktørrolle?</i>	<i>75</i>
6	Avslutning	79
7	Litteraturliste	84
8	Oversikt over figurer	90
9	Vedlegg 1 - Intervjuguide	1
10	Vedlegg 2 – NSD-søknad.....	3
11	Vedlegg 3 – Samtykkeskjema	5
12	Vedlegg 4 – Spørreskjema	6

Forord

Denne studien er utarbeidet av to forfattere som har bidratt likeverdige til arbeidet. Arbeidet med studien har vært en lang og tidvis krevende prosess, som har utfordret oss på godt og vondt, og latt oss kjenne på både mestring og frustrasjon underveis. Vi sitter igjen med et inntrykk av at det å skrive masteroppgave, det er ingen enkel prosess. Mest av alt sitter vi igjen med et stort læringsutbytte, hvor vi både har fått ny og betydningsfull innsikt i lærerutdanningens forberedelse av fremtidens lærere, samt at vi har lært mye, både av og om den utforskende prosessen vi har vært i. Det har vært givende og spennende å få ta del i forskningsprosjektet SFPU, og vi er takknemlig for innsikten vi har fått i organisering av slike prosjekter. Vi vil gjerne få rette en stor takk til vår veileder Pernille Jahnsen Berg, for konstruktiv veiledning og støtte gjennom denne forskningsprosessen. En stor takk rettes også til våre lærerutdannere på barnehagelærerutdanningen ved USN som oppmuntret oss til å studere videre og ta en mastergrad.

Utallige timer er lagt ned i arbeidet med studien, som har resultert i både lange dager, kvelder og helger som er blitt tilbrakt på biblioteket. Vi ønsker å takke våre arbeidsgivere og kollegaer ved henholdsvis Ebbestad barnehage og USN, som har gitt oss støtte og frihet til å gjennomføre med den tiden oppgaven har krevd av oss.

Sist, men absolutt ikke minst, vil vi takke familie og venner for heiarop og støtte gjennom denne prosessen. Særlig takk til våre bautaer på hjemmebane, Stian og Per, som har holdt fortet og heiet oss frem sammen med barna våre Teodor og Maren, og Ludvig, Johannes og Vetle. Uten dere hadde vi aldri kommet i mål og vi er evig takknemlig for deres tålmodighet og raushet.

29.05.2023, Drammen

Ingrid Helgesen

Ingrid Helgesen

Maria Løchen-Westerlund

Maria Løchen-Westerlund

1 Innledning

We don't need no education,
We don't need no thought control,
No dark sarcasm in the classroom,
Teacher, leave them kids alone,
Hey, teacher, leave them kids alone,
All in all, it's just another brick in the wall,
All in all, you're just another brick in the wall

– Alan Parker, 1982, Pink Floyd

Pink Floyds tekst gir oss assosiasjoner til lærerstudenter som utvikles til aktører, og som står i en spenning mellom å påvirke og å bli påvirket. På den ene siden behøver de den påvirkningen de får fra lærerutdanningen, på den annen side behøver de frihet til å selv kunne påvirke og tenke nytt om det som er.

I denne studien vil vi se på hvordan lærerutdanningen forbereder studenter til å være aktører i skolen, hvilket er et tydelig krav i grunnskolelærerutdanningens rammeplan. Skal vi kunne utdanne gode lærere er det essensielt at det er samsvar mellom det som utdanningen tilbyr av kunnskap og ferdigheter, og de kunnskaper og ferdigheter som lærerprofesjonen krever, altså en koherens mellom kravet til aktørrollen og utdanningens forberedelse på denne. Studentenes opplevelse av å være på vei til å bli aktører kan like sterkt handle om opplevelsen av sammenheng innad i utdanningen, at de ulike fagområdene har en tydelig rød tråd (Entwistle 1986; 1988).

Utdanning utgjør en stor innflytelse på barns liv mens de er i utdanningsinstitusjoner, og får videre konsekvenser for deres fremtidige liv. Dermed spiller utdanning en avgjørende rolle i samfunnets utforming. Norge har 10 års obligatorisk grunnskole, i disse årene påvirker samfunnet hva barn skal lære, og hvordan de skal lære. Læreren er en sentral del av skolen, og er den utøvende part i innflytelsen. Hvordan lærerutdanningen er utformet er dermed helt sentralt. Spørsmålet er om lærerutdanningen er relevant, forbereder den studentene på den profesjonen de skal bli en del av? Hvordan lærerstudenter selv opplever sin utdanning er grunnleggende. Det er ikke gitt at studenter

er kvalifiserte til å vurdere hvorvidt utdanningen er relevant eller ei, likevel er deres opplevelse av koherens grunnleggende for deres opplevelse av mening i utdanningen. Lærere og lærerstudenter har en ekspertise på barns utdanning, og deres profesjonelle og faglige skjønn bidrar til utforming av skolen. Lærerstudenter tilbringer 110 dager av sin utdanning i praksis på skolen, målet er å skape sammenheng mellom teori og praksis og dermed styrke kvaliteten på utdanningen (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). Studenter yter samtidig påvirkning til skolen i sin praksis, i hvilken grad opplever studentene å påvirke skolen, og hvilken kompetanse og hvilke muligheter har de til å faktisk utøve en forskjell?

1.1 Bakgrunn for tema

I løpet av vår utdanning har vi til stadighet undret oss over hva «praksissjokket» egentlig er, og hvorfor det til stadighet kommer advarende ord om den overraskelsen vi vil møte når vi kommer ut i læreryrket. Samtidig ser vi at selv når søkertall til høyere utdanning generelt øker, synker søkertallene til lærerutdanning for tredje år på rad (Johnsen, 2023). Samtidig ruller debatten om lærerutdanningens retning og relevans, og utdanningen er stadig like aktuell i den politiske debatten om hva den skal og ikke skal være. Lærerutdanningene har blitt anklaget for å være både for lite faglig og for teoretisk, og for å ikke ha en tilstrekkelig god sammenheng mellom teori og praksis (Smeplass, 2020). Lærerstudenter sier at de opplever å bli utdannet til professorer, egnet for academia (Hoff et al., 2020; Svarstad, 2020). Lærerutdanningen er stadig like relevant, og har i lang tid vært gjenstand for politisk dragkamp.

Som tilskuere av debatten, og som barnehagelærere, gjenstand for diskusjon, stiller vi spørsmål ved hva kjernen i forventningen som stilles til lærerstudenter og nyutdannede lærere egentlig er? Vi mener at forventningen til læreren som en aktør, en som påvirker og utvikler ikke bare individuell praksis, men yrket og institusjonen, er en tydelig bunnlinje i det læreren skal gjøre. Samtidig er aktørrollen nødvendig dersom profesjonen selv skal bidra inn med faglige argumenter i en politisert debatt. Debatten om hva skolen er og hva den skal eller bør være, vil ikke avsluttes idet et riktig og avsluttende argument kommer på bordet. Dermed ønsker vi å belyse hvordan lærerutdanningen kan forberede studenter på å være en del av et yrke som ligger under lupen, og forhåpentligvis dermed belyse for studenter hvilket ansvar de selv kan ta i utdanningen sin.

1.2 Problemstilling

Vårt mål i denne studien er å belyse hvordan lærerutdanningen kan tenke nytt om hvordan de utdanner sine studenter. Vi mener det er et tydelig mål i grunnskolelærerutdanningens rammeplan at studenter skal bli aktører, og at dette målet er høyst nødvendig å arbeide mot for at studenter skal mestre «praksissjokket» og stå i læreryrket i mange år. Vi mener det er nødvendig å undersøke hvordan lærerutdanningen forbereder studentene sett i lys av studentenes fortellinger og opplevelse av egen utdanning. Vi kunne ha studert lærerutdanningens forberedelse gjennom å undersøke politiske føringer, emneplaner og faglæreres opplevelser. Vi mener at studenten er den viktigste informanten til å belyse egen aktørrolle, da det viktigste med forberedelse til aktørrollen er at aktøren nettopp opplever å være en aktør. Vi har valgt en åpen problemstilling, da forberedelse til aktørrollen ikke er lagt inn som et konkret emne eller fag, og det er nødvendig å se utdanningen under ett. Vår problemstilling er: *Hvordan forbereder lærerutdanningen studenten på å være aktør i skolen?*

1.3 Avgrensning

I denne studien undersøker vi grunnskolelærerutdanning 5-10. Flere steder henviser vi til lærerutdanningen og studenter, og vi vil påpeke at det i denne oppgaven er snakk om grunnskolelærerutdanning 5-10, selv om teori og empiri kan ha sammenlignbare likheter med andre lærerutdanninger. Vi overlater og oppfordrer andre til å forske videre på aktørrollen i andre lærerutdanninger.

Som ledd i å verne anonymitet vil vi henwise til alle informanter, respondenter, faglærere og praksislærere med pronomen hunnkjønn. Det er samtidig en understreking av at disse funnene er på bakgrunn av enkeltpersoners uttalelser, og selv om vi analyserer funnene samlet er det nødvendig å påpeke at de representerer en sammensetning av virkeligheter. Dermed mener vi det er nødvendig å benytte pronomen.

1.4 Begrepsavklaring

I denne studien støtter vi oss til Antonovskys (2012) tredeling av begrepet koherens. Det er nødvendig å påpeke at koherens har flere ulike definisjoner, og flere knytter begrepet direkte til eksempelvis

sammenheng mellom teori og praksis. Vi har her benyttet koherens som en opplevelse av sammenheng i det store og hele, ettersom vi har blitt oppmerksom på hvordan opplevelse av koherens og kaos påvirker mulighet for å lære og utvikle seg. Vi mener dermed det er nødvendig å se koherens i en større sammenheng i studenters hverdag, og ikke begrense begrepet til forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

Vi velger å benytte begrepet aktør om den rollen studentene skal vokse inn i, i løpet av sin studietid, og som nyutdannet lærer. Vi mener begrepet synliggjør studentenes ansvar, så vel som lærerutdanningens ansvar for forberedelse. Vi kunne benyttet begrepet endringsagent, men mener aktør i større grad viser at studenten ikke bare er en agent på oppdrag fra andre, men også en som kan tilføre ny innsikt i kraft av seg selv og egen fortolkning av kunnskap og erfaring.

1.5 Fremgangsmåte for litteratursøk

Vår søken etter relevant litteratur har tatt mange veier, det har vært nødvendig å lese oss spesifikt opp på den politiske debatten om skolen og lærerutdanningen. Dette tok oss i retning av lærerutdanningens koherens mellom teori og praksis. Etter å ha lest mangfoldige artikler, kapitler og debatter om lærerutdanningens mangelfulle forhold mellom teori og praksis ble vi opptatt av studentens ansvar for å finne koherens. Vi begynte å undersøke hva som forventes av studenten i grunnskolelærerutdanningens rammeplan, hvilket førte oss i retning av studentenes ansvar for å yte påvirkning og utvikling til skolen. Dette førte til et behov for å undersøke begreper som aktør og autonomi, og vi så dette i sammenheng med opplevelsen av koherens. Vi har benyttet Universitetet i Sørøst-Norge [USN] sin søkemotor Oria, og har funnet artikler og bøker med bakgrunn i søk og anbefalinger fra vår veileder. Henvisninger i bøker og artikler har ført oss videre til nye kilder. For å ikke sette oss fast i en bestemt retning har vi også gått på jakt i bibliotekets hyller, der vi har plukket ut bøker som virket interessante, noen har blitt forkastet for mer relevant litteratur, andre har åpnet opp for nye retninger.

1.6 Tidligere forskning

Ulvik et al. (2022) viser i sin studie at lærerstudenter, faglærere og praksislærere har ulike oppfatninger av «Hva studentene skal erfare, hvordan de skal sosialiseres inn i profesjonsfellesskapet og hvilken rolle teori skal spille i praksis» (s. 19 - 37). Faglærere og praksislærere ser det som nødvendig at studentene får reflektere over praksiseksempler i lys av teori, men ser praksisopplæringen som lite egnet. Deres funn viser samtidig at hvilke praksiseksempler studentene får tilgang til, er avhengig av praksislæreren og rammefaktorer vedkommende jobber innenfor. Ulvik et al. (2022, s. 19 - 37) gir videre implikasjoner av sine funn, de sier at dersom praksisopplæringen skal tilby mer enn undervisningstrening, er det nødvendig at studentene opplever variasjon i erfaringer, og at det er nødvendig med tydeligere retningslinjer, forventninger og rolleavklaring for studenter, faglærere og praksislærere.

I en undersøkelse gjort blant lærerstudenter ved to ulike universitet i Norge, kom det frem at studentene anser praksisopplæring som den delen av lærerutdanningen med størst læringsutbytte. Selv om studentene løfter frem praksis, er de også tydelige på at studenten er prisgitt sin praksisskole og praksislærer, og at det er store forskjeller når det gjelder holdninger, støtte, veiledning og mulighet for selvutvikling gjennom trening, i praksis. Studentene beskriver i denne undersøkelsen hvordan noen opplevde å bli anerkjent og spurt om deres meninger, mens andre satt igjen med en følelse av å bli ansett som en vikar eller til og med som en elev. Undersøkelsen viser viktigheten ved at studentene for innsikt i det som foregår «på bakrommet» i skolen, og at de ikke skjermes for yrkets kompleksitet. Funnene peker på at de to læringsarenaene, skolen og universitetet, er verdsatt av studentene på hvert sitt vis, og at disse kan utfylle hverandre. Det stilles spørsmålsteget om hvorvidt denne muligheten er tilstrekkelig utnyttet, og studentene beskriver en opplevelse av to ulike verdener (Ulvik et al., 2018).

Funnene i en omfattende metasyntese peker på en rekke praksiser som viktige for utdanning av godt forberedte lærere. Blant annet presenteres praksisopplæringen som en viktig del av utdanningen, og at denne burde prioriteres ved å være en omfattende del av utdanningsløpet. Videre vises det til hvordan campusundervisningen bør være praksisrettet og gi studentene mulighet til å simulere, og prøve ut, ulike pedagogiske metoder på hverandre. Studenten må oppleve å kunne få veiledning, råd

og tilbakemeldinger både fra sine faglærere på campus og praksislærere, og lærerutdannere må modellere for yrket de underviser i. Studentaktiv undervisning, hvor studentene arbeider aktivt med faget i grupper, samt problembasert undervisning og dybdelæring, vil være fremmende for studenters opplevelse av å være forberedt (Dunst et al., 2019; Universitetet i Stavanger [UIS], 2021).

Sørensen og Bjørndal (2021, s. 60 - 61) viser i sin forskningsgjennomgang at studenter blir satt til å gjennomføre en stor variasjon av undervisningsopplegg i praksisopplæringen, hvilket begrenser mulighet for øvelse og gir et mangelfullt syn på undervisning. De viser til studenters utfordringer med å se sammenheng mellom teori og praksis, og at det ser ut til at å lese pensum i forkant av praksisopplæringen, og å reflektere og arbeide med profesjonsetisk case kan bidra til å oppdage koblinger mellom teori og praksis. De viser til viktigheten av at studentene får utviklet evne til refleksjon for å utvikle sin profesjonsrolle, og påpeker at refleksjon i praksisopplæringen synes å være et lite prioritert eller underkommunisert område i utdanningens styringsdokumenter.

1.7 Oppgavens inndeling

Denne oppgaven er inndelt i seks kapitler med tilhørende underoverskrifter, og vi vil her gi en oversikt over de ulike kapitlenes hensikt.

Kapittel 2 - Teoretisk rammeverk

Vi redegjør her for vårt teoretisk rammeverk, dette er knyttet til vårt tema, utforskning av lærerutdanningen som forberedelse og aktørrollen. Kapittelets hensikt er å belyse problemstillingen og tematikken. Store deler av teorien er funnet og utforsket i forkant av utsendelse av spørreskjema og intervju, men noe er også kommet til etter at funn i empirien synliggjorde nye perspektiver.

Kapittel 3 – Metoder

I vårt metodekapittel redegjøres det for vårt vitenskapelige ståsted, studiens design og metodiske valg, samt reliabilitet og validitet. Kapittelet avsluttes med en analyseredegjørelse.

Kapittel 4 – Analyse

Her trekker vi frem særlig representative eller interessante sitater og undersøker hvordan vi kan forstå funnene gjennom en analytisk tilnærming. Vi har delt kapittelet inn i underkapitler ut fra de overordnede analysekategoriene, støtte, frihet og kapasitet. Det første underkapittelet om profesjonsnærhet og koherens viser funn knyttet til kapasitet, og det andre underkapittelet om studentenes opplevelse av frihet til å handle selv viser funn knyttet til støtte og frihet. Kvalitative og kvantitative funn fra spørreskjema og intervju analyseres sammen. Til sammen tegner funnene et bilde av lærerutdanningen som forberedelse, dels fordi funnene i stor grad er sammenfallende, men også utfyllende. Kapittelet avsluttes med å se funnene i sammenheng.

Kapittel 5 – Diskusjon

I dette kapittelet drøfter vi hvordan funnene i analysekapittelet belyser vår problemstilling, sett opp mot teoretisk rammeverk i kapittel 2. Kapittelet er delt inn i fire underkapitler, med tilhørende underoverskrifter, med hensikt å belyse problemstillingen. Kapittelet er strukturert etter studiens teori om kunnskap, koherens og aktørrollen. Vi innleder kapittelet med å drøfte hvilken kunnskap studentene opplever å få i lærerutdanningen, deretter undersøker vi studentenes opplevelse av kaos og koherens før vi ser på deres erfaringer med aktørrollen. Avslutningsvis drøfter vi hvordan lærerutdanningen forbereder studentene på aktørrollen, ut fra oppdagelser fremkommet i drøftingen.

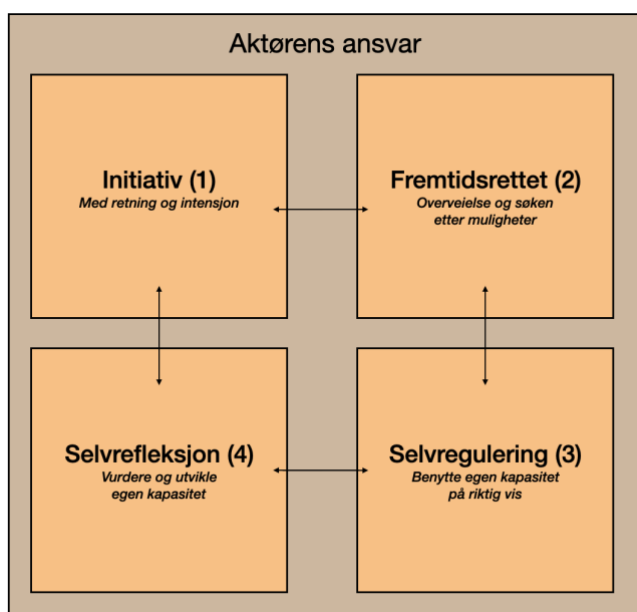
Kapittel 6 – Avslutning

Her presenteres studiens funn og vi trekker frem mulige veier videre for lærerutdanningen, lærerstudentene og ikke minst våre tanker om videre forskning. I dette kapittelet besvarer vi vår problemstilling.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Aktør

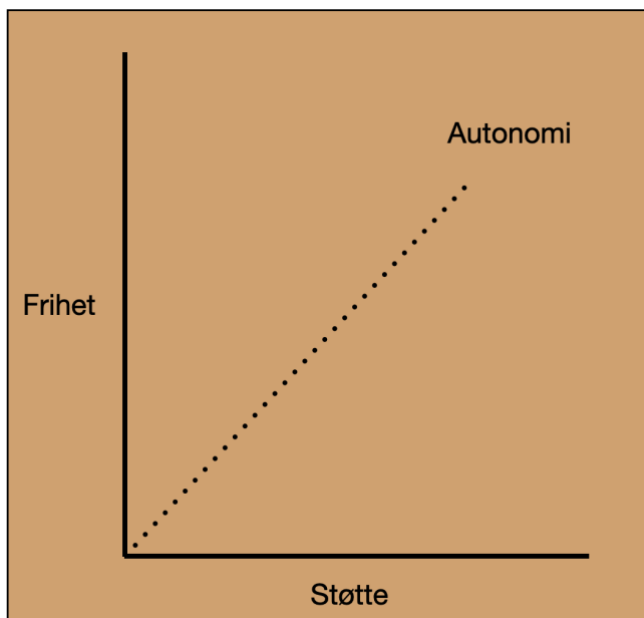
Tobiassen (2015) sier at det å være en aktør «[...] handler om å ta initiativ, søke etter muligheter, bruke sine egne personlige ressurser og ta ansvar for sin egen kompetanseutvikling.» (s. 16). Et viktig poeng er ansvaret som ligger hos aktøren, og at dette ansvaret innebærer handlingskraft, søke etter muligheter, benytte egne ressurser og å utvikle egen kompetanse. Bandura (2006, s. 1 - 2) sier at menneskelig agens handler om fire kjerneelementer, intensjon, fremtidsrettet overveielse, selvregulering og selvrefleksjon. Å være en aktør innebærer altså ikke å bare handle eller å ta initiativ til noe, men å ha en intensjon, et ønske og et mål ved handlingskraften. Samtidig legges det her vekt på fremtidsrettethet i søken etter muligheter, aktøren må altså se et større bilde og se etter muligheter ikke bare for det en står overfor akkurat nå, men også for helheten. Selvregulering knytter vi her til å benytte personlige ressurser, men Bandura (2006, s. 1 - 2) utvider dette, fordi det handler om å benytte ressursene på riktig vis.



Figur 2.1-1 - Aktørens ansvarsområder

Det hjelper eksempelvis ikke å kun tenke fremtidsrettet, dersom aktøren ikke mestrer å ta initiativ. Hans definisjon utvider også ansvaret for kompetanseutvikling, ved å knytte det til selvrefleksjon. Vi definerer derfor aktørrollen til samlet sett å handle om å ta ansvar ved å ta initiativ med en intensjon,

se etter muligheter i en større og fremtidsrettet sammenheng, å benytte ressurser på riktig vis og å utvikle kompetanse gjennom selvrefleksjon. Dette innebærer en firedeling av ansvaret som vi forkorter til initiativ (1), fremtidsrettethet (2), selvregulering (3) og selvrefleksjon (4), se figur 2.1-1. I det videre vil vi henvise til de fire områdene som ansvarsområder studentene utvikler for å bli aktører.

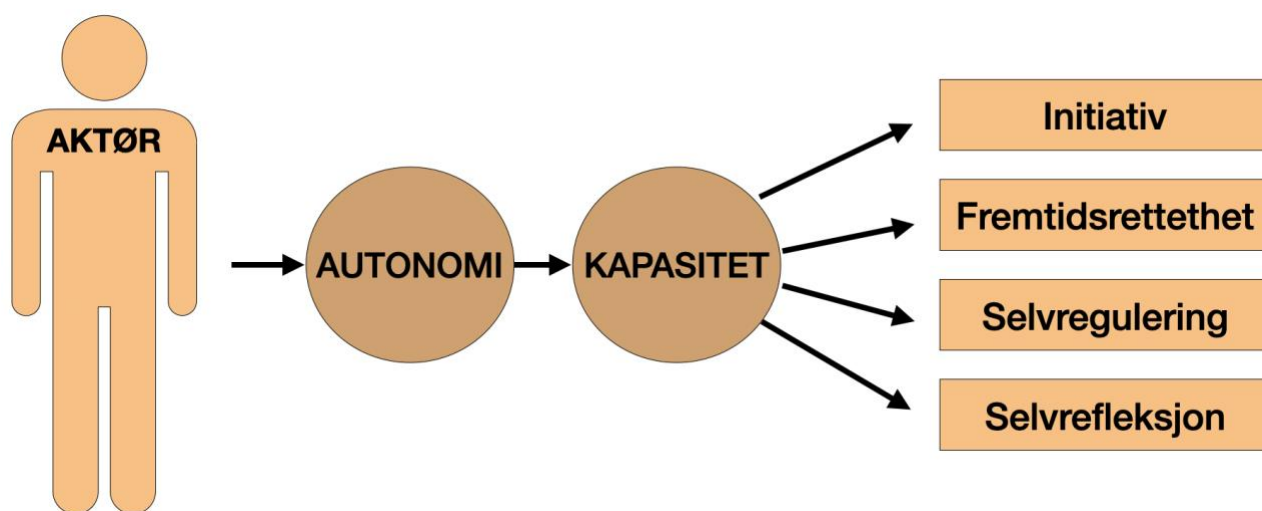


Figur 2.1-2 - Autonomimodell

Det handler med andre ord ikke bare om å ha kunnskap eller kapasitet til å utføre, men å faktisk ta ansvar og å være autonom i det å se muligheten, ta initiativ, bruke kunnskapen som behøves og videreutvikle kunnskapen som er nødvendig. Autonomi er altså en sentral del av det å være en aktør. Autonomi er en balansegang mellom grad av kompetanse, selvstendighet og selvregulering (Haworth, 1986, s. 13 - 19). For å mestre en slik balansegang er det nødvendig med støtte. Vi sier oss enig med Salokangas og Wermke (2020, s. 566) i at lærere ikke passivt kan motta autonomi, men at de må få støtte til å aktivt øve. Slik vi ser det er dermed støtte og frihet en forutsetning for at aktøren skal bli autonom, se figur 2.1-2.

Tobiassen (2015, s. 17) trekker frem at det å være en aktør innebærer å oppleve at sin stemme er av betydning. Altså er ikke støtte og frihet i seg selv tilstrekkelig, aktøren må også oppleve at den støtten og friheten som gis, er gitt fordi aktøren er verdt å ta på alvor, og at det å handle eller uttale seg får en form for virkning. Kapasitet gir mulighet til å handle autonomt, men som en aktør er det nødvendig å benytte kapasiteten på riktig måte (3), og det krever støtte og frihet ut fra aktørens kapasitet. Haworth (1986, s. 13 - 19) fremhever at trening er roten til villet handling, og Wood et al. (1976, s.

90) sier at det er nødvendig for en nybegynner som øver, å ha et støttende stillas som fører til at en kan mestre ut over det en hadde fått til på egen hånd. Å øve er det som kreves for å mestre å ta initiativ (1) og å utføre som hensiktsmessig (3). Dette medfører en økende kompetanse, hvilket igjen fører til større mulighet for fremtidsrettet overveielse (2) og selvrefleksjon (4). Overveielse og selvrefleksjon, eller bruk av skjønn, er en sentral del av profesjoner, og dermed lærerprofesjonen som henter sin kunnskap fra flere fagområder (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179).



Figur 2.1-3 - Aktørens autonomi og kapasitet

En aktørs ansvarsområder utgjør de områdene aktøren må bygge opp kapasitet for å mestre, se figur 2.1-3. For å bygge opp kapasitetsområdene, og dermed bli en aktør som kan ta ansvar, må aktøren øve i et felt som gir tilstrekkelig støtte og frihet.

2.2 Øvelse i å være aktør

I rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn heter det at studenten ved endt utdanning skal «[...] alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig *utvikling av egen og skolens kollektive praksis* [vår utheving] [...]» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2016, §2). Et mål ved utdanningen er altså å gjøre lærere i stand til å utvikle ikke bare egen, men skolens praksis som helhet. Utdanningen må med andre ord forberede studenter på at de skal utfordre, bearbeide og utvikle skolens utforming og yrkesutøvelse, gjennom

trening. Hvilket medfører å tenke nytt om det som er, utfordre de rammene som ligger til grunn, og de rammene som kommer til. Med bakgrunn i det utdanningens rammeplan setter som mål for studenten ved endt studie, blir det nødvendig å utfordre studentene til å forsøke å endre praksis som går ut over den enkelte lærer.

Utdanningen må bidra til at studentene forstår at læreren er en del av et større utdanningsfelt, og at det ikke bare handler om det enkelte klasserom, eller den enkelte skole. Dette handler om å ha en profesjonell identitet, og å ta ansvar i sin profesjonsrolle, hvilket innebærer et større ansvar enn å kunne undervise og ivareta sine praktiske oppgaver, det handler om å utfordre eksisterende og tradisjonell praksis. (Nilssen & Klemp 2014, s. 109 - 113, 195 - 203). Som vist er dette en utøvelse av skjønn, og et viktig ansvarsområde for aktøren. Nilssen og Klemp (2014, s. 109 - 113, 195 - 203) viser hvordan studenter i praksis i Zambia ble kjent med skolens rammefaktorer, og at dette kan ha bidratt til studentenes forståelse for hvordan de kan arbeide som lærere. Studentene ønsket mindre tavleundervisning, men ettersom elevene selv lagde lærebøkene sine ut ifra det læreren viste på tavla, var læreren og tavleundervisningen elevenes eneste ressurs for tilgang på ny kunnskap. Kjennskap til rammefaktorene, og trening på skjønnsmessig vurdering, gjorde at studentene i et forsøk på å utfordre tradisjonell praksis, også måtte tenke nytt om det de visste om tavleundervisning med andre rammefaktorer i den norske skolen. Praksisen utgjorde dermed en øvelse i aktørens ansvarsområder knyttet til å utvikle og benytte ressursene sine, og å handle ut fra skjønnsmessige og fremtidsrettede vurderinger.

2.3 Lærerutdanningens utforming for aktørrollen

Studentaktiv læring kan se ut til å ha betydning for studenters dyplæring, og en variasjon i metodikk fremheves som viktig for å få ulike perspektiver på et tema (Fjeld et al., 2019, s. 1 - 4). Studenters aktivitet gjennom praksis kan være en variasjon som bidrar til nye perspektiver, spørsmålet er om partnerskolene og universitetet samlet har en tilstrekkelig god balanse mellom støtte og frihet, slik at studentene kan øve på aktørrollen. Lillejord og Børte (2014, s. 9) peker på at et partnerskap innebærer en utfordring for den kunnskapskulturen partnerskolen allerede innehar, da den forutsetter at skolen må samarbeide om nyskaping. Praksisskolene setter seg selv på spill, ved å gi studentene mulighet til å være aktører.

I rammeplan for grunnskolelærerutdanningen heter det at «Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag, ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling og kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon [...]» (KD, 2016, §1). Det foreligger en forventning til læreres rolle som aktører i sin yrkesutøvelse og arbeidet med å ruste og kvalifisere studentene til dette formålet. Hensikten med en praksisbasert lærerutdanning er å gi lærerstudenter en relevant utdanning til yrket, gjennom å gi utdanning på campus og ved partnerskoler med praksislærere (Skagen & Elstad, 2020, s. 126 - 128). Partnersamarbeidet er ment å styrke kvalitet og praksisrelevans i utdanningen, samtidig styrker det partnerskolene gjennom å tilføre ny teori, forskning og nye perspektiver (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). Dette bringer igjen inn perspektiver om lærerstudenter og lærere som bidragsytere i å utvikle praksisen som eksisterer i skolen. Lærerutdanningen har dermed en politisk funksjon i tillegg til en kvalifiserende funksjon for profesjonen. Det kunne stille seg slik at utdanningen var ment som en tilpasning av lærere til skolen og eksisterende praksis, i noen grad er det nødvendigvis slik at studenter må lære å kjenne skolen, og den kunnskap som har blitt utviklet over mange år. Samtidig pekes det tydelig på at skolen som institusjon skal utvikles og at læreren bidrar til dette, dermed bør praksisundervisning tilby mer enn mesterlære, der studenten tilpasses og innordner seg praksislæreren og praksisskolen. Læring er situert, og kan ikke bare overføres i sin helhet på abstrakt vis, læring foregår alltid i en kontekst (Lave & Wenger, 1991, s. 32 – 37; Smeby & Mausehagen, 2017, s. 13). Praksisopplæringen bør fungere som en øvelse i aktørrollen. I tillegg til å lære om hvordan skolen er i dag, bør praksisundervisningen gi erfaring med å utvikle og påvirke, og samtidig gi et innblikk i hvordan lærere benytter sin påvirkningskraft utover egen praksis og egen skole. Slik kan studenter få mulighet til å utvikle fremtidsrettethet (2), selvregulering (3) og selvrefleksjon (4).

Lillejord og Børte (2014, s. 9) viser til det asymmetriske forholdet mellom campus og partnerskolene, de sier at institusjonen som utsteder vitnemål til den utdannede læreren er utdanningens «eier». De påpeker at det ligger en pragmatisk holdning til at teori er noe som skal kunne benyttes i praksis, og at dette setter teorien og campusundervisningen i en særstilling. Teori fra campusundervisning vil utfordres i praksis, hvordan studentene møter denne utfordringen vil variere ut ifra deres forforståelse. Raaen (2017, s. 110 - 113) tredeler forforståelse om praksis slik; kunnskap *for*, *i* og *om* praksis. Campusundervisningen tilfører kunnskap *for* praksis. Praksisundervisning gir studentene

kunnskap om praksisskolens og praksislærerens rutiner, dette representerer kunnskap *i* praksis. Samtidig gir praksisperiodene mulighet til å erfare læreryrket og å innvies i kultur og struktur ved praksisskolen, hvilket gir en kunnskap *om* praksis. Han fremhever at praksisopplæring gir erfaringer som ikke er mulige ved kun teoretisk analyse alene, samtidig som det å utelukkende være nær praksisfeltet kan gi skylapper for den sosiale og kulturelle helheten. Kunnskap for, i og om praksis synes å være nødvendig for studenters mulighet til å ta ansvar som aktører. Det er avgjørende at studenter får et innblikk i profesjonen innenfra så vel som utenfra, nettopp for å tilegne seg erfaringer uten skylapper.

Der lærerutdanningen har vært gjenstand for betydelig og omfattende forskning, finnes det i mindre grad forskningslitteratur rettet mot lærerutdannere (Ulvik & Smith, 2016, s. 61). Lærerutdannere modellerer for yrket, gjennom å undervise i å undervise. Dette er en form som skiller lærerutdannere fra utdannere ved andre studieretninger (Ulvik & Smith, 2016, s. 63). Lærerutdanneren er et forbilde i møte med studentene og gjennom sine undervisningsopplegg. Lærerutdannerne må kunne modellere etter den teorien lærerutdanningen forfekter, både for å opprettholde legitimitet og bidra til studenters erfaring med aktørrollen. Ulvik og Smith (2016, s. 68) belyser gjennom sin forskning hvordan lærerutdannere opplever sin egen rolle. Undersøkelsene viser at lærerutdannere med yrkesrelevant praksiserfaring anser denne som viktig for legitimitet hos studenter, og verdifullt for dybdeforståelse i faget, på den annen side forteller lærerutdannere uten praksiserfaring om forventningspresset knyttet til dette. Studentenes opplevelse av utdannerens legitimitet kan spille en rolle for opplevelsen av utdanningen som meningsfull for videre yrkesutøvelse, og i arbeidet med å skape sammenheng mellom utdanningen og praksisfeltet.

Det kan for lærerutdannere være utfordrende å befinne seg i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Praksis og teori vil av noen defineres som to ulike verdener, og avstanden mellom disse burde minskes for lettere å kunne koordinere de to (Ulvik & Smith, 2018, s. 63). Dette støttes av rammeplanen for lærerutdanningen som også vektlegger et helhetlig perspektiv på teori og praksis og trekker frem at disse må sees i sammenheng (KD, 2016, §1). På den annen side kan disse kunnskapsområdene sees som ulike lærerkompetanser som forholder seg til hverandre uten at de nødvendigvis skal søke sammenheng eller likhet. «Praksis kan informeres av teori, ikke dikteres.» (Kvernbekk ifølge Ulvik & Smith, 2016, s. 63). Etersom lærerutdannerens modellering og legitimitet

innvirker på den helhetlige opplevelsen av utdanningen blir det viktig å undersøke om studentene tror på sine faglærere og praksislærere, og det de formidler. Dersom studenter skal lykkes i å bli aktører, er det av betydning at de har tiltro til den kunnskapen som presenteres på campus og i praksis. For som Biesta (2022, s. 376) sier, er hele poenget med utdanning, å gi studentene *mer*, å gi dem det de ikke har bedt om eller søkt etter, ikke en gang har vært klar over at de kunne lete etter. Lærerutdanningen, og dermed lærerutdannerne, har dermed en viktig rolle, ettersom de besitter kunnskap studentene ikke enda har, og kan vise dem det som foreløpig er utenfor deres virkelighet.

Forståelsen av hva praksis i utdanning egentlig er vil være ulik hos hver enkelt student, og vil kunne farge den enkeltes syn på praksisens hensikt og funksjon. Praksis vil for mange anees som en forberedelse til ulike oppgaver og utfordringer en lærer kan stå overfor i sin yrkesutøvelse. Vi ser det som viktig at denne holdningen til praksis ikke blir bokstavelig, og at det er viktig å ha en bevissthet rundt hvordan studentens rolle i praksis alltid vil være preget av begrenset ansvar og innsikt i ulike settinger. Vi ser at den enkelte student selv må finne sin plass i læreryrket, og at en del av dette arbeidet vil måtte skje gjennom førstehåndserfaringer og trening som ny i yrket. Lærerstudentens læringsreise fortsetter dermed også etter studentene er uteksaminert.

2.4 Uforutsigbarhet og kaos i læreryrket

Overgangen fra lærerstudent til ferdig utdannet lærer beskrives av Hanssen og Helgevold (2010, s. 217) som det å gå fra det å skulle lære *å bli* lærer, til å lære *å være* lærer. De trekker frem læreryrket som en profesjon og hvordan dette profesjonsbegrepet setter en forventning om en lærers profesjonalitet med bakgrunn i etablerte og gyldige kunnskaper og ferdigheter. Læreryrket er komplekst og kontekstuel. En lærers hverdag må forventes å innebære usikkerhet da det ikke finnes gitte sannheter om hva som er rett og galt. En lærer vil bære med seg ut i yrkesutøvelsen en grunnleggende teori og øvelse, men ethvert menneskemøte og enhver situasjon må møtes og håndteres ut fra den gitte kontekst og relasjon, ut ifra skjønn (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179). En lærer vil aldri kunne være fullstendig forberedt på hva som vil møte og utfordre en i yrkesutøvelsen. Hanssen og Helgevold (2010, s. 218) trekker videre frem hvordan læreryrket handler om å stå i konstante vurderinger og valg og at man som lærer må tørre å stå i det ukontrollerbare. Den opplevelsen av usikkerhet og kontinuerlige valg og vurdering er særlig

tilstedeværende som nyutdannet lærer. Store deler av det å lære å være lærer må altså foregå i den faktiske yrkesutøvelsen, læreren kan ikke bli ferdig utdannet ved endt lærerstudie. Hun må oppleve, og være en del av, den konteksten hun skal arbeide i (Lave & Wenger, 1991, s. 32 – 37; Smeby & Mausethagen, 2017, s. 13).

I *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene* (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2010, s. 23; 2017, s. 14) trekkes det frem hvordan overgangen mellom lærerutdanningen og læreryrket må sees som flytende og helhetlig. Det presiseres hvordan veiledning av nyutdannede lærere, praktisk yrkesutøvelse, kollegialt samarbeide og videreutdanning vil ha en stor betydning for utvikling av den enkelte lærers kompetanse. Disse retningslinjene ble formulert i 2010, men ble revidert i 2017 i forbindelse med omgjøringen av grunnskolelærerutdanningen til et femårig masterløp. I 2017 blir lærerutdanningen som en livslang læringsprosess trukket frem i enda tydeligere grad. Selv etter overgangen til femårig grunnutdanning er det formulert i klartekst at «[...] lærerkompetanse utvikles videre etter endt utdanning.» (UHR, 2017, s. 14). Det understøttes av Smeby (2013, s. 18) sin beskrivelse av menneskelig ekspertise, en utviklingsprosess tar lang tid og krever betydelig øvelse i evnen til utvikling av koblinger mellom teori og praksis. Overgangen mellom lærerutdanningen og profesjonen både da og nå krever kontinuerlig utvikling og læring, samt opplevelse og erfaring med det ukontrollerbare.

Hanssen og Helgevold (2010, s. 223) trekker også frem det kollegiale samspillet som finnes ute på skolene og understreker viktigheten av at nyutdannede lærere møter erfarne lærere som viser interesse og lar seg utfordre av den nyutdannedes kunnskaper og ferdigheter. Hvilket er i tråd med aktørens opplevelse av å ha en stemme av betydning (Tobiassen, 2015, s. 17). Universitetet former sine studenters engasjement og deltakelse, og studenter er prisgitt institusjonen de studerer ved, da man som student har lite eller ingen kontroll rundt hva en skal lære og hvordan. Studentenes engasjement påvirkes på mange måter av institusjonens syn på studentrollen (Carey, 2018, s. 1-3). Lærerstudenter må møte en støtte i sin opplæring, slik at de kan få mulighet til å tilføre skolene ny innsikt og erfare at deres kunnskaper og ferdigheter er anerkjent og verdsatt. Når de erfarer at deres begynnende autonomi er velkommen og får en virkning, kan de få en begynnende forståelse for den aktørrollen de har som lærere. Moe og Ødegaard (2013, s. 191 - 197) skriver til den nyutdannede læreren at yrket som lærer er komplekst, og at det er et yrke en egentlig aldri blir ferdig utdannet i.

De forteller om rammebetingelser i kontinuerlig endring, og at dette er en krevende oppgave for både nye og etablerte lærere. Å være en aktør er dermed avgjørende for å mestre å foreta skjønnsmessige vurderinger i et skiftende felt, hvilket innebærer en tilstrekkelig grad av kapasitet innenfor ansvarsområdene initiativ (1), fremtidsrettethet (2), selvregulering (3) og selvrefleksjon (4) (Bandura, 2006, s. 1 – 2; Tobiassen, 2015, s. 16).

2.5 Å skape sammenheng ut av kaos

2.5.1 Episteme, techne og fronesis

Antonovsky (2012) definerer opplevelse av sammenheng slik;

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i (s. 41).

Han oppsummerer tredelingen av koherens til begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Med denne definisjonen til grunn handler altså opplevelse av koherens om noe varig og gjennomgående, og dreier seg samtidig om en fremtidsrettet tillit. Det synes viktig å påpeke at de tre elementene, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er tett knyttet sammen i denne definisjonen. Dersom studentene opplever utfordringene de møter i campus- og praksisopplæring som begripelige, håndterbare og meningsfulle vil det kunne føre til en opplevelse av sammenheng. Opplevelse av sammenheng synes viktig for å utvikle aktørrolle, ettersom aktøren må være autonom og mestre å ta ansvar. Dersom utfordringene er for vanskelige, studentene ikke forstår problemet eller ikke ser det som relevant, vil det kunne skape kaos. Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet utgjør komponentene som en opplever kaos innenfor, eller på tvers av. Studentene må oppleve å ha tilstrekkelig kapasitet, støtte og frihet til å være en aktør som autonomt må foreta skjønnsmessige vurderinger, med sikte på å skape sammenheng.

Begripelighet, altså i hvilken grad noe fremstår som ordnet, forståelig og forutsigbart, kan knyttes til den enkeltes opparbeidede kunnskap. På lærerstudiet vil dette nødvendigvis handle om både teoretisk og praktisk kunnskap, men i hovedsak trekker vi her begripelighet til *episteme*, vitenskapelig kunnskap. Episteme er den kunnskap som kan sies å være evig og uforanderlig, en type kunnskap som kan læres dersom en har en vitenskapelig forståelse av den, og videre læres bort (Aristoteles, 2013, s. 157). Vi mener derfor at episteme er en form for kunnskap som kan bidra til å skape orden. Vi kan litt enkelt si at den teoretiske kunnskapen som presenteres på lærerstudiet kan bidra til studentenes begripelighet, eller *episteme*. Gilje (2017, s. 24) påpeker at det å se vitenskapelig kunnskap som evig er basert på forståelsen av sannhet som et bilde vi kan beskrive gjennom sanne utsagn. Altså at sannheten er noe som eksisterer der ute, helt uavhengig av oss. Den teoretiske kunnskapen lærerstudiet baserer seg på er i stadig endring og utvikling, og dette må nødvendigvis sees i sammenheng med *techne* og *fronesis*.

Læreryrket utføres i relasjon til elevene og omgivelsene, og kunnskapen kan ikke stå alene, i et vakuum. Likevel kan vi si at læreren bygger opp sin begripelighet gjennom vitenskapelig kunnskap, som utvikler deres forståelse, opplevelse av orden og forventning til forutsigbarhet. Dersom vi skal legge Aristoteles' (2013, s. 157) beskrivelse til grunn, fører det som vist også til at den enkelte utvikler sin evne til å lære om det vitenskapelige i seg selv. «*Knowing That*», eller at-kunnskap, er kunnskap om regler, i vid forstand, og sannheten om generelle hypoteser. Det innebærer en forståelse for hva som vil være resultatet av å gjennomføre en gitt handling (Gilje, 2017, s. 27-28; Ryle, 1945, s. 10). For læreren kan dette bety å ha vitenskapelig kunnskap om hva som skal til for å få ønskelig resultat, for eksempel å lære bokstaver for å til slutt lære å lese.

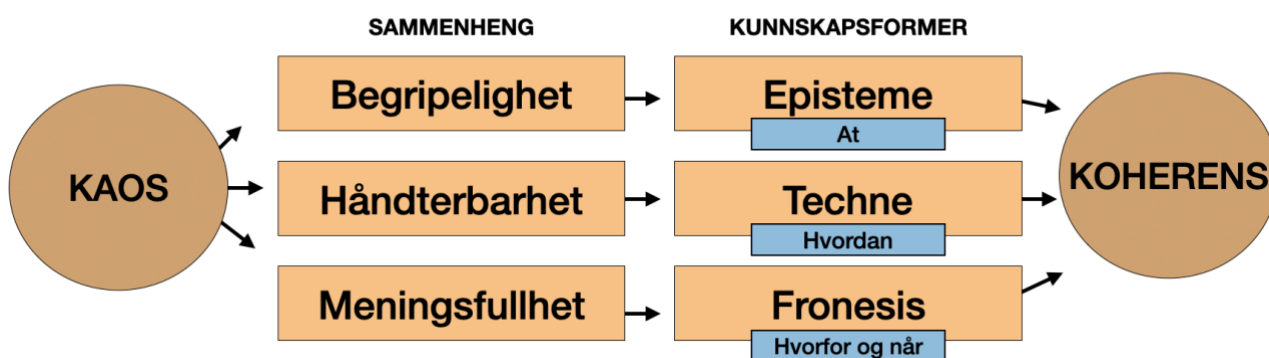
Håndterbarhet er menneskets tro på at en har tilstrekkelige ressurser for å håndtere livets ulike utfordringer, en slik tro på sine ressurser kan bedre evnen til å håndtere opplevelsen av kaos og opprettholde en opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 39-40). *Techne* er kunnskaper man tilegner seg gjennom erfaring og praksis (Aristoteles, 2013, s. 157-158). Det krever både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter for å håndtere utfordringer på en mest mulig effektiv måte, og *techne* er en kombinasjon av nødvendige teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter.

Slik vi ser det kan techne bidra til opplevelse av håndterbarhet ved at man erfarer å ha de kunnskapene og ferdighetene man trenger for å møte bestemte oppgaver eller situasjoner. En lærerstudent som har praktiske og teoretiske erfaringer med eksempelvis konflikthåndtering eller relasjonsarbeid i skolen, vil kunne føle seg mer forberedt til å håndtere den akutte handlingstvungen som oppstår i ulike kontekster i en lærers hverdag. Man kan oppleve å være godt rustet for oppgaven, en opplevelse som videre vil kunne gi følelse av mestring og kontroll, eller å vite hvordan noe skal gjøres. «Knowing How», hvordan-kunnskap, er en måte å forstå hvordan en kan utføre komplekse oppgaver som krever praktisk erfaring og dyktighet. Denne typen kunnskap kan ikke læres gjennom teori alene, men må utvikles gjennom praksis og gjentakende øvelse på konkrete oppgaver eller utfordringer (Ryle ifølge Gilje, 2017, s. 27-30).

Campusundervisning alene vil ikke kunne gi lærerstudentene den praktiske erfaringen og gjentakende øvelsen som utvikler hvordan-kunnskap, og vi anser at en lærerutdanning uten praksisundervisning vil være mangelfull når det gjelder å forberede studentene på læreryrkets kompleksitet og kontekstuelle utfordringer, og dermed i å gi dem opplevelse av håndterbarhet. Lærerstudenter som har god forståelse for hvordan-kunnskap vil for eksempel være bedre rustet til å planlegge og gjennomføre undervisning på en måte som er tilpasset elevenes behov, og som bidrar til læring og utvikling, enn om man utelukkende hadde innblikk i at-kunnskapen. Der at-kunnskapen beskriver hvordan noe skal være, beskriver hvordan-kunnskapen hvordan man kommer dit man skal være. Aristoteles` (2013, s. 157-158) teori understreker viktigheten av å kombinere techne med det han kaller fronesis, praktisk visdom, som omfatter evnen til å handle klokt og på en moralsk og etisk måte. Vi tolker dette som at techne kan bidra til å skape håndterbarhet og sammenheng, når det sees i sammenheng med etiske og moralske prinsipper.

Meningsfullhet er en opplevelse av at noe er følelsesmessig viktig, så vel som kognitivt (Antonovsky, 2012, s. 41). Klokskap, eller fronesis, omhandler også mer enn menneskets kunnskap om det som kognitivt sett virker rasjonelt (Aristoteles, 2013, s. 158-160). Der episteme representerer en vitenskapelig kunnskap, en «evig» sannhet, representerer fronesis en kontekstbasert kunnskap, sett i sammenheng med moralske og etiske prinsipper. Fronesis er perspektivutvidende fordi det, som Aristoteles (2013, s. 158) sier, handler om å kunne gjøre overveielser for det gode liv, i det store og det hele. Altså å vurdere hva som er riktig i en gitt kontekst, kanskje til forskjell fra en annen kontekst.

Sullivan (2010, s. 16) sier at studenter ikke bare behøver å lære om verden og sin plass i den, men også hvordan de kan bruke kunnskap og refleksjon for å informere sin dømmekraft i komplekse situasjoner. Han trekker frem praktisk visdom og resonnering, og presenterer dimensjonene «Knowing why» og «Knowing when». Fronesis som en form for praktisk dømmekraft, innebærer både en kognitiv og følelsesmessig involvering. Å resonnere og vurdere fra et moralsk og etisk ståsted innebærer en erkjennelse av at det du overveier er viktig, om ikke bevisst så ubevisst gjennom å benytte tid på overveielse fremfor å bare handle. Å arbeide med etiske dilemmaer i lærerutdanningen, eksempelvis gjennom case, vil kunne bidra til at studentene må benytte sin praktiske dømmekraft, sitt profesjonelle skjønn, og muligens vil det kunne bidra til en økt opplevelse av mening.



Figur 2.5-1-1 - Å skape koherens ut av kaos

Vi trekker linjer mellom det å oppnå koherens, og kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Slik vi ser det oppstår kaos i en eller flere komponenter av koherens, og selv om disse henger sammen, mener vi kunnskapsformene tydeliggjør hva som kan bidra til å oppnå koherens i møte med det ubegripelige, uhåndterlige eller det meningsløse, se figur 2.5.1-1. En utfordring med denne modellen, er at den ikke tydeliggjør hvordan eksempelvis episteme innvirker på håndterbarhet, som jo er nødvendig kunnskap for å kunne takle de oppgaver en står overfor. Mestring på bakgrunn av technekunnskap vil også kunne spille inn på opplevelsen av meningsfullhet. Komponentene i koherens, og kunnskapsformene må derfor sees som deler av en helhet, som innvirker på hverandre.

Det er hensiktsmessig å dele inn komponentene og kunnskapsformene, for å analysere lærerutdanningens forberedelse på en systematisk måte.

2.5.2 Lærerprofesjonens heterogene kunnskapsgrunnlag

Lærerprofesjonen har et heterogent kunnskapsgrunnlag og pedagogikk er et fag med flere deldisipliner fra filosofi, psykologi, religion, sosiologi, historie og komparativ pedagogikk (Grimen, 2008, s. 72; Gunnestad, 2019, s. 16). Profesjoners krav til praktisk yrkesutøvelse fører til et behov for heterogene kunnskapsgrunnlag, da utførelsen av profesjonell yrkesutøvelse er profesjonens mål (Grimen, 2008, s. 73-74). Lærerprofesjonen henter med andre ord teoretisk kunnskap fra flere andre fagområder, med sikte på en god praksis, i et komplekst terreng. I arbeidet med mennesker finnes det få eller ingen endelige og universelle svar, også kalt kontekstuavhengig kunnskap. Kontekstuavhengig kunnskap er en form for nybegynnerkunnskap med regler og retningslinjer, men for eksperten er det nødvendig med en rekke kontekstuell kunnskap som til sammen tegner et detaljert og avansert bilde (Flyvbjerg, 2010, s. 499 - 502). Slik er det også for læreren, og lærerstudenten. Mange områder i læreryrket kan ikke fastlåses av dogmer, de må sees i sammenheng med konteksten, og slik kontekstkunnskap utvikles gjennom erfaring og utforskning over tid. Som vist er lærerutdanningen et startskudd for denne kunnskapen, og videreutvikling av kontekstuell kunnskap fortsetter gjennom den faktiske yrkesutøvelsen, som skiller seg fra praksisopplæringen.

Det er to hovedoppfatninger av forholdet mellom teori og praksis, den første tilsier at praktisk kunnskap er bruken av teori. Den andre sier at teori bygger på et praksisgrunnlag (Grimen, 2008, s. 75). Lærerprofesjonen bygger på et fragmentert teoretisk grunnlag, som er nødvendig for å utøve den komplekse og profesjonelle yrkesutøvelsen. Dette medfører at den praktiske kunnskapen har en annen dimensjon enn den teoretiske, det handler om å vurdere hvilken teoretisk kunnskap som er nødvendig i den aktuelle konteksten. Praktisk kunnskap kan dermed sees som et bindende ledd for teoretisk kunnskap. Praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap representerer to dimensjoner ved den praktiske yrkesutøvelsen, og slik Grimen (2008, s. 84 - 85) sier er det nødvendig å unngå forenklete forestillinger om teori som utgangspunkt for praksis eller omvendt. De representerer en spenning i feltet, som speiler kompleksiteten av yrkesutøvelsen.

2.5.3 Sammenheng gjennom transitional learning og dyplæring

Dersom lærerutdanningen skal bidra til at studenter får mer kunnskap og kompetanse i det å være aktør, avhenger det av en sammenheng mellom utdannelsen av, og yrkesutøvelsen som lærer. Entwistle (1986, s. 11 - 34) viser spenningsforholdet mellom skjult og formell læreplan. Han viser til forskning som synliggjør et skille mellom hva læreren ønsker at studenten skal lære, og hva studentene faktisk lærer. Der lærernes intensjon var kritisk tenkning og analytisk inngang til problemløsning, var metodene lagt opp slik at studentene lærte faktaopplysninger og teorier. Det kan være en spenning mellom det rammeplan for utdanningen ønsker at studentene skal lære, og hvordan undervisningen legges opp. Ettersom målet er at studenten skal bli en aktør, bør dette speiles i campus- og praksisundervisning gjennom eksempelvis kritisk refleksjon og kontekstuell kunnskap i større grad enn fakta innlæring og kontekstuavhengig kunnskap. Dyplæring innebærer kritisk tenkning og analytisk fremgangsmåte, mens overflatelæringen er å innlære fakta og teori. Studentene må innta en dyp, aktiv tilnærming for å oppnå dyplæring, hvilket kan være mindre effektivt enn en overflatetilnærming (Entwistle, 1988, s. 77). Det handler om å koble det du studerer til annen kunnskap, andre kontekster, og å se for seg det som kan komme, altså å finne sammenheng for å se et større bilde. Dette er knyttet til aktørrollen, altså å ta ansvar for å se etter fremtidsrettede muligheter (2) og å reflektere over og å utvikle egen kapasitet (4).

Transitional learning, er en meningsskapning i læringens linjer mellom selvet som en aktør i fortid, nåtid og fremtid, og sammenhengen til den aktuelle konteksten. Slik læring oppstår når individet møter uforutsigbare endringer i forholdet mellom deres liv og den levende konteksten, og når en konfronteres med behovet for å lære å forvente, håndtere og reorganisere de endrede forholdene (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Studenter som forventer at praksisopplæring og campusopplæring er kongruente, og at deres hensikt er å vise sammenheng i form av likhet, vil kunne utfordres på en slik måte at det kan bidra til *transitional learning*, fordi mangelen på kongruens i så fall er en form for kaos. På den annen side kan forventningen kanskje være til hinder for opplevelsen av at utdanningen henger sammen med seg selv. For at erfaring og kunnskap skal kunne utfordres vil det være nærliggende å tro at den enkelte må være åpen for at erfaring og kunnskap er dynamisk og kontekstuell. Er studentene i søken etter kontekstuavhengig kunnskap, i form av fasitsvar på hvordan læreren skal arbeide, vil vi anta at muligheten for *transitional learning* begrenses. Å møte

uforutsigbare endringer kan utløse en grunnleggende søken etter å skape orden i kaos (Antonovsky, 2012, s. 172 - 177). Å møte uforutsigbare endringer, eller kaos, kan kanskje vekke behovet for å skape orden, men er etter vår oppfatning ikke nok til å skape *transitional learning* eller dyplæring i seg selv. Hatlevik og Havnes (2017, s. 193) sier at koherens oppnås ved konfrontasjon med endring, de formulerer det som at kompleksitet og konflikt kan føre til opplevelse av enten kaos eller koherens.

Som vist innebærer det å være lærer å hente kunnskap fra flere fagområder med sikte på en god profesjonell yrkesutøvelse, i et felt som omfatter teori og praksis på samme tid. En aktør i lærerprofesjonen, som kan ta ansvar, og som kontinuerlig skal utvikle egen og skolens praksis, må utvide sin kontekstuelle kunnskap basert på teori og praksis. Lærerutdanningen, som en inngang til aktørrollen, må ha sammenheng med yrket. Det ser ut til at studiet må legge til rette for studenters dyplæring og *transitional learning*, gjennom å utfordre studentene med kaos.

3 Metoder

3.1 Metodisk design

Denne studien forsøker å belyse hvordan studenter opplever å ha innflytelse og påvirkningskraft i lærerutdanningen, som todelt mellom campus og praksisskoler. For å undersøke dette fenomenet benytter vi et kvalitativ casesdesign, med en spørreskjemaundersøkelse og et dybdeintervju i fokusgruppe. Dataene som er samlet gjennom spørreskjema skal gi informasjon om hvordan studentene i klassen som helhet har opplevd lærerutdanningens forberedelse på læreryrket og aktørrollen. I spørreskjemaet fikk studentene mulighet til å utdype svarene sine i fritekstsvar. Data fra fokusgruppeintervjuet med fire av studentene, som er gjort i etterkant av spørreskjemaet, skal gi dybdekunnskap om hvordan studentene opplever forholdet mellom teori og praksis i undervisningen på lærerutdanningen, rammene for lærerutdanningen og mulighetene de opplever å ha til å være aktører i utdanning og praksis.

Denne avhandlingen er en del av et større forskningsprosjekt ved navn *Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper* [SFPU]. Spørreskjema og intervjuguide er dermed utarbeidet i samarbeid med forskergruppen.

3.2 Vitenskapelig ståsted

Det er nødvendig å undersøke hva en aktør i lærerutdanningen er, hva det forventes av rollen og hva som skal til for å være en aktør. Samlet sett belyser dette hvordan lærerutdanningen forbereder studenter på å være aktører. Gjennom å hente inn relevant teori, og beskrivelser fra studenter i en spesifikk klasse kan vi tegne et bilde av hvordan forberedelsene foregår i den spesifikke konteksten. Dette innebærer å konstruere et virkelighetsbilde ut fra fortolkning av flere virkelighetsbilder. Vi følger den hermeneutiske sirkel, ved å forsøke å fortolke informantene og respondentenes oppfattelser og motiver, i lys av sosiale fenomener, gjennom å drøfte empiri i lys av teori, forskning og politisk debatt (Nyeng, 2012, s. 48 - 49). Vårt vitenskapelige ståsted i denne forskningsprosessen er dermed hermeneutisk, ettersom vi søker å finne et dypere meningsinnhold for aktørrolle og koherens knyttet opp mot sammenhengen det studeres i, lærerutdanningen (Thagaard, 2018, s. 37).

Gjennom å bringe frem studenters fortellinger om lærerutdanningen, forsøker vi å tegne et så riktig bilde av utdanningens forberedelse til aktørrollen som mulig. Studentene fortolker sin egen kontekst, som igjen fortolkes av oss, og på nytt av leseren av denne studien. Gjennom å fortolke studentenes utsagn kan vi bringe frem det som kanskje ikke er innlysende for dem selv, og samtidig se det i lys av den konteksten de befinner seg i, og utsagn som kommer fra andre studenter i den samme konteksten. Det er nødvendig å bringe frem en tykk empiri som viser flere fortolkninger på samme fenomen, i tråd med vårt hermeneutiske ståsted (Thagaard, 2018, s. 37). Hva det vil si å være en aktør er et sosialt skapt fenomen, som er påvirket av våre omgivelser. Vi forsøker å belyse og utforske dette fenomenet, vårt ståsted er dermed også sosialkonstruksjonistisk. Et sosialkonstruksjonistisk ståsted innebærer at det er nødvendig å utforske hva aktørrollen innebærer ut fra lovverk, relevant teori og empiri (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 81).

3.3 Kvalitativt casedesign

Denne studien er et casedesign, som kjennetegnes ved å være intensiv undersøkelse av en eller flere enheter (Andersen, 2013, s. 23). Dataene innsamles fra en spesifikk case, en klasse fjerdeårsstudenter ved lærerutdanningen. Studien inngår som en del av et større forskningsprosjekt i SFPU, en intrinsic casestudie med mål om å forstå det spesifikke caset, og hvordan de spesifikke studentene opplever utdanningen, for å evaluere prosjektet og sekundært sett muligens generalisere videre. Dermed er vår studies primære mål å forstå hvordan disse studentene opplever å bli forberedt på aktørrollen, med et sekundært mål om å kanskje kunne trekke linjer til hvordan andre lærerstudenter kan oppleve dette.

Caset vi studerer inngår allerede i en prosess der målet er å øke kvaliteten ved lærerutdanningen, og gruppen egner seg dermed svært godt til å undersøke hvordan utdanningen forbereder på aktørrollen da de allerede er i en refleksjonsprosess knyttet til utdanningen. Caset er dermed et ytterpunkt blant lignende grupper som befinner seg på samme utdanningsnivå, fordi de i tillegg til ordinær utdanning blir tilført tiltak for å selv se sammenheng. Caset er dermed godt egnet til å bringe frem ny kunnskap, ved å kunne være et unntak fra regelen (Flyvbjerg, 2010, s. 165 - 166). Caset utforskes gjennom metodetriangulering, ved å benytte spørreskjema med kvalitative og kvantitative spørsmål, samt dybdeintervju i fokusgruppe, for å skape bredde og få en tykk empiri som kan gi

konvergerende utforsking (Yin, 2009, s. 114 – 118). Mixed methods egner seg i denne studien ettersom det er behov for å finne en bredde i perspektiver og innganger til aktørrollen og koherens (Thomas & George, 2015, s. 288).

Vår studie undersøker hvordan studentene i den aktuelle klassen beskriver lærerutdanningen, og hvordan utdanningen ser ut til å forberede dem på å være aktører. Denne studien søker å finne konkrete eksempler på hvordan utdanningen forbereder for aktørrollen, og det er nødvendig å finne kontekstuell kunnskap for å gi ny innsikt i et foreløpig relativt uutforsket område, lærerstudenter som aktører. Det er nødvendig å undersøke en spesifikk case for å kunne finne ny innsikt, og samtidig i så stor grad som mulig kartlegge ytre faktorer som kan innvirke på funnene. Slik kan vi på best mulig måte besvare problemstillingen for det aktuelle caset, og samtidig se på muligheter for å utvikle teori som kan være gjeldende ut over den gruppen vi studerer.

3.4 Valgte metoder

3.4.1 Spørreskjema

En spørreskjemaundersøkelse er et skjema der respondenten skal besvare spørsmål innenfor forskerens forhåndsdefinerte rammer, og har til hensikt å samle informasjon fra mange enheter for å vise til et større og tydeligere bilde (Jacobsen, 2022, s. 263). I denne studien bruker vi spørreskjemaet til å samle data om hvordan studentene opplever koherens og aktørrolle i lærerutdanningen. Spørreskjemaet har både spørsmål med forhåndsdefinerte svaralternativer, og frisvarsoppgaver der respondentene kan utdype svarene sine. Spørsmålene med forhåndsdefinerte svaralternativer gir kvantitative data og konkrete tall på hvor mange av studentene som for eksempel opplever undervisningen på campus meningsfull i forhold til praksis. Ettersom spørsmålene og svaralternativene er forhåndsdefinert gir det en mulighet til å sikre at dataene fra undersøkelsen er relevante og sammenlignbare. De kvantitative spørsmålenes ulempe er imidlertid at vi ikke kan vite sikkert hvordan spørsmålet er forstått, og det er dermed en viss fare for avvik. Samtidig gir de ikke mulighet for dybdeforståelse av den enkelte respondentens opplevelse av tematikken.

I frisvarsoppgavene gis respondentene mulighet til å gi informasjon om hvordan de har forstått spørsmålene, eller gi mer dybde i hva de tenker om temaet. Spørreskjema som besvares gjennom

selvrapportering har en klar fordel i søken etter respondentens virkelighetsoppfattelse, da de selv får mulighet til å beskrive og ordlegge seg slik de ønsker. Likevel kan vi ikke med sikkerhet si at respondentene ikke holder noe tilbake, og dermed gi et unøyaktig bilde. Dalland (2017, s. 124) sier at begrensningen ved spørreundersøkelse er i forskerens evne til å stille de riktige spørsmålene, og evne og vilje hos respondenten til å gi riktig svar. Et spørreskjema åpner heller ikke for å rydde opp i misforståelser, og det er opp til respondenten å tolke spørsmålet og svare ut fra det. Det er likevel ikke mulig å utelukke misforståelser eller at respondentene ikke er ærlige, men de kvalitative spørsmålene åpner for at respondentene kan forklare utfyllende om sin oppfatning.

I analysen av empiri fra spørreskjemaet ser vi at ett eller flere av spørsmålene har blitt mistolket. Vi ser i ettertid at vi med fordel kunne testet spørreskjemaet mot andre respondenter i forkant, og på denne måten gjennomgått skjemaet og respondenters forståelse av spørsmålene. Slik empirien står nå er besvarelsene rundt studentenes opplevelse av medvirkning ved praksisskolene noe mangelfull, men svarene har likevel gitt et interessant bilde av hvordan studentene opplever å medvirke til egen utdanning på campus.

3.4.2 Kvalitativt intervju i fokusgruppe

Forskningsgruppen har gjennomført et kvalitativt dybdeintervju i fokusgruppe med fire informanter. Det kvalitative intervjuet er en samtale der intervjuer stiller åpne spørsmål, og intervjuguiden ikke er statisk og sterkt førende for hvilken vei samtalen skal ta. Intervjueren skal si nok, men ikke lede samtalen på en slik måte at det går ut over informantens autonomi i samtalen (Yin, 2011, s. 134 – 137). I våre undersøkelser så vi det som hensiktsmessig å invitere inn respondenter til et oppfølgingsintervju i etterkant av innsamling av spørreskjemaene, da vi ønsket å få en dypere forståelse av temaet. Intervjuet kan bidra til en dypere og mer detaljert forståelse av studenters opplevelse av koherens i utdanningen og deres opplevelse av rollen som aktør. Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) beskriver forskningsintervjuet som en interpersonlig situasjon, en dialog mellom mennesker om temaer som opptar dem. Dalland (2020, s. 68) understøtter dette når han presenterer målet for et forskningsintervju, det at intervjueren skal få et innblikk i informantens opplevelse av dagliglivet. Forskningsintervjuets åpne struktur kan være både fremmende og hemmende i en intervjusituasjon. Intervjueren må evne å fatte beslutninger på stående fot, blant annet er det en

kontinuerlig vurdering om man skal ta tak i informantens utsagn og bygge videre på disse, eller om man skal forholde seg systematisk til intervjuguiden. Vurderinger som disse fordrer grundige forberedelser i forkant av intervjuet, og stiller også høye krav intervjuerens ferdigheter, kunnskaper og intuisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135).

Et fokusgruppeintervju inviterer til dialog og meningsutveksling mellom studentene om et bestemt tema som intervjueren har initiert, og metoden er velegnet der man søker datainnsamling på gruppenivå, herunder sosiale grupperes fortolkninger, interaksjoner og normer (Halkier, 2020, s. 167-169). En fokusgruppe er en gruppe mennesker med like eller lignende erfaringer, som i denne sammenhengen derfor kan fokusere på koherens og aktørrollen i lærerutdanningen. Intervjueren vil fungere som en moderator for samtalen, og fokusgruppen vil ha en egen dynamikk som intervjueren må moderere slik at alle deltagerne slipper til og samtalen er innenfor temaet det fokuseres på (Yin, 2011, s. 141 – 142). Vår problemstilling retter seg mot lærerutdanningen og lærerstudenter, og vi vurderte det som viktig å kunne legge til rette for å belyse eventuelle samstemtheter eller uenigheter blant studentene. Om undersøkelsens hensikt hadde vært å søke en mer direkte innsikt i enkeltindividers opplevelse og deres livsverden ville individuelle intervjuer vært bedre egnet. Det er viktig i et fokusgruppeintervju at intervjueren er bevisst denne forskjellen, slik at man ikke står i fare for å benytte fokusgruppeintervjuet som et utvidet individuelt intervju og blir for opptatt av enkeltindividenes tanker og meninger (Halkier, 2020, s. 169).

En sentral del av et fokusgruppeintervju er dialogen mellom informantene og mellom informantene og intervjueren. Et fokusgruppeintervju vil i stor grad invitere til samtale mellom deltakerne, og vil derfor kunne belyse flere perspektiver på tematikken, på effektivt vis, og man kan også få understøttet eller avgrenset eventuelle svar og utsagn fra den enkelte student, gjennom bekreftelser eller avkreftelser fra resten av gruppen (Tjora, 2021, s. 137-138). I dette intervjuet opplever vi at studentene i stor grad tør å være både enige og uenige med hverandre, og vi erfarer at de anerkjenner og svarer bekreftende, men at de også belyser det de ser som problematisk ved andres utsagn. Gjennom intervjuets gang erfarer vi at studentene deltakende i dette intervjuet i stor grad anser seg som aktive, engasjerte studenter og det er viktig å være bevisst at gruppens utsagn trolig ikke er representativt for samtlige studenter i deres klasse.

Det forekom tidvis i intervjuet at informantene endret sine besvarelser, og vi kan spørre oss om dette har bakgrunn i at informantene lar seg påvirke av hverandre. Endrede besvarelser kan også ha bakgrunn i en endret forståelse ved at medstudenter, gjennom samtalen, tilfører nye perspektiver som vil kunne invitere til ny innsikt og refleksjon over ulike problemstillinger. Vi opplever i stor grad at studentene som lot seg intervjuet i denne undersøkelsen, var komfortable med settingen og samtalen var løs og ledig.

Intervjueren er et medlem av forskningsgruppen, og hadde dermed nødvendig kunnskap og kompetanse til å gjennomføre intervjuet på en tilfredsstillende måte. I tillegg til bred erfaring med intervju som metode og inngående kunnskap om koherens, som er forskningsprosjektets overordnede tema, har intervjueren også god kompetanse og kunnskap innenfor vår tematikk. Intervjueren visste at vår problemstilling var aktuell for intervjuet, og stilte dermed tilfredsstillende spørsmål og oppfølgingsspørsmål for vår problemstilling. Det ble tatt lydopptak av intervjuet, som vi hadde tilgang til via UIO nettskjema.

3.5 Utvalg

3.5.1 Utvalg for spørreskjemaundersøkelsen

Spørreundersøkelsen er sendt ut til alle studenter i en klasse ved fjerde studieår på grunnskolelærerutdanningen ved USN, som deltar i prosjektet SFPU, og utvalget omfatter hele populasjonen av studenter i prosjektet. Spørreskjemaet er besvart av 25 av 28 studenter i klassen og svarprosenten er således høy. Svarene på de kvantitative spørsmålene er derfor representativt for populasjonen av studenter i caset. Utvalget er strategisk med tanke på at studentene i caset har allerede har gått tre år på lærerutdanningen, og har en etablert forståelse av hva det er å være student på lærerutdanningen (Thagaard, 2018, s. 54 – 55). De har også etablerte vaner som studenter. 22 av 25 respondenter oppgir at de leser pensum, 21 respondenter oppgir at de bearbeider pensum gjennom å skrive og/eller ved å studere sammen med andre studenter. To respondenter oppgir at de i svært liten grad arbeider med selvstudier, hvorav én av disse forteller at hun venter til eksamen. Dette viser at de aller fleste studentene, i en eller annen form, arbeider med selvstudier ut over deltagelse i forelesning og utarbeidelse av arbeidskrav.

Studentene fikk tid til gjennomføring av spørreundersøkelsen i forelesning. Studentene som ikke var til stede i den aktuelle forelesningen fikk link til spørreskjemaet tilsendt via læringsplattformen Canvas.

3.5.2 Utvalg av informanter til intervju

Det kvalitative fokusgruppeintervjuet er gjennomført med fire studenter fra populasjonen. Det ble stilt åpent spørsmål i klassen om hvem som ønsket å delta i intervju, og det var disse fire studentene som meldte seg, ingen andre studenter var villige til å delta i intervju. Slik kan dette sies å være et utvalg ut fra tilgjengelighet, som kan ha svakheter ved representativitet for populasjonen (Thagaard, 2018, s. 57). De fire studentene er blant de mest aktive i klassen, og de hadde fått et spesielt ansvar knyttet til prosjektets undervisningsplanlegging. Slik er utvalget ikke representativt for klassens studenter som helhet.

For vårt delprosjekt var det ønskelig å gjennomføre intervju med studenter som viste interesse for deltagelse. En slik interesse ser vi som tegn på initiativ og ønske om refleksjon, som et ledd i aktørrollen. Studentene representerer dermed en gruppe studenter i caset som i noen grad viser tegn på å være aktører, og slik kan utvalget vi endte opp med ha noen av de samme kvalitetene som et strategisk utvalg ville ha (Thagaard, 2018, s. 54 – 55). I forkant av intervjuet har studentene vært med på en ny læringsaktivitet, et tiltak i regi av forskningsprosjektet SFPU. Informantene hadde vært ute i skolen og observert elever og lærere, og på bakgrunn av dette utarbeidet de noen case som ble tatt videre til en workshop på trinnet, der caset skulle analyseres. Hensikten var en likeverdig deltagelse og faglig dialog mellom studenter, faglærere og praksislærere.

Overnevnte redegjørelser inneholder all den informasjon vi innehar om undersøkelsens informanter og respondenter. Vi vet eksempelvis ingenting om studentenes bakgrunn, mål, relasjoner eller forutsetninger, og det er flere forhold vi ikke kjenner til. Vi analyserer innsamlet empiri med utgangspunkt i den informasjonen vi besitter.

3.6 Utarbeidelse av spørreskjema og intervjuguide

3.6.1 Utarbeidelse av spørreskjema

Spørreskjemaet er delt inn i fem kategorier med 55 flersvarsoppgaver med forhåndsdefinerte svar og syv fritekstsoppgaver med mulighet for å utdype. Spørreskjemaet er utarbeidet i samarbeid med forskningsgruppen i SFPU, kategoriene er utarbeidet med bakgrunn i prosjektets overordnede tema om koherens i utdanningen, og vi har bidratt med utforming av spørsmål ment å belyse utdanningens forberedelse gjennom koherens og aktørrolle. Flere spørsmål var ikke nødvendigvis direkte rettet mot denne studiens problemstilling. Vi har tolket empirien, og funnet relevans både der spørsmålene er utarbeidet med tanke på vår problemstilling, men også der spørsmålene har en overordnet intensjon knyttet til SFPU.

Skjemaet innledes med kategorien «Informasjon om respondenten», etterfulgt av henholdsvis; «Sammenheng i undervisningen i lærerutdanningen», «Organisering av utdanningen» og «Samarbeid mellom USN og praksisskoler». Spørreskjemaet er innledet med enkle og forholdsvis nøytrale informasjonsspørsmål, som likevel er knyttet til det overordnede temaet, for å opparbeide tillit hos respondentene (Jacobsen, 2022, s. 287). De innledende spørsmålene omhandler respondentens studiebakgrunn og relevant arbeidserfaring, samt respondentens tidsbruk på betalt arbeid og selvstudier, med mulighet for utdyping av disse. Informasjon om respondentene benyttes til å vurdere intervjuutvalgets representativitet og validitet i funn, ved å vurdere studentenes arbeid med selvstudier kan vi fortolke forutsetninger for aktørrollen.

Kategorien «Sammenheng i undervisningen» er ment å bringe frem respondentenes opplevelse av utdanningens koherens i campusundervisningen, spesifikt forholdet mellom teori og praksis, og hvorvidt de opplever å kunne påvirke og medvirke til grunnskolens utvikling. Besvarelsene rundt studentenes opplevelse av medvirkning ved praksisskolene er noe mangelfull, og spørsmålet ser ut til å ha blitt fortolket til medvirkningsmuligheter i lærerutdanningen, men svarene har likevel gitt et interessant bilde av hvordan studentene opplever å medvirke til egen utdanning på campus.

I «Organisering av utdanningen» søker vi å finne respondentenes opplevelse av campus- og praksisopplæringens utforming av utdanningen, samt lærerutdanneres modellering gjennom

strukturering av forelesninger og praksisperioder. Kategorien «Samarbeid mellom USN og praksisskoler» har til hensikt å undersøke samarbeid og sammenheng mellom campus og praksis, og hvordan studentene opplever å bli forberedt til lærerrollen gjennom praksis- og campusopplæring.

3.6.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Tjora (2021, s. 170 - 171) belyser hvordan målet med et dybdeintervju gjerne er å få etablert en fri og uformell samtale, og han forteller at denne løse formen kan forstyrres av en intervjuguide. Videre sier han at intervjuguiden likevel kan bidra til en opplevelse av forutsigbarhet og seriøsitet blant informantene, da informanter sjeldent forventer å komme til intervju og kun snakke løst. I dette forskningsintervjuet opplevde vi ikke at intervjuguiden var til hinder for informantenes samtaler og samspill seg imellom, eller med intervjueren. Snarere tvert imot ser vi at intervjuguiden var viktig i så måte at den evnet å hente informantene inn, da samtalen tidvis kunne gli over i andre temaer.

Intervjuguiden benyttet i dette fokusgruppeintervjuet er overordnet for hele SFPU-prosjektet og inneholder flere spørsmål som ikke er rettet direkte mot denne studiens problemstilling, men som søker å belyse studentenes opplevelse av koherens og sammenheng innad i utdanningen. Spørsmålene knyttet til vår studie kommer avslutningsvis i intervjuet, og vi må kunne anta at intervjuets gang kan ha påvirket studentenes besvarelser innenfor vår tematikk. Spørsmålene knyttet til sammenheng i utdanningen er likevel relevant for studentenes aktørrolle, og vi ser en klar fordel ved at studentene ikke har forventet å svare på direkte spørsmål om aktørrollen, fordi de trolig ikke har forberedt seg på temaet på en slik måte at det har påvirket svarenes gyldighet. Studentene har trolig ikke vært opptatt av å fremme seg selv som aktører eller vise i spørreskjema og intervju at de er aktører. Spørsmålene er dermed viktige med tanke på å ikke nødvendigvis fange opp studentenes opplevelse eller tolkning av aktørrollen, men beskrivelser som til sammen kan belyse hvordan lærerutdanningen forbereder dem på aktørrollen. Intervjuguiden benyttet i dette forskningsintervjuet ligger som vedlegg 1.

3.7 Ethiske vurderinger

I gjennomføring av spørreskjema og intervju, samt i analyse av empirien må vi verne om respondentene og informantenes personvern og rett til anonymitet. Spørreskjema ble utarbeidet i

UIO nettskjema og lydopptak fra intervju og besvarte spørreskjema lagres også her. Transkribert materiale anonymiseres og forvaltes på en trygg måte, uten tilgang for andre enn forskere i SFPU, samt vår veileder som også er en del av forskergruppen. Studien er godkjent gjennom søknad fra SFPU til Norsk Senter for Forskningsdata [NSD], se vedlegg 2. Respondenter og informanter har skrevet under på samtykkeskjema, se vedlegg 3.

I analyse av empirien har vi bevisst forsøkt å ivareta respondentenes og informantenes intensjon, selv når vi teoretiserer rundt det bakenforliggende. Å gå for langt i drøftelse og tolkning av dataene vil kunne gå på bekostning av studentenes intensjon, og det blir viktig å understreke hva som er vår tolkning, og at vi ikke med sikkerhet kan si hva studenten opplever eller mente med sitt svar. Intensjonen ved denne forskningen er likevel ikke å avdekke eller belyse den enkelte students intensjon eller opplevelse, heller ikke om informantene eller respondentene i seg selv er aktører, men å helhetlig se på hvordan utdanningen forbereder studentene på å være aktører.

For å se helhetlig på empirien søker vi tilgang til informantene og respondentenes livsverden. Det er viktig å være bevisst det asymmetriske maktforholdet, der vi som forskere i ettertid besitter empiri som handler om deres livsverden. Respondenten og informanten kan ha kommet til skade for å dele mer enn det han eller hun følte seg komfortabel med. Det har vært mulighet til å trekke sitt svar i etterkant, og ingen av informantene eller respondentene har valgt å gjøre dette. I gjennomførelsen, særlig i det kvalitative intervjuet, var det viktig å sørge for at konteksten var trygg og at informantene ikke var pålagt et unødvendig press til å dele av sine opplevelser og erfaringer. Ut ifra det intervjueren forteller, det vi selv hører i lydopptaket gjennom intervjuet, og hva informantene selv sier i slutten av samtalen, virker det å ha vært en interessant, hyggelig og trygg samtale for informantene. Underveis i intervjuet viser informantene trygghet ved at de våger å avbryte hverandre og intervjuer, de tør å si intervjuer og hverandre imot og har faglige og konstruktive diskusjoner.

3.8 Transkribering

Vi har valgt å transkribere forskningsintervjuet selv, da vi ønsket å få et godt innblikk i intervjuet, og selv høre hvilke ord informantene legger trykk på, hvor de tar tenkepauser og få et innblikk i stemningen. Ved å lytte til lydopptaket flere ganger har vi fått et tydeligere bilde av hva informantene

forteller. En transkriberingsprosess er betydelig mer enn å bare skrive ut informantenes utsagn, da det muntlige og det skriftlige språket skiller seg betydelig fra hverandre. Idet man skriver ned et muntlig språk, låser man fast det muntlige språket som i utgangspunktet er dynamisk og kontekstuel. Det er viktig å være bevisst at idet man transkriberer et materiale vil en mengde av informasjonen i materialet gå tapt, av naturlige årsaker. For eksempel lar ikke kroppsspråk, tonefall og eventuell ironi seg overføre til skriftlig form (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 50). Eksempelvis oppdaget vi ved å lytte til lydopptak at studentene benyttet ironi, hvilket kunne blitt misforstått dersom vi kun hadde lest transkribert materiale. Vi har valgt å transkribere på bokmål uavhengig av dialekt, for å anonymisere informantene, og vi har videre vi anonymisert alle navn og utelukket historier som kan føre til gjenkjennelse.

I transkriberingen har vi valgt å utelukke lyder som «eeh», «hm» etc., men har forsøkt å bevare sitatets intensjon ut fra vår fortolkning. I første omgang har vi transkribert så ordrett som mulig, og i andre omgang har vi lagt vekt på å transkribere for en god leseropplevelse og samtidig beholde intensjonen i det som blir sagt, derfor er ikke sitatene i oppgaven helt ordrett. Vi har redigert bort gjentakelse av ord, eksempelvis der informantene sier «og» flere ganger, eller der de uttaler et ord feil eller med dialekt. Dette for å spisse sitatene slik at meningen kommer tydeligere frem, og for å ikke sette informantene i et dårlig lys ved å vise muntlige utsagn i skriftlig form.

3.9 Reliabilitet

Forskningens pålitelighet avhenger av at tilfeldige målingsfeil i liten grad har påvirket resultatet. Det kan knyttes til spørsmål om stabilitet, ekvivalens og observatør- og vurdererrelabilitet. Altså i hvilken grad resultatet avhenger av personers prestasjonsevne på dag-til-dag basis, om resultatet avhenger av de konkrete oppgavene eller spørsmålene gitt, og i hvilken grad resultatet avhenger av personen som vurderer det (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99 - 101). Vi vil vurdere pålitelighet ut fra disse fire spørsmålene;

I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag svingninger i informantenes opplevelse av aktørrollen? (*Stabilitet*)

I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke konkrete spørsmål som er stilt i spørreskjema og intervju? (*Ekvivalens*)

I hvilken grad er resultatet avhengig av at det er vi som tolker informantenes svar? (*Vurdererrelabilitet*)

I hvilken grad er resultatet avhengig av hva intervjueren har festet seg ved under intervjuet? (*Observatørrelabilitet*)

I hvilken grad studenter opplever at de har mulighet og evne til å påvirke skolens utforming, og hvordan de selv beskriver det, vil kunne påvirkes av det som foregår i respondentenes og informantenes liv. Ettersom studentene er fjerdeårsstudenter vurderer vi det likevel slik at deres 3,5 års erfaring som studenter ved lærerutdanningen er tilstrekkelig til å gi et nyansert bilde til problemstillingen, og studentene forteller om en påvirkningsmulighet over tid. Hvordan de som fjerdeårsstudenter ser tilbake på egen påvirkningskraft er naturligvis preget av den kunnskapen de har nå, og det tar vi høyde for i analyse og drøfting. Videre har vi forsøkt å gi studentene mulighet til å belyse aktørrolle ved å stille flere kvalitative spørsmål i spørreundersøkelse og intervju som belyser temaet på ulike måter, slik at vi kan gå inn i en bredere analyse. Det kvalitative fokusgruppeintervjuet er gjennomført en tid etter spørreskjemaet er besvart, ved å se svarene i sammenheng kan vi forsøke å utelukke at svarene er et resultat av dagsform.

Vi som forskere vil kunne påvirke analysen av svarene, vi besitter kunnskap om temaet og dette vil virke inn på hvordan vi fortolker respondentenes og informantenes svar. Dette er en viktig årsak til at vi har valgt å transkribere intervjuet selv, for å utelukke så mange ledd i prosessen som mulig, slik at vår fortolkning kommer så direkte fra empirien som mulig før vi går inn i en analyse. Under intervjuet har intervjueren påvirket informantene ved det hun har festet seg ved, bekreftet ved kroppsspråk og stilt oppfølgingsspørsmål til. Dette er en del av det kvalitative intervjuets natur, og hensikten er ikke nødvendigvis bare å finne ut hvordan informanten tenkte om temaet i forkant av intervjuet, men også å forske på hvordan informanten drøfter temaet underveis i intervjuet og hva de kommer frem til i dialog med hverandre og intervjuer. Intervjueren har stilt spørsmål ut fra en intervjuguide, men i stor grad latt informantene fortelle ut fra hvordan de tolket hennes spørsmål.

3.10 Validitet

I spørsmålet om forskningens gyldighet sier Kleven og Hjordemaal (2018, s. 133) at en må spørre seg i hvilke situasjoner, og for hvilke personer resultatet er gyldig. Resultatene i denne forskningen er gyldig for de personene som har besvart spørreskjema, og som har blitt intervjuet, og for den konteksten de var i under besvarelse av skjema og under intervju. Resultatene kan ikke regnes som gyldige for alle lærerstudenter i fjerde studieår, men de kan gi et viktig innblikk i hvordan lærerutdanningen forbereder studenter til å være aktører. Dette kan bidra til å belyse et felt som foreløpig ligger relativt mørklagt, og som det er nødvendig å se nærmere på når en ønsker å heve kvalitet i lærerutdanningen, eksempelvis ved å se på utdanningens sammenheng.

Studentene i det kvalitative intervjuet forteller at de er blant de få studentene i klassen som rekker opp hånda og frivillig tar ordet, og at de skiller seg ut i klassen ved å være aktive studenter med tydelige meninger. Da studentene ble spurt om å bli intervjuet var det disse studentene som frivillig meldte seg, og de forteller at de ikke tror noen andre ville ha meldt seg frivillig til intervju. At de har påtatt seg en ekstra oppgave viser også at de har en egen kapasitet til å reflektere over eget fagfelt, utover det studiet krever og forventer. Funnene fra intervjuet har dermed en svakhet ved at de ikke kan sies å være generaliserbare for lærerstudenter, hvilket vi gjerne skulle ønsket at de var. Disse studentene skiller seg trolig fra andre studenter hva angår interesse og studieaktivitet. Underveis i intervjuet uttaler de seg om hva de tenker er årsaken til at andre studenter ikke ytrer seg i like stor grad som dem selv. Vi vet ikke hvordan de andre studentene i klassen opplever andres eller egen deltagelse, det kan godt være at andre studenter opplever å få tilstrekkelig trening eller å i tilstrekkelig grad delta muntlig. Dette kunne vært belyst fra flere perspektiver ved å gjennomføre flere fokusgruppeintervjuer i den samme klassen. Vi mener likevel at det var viktig å intervju de som frivillig og umiddelbart ønsket å påta seg en slik oppgave, da disse viser en form for aktørrolle ved å ta ansvar i profesjonsrollen sin. Med bakgrunn i funnene fra spørreskjemaet, der vi ser en antydning til at svært få av studentene har, eller er bevisst, en aktørrolle, ble det viktig å forske på ytterpunktet. Ved å finne tegn på aktørrollen, eller mangler ved aktørrollen i ytterpunktet, kan vi med større sikkerhet trekke linjer til majoriteten av lærerstudenter. Dersom studentene i ytterpunktet ikke viser tegn på aktørrollen, er det mindre sannsynlig å finne dette hos resten. Dersom de viser tegn på aktørrollen er det stor sannsynlighet for at andre studenter vil ha mindre av dette, men den delen av

aktørrollen vi finner spor etter vil sannsynligvis være til stede i noen grad hos resten av studentene, om så i mindre grad. Disse studentene har også et bevisst forhold til hvordan de skiller seg ut, og forteller om det på en måte som kan belyse klasse miljøet og -kulturen. Funnene i spørreskjemaet kan benyttes til å støtte oppunder, eller stille spørsmål ved det informantene i intervjuet forteller.

En annen faktor som kan ha påvirket studiens validitet er at funnene i spørreundersøkelsen og delvis i intervjuet kan tyde på at studentene hadde et spesifikt budskap de ønsket å få igjennom, de opplever lite samarbeid mellom faglærere og mellom campus og praksis. Samtidig opplever de at det er svak sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen, dette fremheves tydelig. Enkelte steder kan det stilles spørsmål ved om de misforstår spørsmålene, enten på grunn av manglende kunnskap om hva koherens er, eller fordi de så sterkt ønsker å fortelle om det de er misfornøyde med i utdanningen sin. Dette har påvirket i den grad at det har vært utfordrende å få svar på det vi egentlig spør om, men samlet sett ser vi at det gir oss informasjon om hvordan studiet har lagt opp til at studentene kan ytre seg om dette, deres kunnskap om koherens, og deler av utdanningens utforming.

Spørreskjemaet har noen svakheter knyttet til de kvantitative spørsmålene, da det er utydelige svaralternativer. På et av områdene i skjemaet er det svaralternativet formulert *svært uenig*, der alternativet skulle være *svært enig*. Når vi ser svarene i sammenheng, virker ikke dette å ha påvirket respondentenes rapportering i betydelig grad. Svaralternativene som er ment å representere midtpunktet kunne med fordel vært omformulert fra «litt enig» til «tilstrekkelig enig», og fra «i passelig grad» til «tilstrekkelig grad», eller vært byttet ut med andre målingsformer, da svaralternativene nå er en overvekt av positive alternativer hvilket kan ha påvirket rapportering.

3.11 Studiens begrensninger

I tillegg til de begrensninger som ligger i redegjørelse for reliabilitet og validitet vil vi trekke frem de begrensninger som er knyttet til vår utdanningsfaglige og erfaringsmessige bakgrunn. Vi er utdannet barnehagelærere, og har ved innlevering av denne studien fullført vår masterutdanning i pedagogikk, med spesialisering i utdanningsledelse. Vi har erfaring fra arbeid som pedagogiske medarbeidere og Ingrid jobber per i dag som pedagogisk leder. Maria har innblikk i grunnskolelærerutdanningens

struktur og organisering gjennom sin stilling ved USN. Vi har ikke arbeidet som lærere, og fikk heller ikke delta i barnehagelærerutdanningens praksis i grunnskolen på grunn av covid-19 pandemien. Dermed er vår erfaring med, og vår kunnskap om undervisning og pedagogikk i grunnskolen mangelfull. Vi har derfor forsøkt å analysere teori og empiri med et åpent sinn, og vi har forhørt oss med erfarne lærere og lærerstudenter der vår kunnskap kommer til kort. Vår hensikt er å undersøke forberedelse til aktørrollen, et fenomen vi mener er relevant for flere lærerutdanninger. Likevel har vi valgt å forske på grunnskolelærerutdanning 5-10, som del av et forskningsprosjekt, ettersom vi mener våre metodiske valg og vårt utvalg kan bidra til å belyse fenomenet på en avgrenset, og dermed i større grad, pålitelig måte.

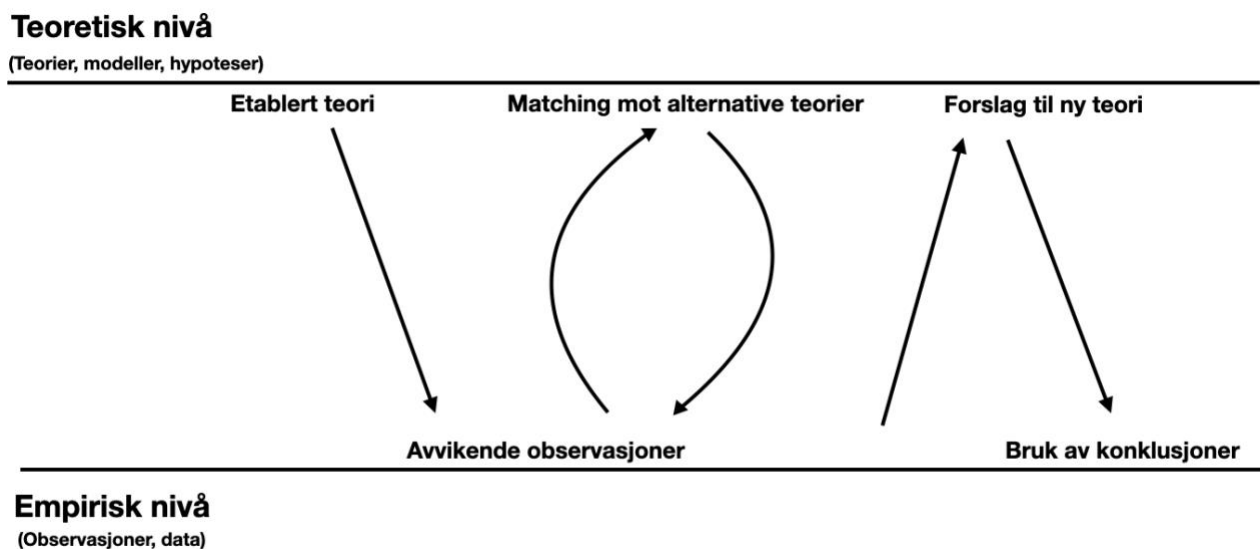
3.12 Samarbeid

På bakgrunn av blant annet erfaringer fra tidligere studiesamarbeid besluttet vi tidlig i masterløpet at vi ønsket å gjennomføre denne masterprosessen sammen. Dette er vårt femte år sammen som studenter da vi også gikk vårt bachelorløp sammen, ved barnehagelærerutdanningen ved USN, i perioden 2018-2021. I 2021 skrev vi vår bacheloroppgave sammen, og vi erfarte at det var svært spennende og givende å kunne utfordre hverandre i faglige diskusjoner og ikke minst i analyseprosess og drøfting. Også denne gangen sitter vi igjen med en samlet god opplevelse av samskrivingsprosessen, men vi anerkjenner viktigheten av å være godt kjent, og ha evne til å kommunisere godt, både gjennom prosessens opp- og nedturer.

Det var særs viktig for oss begge å hele tiden oppleve å være tett påkoblet hverandre og oppgaven, og vi har hver uke hatt faste studiedager dedikert til arbeid med masterstudien. Arbeidet med denne studien er utført i tett samarbeid, side om side på USNs bibliotek. Det har vært en omfattende og tidkrevende prosess, men vi ville på ingen måte ikke vært det foruten.

3.13 Analyseredegjørelse

Vår analyse har vært en pågående og kontinuerlig prosess, gjennom hele arbeidet med denne studien, men vi har også gått inn i en systematisk analyse av empirien gjennom abduktiv tilnærming, se figur 3.13-1 (Bukve, 2021, s. 70; Thagaard, 2018, s. 151).



Figur 3.13-1 - Abduktiv forskningslogikk (Bukve, 2021)

Vi har gått vekselvis og abduktivt til verks ved å se teori og empiri opp mot hverandre, dette har utløst behov for å lese igjennom transkribert materiale og resultater fra spørreskjema, samt lytte til lydopptak flere ganger. Å lese og lytte til empirien flere ganger, førte til at vi fikk en dypere forståelse og flere fortolkninger av meningsinnholdet.

Før vi utarbeidet spørsmål og innhentet empiri gjorde vi oss kjent med relevant teori. Da vi hadde innhentet empiri fra spørreundersøkelsen valgte vi å plassere dataene inn i en tabell, sortert etter spørsmålene og respondentID. Vi trakk ut nøkkelord fra hvert kvalitative svar og kodet empirien ut fra hva vi fant, og det vi visste om tematikken på forhånd. Kodene har bidratt til å bringe frem empiriens meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 153). Deretter ble det nødvendig å finne ny teori, før vi igjen utarbeidet spørsmål til det kvalitative intervjuet. Etter å ha innhentet empiri fra intervjuet og transkribert materialet, systematiserte og reduserte vi materialet inn i en tabell, sortert etter

spørsmål og informantID. Da vi skulle avkode svarene gikk vi mange runder tilbake til teorien, og fikk behov for å søke etter ny teori.

Thomas og George (2015, s. 297) argumenterer for at kvalitative og kvantitative data først skal analyseres hver for seg, før de settes i en større sammenheng. Kvalitative data fra spørreundersøkelsen og intervjuet, og kvantitative data fra spørreundersøkelsen ble analysert separat før de ble analysert opp mot hverandre. Avslutningsvis så vi på de kvantitative dataene med relevans for vår problemstilling i en matrise, vi sammenlignet svarene og så disse opp mot den kvalitative empirien.

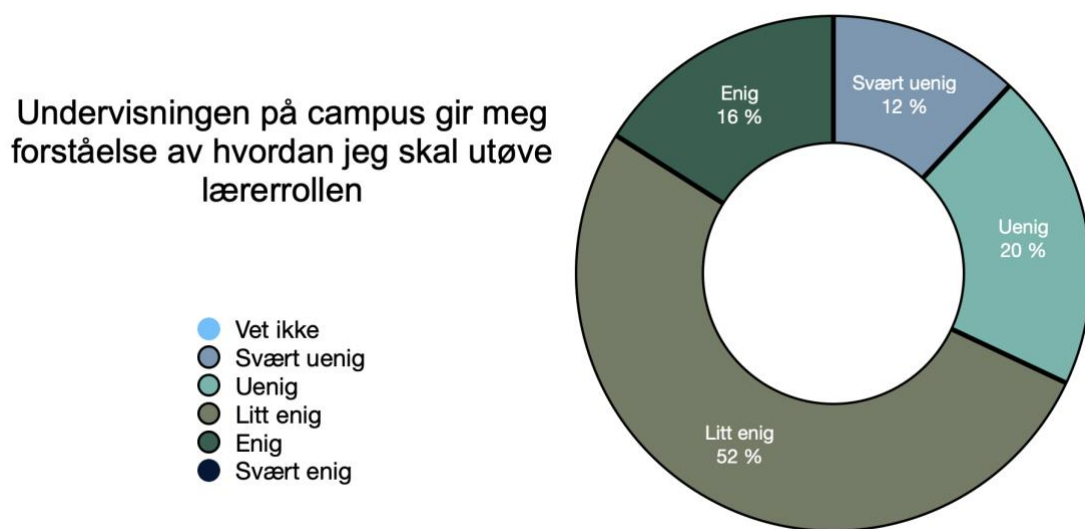
Vi grupperte kodene inn i tre overordnede kategorier for å tydeliggjøre mønstre i empirien (Thagaard, 2018, s. 154). Felles for spørreskjema og intervju var kategoriene; støtte, frihet og kapasitet. Kategoriene er utarbeidet med bakgrunn i både etablerte teorier og funn knyttet til forberedelse på aktørrollen i empirien. Vi samlet de kvalitative funnene i tre tabeller, ut fra kategoriene, og fargekodet svarene etter om de representerte studentaktiv eller studentpassiv øvelse på aktørrollen. De kvantitative svarene gjorde vi om til kakediagrammer.

Johannessen (2022, s. 2 - 3) beskriver hvordan abduktiv analyse søker å *utvikle* teori med bakgrunn i kvalitative data, at arbeidet med teori, metode og analyse, skal bidra til nye og kreative teoretiske innsikter. Vi har gjennom våre undersøkelser og analyser ikke utelukkende støttet oss til teorien, men har også oppdaget nye perspektiver og aspekter ved grunnskolelærerutdanningen, som vi ikke forventet ut fra det vi fant i teorien, blant annet knyttet til studentenes opplevelse av å bli tatt på alvor som aktører.

4 Analyse

4.1 Profesjonsnærhet og koherens

Spørreskjema og intervju gir et innblikk i studentenes opplevelse av lærerutdanningens koherens. Spørreskjemaet omhandler studentenes opplevelse av utdanningen i de første tre årene, og her sier 13 av 25 respondenter seg litt enige i at de får en forståelse av lærerrollen gjennom campusundervisningen, mens åtte av dem er uenige eller svært uenige i dette.

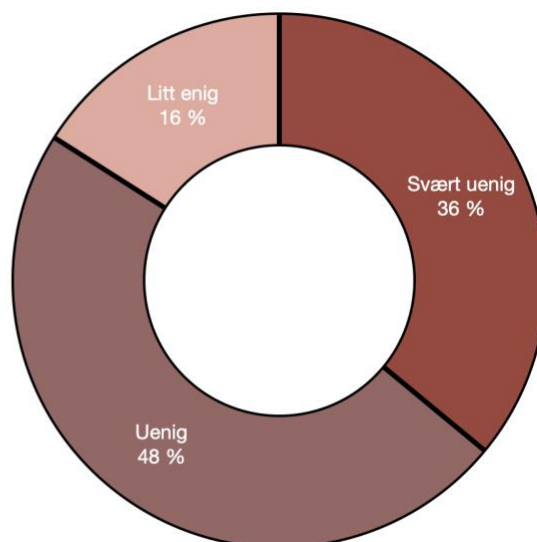


Figur 4.1-1 – Undervisning på campus

Bare fire respondenter er enige i at campusundervisningen gir dem forståelse for yrkesutøvelsen, se figur 4.1-1. Forståelse for yrkesutøvelsen kan kobles til hvorvidt utdannelsen oppleves begripelig, håndterbar og meningsfull. Inntrykket av at studentene opplever lav koherens i utdanningen forsterkes av at 21 respondenter sier seg uenig eller svært uenig i at deres praksiserfaringer benyttes i campusopplæringen, på en meningsfull måte, se figur 4.1-2.

Studentenes praksiserfaringer brukes på en meningsfull måte i campusundervisningen på lærerutdanningen

- Vet ikke
- Svært uenig
- Uenig
- Litt enig
- Enig
- Svært enig

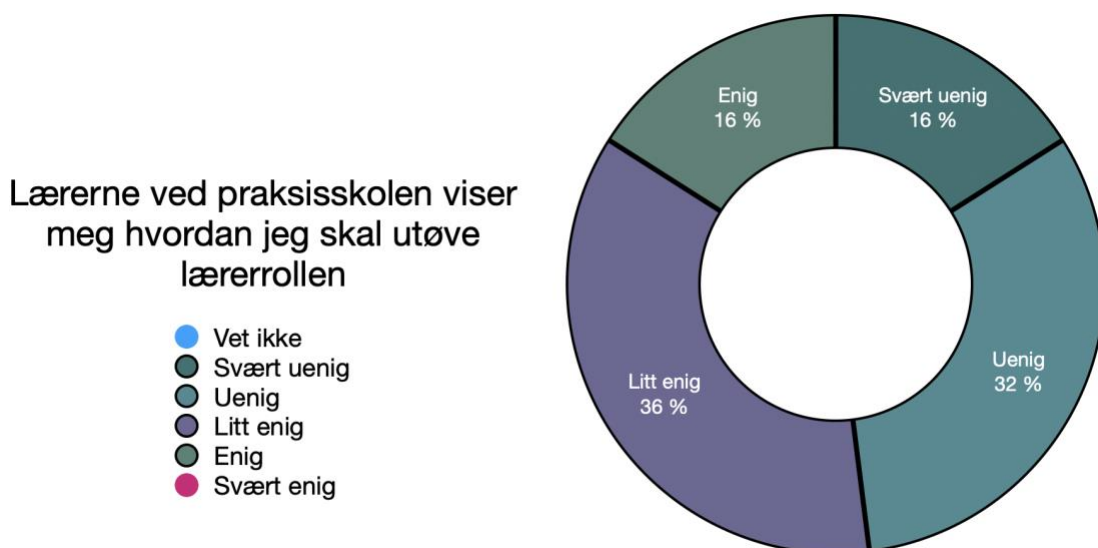


Figur 4.1-2 – Studentenes praksiserfaringer

Flere av studentene utdyper opplevelse av lav koherens mellom campus- og praksisopplæring i spørreskjemaet. En respondent utdyper i spørreskjemaet at praksis er noe de bare må igjennom hver for seg, og noe de «aldri snakker om igjen» (Respondent 22). At studenten sier at praksis oppleves som noe de gjør hver for seg, gir inntrykk av at campus- og praksisopplæring oppleves som adskilt. Praksiserfaringene bearbeides ikke i campusopplæringen, hvilket medfører lav koherens. En overvekt av respondentene rapporterer at de opplever utdanningen som teoritung, og lite praksisnær. Det beskrives som om teorien er til hinder for sunn fornuft. «Utdanningen er alt for teoretisk, og jeg føler ikke jeg får brukt det jeg mener er sunn fornuft. Tung og gammel teori kommer i veien» (Respondent 6). Ordene «tung og gammel teori» understreker opplevelsen av manglende koherens, det oppleves ikke som begripelig, håndterbart eller meningsfullt. En respondent trekker frem at de lærer «[...] lite om undervisningsopplegg og heller mye fakta om fagene» (Respondent 13). Respondenten synes å belyse hvordan hun opplever at utdanningen gir lite kunnskap knyttet til hvordan hun som lærer kan undervise i skolen. Studentene forteller at de ikke føler seg forberedt til å tre inn i læreryrket, ettersom utdanningen ikke er profesjonsnær. Et annet funn er at respondentene forteller at faglærere på campus sier at det eksisterer en sammenheng mellom teori og praksis, men at studentene selv må finne denne sammenhengen. Studentene opplever dette som frustrerende og sier at det i større grad bør bygge en bro mellom campus og praksis. Flere av respondentene og

informantene mener altså at campusopplæringen gir dem lite av det de behøver for å bli gode lærere, de mener at campusopplæringen rustet dem som akademikere og professorer.

Samtidig opplever de i større grad at praksislærerne gir dem det de trenger. I spørreskjemaet sier åtte respondenter seg litt enige i dette, mens 13 respondenter er enige eller svært enige, se figur 4.1-3.



Figur 4.1-3 – Praksislærers modellering for lærerrollen

Studentene utdyper i spørreskjemaet at det er i praksis de får kjenne på virkeligheten, og at det er i praksisopplæringen de lærer det som har relevans for yrket. Dette gir inntrykk av at praksisopplæringen oppleves som koherent med yrket. Samtidig kommer det frem i både spørreskjema og intervju at studentene skjermes for flere komplekse oppgaver og dermed opplevelsen av ansvar i praksisopplæringen. «Derfor ønsker jeg meg lengre praksisperioder, der [...] vi lærer hvordan vi skal stå i vanskelige situasjoner. Hittil har kontaktlæreren tatt alle situasjoner som oppstår, gjerne uten at vi får se/høre om det og hvordan håndtere det» (Respondent 11). Respondenten belyser her hvordan studentene skjermes for kompleksitet, og at lærerutdannerne i praksis utelukker dem fra krevende utfordringer. Praksisopplæringen omtales på et vis som virkeligheten og på et annet vis som urealistisk, og dermed svekkes inntrykket av koherens i praksisopplæringen.

I intervjuet bekrefter informantene opplevelsen av lav koherens i utdanningen. De opplever deler av teorien som lite profesjonsnær, og de opplever pensum og læringsaktiviteter som et steg mot eksamen, noe de bare må igjennom. Informantene forteller i intervjuet at de ikke kan huske å ha arbeidet med skriftlige og reelle praksiseksemplere i utdanningen tidligere, og praksisoppgavene trekkes frem som lite lærerike og lite meningsfulle.

Første året så hadde vi observasjonspraksis i 2 uker og vi ante ikke hva vi skulle observere. [...] Vi visste jo ikke, vi ble sittende bak der igjen. «Ja, nå ser jeg Per sitter og bruker PC-en ja. Ja, noterer Per bruker PC-en.» [...] Men hva ga det oss? Ingenting. Mens når vi kommer til fjerde året nå, det er nå vi vil sitte og observere. Nå vil vi kanskje sitte og observere en god lærer da. Man må jo få lov til å si at det er noen gode og dårlig lærere. At det er nå jeg vil sitte og observere; Hvordan får hun alle i klassen med seg og hva gjør henne til en god lærer kontra noe annet.

- Informant 2

I sitatet snakker studenten om før og nå, og informantene refererer i intervjuet til at de har mer kunnskap nå, og at de derfor kanskje klarer å håndtere friheten til å velge, for eksempel hva de skal observere. Dette intervjuet er gjennomført en tid etter studentene har vært ute i praksis for å samle praksiseksemplere som de skulle bruke i en workshop, der de skulle diskutere casene med faglærere og praksislærere. De opplever observasjon som mer meningsfullt, når det observeres med sikte på å samle smådata som skal bearbeides i undervisningen. Informantene forteller at de opplevde det å analysere case de har samlet fra egen praksis som profesjonsnært, og at det bidro til at de kunne koble teori og praksis. «*Den virkeligheten, at de dataene faktisk var hentet direkte ut av skolen. Det var akkurat det som foregikk der og da, at det ikke var en case som bare var lagd opp, men den var reell*» (Informant 2). Arbeid med caset beskrives som virkelig og reelt, og informantene forteller at det førte til en opplevelse av å kunne henge teorien på noe. Altså beskrives casearbeidet som meningsfullt ettersom det opplevdes praksisnært. De beskriver teorien som flytende, og at teorien fikk en form for feste ved å koble den til praksis, dette førte til at caset åpnet seg og til at de stadig så flere utfordringer og løsninger. Casearbeidet fremsto som praksisnært og dermed meningsfullt, fordi det var komplekst og i større grad speilet den komplekse praksisen.

Casearbeidet ser ut til å ha ført til økt opplevelse av profesjonsnærhet og koherens gjennom kompleksitet og kontekstuell kunnskap. Studentene etterlyser likevel at utdanningen skal gi dem løsninger på komplekse utfordringer, eksempelvis en verktøybank med undervisningsopplegg eller løsninger på lærevansker og utfordringer knyttet til mobbing. Intervju og spørreskjema som helhet gir inntrykk av at studentene i stor grad søker etter kontekstuavhengig kunnskap. De tillegger både praksislærer og faglærer definisjonsmakt for hver side av profesjonen, ved å oppsøke dem for å få kontekstuavhengige svar på kontekstuelle utfordringer. Hvilket kan tyde på at de oppfatter at profesjonsutøverne besitter svar de selv ikke har. De mener at utdanningen skulle gitt dem bredere erfaring, og mer profesjonsnær kunnskap, men søker endelige svar på komplekse utfordringer. Samtidig som studentene tillegger lærerutdannerne definisjonsmakt, gir spørreskjema og intervju et inntrykk av at studentene opplever at lærerutdannerne på campus har lite eller ingen relevant erfaring fra yrket. De forteller at lærerutdannerne på campus ikke modellerer for yrket, i samsvar med teorien de lærer bort.

Så står de der med en presentasjon med side opp og side ned med tekst, så er det sånn; ikke gjør det sånn her, men sånn skal jeg gjøre det i tre uker, og dere skal sitte og følge med.

- Informant 2

Studenten belyser hvordan faglærer foreleser på en måte som ikke samsvarer med hvordan de anbefaler studentene å undervise på. I tillegg til modellering trekker studentene frem innholdet i campusopplæringen som lite relevant for yrket. De trekker eksempelvis frem at de lærer om matematikk på et langt høyere nivå enn det de selv skal undervise i. Dette inntrykket styrkes av respondentenes rapporteringer i spørreskjemaet, som viser at studentene opplever innholdet i campusopplæringen som lite profesjonsnær. Studentene virker altså å oppleve lærerutdannerne som eksperter når de står overfor kontekstuelle utfordringer, men lærerutdannerens motstridende modellering ser ut til å innvirke på opplevelsen av lav koherens.

4.2 Studentenes opplevelse av frihet til å handle selv

4.2.1 Overgang støtte og frihet

Informantene forteller under intervjuet at de i undervisningen på fjerde år i lærerutdanningen har gått fra svært stramme rammer med lite frihet, til plutselig mye frihet og færre tydelige rammer. Til forskjell fra tidligere i studiet, gir faglærerene dem nå stor frihet og de ønsker at studentene skal fortelle og bestemme hvordan de skal arbeide. Dette innebærer også at de i større grad skal gjøre ting selv, og de påpekte at de savnet tydeligere rammer.

Jeg opplevde stor frustrasjon i gjengen da vi fikk beskjed om «Bruk det her som dere vil». Da var det flere av studentene i klassen som var sånn «Hæ? Men vi er vant til å få retningslinjer?» [...] men så var det deilig å kunne ha valget da.

- Informant 1

Hun setter ord på at studentene opplevde det som uvant, frustrerende og kanskje litt skummelt at de nå skulle få så stor frihet, fordi de er vant til å få tydelige retningslinjer, men avslutter med en erkjennelse av at det var positivt å få større handlingsrom. «*At det ble leven for det, viser at vi kanskje har hatt litt for mye rammer, forventninger og krav de tidligere årene*» (Informant 3). På den ene siden beskrives den plutselige friheten som noe positivt, på den annen side har friheten ført til frustrasjon. Informanten mener denne frustrasjonen kan tyde på at friheten er en kontrast til tidligere i studieløpet, hvilket har ført til at de ikke opplever friheten som håndterbar. Studentene fremhever dog at de som fjerdeårsstudenter er kompetente nok til å sette rammer for oppgaven, og at arbeidet med case førte til at de måtte ta aktive valg for retning og perspektiv, ettersom rammene rundt oppgaven var så løse. Friheten utfordret dem til å begrense seg og til å utforske teorien, likevel etterlyser de tydeligere rammer og forventninger. Intervju og spørreskjema som helhet gir inntrykk av at studentene i stor grad legger ansvar for å skape sammenheng til lærerutdanningen, gjennom å etterlyse former for støtte eller frihet. De belyser i svært liten grad hvordan de selv tar, eller kan ta ansvar for å skape sammenheng eller yte påvirkning til skolen, i stedet etterlyser de ulike former for rammer og tilrettelegging som de mener mangler i utdanningen.

4.2.2 Studentrollen

Studentene peker på hvordan overgangen fra stramme rammer til økt frihet krever et større ansvar fra den enkelte student, men at de ikke opplever å bli utfordret på det ansvaret. I dialog med studentene opptrer faglærerne på samme måte som tidligere og det virker hemmende på arbeidet med ansvarliggjøring av studentene. Studentene viser til nevnt eksempel fra workshopen hvor det var tenkt at studenter, faglærere og praksislærere sammen skulle diskutere case fra praksis. Casearbeidet ble ikke gjennomført som først tenkt, og studentene endte opp med å analysere caset sammen, for så å presentere sin analyse for faglærerne. Faglærerne kom med tilbakemelding på studentenes analyser og refleksjoner. Studentene forteller at de ønsket seg flere tilbakemeldinger fra faglærerne. *«Jeg synes det var lite tilbakemelding fra faglærere. [...] jeg skulle ønske at det var flere faglærere som var på workshopen vår. [...] Og det var flere jeg skulle gjerne hørt fra»* (Informant 4). Her presenteres et ønske om at flere faglærere ville stille på workshop og ta del i faglige diskusjoner, sammen med studentene. Samtidig forteller informantene at tilbakemeldingene de fikk ble som partsstemmer for ulike fag eller perspektiver.

De gir jo litt tilbakemeldinger ut ifra det de tidligere har forska på og som er interessefeltet deres [...] Det var jo tilbakemeldinger fra folk vi i utgangspunktet skal stole på at gir oss gode eller konstruktive tilbakemeldinger [...] Kunne like så godt vært noen andre som satt der.

- Informant 1

Studenten setter ord på at faglærerne representerer og svarer for egne perspektiver og fagområder. Samtidig sier hun at de i «*utgangspunktet*» skal ha tillit til faglærerne, hvilket kan handle om at de ikke opplevde å være likeverdige deltagere. Like fullt kan det handle om faglæreres manglende legitimitet hos studentene, når informanten trekker frem manglende tillit. Ettersom informanten her trekker tilbakemeldingen i tvil, samtidig som hun peker på at faglærerne snakker ut fra eget perspektiv eller interessefelt, er det nærliggende å tro at studenten peker på en utfordring ved at faglærer påvirker retning i samtalen. Dermed er ikke samtalen en likeverdig samtale mellom to aktører, men nettopp en tilbakemelding ovenfra, som studenten ikke egentlig har etablert tillit til. Det sies videre at det føles unødvendig å gå videre i diskusjonen om faglæreren er uenig med dem, og at faglærerne generelt har liten forventning og krav til muntlig deltagelse fra studentene.

[Faglærerne burde] nesten pekt ut «Hva tenker du om dette her?» At alle skal skrive noen spørsmål og tilbakemeldinger og at man rett og slett prøver å dra litt mer ord ut av studentene, sånn at det er studentene som får utviklet seg, for veldig mange faglærere kan jo dette her.

- Informant 4

Når informanten her formulerer at «*faglærere kan jo dette her*», understreker hun at det er studentene og i denne sammenhengen ikke faglærerne som trenger øvelse i aktiv deltakelse og faglig diskusjon. Det gir også inntrykk av at studentstemmen ikke egentlig anerkjennes som betydningsfull, ettersom faglærerne vektlegger eget perspektiv og ikke tilrettelegger for studentens ytringer.

Flere informanter forteller at det er de samme studentene som rekker opp hånda, gir tilbakemeldinger eller oppsummerer gruppearbeid hver gang. De savner en tydeligere forventning til at alle studentene må ytre seg. Informantene knytter dette til klassekulturen, de sier at det er mange som har meninger, men at disse meningene ikke kommer ut. At det ikke stilles forventning til deltagelse har ifølge informantene ført til at presentasjon av caset ble som en slags eksamen, de presenterte sine funn og sine synsvinkler, men det åpnet ikke opp for en faglig dialog etter caset var presentert. De fleste studentene uttalte seg ikke. Informantene savner å få høre flere studentperspektiver, og de ønsker at flere studenter skal delta i faglige diskusjoner. Informantene knytter den manglende deltagelsen til at flere studenter i klassen opplever læringsmiljøet som utrygt og er redde for å si noe feil.

Selv om det kanskje kan oppfattes litt sånn [at det er en fasit] i måten du skal arbeide på. Du er redd for å si noe feil, du er redd for å si noe ufullstendig, men kanskje det egentlig er det ufullstendige som burde komme frem.

- Informant 1

Samtlige informanter støtter dette, og de etterspør tydeligere krav til muntlig deltagelse fra studentene. Informantene ønsker ikke større deltagelse fra faglærerne i diskusjonene, da faglærer ofte kan ta over, eller definere retning for samtalen. «[...] også styrer hun og holder på med noe helt annet og så var liksom den delen litt borte» (Informant 1). Informanten setter ord på at studentenes

perspektiv og stemme forsvinner i samtalen, og informantene fremhever at de ønsker større deltagelse fra andre studenter, heller enn faglærere. De fremhever at det er nødvendig med en tydelig organisering for å få frem flere studentperspektiver, og at det sjelden kommer svar på spørsmål faglærere stiller åpent ut til klassen. De foreslår at faglærerne stiller spørsmål, deler inn i grupper og gir ansvar til en gruppeleder som skal oppsummere refleksjonen i plenum. Informantene sier at de opplever det samme ute i skolen, at det er de samme som tar ordet hver gang, og at de som studenter ikke har fått tilstrekkelig øvelse i å diskutere.

Det fremkommer tydelig, gjennom informantenes utsagn, at studentene opplever manglende øvelse i faglig diskusjon, samtidig sier de at de har blitt utfordret mer på det å ytre seg, og å diskutere, den siste tiden. En av informantene forteller om hvordan det oppleves å stå i faglige diskusjoner med medstudenter, og at uenigheter stort sett løser seg ved at den eller de som er i mindretall, gir seg i diskusjonen. Flere av studentene presenterer faglige diskusjoner som et ledd på veien mot en avklaring på problemstillingen, en søken etter det rette svaret.

Vi hadde jo ikke noen fasit, det har man jo sjelden, men det som var så fint var at vi hadde sjansen til å spørre lærere her på universitetet. [...] Og da ble jo de uenighetene tatt opp, så fikk man et litt sånn ovenfra svar da, eller ovenfra og ovenfra, men de er jo smartere, de som har jobbet med dette litt lenger føler jeg.

- Informant 3

Her trekker studenten frem at det er sjeldent man har en fasit i forholdet mellom teori og praksis, men viser likevel til faglærere som de med definisjonsmakten.

Studentene forteller videre at studentene som ikke ytrer seg i klassen, vil fortsette i det sporet, og bli de lærerne som ikke ytrer seg i profesjonsfellesskapet. De etterlyser derfor tydeligere rammer og krav til deltagelse fra studentene, det må oppfordres til øvelse. De sier at det å ytre seg, og å snakke foran andre, er en vesentlig del av det å være lærer. De sammenligner det at en lærerstudent ikke vil snakke høyt i klassen med at en sykepleierstudent ikke vil sette sprøyter. Samtidig sier de at det å få trening i å ytre seg vil føre til opplevelse av mestring, og at man gradvis blir bedre på det. Videre påpeker de at det er en utfordring i faglige diskusjoner at studenter ikke skiller mellom sak og person.

De sier at de som lærerstudenter jobber med at elevene skal mestre uenigheter, men at det i deres klasse er en stor frykt knyttet til konstruktive tilbakemeldinger. Dette fører til at de tar hensyn til hverandre i tilbakemeldinger, som virker å være noe begrensende for utvikling av en faglig diskusjon. De gir tilbakemeldinger på presentasjonens utseende eller det å mestre å presentere uten manus. De sier at de har kommet lenger på dette området, men at de ikke har kommet i mål.

Studentene gir tydelig uttrykk for at de som studenter og snart lærere, ikke kan påvirke og utvikle grunnskolen, at dette ikke er deres rolle. De ønsker en aktiv rolle i arbeidet med utvikling av grunnskolens eksisterende praksis, men opplever ikke å få tillit til å utøve den rollen.

Jeg vil at det skal være rollen min. Men jeg har prøvd å komme med forslag til faglærere, om ting vi har lært om ved universitetet, som de kanskje kunne teste ut i undervisningen sin for å få litt mer engasjerte elever. Men det skulle ikke jeg som student komme å fortelle dem, så jeg tror det blir noe skummelt når vi kommer ut, selv om vi har den ferskeste utdanningen opp mot læreplanen. Vi blir ikke sett på som det, vi blir sett på som nye. Vi har ingenting med strukturen der å gjøre, for den har de innarbeidet selv.

- Informant 1

Studenten forteller at hun blir direkte avvist av lærere i grunnskolen når hun forsøker å komme med forslag, og at hun opplever å bli sett på som ny. Videre forteller flere av informantene om ulike strategier for å bli tatt på alvor, blant annet sier de at de kan stille spørsmål, og at de må være ydmyke. Samtidig skulle de ønske at de etablerte profesjonsutøverne var interessert i hva de hadde å komme med, og at de ville utveksle meninger og observasjoner med dem. Dette synes å være i tråd med hva tidligere forskning sier om at studenter er prisgitt sin praksislærer og at studenter skjermes fra yrkets kompleksitet (Ulvik et al., 2018; Ulvik et al., 2022, s 19 – 37).

En informant uttaler seg om hvordan lærerutdanningen kan forberede studentene på å delta i den politiske debatten om hva skolen og læreren skal være: «*Prosjekter [SFPU] som det her, at du kan ha sånne samtaler som det her, at vi kan få lov til å stille oss kritisk til det vi blir lært og til profesjonen.*» Studenten belyser her det hun opplever som en etterlengtet mulighet til å medvirke og bli hørt, hun formulerer at hun setter pris på å «*få lov*» til å stille seg kritisk til utdanningens innhold. Dette kan

tyde på at denne type forum for studentenes medvirkning har vært fraværende tidligere i studieløpet. Rapportering fra spørreskjemaet understøtter dette ved at kun tre respondenter mener å ha stor eller tilstrekkelig grad av medvirkning til lærerutdanningen, når de har noe de ønsker å si. Dette kan tyde på at studentene selv må ta initiativ for å få belyst sine synspunkter, og at dette ikke er noe faglærere legger til rette for.

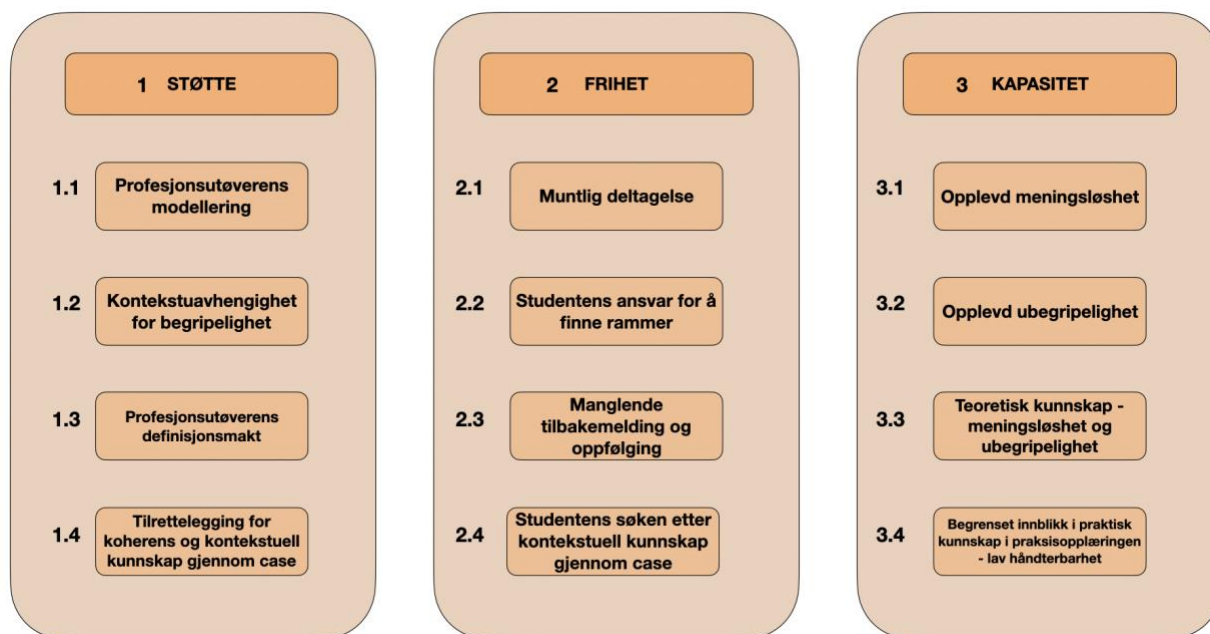
4.3 Funn sett i sammenheng

Funnene viser altså at studentene har lav opplevelse av koherens og profesjonsnærhet i utdanningen, de opplever ubegripelighet og meningsløshet knyttet til teorien og campusopplæringen. Gjennom et begrenset innblikk i profesjonen i praksisopplæringen, opplever de også lav håndterbarhet. Studentene søker kontekstuavhengig kunnskap, gjennom svar og løsninger. De legger samtidig et stort ansvar over på lærerutdanningen, og det gir inntrykk av at de i svært liten grad tar ansvar for hvordan de selv kan skape sammenheng eller utvikle aktørrolle.

Studentene har i de første tre årene hatt høy grad av støtte, dette kommer frem av det studentene selv sier, men blir tydeligere når de tillegger faglærer og praksislærer definisjonsmakt i faglige diskusjoner. En form for støtte er faglærernes modellering, men på campus står modellering av undervisning i strid med hva studentene lærer om undervisning. Overgang til ny arbeidsmåte med case ser ut til å ha bidratt til å øke studentenes frihet, og de har opplevd denne friheten som et brått og frustrerende skifte. De skal nå ta større ansvar for egen læring, og de opplever å få lite oppfølging og tilbakemelding på det de gjør. Studentene får også en form for frihet gjennom lave forventninger til muntlig deltagelse, og det er opp til den enkelte å uttale seg. Arbeidet med case ser ut til å ha økt opplevelsen av profesjonsnærhet, gjennom kompleksitet og kontekstuell kunnskap. Vi velger å vise våre funn gjennom en modell, for å tydeliggjøre helheten i analysens resultater, se figur 4.3-1.

Studentene har fått innblikk i praksisens kontekstuelle utfordringer gjennom arbeid med case, hvilket har ført til at de har kunnet benytte teorien på en praksisnær måte. Samtidig søker studentene etter kontekstuavhengig kunnskap, de etterlyser løsninger på komplekse utfordringer og savner svar på dette i utdanningen. Funnene knyttet til opplevelse av koherens og profesjonsnærhet, samt deres søken etter kontekstuavhengig kunnskap kan tyde på at studentene har en oppfatning av at

lærerutdanningen bør, og kan gi dem innblikk i alle typer utfordringer de kan møte i lærerrollen. Samtidig gir funnene inntrykk av at studentene oppfatter det som om faglærere og praksislærere besitter en form for fagkunnskap, som ikke vises frem gjennom modellering.



Figur 4.3-1 – Funn i analyse

Studentenes lave tillit til faglærernes erfaring og modellering, og deres samtidige oppfattelse av at faglærerne innehar viktig kunnskap, kan være en bidragsyter til at de opplever lav meningsfullhet og begripelighet knyttet til campusopplæringen og arbeidskravene, hvilket igjen fører til lav håndterbarhet i praksisopplæringen.

Funnene viser at grad av støtte har sunket i takt med økende frihet. Det har vært, og er fremdeles et ubalansert forhold mellom støtte og frihet. Funnene viser at studentene kan ha vært uforberedt på den friheten de nå har fått, ettersom det har vært et skifte og ikke en gradvis forberedelse eller øvelse i å ta ansvar. Overgangen til arbeidsmåter som krever større grad av studentstyring, ser ut til å ha endret rammebetingelsene for støtte og frihet. Ubalansen har ikke gitt et gunstig utgangspunkt for å utvikle kapasitet for aktørrollen. Friheten studentene nå har fått virker å ha ført til en opplevelse av manglende interesse, eller å ikke bli tatt på alvor av profesjonen. Studentene etterlyser tilbakemeldinger, rammer og deltagelse fra faglærerne, og en tydeligere organisering for å slippe til studentstemmen. I faglige diskusjoner tar faglærere for mye plass og studentene sitter igjen med en

oppfatning av at faglæreren besitter en slags faglig fasit, og at faglærere ikke er videre interessert i deres perspektiver og innspill. Dette leder blant annet til at studentene ikke deltar muntlig i forelesninger og de kvier seg for å gå inn i faglige diskusjoner med medstudenter. Ved praksisskolene opplever ikke studentene å bli anerkjent som kompetente bidragsytere til profesjonen og gis ikke mulighet til å bidra til utvikling av skolens praksis. Det som kan ansees som støtte, altså at faglærere og praksislærere har gitt tydelige tilbakemeldinger og fasitsvar, virker også å ha gitt inntrykk av manglende interesse for studentstemmen, studentene opplever ikke å bli hørt. Dermed er støtten en form for kontroll heller enn støtte til å handle selv, samtidig er friheten de nå opplever en form for frislipp som ikke oppleves som tillit gitt til en ansvarlig aktør. Studentene forteller flere ganger at det de gjør oppleves som noe de «bare må», og vi stiller spørsmål ved om dette er en konsekvens av at de ikke blir ansett som begynnende aktører.

5 Får studenter en lærerutdanning der de kan utvikle aktørroller?

5.1 Hvilken kunnskap får studentene erfaring med på lærerutdanningen?

Kontekstuell kunnskap er nødvendig for at læreren som aktør skal mestre å ta initiativ (1), tenke fremtidsrettet (2) og regulere (3) og utvikle kompetanse på riktig vis (4), altså benytte skjønn i et komplekst praksisfelt (Bandura, 2006, s. 1 - 2; Flyvbjerg, 2010, s. 499 - 502; Tobiassen, 2015, s. 16). Det er nødvendig å utvikle et heterogent kunnskapsgrunnlag for å møte kontekstuelle utfordringer (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179). Dermed er det nødvendig å se nærmere på hvilken type kunnskap studentene får erfaring med på campus, i praksis og hvilken kunnskap de må utvikle selv.

Når det kommer til kunnskapen studentene får erfaring med på campus er det et funn at de opplever kunnskapen som teoretisk, akademisk og kontekstuavhengig. Campus gir altså erfaring med kunnskap *for* praksis, en epistemisk kunnskapsform som kan knyttes til studentenes begripelighet, som vist i figur 2.5.1-1 (Antonovsky, 2012, s. 41; Aristoteles, 2013, s. 157; Gilje, 2017, s. 27-28; Raaen, 2017, s. 110 - 113; Ryle, 1945, s. 10). En epistemisk og kontekstuavhengig kunnskap skal bidra til å systematisere erfaringer i alle de sammenhengene vi erfarer relevante fenomener. Slik kunnskap er «evig» og universell, uavhengig av kontekst (Aristoteles, 2013, s. 157). Dataene viser at studentene får erfaring med slik kunnskap på campus. Et annet funn er imidlertid at studentene opplever denne kunnskapen som lite relevant. Eksempelvis omtaler de teorien som «gammel» og sier at den «kommer i veien». Dette tyder på at møtet med epistemisk kunnskap på campus ikke gir studentene begripelighet ved å bidra til å se helheten gjennom universelle teorier, eller ved å systematisere erfaringer. Dette kan handle om at studentene ikke får mulighet til å utvikle epistemisk dybdekunnskap (Entwistle, 1988, s. 77; Fjeld et al., 2019, s. 1 - 4). Dersom den epistemiske kunnskapen kun ender opp med å være overflatekunnskap kan dette forklare det at studentene ikke evner å benytte den til å systematisere egne erfaringer. Da bidrar heller ikke episteme til begripelighet eller koherens mellom teori og praksis, campusopplæring og praksisopplæring.

Når det gjelder kunnskapsformer studentene får erfaring med i praksisopplæringen viser funn fra analysen at studentene opplever kunnskapen som praksisnær og knyttet til den praktiske yrkesutøvelsen. Dette er en form for kontekstuell kunnskap som kan bidra til en helhetlig forståelse for hvordan en møter utfordringer gjennom erfaringer med mangfoldige og ulike deler av virkeligheten (Flyvbjerg, 2010, s. 499 - 502). Dette kan kobles til den praktiske kunnskapsformen *techne*, som innebærer at vi mestrer å løse utfordringer med *hvordan*-kunnskap (Aristoteles, 2013, s. 157-158; Ryle ifølge Gilje, 2017, s. 27-30). Slik praktisk kunnskap kan bidra til håndterbarhet som komponent i koherens, ettersom praktiske ferdigheter bidrar til opplevelsen av å ha ressurser til å mestre de utfordringer en står ovenfor (Antonovsky, 2012, s. 39-40).

Funn i analysen gir inntrykk av at studentene opplever å få *techne*kunnskap i praksisopplæringen. Samtidig viser funnene at studentene opplever å bli skjermet fra flere sider av yrkesutøvelsen, som innebærer at de skjermes fra vesentlige kontekster som kan bidra til *techne*kunnskap, og dermed studentenes opplevelse av håndterbarhet i praksis, se figur 2.5.1-1. Praksisopplæringen gir dermed ikke et reelt bilde av hvordan studentenes arbeidshverdag vil være når de kommer ut som lærere, eksempelvis sier de at de får øvelse i å undervise i klasserommet, men mangler øvelse i foreldresamarbeid. Dermed får studentene en dybdekunnskap i *techne* knyttet til ulike former for undervisning som ikke fører til dybdekunnskap når det kommer til relasjonsarbeidet med foreldre til sårbare barn (Entwistle, 1988, s. 77; Fjeld et al., 2019, s. 1 - 4). Dette fører til at studentene ikke får en helhetlig opplevelse av håndterbarhet gjennom praksisopplæringen, ettersom det er flere kontekstuelle erfaringer studentene ikke møter på. Dersom studentene skal kunne øve på aktørrollen, er det nødvendig å øve på aktørrollens fire ansvarsområder, se figur 2.1-1 (Bandura, 2006, s. 1 - 2; Tobiassen, 2015, s. 16). Øvelse på undervisning kan knyttes til alle fire ansvarsområdene, da studenten må legge til rette for undervisning med sikte på konsekvenser for elevens abstrakte fremtid, deretter er det nødvendig å utføre undervisningen på riktig vis og dermed benytte og utvikle egen kompetanse i tråd med hva undervisningen krever. Likevel vil ikke dybdekunnskap og øvelse i de fire ansvarsområdene knyttet til undervisning gi dybdekunnskap og øvelse i ansvarsområdene knyttet til eksempelvis foreldresamarbeid. Dette understreker studentenes behov for kontekstuell kunnskap, og dermed behov for å erfare et mangfold av utfordringer, som bidrar til at de kan utvikle sitt skjønn (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander,

2008, s.179). Dersom studenten skal få øvelse i aktørrollen er det nødvendig med en helhetlig opplevelse av praksisopplæringen som håndterbar.

Når det kommer til kunnskapsformen fronesis, altså den praktiske visdommen som setter techne og episteme i sammenheng med etisk og moralsk overveielse, er det et funn at studentene ikke opplever å få tilstrekkelig erfaring med dette i lærerutdanningen (Aristoteles, 2013, s. 158-160). Fronesis spiller en viktig rolle for aktørens ansvarsområder, særskilt fremtidsrettethet (2), se figur 2.1-1 (Bandura, 2006, s. 1 - 2; Tobiassen, 2015, s. 16). Studenter som skal bli aktører, trenger å øve på å overveie og resonnerer for hva det de gjør kan føre til, og dermed ta velbegrunnede valg som igjen spiller inn på ansvarsområdet initiativ (1). Studentene forteller ikke om denne kunnskapen i verken campus- eller praksisopplæring, det ser ut til at studentene overlates til seg selv i utvikling av slik kunnskap. Fronesis som kunnskapsform kan trekkes til komponenten meningsfullhet, da kunnskap som fører til forståelse for *når* og *hvorfor* bidrar til opplevelsen av at det du gjør er verdt å gjøre (Antonovsky, 2012, s. 41; Sullivan, 2010, s. 16). Studentenes opplevelse av å selv skulle finne moralske og etiske begrunnelser kan være en faktor i opplevelsen av campusopplæringens episteme som lite relevant. Altså kan fronesis bidra til begrunnelser som utvider forståelsen for hvorfor epistemekunnskapen er nødvendig, og slik sett bidra til at episteme oppleves som mer meningsfullt, se figur 2.5.1-1.

Opplevelsen av epistemekunnskap som lite relevant kan i seg selv stå til hinder for utvikling av fronesis og meningsfullhet. Teori som ikke fremstår begripelig vil ikke virke verdt å engasjere seg følelsesmessig i, og heller ikke verdt å benytte inn i overveielser for hvorfor og når, selv når en rasjonelt sett forstår at det er riktig. Dette kan forklare hvorfor fire av respondentene opplever mer sammenheng mellom campusopplæring og læreryrket, da studenter som evner å utvikle fronesis og å skape sammenheng selv, eller som i større grad har fått en dypere forståelse for episteme, kan skille seg ut ved å oppleve større koherens. Dybdekunnskap i fronesis og episteme virker å være tett knyttet sammen for opplevelsen av en helhetlig utdanning. For de studentene som ikke opplever begripelighet gjennom episteme, eller meningsfullhet gjennom fronesis, vil utdanningen fremstå som kaotisk og lite sammenhengende.

5.2 Lærerutdanningen som kaotisk og studentenes søken etter kunnskap

5.2.1 Opplevelsen av kaos, søken etter kontekstuell kunnskap

Når majoriteten av lærerstudentene opplever utdanningen som kaotisk og lite sammenhengende, kan det ha flere utfall. Det kaoset studentene opplever kan bidra til at de opplever *transitional learning*, ved at det utløser en grunnleggende søken etter å skape orden i kaos, som kan bidra til at studentene lærer mer (Antonovsky, 2021, s. 172-177; Hatlevik & Havnes, 2017, s. 193; Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Det kan også bidra til at de føler seg rådville og blir passive i egen læring fordi de opplever kaoset som uhåndterlig grunnet manglende kapasitet til, eller forståelse for, at de kan eller har ansvar for å systematisere dette kaoset. Funn i analysen viser at flertallet av studentene ikke opplever at denne systematiseringen er deres ansvar, og de legger i stedet ansvaret på mangler i lærerutdanningen.

I denne kaotiske konteksten tyder våre funn på at studentene søker etter kontekstuavhengig kunnskap, ved at de søker å finne konkrete løsninger på komplekse utfordringer. Dette kan knyttes til episteme (Aristoteles, 2013, s. 157). De oppsøker faglærer dersom de er uenige seg imellom, og de etterspør sanne løsninger og flere konkrete verktøy for planlegging og gjennomføring av undervisning for å skape større håndterbarhet. Dette kan knyttes til *techne*, som nettopp er mer instrumentell og kontekstavhengig (Aristoteles, 2013, s. 157-158). Her oppstår det en kognitiv dissonans, som kan tyde på at studentene i liten grad er blitt gjort bevisste på at dette er forskjellige typer kunnskap, og hvordan de to virker sammen i en helhet, sammen med *fronesis* (Aristoteles, 2013, s. 158-160). Dette kan tyde på at studentene ikke har innblikk i læreryrkets kompleksitet og hvilken grad av kontekstuell kunnskap som må ligge til grunn i yrkesutøvelsen, samtidig som det understøtter påstanden om at det finnes en oppfatning av at relevant teori er noe som kan føre til en praktisk handling (Grimen, 2008, s. 75; Lillejord & Børte, 2014, s. 9). Dette innebærer nødvendigvis en oppfattelse av at teori som ikke fører til praktisk handling, er irrelevant. I så måte har lærerutdanningen et grunnleggende problem, dersom den ikke lykkes i å fremheve profesjonens behov for et heterogent kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008, s. 72-74; Gunnestad, 2019, s. 16). Det fremkommer ikke av våre funn om og eventuelt hvordan teori og relevans argumenteres for i

utdanningen, men det studentene forteller understreker at de først og fremst ser på praktisk handling som nødvendig, og teorien i campusopplæringen som irrelevant. Studentenes syn på praksisopplæringen som viktigere og riktigere enn campusopplæringen innebærer kanskje at de har en begrenset forforståelse for hva praksis skal være, og at campus og praksis er to sider av samme sak (Raaen, 2017, s. 110 - 113).

Studentenes søken etter fasitsvar gir dem nybegynnerkunnskap og slik kunnskap kan kobles til episteme, men uten fronesis vil den ikke utvikles til ekspertkunnskap. Kontekstuell kunnskap er nødvendig i et komplekst og kaotisk felt, hvilket læreryrket også er. Slik sett kan vi si at kaos i utdanningen er en form for forberedelse som kan føre til at studentene får erfaringer som bidrar til håndterbarhet, når de kommer ut i skolen. Samtidig vil lærere som søker fasit bli handlingslammet og blottet for skjønn, for ingen situasjoner med nøyaktig samme forutsetninger og rammebetingelser, vil forekomme igjen. Dette kan knyttes til aktørens selvrefleksjon (4), da det handler om å kunne evaluere og utvikle ressurser ut fra de erfaringer aktøren gjør seg. Slik vil aktøren gradvis tilegne seg kontekstuell kunnskap som forutsetning for å lykkes med initiativ (1), fremtidsrettethet (2) og selvregulering (3) (Bandura, 2006, s. 1 - 2; Tobiassen, 2015, s. 16).

Lærerprofesjonen krever utøvelse av skjønn, hvilket fordrer et heterogent kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179). Profesjonsutøvere regnes som eksperter innenfor sitt felt, de har behov for kunnskap fra flere fagområder, for å mestre en kontekst i stadig endring. Rammebetingelser i endring kan utløse en form for kaos, som kan føre til en søken etter, og forhåpentligvis en opplevelse av, koherens (Antonovsky, 2012, s. 39-40; Hatlevik & Havnes, 2017, s. 193). Slike endringer i konteksten utløser behov for en mengde kontekstuell kunnskap og erfaring, som kan sies å være en form for ekspertkunnskap (Flyvbjerg, 2010, s. 499 - 502). Dette kan trekkes til håndterbarhet og techne, altså gir kontekstuell kunnskap en opplevelse av å ha den kunnskap og de ressurser som kreves for å mestre (Antonovsky, 2012, s. 39-40; Aristoteles, 2013, s. 157-158). Skal studentene erfare håndterbarhet i møte med skolens utfordringer, er det nødvendig å utvikle kunnskapsformen techne gjennom erfaring med flere ulike kontekster. Som vist er praksisperiodene møter med ulike rammebetingelser og kontekster (Nilssen & Klemp, 2014, s. 109 - 113, 195 - 203). Likevel ser studentenes praksisopplæring ut til å gi en begrenset innsikt i kontekstuell kunnskap, og dermed techne og håndterbarhet, ettersom de i stor grad skjermes for flere sider av yrkesutøvelsen.

Søken etter kontekstuavhengig kunnskap kan sees som en søken etter sammenheng, i dette tilfellet begripelighet. Studentene ønsker en form for kunnskap som bidrar til struktur og forutsigbarhet, kanskje fordi de opplever kaos (Antonovsky, 2012, s. 39-40). Studentenes søken etter kontekstuavhengig kunnskap kan være til hinder for deres rolle som aktører, fordi de kontinuerlig søker etter en form for sammenheng som ikke eksisterer i yrket (Hanssen & Helgevold, 2010, s. 217). Kanskje er det kaoset studentene nå opplever en form for *transitional learning*, en type læring som oppstår i kaos og som bidrar til å mestre en endret kontekst (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Det kan se ut til at studentene har en forventning om at de ved endt lærerutdanning skal ha fått erfaring med alle situasjoner og problemstillinger man kan møte i rollen som lærer i grunnskolen. Vi ser ikke en slik forventning som realistisk og det er viktig at studentene blir bevisst lærerrollen som en kontinuerlig læringsreise hvor kompetansen utvikles også etter endt grunnutdanning, dermed vil graden av kontroll og forutsigbarhet alltid vil være noe begrenset (UHR, 2010, s. 23; 2017, s 14).

Likevel tyder det på at studentene fremdeles, i sitt fjerde studieår, søker kontekstuavhengig kunnskap på en utfordring i lærerutdanningen. Ettersom studentene snart skal ut i et yrke som krever skjønnsmessige vurderinger, er det nødvendig å undersøke hvordan lærerutdanningen kan bidra til utvikling av kontekstuell kunnskap (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179). Fremtidsrettethet (2) og selvrefleksjon (4) ser ut til å være særlig aktuelle ansvarsområder for aktøren i denne sammenheng. Det er nødvendig å tenke langsiktig og vurdere sitt behov for kompetanse i et langsiktig perspektiv (Bandura, 2006, s. 1 - 2; Tobiassen, 2015, s. 16). Ved å etterspørre kontekstuavhengig kunnskap og konkrete verktøy, viser studentene en begrenset fremtidsrettethet (2) og selvrefleksjon (4). *Transitional learning* ser ut til å være en type læring som kan bidra til å tenke i lange linjer, og oppleve viktigheten av kontekstmessige rammebetingelser (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Slik læring oppstår når individet konfronteres med kaos. Vi stiller spørsmål ved om studentene viser tegn på en lav fremtidsrettethet (2) og selvrefleksjon (4), og dermed søker kontekstuavhengig kunnskap, ettersom de har hatt høy grad av støtte tidligere i studieløpet.

Studentene har en forventning om at lærerutdanningen skal forberede dem på en måte som fører til at de har opparbeidet seg kunnskap og erfaringer som fører til at de i stor grad er klare for yrkesutøvelsen. De viser en tydelig misnøye med den forberedelsen de får, og flere sier at de ikke er rustet eller klare for å være lærere om halvannet år. Vi ser studentenes forventning til å bli ferdig

utlært som et viktig funn, i så måte at den ikke stemmer overens med virkeligheten. Læreryrket utføres i en stadig endret kontekst, og lener seg på flere kunnskapsgrunnlag. Dermed blir læreren aldri ferdig utdannet, og den nyutdannede læreren vil oppleve aspekter ved yrket som ikke er mulig å erfare som student (Hanssen & Helgevold, 2010, s. 217; Moe & Ødegaard, 2013, s. 191 - 197). Ettersom kontekstuell kunnskap er en abstrakt og kognitiv innstilling til egen yrkesutøvelse, fordrer den at studentene kan trekke sammenheng mellom teori og praksis, og se slike koblinger i lys av konteksten. Dette er en utfordrende øvelse som studenten ikke kan forventes å mestre uten nødvendig støtte fra profesjonen. Det som for studentene har vært overgang til en ny arbeidsmåte, altså arbeid med case, kan sees som en tilrettelegging for å utvikle kontekstuell kunnskap.

5.2.2 Overgang til ny arbeidsmåte

Campusundervisningen har den siste tiden lagt til rette for mer arbeid med studenters egne case, en arbeidsmåte som studentene opplever mer praksisnær og kompleks enn epistemisk kunnskap i campusopplæringen, og arbeidet med case oppleves mer meningsfullt. Casearbeid kan bidra til ansvarliggjøring av studentene da de utfordres til å diskutere og reflektere rundt faglige problemstillinger og ta stilling til handlingsmåter og perspektiver med utgangspunkt i casets gitte kontekst. Bandura (2006, s. 1 - 2) sier at menneskelig agens knyttet til fremtidsrettethet (2) handler om å se et større og helhetlig bilde, hvilket gir mulighet til å ikke bare agere på det som står fremfor en her og nå, men også agere ut fra lengre linjer. Studentenes læringsaktiviteter knyttet til case beskriver en øvelse i å se sammenheng mellom teori og praksis. Gjennom slik øvelse kan en se for seg utfordringer som kan komme, og mulige handlingsmåter. Det er en kognitiv øvelse i selvregulering (3), som bidrar til å abstrakt se for seg og overveie hvilke konsekvenser ulike handlingsmåter kan ha. Å analysere og bearbeide case er dermed en øvelse i aktørrollen, og ved å benytte reelle case studentene selv har laget åpner det for autonomi gjennom frihet, fordi studentene får tillit til å utvikle relevante caseoppgaver. Samtidig utvikles og bearbeides caseoppgavene i samråd med faglærere, som representerer støtte. Dette er et eksempel på hvordan studentene utvikler kapasitet for fremtidsrettethet (2) gjennom autonomimodellen representert i figur 2.1-2, med bakgrunn i Haworths (1986, s. 13 - 19) beskrivelse av autonomi. Våre funn viser at denne læringsaktiviteten kan ha bidratt til å utvikle studentenes fremtidsrettethet (2), da de beskriver i økende grad å ha fått en forståelse for hvordan de selv kan se muligheter ut fra et begrenset case. En slik fremtidsrettet læring

kan tyde på at studentene har hatt en *transitional learning* (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232).

For at case skal kunne legge til rette for denne typen læring og diskusjon må studentene evne å se de ulike perspektivene og kunne ta selvstendig valg for hvilke perspektiver de ønsker å benytte i sine diskusjoner. Studentenes arbeid med case ser ut til å ha utviklet deres selvrefleksjon (4) ved hjelp av løse rammer, ettersom de forteller at de så flere perspektiver og retninger for casene. Her viste de også en utvikling av initiativ (1) og selvregulering (3) da de etter en stund så det som nødvendig å ta et valg, og utforske caset fra det perspektivet de så som hensiktsmessig. Arbeid med case ser ut til å oppleves som en praksisnær arbeidsform, som bidrar til koblinger mellom teori og praksis. Dette støttes også av tidligere forskning, som viser at studenter har utfordringer med å koble teori og praksis, men at profesjonsetisk case virker å bidra positivt til slike koblinger, og dermed til utvikling av fronesis (Aristoteles, 2013, s. 158-160; Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 60 - 61).

At studentene utforsker case uten for mange rammer kan ha bidratt til *transitional learning*, ettersom de måtte innlede prosessen med å selv avklare rammene (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Ved å se for seg muligheter i caset, og ulike rammer som påvirker casets kontekst, har de fått mulighet til å lære på tvers av kontekster. De har måttet se for seg hvordan konteksten innvirker på videre handlingsmuligheter. Slik kunnskap kan trekkes til å se sammenheng mellom kunnskapsformene episteme, techne og fronesis (Antonovsky, 2012, s. 41; Aristoteles, 2013, s. 157-158). Studentenes episteme må her sees som den teorien studentene har benyttet for å analysere. Studentene kan ha utvidet sin techne, ettersom de kognitivt har måttet se for seg praktisk utøvelse. Samtidig har de fått mulighet til å utvikle fronesis, ved å overveie etiske og moralske dilemmaer.

5.3 Studentenes erfaringer med å bli sett på som aktør og å mestre aktørrollen

Studentaktiv læring og variasjon i metodikk synes å bidra til at studenter får flere perspektiver, og dermed kontekstuelle erfaringer (Fjeld et al., 2019, s. 1 - 4). Studentaktiv læring forutsetter tilstrekkelig støtte og frihet, slik at studentene kan være autonome nok til å være aktive, og samtidig få nok støtte til å mestre mer enn de kan på egenhånd, se figur 2.1-2 (Haworth, 1986, s. 13 - 19;

Salokangas & Wermke, 2020, s. 566; Smeby, 2013, s. 18; Wood et al., 1976, s. 90). Vi finner at lærerutdanningen ikke har jobbet tilstrekkelig med etterarbeid, hverandrevurdering og kritisk refleksjon i etterkant av studentenes praksisperioder, i løpet av studiets første tre år, som har vært til hinder for trening i aktørrollen. Dette er et eksempel på skjult og formell læreplan, der det formelle målet er at studentene skal bli aktører, har ikke læringsaktivitetene vært lagt opp til at de skal bli nettopp det (Entwistle, 1986, s. 11 - 34). Å oppleve praksisopplæringen som en integrert del av lærerutdanningen fordrer at deres praksiserfaringer arbeides med i campusundervisningen. Slik kan studentene få dyplæring og *transitional learning* (Entwistle, 1988, s. 77; Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Å utfordre studentenes praksiserfaringer på campus er en konfrontasjon av kaos, som kan bidra til sammenheng, men viktigst av alt kan det bidra til at studentene selv søker å finne sammenheng, altså tar ansvar for selvrefleksjon (4) (Antonovsky, 2012, s. 172 - 177). Studentene gir uttrykk for at casearbeid tilrettelegger for diskusjon fra flere perspektiver, og at det ikke finnes en fasit, som gir inntrykk av at de forstår at det finnes flere måter å se ting på. Likevel virker det som at studentene ikke helt forstår at en del av hensikten med å analysere case, kan være å oppdage kompleksiteten, og de uenigheter dette medfører. Faglige diskusjoner som åpner for flere perspektiver kan føre til *transitional learning*, altså abstrakt læring for fremtiden, en type læring som medfører å kunne håndtere en endret kontekst (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232).

Dersom lærerutdanningen ikke har organisert faglige diskusjoner knyttet til praksiseksempler, verken skriftlig eller gruppevis, mener vi de har blitt frarøvet en viktig mulighet til *transitional learning*, og til å utforske kaos for å selv søke etter sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 39-41; Dunst et al., 2019; UIS, 2021; Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Et annet funn er at da studentene fikk friere rammer opplevde de friheten som frustrerende heller enn frigjørende, de etterspør tydeligere rammer også for den studentaktive rollen. Studentpassiv rolle er en motvekt til en ansvarlig aktør, som selv skal ta ansvar for å utvikle egne ressurser. Som vist krever aktørrollen trening, altså en gradvis øvelse med tiltagende grad av autonomi i aktørens ansvarsområder, se figur 2.1-1 og 2.1-2 (Bandura, 2006, s. 1 - 2; Haworth, 1986, s. 13 - 19; Salokangas & Wermke, 2020, s. 566; Tobiassen, 2015, s. 16). Autonomi forutsetter en balanse mellom støtte og frihet, og høy grad av støtte fører til at studenten blir passiv, og ikke autonom. Ved å slippe opp kontroll og å gi en betydelig frihet, har studentene fått mer ansvar, men ikke nødvendigvis blitt mer autonome. De forblir passive, og

etterspør retningslinjer selv når de i utgangspunktet har fått mulighet til å sette disse retningslinjene selv. Et annet funn er imidlertid at studentene rasjonelt sett ser ut til å oppleve at de er kompetente nok til å håndtere slik frihet, og det kan se ut til at det ikke er ansvaret i seg selv som skaper frustrasjon, men mangelen på trening som fører til at de er uforberedt. Den friheten studentene nå har fått, kan kobles til prosjektet de er en del av i SFPU, eller det kan kobles til overgangen til masterløp som fjerde studieår representerer, vi kan ikke med sikkerhet slå fast årsaken, men finner altså at studentene er uforberedt på skiftet.

Kanskje oppleves det utrygt å nå skulle være så fri, fordi ansvaret de nå har oppleves som en uforutsigbar endring sammenlignet med de tre første årene i studiet. Studentene etterspør retningslinjer og rammer, og den nye organiseringen oppleves ikke begripelig og fremstår ikke som forutsigbar eller ordnet for studentene (Antonovsky, 2012, s. 41). En konfrontasjon med endring kan føre til at studentene søker eller etablerer opplevelse av enten kaos eller sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 172 - 177; Hatlevik & Havnes, 2017, s. 193). I dette tilfellet virker det å ha ført til at studentene søker sammenheng, fordi de søker fremgangsmåter og finner handlingsmåter. Likevel virker det å ha resultert i en form for kaos. Ettersom studentene etterlyser tydeligere retningslinjer tyder det på at friheten fremdeles ikke fremstår som begripelig, altså ordnet, strukturert eller forutsigbar. Frihet kan gi mulighet for *transitional learning*, fordi det åpner for å lære på tvers av kontekster, og ikke under sterk regulering (Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232). Når studenten blir så opptatt av retningslinjene eller mangler på sådan, ser vi at studentene søker et fasitsvar for hvordan oppgaven skal løses eller håndteres. Studentene opplever ikke friheten som ekte, og kaoset blir hemmende, heller enn triggende for søken etter sammenheng.

Frihet gjennom studentaktiv læring ser på den ene siden ut til å ha bidratt til øvelse i aktørens ansvarsområder. Knyttet til initiativ (1) og selvregulering (3) har studentene fått øve gjennom å aktivt ta valg knyttet til casearbeidet. Når det gjelder fremtidsrettethet (2) og selvrefleksjon (4) virker de faglige diskusjonene å ha bidratt til at studentene eksempelvis har kunnet trekke koblinger mellom teori og praksis. På den annen side ser friheten ut til å virke hemmende, ettersom den har ført til at studentene har forblitt passive i å selv skulle definere rammer. Dermed hemmer friheten ansvarsområdene initiativ (1) og selvregulering (3) ved at studentene begrenser mulighet for handling, og dermed benytter de heller ikke kompetansen sin på riktig vis, selv når de rasjonelt sett

mener at de innehar ressurser til å håndtere oppgaven. En ubalanse mellom støtte og frihet begrenser studentenes autonomi, og øvelse på aktørens ansvarsområder. For mye støtte fører til en studentpassiv rolle, og et brått skifte til frihet ser ikke ut til å fremme studentaktivitet, men tvert imot føre til usikkerhet som holder studentene igjen i den passive rollen.

For å bli en aktør er det nødvendig med øvelse og gradvis progresjon i autonomi, studentene kan ikke passivt motta autonomi, men må øve med støtte fra profesjonen (Salokangas & Wermke, 2020, s. 566). Dataene viser manglende oppfølging og tilbakemelding fra faglæreres side, og studentene etterlyser oppfølging som en form for støtte. Dette understreker studentenes behov for stabilitet og gradvis progresjon i utviklingen av autonomi, dersom de skal øve på aktørrollen. Et annet funn er at det studentene opplever som manglende støtte, fører til at de omtaler arbeidskravene som «noe de bare må». Hvilket vitner om en meningsløshet når de skal arbeide med selvstudier, organisert av campusopplæringen. Slik meningsløshet kan ha bakgrunn i at de selv må søke etter begrunnelser og fronesiskunnskap, som drøftet tidligere, men virker samtidig å ha sterk tilknytning til manglende støtte. Altså innvirker manglende støtte på studentenes opplevelse av sammenheng, som igjen spiller inn på deres kapasitet for å håndtere autonomi og ansvar som aktører.

Et annet funn er at studentene tillegger definisjonsmakt hos profesjonsutøverne på campus og i praksis, som kan sees som forsøk på å skape begripelighet i kaos, ved å ordne det slik at det finnes et epistemisk mål og en mal for hvordan ting skal være. En aktør i trening er avhengig av støtte, og studentene lener seg på profesjonsutøverne ved å se til dem for svar. Samtidig kan det virke å være til hinder for dem at de i så stor grad tillegger definisjonsmakt over kontekstuell kunnskap - som jo i liten eller ingen grad kan defineres endelig - til profesjonsutøverne, da det hemmer deres egen utvikling av kontekstuell kunnskap. De støtter seg til et bilde av kunnskapen, og av hva en profesjonsutøver er og kan, som ikke eksisterer. Ved å gjøre det legger de bort tillit til seg selv. En aktør som vurderer og utvikler egen kompetanse gjennom selvrefleksjon (4), må ha tillit til at hun vet noe om hva hun har og hva hun trenger, og kan ikke utelukkende la andre definere. Lærerstudenten må i tillegg til å ha tillit til seg selv, ha en tillit til at det hun møter vil være begripelig, håndterbart og meningsfullt. Ettersom studentene ikke opplever utdanningen som koherent har de ikke slik fremtidsrettet tillit, og de får utfordringer med å organisere og forstå at kontekstuell kunnskap ikke har enn allvitende eier i profesjonsutøverne.

Et funn er at studentene gir seg i faglige diskusjoner der faglærerne er uenige med dem, og at de ikke opplever at uenigheter og kompleksitet i meningsutvekslinger er en verdi i seg selv. At studentene ikke går videre i diskusjonen kan dermed også være et tegn på at de ikke opplever å være, eller bli ansett som en likeverdig deltager. Dette kommer også frem når studentene beskriver mulighet for å medvirke til egen utdanning, flere opplever å bli avfeid eller å ikke bli lyttet til. Praksislærere tillegges samtidig en definisjonsmakt ved at studentene anser deres kompetanse som mer relevant enn en del av faglærerne på campus, de sier også at det er i praksis de vet hvordan virkeligheten egentlig er, ikke på campus. Dermed står studentene i en klemme, der utdanningen på hver side innehar definisjonsmakten, og studentene har vanskelig for å innvirke på de to. Disse funnene viser en form for støtte, men utgjør en form for kontroll der studentene ikke får nok frihet til å være autonome. Som vist i figur 2.1-2 og figur 2.1-3 må aktøren få mulighet til aktiv øvelse på kapasitetsområdene, i et miljø som tilbyr både støtte og frihet (Haworth, 1986, s. 13 - 19; Salokangas & Wermke, 2020, s. 566; Wood et al., 1976, s. 90). Våre funn støtter oppunder det Tobiassen (2015, s. 17) sier om at aktøren må oppleve å ha en stemme av betydning. Den støtten studentene beskriver tyder på at de ikke blir tatt på alvor som aktører, og at deres stemme ikke resulterer i en endring eller påvirkning. Dette kan bety at de får begrenset øvelse i selvrefleksjon (4), og et annet funn viser at det er få studenter som deltar muntlig i campusopplæringen, samt at faglærerne i liten grad organiserer muntlig deltagelse for samtlige studenter. Dette resulterer i at et fåtall av studentene deltar, som kan innebære at øvelse i å utforske og utvikle egen kompetanse i campusopplæringen er tilfeldig, ettersom det er opp til hver enkelt student å ta ansvar for å øve på dette. Den lave forventningen til studenters deltagelse, altså at det ikke stilles krav til at flere studenter skal ta ordet og ytre seg i forelesning, ser også ut til å spille inn på opplevelsen av manglende interesse (Carey, 2018, s. 1-3). Manglende forventning kan ha bidratt til at studentene ikke opplever å ha blitt gitt frihet, fordi de ikke får støtte til øvelse gjennom å bli stilt forventning til.

De studentene som i større grad opplever campusopplæringen som koherent vil antagelig ta et større ansvar for å øve ved å delta muntlig, da et funn viser at studentene holder tilbake dersom de ikke føler seg sikre på det de skal si. Det omtales som å komme med noe «ufullstendig», som bygger oppunder inntrykket av at de på et plan mener det finnes en fasit og at de forsøker å finne begripelighet gjennom å lete etter fullstendige svar. En lærerutdanningsansvar er å vise studentene

det de ikke enda vet, og det de ikke vet at de kan søke etter (Biesta, 2022, s. 376). I dette tilfellet virker ikke studentene å vite at de skal søke etter kompleksitet og spørsmål, heller enn svar, og dermed er det en lærerutdanningsansvar å vise dem dette.

Praksisopplæringen er ment å tilføre både støtte og frihet, ved at aktøren får innsikt i profesjonen og samtidig kan øve på å bidra til utvikling av praksis. Den er også ment å gi økt kvalitet og sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen, samt å styrke praksisskolene gjennom å tilføre ny innsikt og oppdatert teori (Lillejord & Børte, 2014, s. 3; Skagen & Elstad, 2020, s. 126 - 128). Det at studentene ikke blir møtt som kompetente bidragsytere fører til passivitet og er hemmende for deres mulighet til initiativ (1) og selvregulering (2) (Bandura, 2006, s. 1 – 2; Tobiassen, 2015, s. 17). En slik passivitet er ikke forenlig med lærerutdanningens rammeverk som er tydelig på at studentene kontinuerlig skal bidra til selvutvikling i lærerrollen, samt skolens kollektive praksis (KD, 2016, §2). Som nevnt skal også praksisskolene på sin side få utbytte av studentenes tilstedeværelse i praksis, men dette utbyttet blir dårlig eller ikke-eksisterende om ikke studentene slipper til. Studenten skal altså ikke bare delta i praksis for å bli en del av en fastsatt profesjon, men også komme med noe nytt til partnerskolen. Læring i praksis er situert, ettersom studentene kommer så nært yrkesutøvelsen (Lave & Wenger, 1991, s. 32 – 37; Smeby & Mausestagen, 2017, s. 13).

Dataene viser at studentene opplever å bli skjermet for kompleksitet i praksisperiodene, ut over undervisningstrening, og de opplever både direkte og indirekte avvisning på den påvirkningen de forsøker å yte. Både ved å holdes tilbake når de forsøker å benytte campusopplæringens epistemiske kunnskap, og ved å ikke få delta i kompleksitet. Dette kan vi tolke som begrensning på øving på selvregulering (3), da studentene prøver å finne riktig fremgangsmåte for å nå frem til profesjonsutøverne, altså prøver de å benytte sin kapasitet på riktig vis. Likevel vitner en slik begrensning om en kontroll, altså høy grad av støtte, som resulterer i at studentene ikke er autonome, som vist i figur 2.1-2 (Haworth, 1986, s. 13 – 19; Salokangas & Wermke, 2020, s. 566). Praksislærerens begrensninger for studenten kan på sett og vis være en velment handling, og det er ikke utenkelig at studenter som befinner seg på tidligere stadier i lærerutdanningen vil kunne verdsette og dra nytte av slike tydelig rammer rundt praksisperioden. Slike rammer kan være nødvendig for å bygge opp en nybegynnerkunnskap, men virker mot sin hensikt når målet er å vise

studentene at all kunnskap må sees i lys av kontekst, og ikke er evig og uavhengig sann (Flyvbjerg, 2010, s. 499 - 502).

Funnene viser at studentene blir oppfattet som ferskinger i praksisfeltet, og at selv om de ønsker å bidra til endring og utvikling blir de ikke ansett som endringsagenter. De forteller at de tror de må være strategiske, og gå forsiktig og ydmykt frem dersom noen i profesjonen skal høre på dem. Informantene forteller om flere strategier for å bli tatt på alvor, de sier at de kan stille spørsmål og at de må være ydmyke. Samtidig forteller de at de skulle ønske at det var slik når de kommer ut i skolen at noen var interessert i hva de hadde å komme med, at de etablerte profesjonsutøverne ville utveksle meninger og observasjoner med dem, altså at deres stemme skal være av betydning (Tobiassen, 2015, s. 17). En manglende interesse fra både praksisfeltet og campus ser ut til å være en fellesnevner i våre funn. Deres forsøk på å ta initiativ blir dermed enten avvist, eller avkortet, fordi de er ferske eller ikke tror på campusopplæringen, og dermed ser de ikke verdien av å initiere. Å avvise et initiativ, og dermed sette en form for standard for hvordan noe skal være, kan ansees som et ytterpunkt av støtte, denne form for støtte virker regulerende og mest trolig begrensende for aktørrollen, se figur 2.1-3. Det som virker å komme tydelig frem i våre funn, er en manglende interesse for studentenes initiativ, hvilket synes å resultere i at studentene ikke får øvelse. Dersom praksis skal gi mulighet til å øve på aktørrollen er det nødvendig å stille forventninger til studentene som utfordrer dem til å ta initiativ med en intensjon. Studentene må oppleve å få tillit under ansvar, og oppleve at autonomien får virke, slik at de kan bli aktører med en profesjonell identitet.

Studentenes får et begrenset innblikk i praksis, men praksisopplæringen kan aldri være det samme som yrkesutøvelsen. Selv om praksisopplæringen er en situert læring, er det fremdeles en stor del av læringsprosessen som vil fortsette når studentene avslutter utdanningen og kommer ut i yrket som lærer (Hanssen & Helgevold, 2010; s. 218, Lave & Wenger, 1991, s. 32 - 37). Likevel viser dataene at studentene etterlyser en enda mer realistisk praksisperiode, hvilket kan se ut til å handle om en søken etter begripelighet ved at praksisopplæringen ikke viser det de vet at den kan innebære, en søken etter håndterbarhet ettersom de ikke opplever å ha det som kreves for å mestre det de enda ikke har erfart, og en søken etter mening da praksisopplæringen kun oppleves som et lite innblikk i virkeligheten. Det kommer ikke frem i empirien at studentene mener praksisopplæringen skal tilføre noe nytt til utdanningsfeltet, verken når det gjelder campus eller partnerskole, de begrunner praksis

med at studentene skal få kjenne på lærerens hektiske hverdag og føle læreryrket på kroppen. Dette er ikke nødvendigvis en feil tankegang, men svarene viser et unyansert blikk på praksisopplæringens formål om å skape aktører (KD, 201, §1-2). Samtidig som de sier at praksis er det stedet der de kjenner på virkeligheten og det stedet der den viktigste læringen i utdanning skjer, opplever vi også at studentene har et urealistisk bilde av hva praksis kan tilby, som student vil praksis alltid gi et begrenset bilde av læreryrkets kompleksitet (Hanssen & Helgevold, 2010; s. 218, Lave & Wenger, 1991, s. 32 - 37). Det bygger oppunder forståelsen de har om at det er et mål med utdanning å bli «ferdige lærere». Praksisopplæringen blir en slags portvokter for erfaringer som kun gis til de erfarne. Ved å holde tilbake og gi dem trening i kun undervisning, gir det studentene inntrykk av at de ikke er klare for å ta del i flere aspekter ved profesjonen enda. Samtidig er denne kompleksiteten som de ikke er klare for, i den forstand at de ikke er ferdig utlært eller kanskje ikke har opplevd det tidligere, nettopp en form for kaos som kan bidra til å tilegne seg kontekstuell kunnskap, og dermed oppleve koherens og *transitional learning* (Antonovsky, 2012, s. 41; Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179; Wildemeersch & Stroobants, 2018, s. 232).

Studentene får ikke øve på aktørrollen på campus, eller i praksis, ettersom deres søken etter koherens, og den varierende graden av støtte og frihet kommer i veien for opplevd autonomi. Studentene får begrenset øvelse i initiativ (1) og selvrefleksjon (4) ettersom de i stor grad søker etter begripelighet gjennom endelige svar, og dette begrenser deres øvelse i fremtidsrettethet (2) og selvregulering (3), da de ikke virker å forstå den gjennomgående betydningen av kontekst. Studentene forblir dermed på en søken etter nybegynnerkunnskap, heller enn ekspertkunnskap, hvilket er nødvendig for en lærerstudent som skal være en aktør (Flyvbjerg, 2010, s. 499 – 502; Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179).

En aktør må oppleve å ha en stemme av betydning, altså at de som gir støtte og frihet vil lytte til dem (Tobiassen, 2015, s. 17). Den ubalansen i støtte og frihet som studentene har opplevd virker å gi dem en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor. Støtten ser ut til å bidra til søken etter kontekstuavhengig kunnskap, da faglærerene får tildelt en definisjonsmakt av studentene. Friheten oppleves som skremmende og uvant, og ettersom den likevel resulterer i en studentpassiv rolle der studentene ber om mer støtte, gir det inntrykk av at studentene opplever det som en manglende interesse, heller enn frihet gitt til dem som ansvarlige aktører.

5.4 Lærerutdanning som forberedelse for å bli en lærer med aktørrolle?

Lærerutdanningens manglende koherens gjør at den fremstår som kaotisk, og dette utløser et behov for å søke sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 39-41). Denne sammenhengen søkes primært gjennom å forsøke å skape begripelighet, ved å danne en form for epistemisk kunnskap gjennom regler. Studentenes meningsløshet og ubegripelighet kan være et uttrykk for at de behøver å vite hvordan, hvorfor og når i bruk av at-kunnskapen, se figur 2.5.1.1 (Aristoteles, 2013, s. 157; Gilje, 2017, s. 27-28; Ryle, 1945, s. 10). Vi stiller spørsmål ved hvordan utførelse og innhold begrunnes for studentene. Det går ikke frem av vår empiri hvordan faglærere argumenterer for valg av gjennomføring eller innhold. Studentenes lave opplevelse av mening og begripelighet kan tyde på, at dersom slike begrunnelser er gitt, har de ikke ført frem hos studentene. En lærerutdanningsmodellering kan muligens bli tydeligere dersom det settes ord på for studentene (Ulvik & Smith, 2016, s. 63). Slike begrunnelser vil kunne belyse «Knowing why» og «Knowing when», hvilket utvikler deres fronesis (Aristoteles, 2013, s. 158-160; Sullivan, 2010, s. 16). Dette vil samtidig være i tråd med hva Biesta (2022, s. 376) sier om å peke ut det studentene ikke en gang vet at de kan lete etter. Her må lærerutdannere være bevisst omfanget av sin undervisning og ikke bare sette søkelys på teori og det faglige. Det er av stor betydning at lærerutdannere evner å forklare, beskrive og begrunne sine valg og fremgangsmåter i rollen som underviser. Lærerutdanningens ansvar for tilrettelegging kan dermed knyttes til å belyse og begrunne hvordan de utformer utdanningen, altså en modellering av hvordan de fasiliteter for læring, men også for hvordan de modellerer aktørrollen. At slike valg ikke begrunnes kan sees som enda et tegn på at det finnes en fasit, som ikke studentene kjenner til, og som lærerutdannerne ikke belyser for dem.

Utdanningens ubalanse mellom støtte og frihet, som har begynt med høy grad av støtte og dermed høy grad av frihet, medvirker til opplevelsen av meningsløshet og kaos, og resulterer i studentpassivitet og en kontinuerlig forfølgelse av støtte. Studentene søker støtte i profesjonsutøverne, og i fasitsvar og epistemiske regler, og dermed opplever de også teorien som lite relevant, ettersom de ikke mestrer å sette den i sammenheng med praksis. Den ubalansen studentene opplever, og den søken etter støtte og kontekststøttet kunnskap det medfører, ser ut til å gi dem inntrykk av en manglende interesse fra profesjonen. Støtten oppleves som kontroll, og dermed at de selv ikke har nok kunnskap eller erfaring til å bidra, og friheten oppleves som et kaos

uten meningsfullhet på bakgrunn av manglende støtte - som de jo ellers er vant til. Opplevelsen av manglende interesse påvirker opplevelsen av koherens, knyttet til meningsfullhet handler det om at det ikke føles som om de har noe av betydning å komme med, ettersom ingen vil gi dem gehør. Lærerutdanningen, herunder både campusundervisningen og praksisopplæringen, må forberede studentene til å bli aktører som kan utfordre skolens eksisterende praksis, samt tilføre ny kunnskap og innsikt. Dette gjøres gjennom øvelse i initiativ (1) og selvregulering (3). Studentene peker på at det er lite krav fra faglærere ved campus om studentaktivitet, hvilket trolig bygger oppunder opplevelsen av at det ikke er interesse for hva de har å komme med, og at de ikke blir tatt på alvor.

Med lite eller ingen trening i det å ta ansvar for aktørrollen er studentenes forutsetning for å lykkes som aktører i praksis, svært lav. Studentenes opplevelse av manglende interesse for dem, hemmer utvikling av begripelighet ettersom det fører til at de ikke får systematisk øvelse i selvrefleksjon (4), og dette fører til at de får utfordringer med helhetlig opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 2012, s. 41; Bandura, 2006, s. 1 - 2; Tobiassen, 2015, s. 16). Både den støtten de har fått, og den friheten de har fått, oppleves for studentene som en manglende interesse fra både praksisfeltet og academia. Det fører til at studenten ikke blir tatt på alvor, eller at deres stemme er av betydning, og de vil dermed heller ikke forsøke å yte utvikling til praksis eller til lærerutdanningen (Bandura, 2006, s. 1 – 2; Tobiassen, 2015, s. 16 – 17). Dersom studentene skal forberedes til å være aktører er det nødvendig å gi dem tilstrekkelig støtte og frihet, men også å legge til rette for at deres handlinger som aktører blir sett og hørt (Haworth, 1986, s. 13 – 19; Salokangas & Wermke, 2020, s. 566). Aktøren må oppleve å bli tatt på alvor, og at den støtten og den friheten hun får er gitt henne fordi hun er av betydning, og samtidig at den får en virkning.

Studenten ser ut til å stå i et trangt handlingsrom, der campusopplæringen på den ene siden og praksisopplæringen på den andre siden, står med definisjonsmakten for hva som er rett og galt. Studenten som i utgangspunktet kan være en brobygger mellom teori og praksis, slik det er ment å være, blir heller en besøkende i begge felt, i påvente av å ta del i en av dem. Studentene etterspør en kobling mellom teori og praksis, og ser ikke ut til å forstå at de selv kan være denne koblingen. Er man en aktør i lærerutdanningen er man en aktiv deltaker i begge felt, men her ser det ut til at både campusundervisningen og praksisopplæringen legger opp til passiv deltakelse fra studentene. Studentenes manglende begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet understøtter

perspektivet om en mangelfull modellering, eksempelvis gjennom å argumentere og begrunne de valg lærerutdannerne tar (Antonovsky, 2012, s. 41).

Læreryrket utføres i en stadig endret kontekst, og lener seg på flere kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179). Dermed blir læreren aldri ferdig utdannet, og den nyutdannede læreren vil oppleve aspekter ved yrket som ikke er mulig å erfare som student (Hanssen & Helgevold, 2010, s. 217). Ikke bare vil de erfare noe nytt, men de vil se sine erfaringer og sin kunnskap i nytt lys, når de står i den faktiske konteksten, i rollen som lærer (Lave & Wenger, 1991, s. 32 – 37). Dersom en legger et situert læringssyn til grunn, vil det være nødvendig å utforme utdanningen på slikt vis at den i så stor grad som mulig ligner yrkesutøvelsen. Dersom lærerutdanningen er utformet med metodikk som ikke samsvarer med det verdigrunnlaget studentene selv skal legge til grunn når de underviser elever, vil det kunne være til hinder for hvordan studentene lærer. Lærerutdannere modellerer for yrket, og denne modelleringen bør ha en tydelig sammenheng med hva studentene skal lære seg om å være lærer. Det som fungerer godt i andre studieretninger, fungerer ikke nødvendigvis like godt i et lærerstudie, nettopp fordi lærerutdanningen bør lære bort gjennom å modellere for profesjonsutøveren hvordan hun er en profesjonsutøver. Slik kan utdanningen nærme seg den faktiske konteksten, selv om den aldri kan tilføre studenten alt hun trenger, ettersom den reelle yrkesutøvelsen medfører at den nyutdannede læreren endelig er en del av det hun har utdannet seg til (Ulvik & Smith, 2016, s. 63 - 68).

Studentenes søken etter begripelighet fører til at de søker kongruens i yrkesutøvelsen, og har en forventning om at lærerutdanningen skal gjøre dem til ferdige lærere, altså viser de lite fremtidsrettethet (2) og selvrefleksjon (4) i form av å forstå behovet for kunnskap de vil ha i den fremtidige yrkesutøvelsen (Bandura, 2006, s. 1 – 2; Tobiassen, 2015, s. 16 – 17). De søker forutsigbarhet og kontroll i møte med læreryrket og opplever ikke at utdanningen gir dem dette. Det at utdanningen ikke kan tilby dette gjør at studentene anser utdanning som lite relevant for yrkesutøvelsen, og utdanningens epistemiske teori undergraves. Dette fører til søken etter kontekstuavhengig kunnskap. Studentene søker kontekstuavhengig kunnskap ettersom lærerutdanningen samlet sett gir et inntrykk av at det finnes kontekstuavhengig kunnskap å finne, og at profesjonsutøverne innehar slik kunnskap. Studenten står mellom academia og praksis, og får ikke ta del av profesjonen. Ikke bare søker de kontekstuavhengig kunnskap for å ta del i profesjonen, men

utdanningen ser ikke ut til å lykkes i å vise dem at å finne slik kunnskap ikke er inngangen til profesjonen. Deres opplevelse av å stå utenfor profesjonen er til hinder for å oppleve koherens, ettersom forståelsen for kontekstuell kunnskap, og at sammenhengen mellom teori og praksis ikke er kontekstuavhengig (Antonovsky, 2012, s. 41; Grimen, 2008, s. 73 - 74; Grimen & Molander, 2008, s.179).

Studenten, som kan være en brobygger og en aktør for sammenheng mellom teori og praksis, campus- og praksisopplæring, står imellom og utenfor de to. På den ene siden står akademia, og på den andre står praksis, i midten står studenten i et kaos og forsøker å få innpass i hver side av profesjonen gjennom å søke etter kontekstuavhengighet. Kaos, manglende interesse, ubalanse i støtte og frihet, samt manglende øvelse på aktørrollen hemmer studentens mulighet og kapasitet til å påvirke og utvikle. Studenten kan være et viktig bindeledd i profesjonen, men slippes ikke inn så lenge hun ikke får nødvendig øvelse i aktørrollen. Opplevelsen av utdanningen som kaotisk fører til en overskyggende søken etter koherens, på måter som ikke er forenelige med profesjonens kontekstuelle kunnskap.

6 Avslutning

Formålet med denne studien er å se på lærerutdanningens kvalitet knyttet til koherens mellom utdanningens formål om å utdanne lærere som aktører, og den faktiske forberedelsen på aktørrollen. Vi har sett på hvordan studentene opplever at lærerutdanningen forbereder dem på å være aktører, og fant at studentene søker etter kontekstuavhengig kunnskap og at de opplever studiet som lite relevant for yrkesutøvelsen som lærer, hvilket bidrar til at studentene opplever svak grad av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i sine studier (Antonovsky, 2012, s. 41). I tillegg har vi sett på hvordan studentene opplever å møtes av profesjonen, i praksis og på campus. Vi har funnet at studentene opplever en manglende interesse, og å ikke bli tatt på alvor av profesjonsutøverne.

Et viktig funn er at studentene ser ut til å ha en noe urealistisk forventning til å kunne bli ferdig utdannet, før de trer inn i rollen som nyutdannet lærer. Det kan argumenteres for at formell lærerutdanning nødvendigvis må være et første steg i en profesjonsutdanning, som fortsetter ut i lærernes videre yrkesutøvelse (Lave & Wenger, 1991 s. 32 – 37; Smeby, 2013, s. 18; Smeby & Mausethagen, 2017, s. 13). Likevel tenker studentene at de skal være ferdig utlært når de går ut av den formelle utdanningen.

Et annet viktig funn er at den støtten og friheten som er ment til å forberede studentene på å være aktører, oppleves som en manglende interesse og å ikke bli tatt på alvor av profesjonen. Studentenes forventning til hvordan de skal dannes i studiet, og det de opplever som manglende interesse, medfører at studentene ikke oppfatter seg selv som aktører, og at de heller ikke får den forberedelsen på aktørrollen de behøver. Det innebærer samtidig at de ser profesjonen som noen med definisjonsmakten, profesjonen her sett som academia på den ene siden, og grunnskolen på den andre. Studenten står midt imellom disse to, og altså utenfor profesjonen. Ved å ikke bli tatt på alvor, eller å ikke oppleve at det de gjør for å påvirke innvirker, forblir de studenter i en skvis, heller enn aktører som kan påvirke eget handlingsrom, eller medvirke til profesjonen. Studenten vil være en besøkende i begge felt, i påvente av å bli en fullverdig deltager, en profesjonsutøver og en aktør. Dette mener vi er et viktig nytt bidrag inn i forskningsfeltet på hvordan studentene opplever koherens. Studentene får i liten grad mulighet til å oppleve koherens, når de i så stor grad opplever

å stå utenfor profesjonen de skal inn i, og i stedet plasseres inn i en profesjonskamp mellom academia og praksis.

En konsekvens er at det bør undersøkes hvorvidt lærerutdannere har en manglende interesse for studenter, altså at de ikke ser dem som aktører og bidragsyttere, og hvordan både campusopplæring og praksisopplæring kan bidra til at lærerstudenter opplever å bli tatt inn i en helhetlig profesjon, der deres bidrag teller. Vi mener å se noe utforsket i hva som er lærerutdannerens holdning til studenten på den ene siden, og hvordan det oppfattes av studenten på den andre siden. Dette kan handle om læringssyn, men også om skjult læreplan basert på motsetninger mellom innhold og undervisningsmetode i lærerutdanningen – er det sammenheng mellom hva man sier og hva man gjør – og hvordan forskjellige rammefaktorer ved universiteter og skoler som organisasjoner kan bidra til å gjøre den erfarte undervisningen og det opplevde læringsutbyttet annerledes enn hva som er planlagt utbytte av undervisningen (Entwistle, 1986, s. 11 – 34).

I en søken etter sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen ser både studenten, og profesjonen, ut til å glemme at studenten og den profesjonskunnskapen studenten trenger å utvikle kan være en brobygger for sammenheng. Dersom studenten får øve på aktørrollen, bli tatt på alvor, bli hørt og sett som en bidragsyter til profesjonen, vil studenten kunne bidra til koblinger mellom teori og praksis, campus og partnerskole. Det fordrer at lærerutdanningen legger til rette for studenten. For selv om studenten har et selvstendig ansvar for sin utdanning, kan hun ikke forventes å oppdage, forstå eller skape slike sammenhenger på egenhånd, særlig hvis studenten ikke opplever å ha en rolle som aktør inn i egen profesjonsutvikling. Våre funn viser at studenten behøver bistand i å oppleve begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2012). Vi mener det ville være interessant å undersøke hvordan lærerutdannere, både på campus og i praksis, legger til rette for studentenes mestringserfaringer som aktører, og modellerer gjennom å sette ord på hva, hvordan og hvorfor i tilrettelegging for læring (Ulvik & Smith, 2016, s. 63).

Videre mener vi at våre funn belyser en ubalanse i støtte og frihet, som muligens kan trekkes til overgangen til masterløp. Kan det være slik at studentene gis økt frihet, og det forventes at de tar mer ansvar ettersom de er i siste del av utdanningen? Vi stiller spørsmål ved hvor tydelig dette er for studentene, ettersom de har opplevd et brått skifte i rammer, men virker uforberedt på denne

endringen. Det ville være interessant å videre utforske hvordan denne overgangen kan utformes, slik at studentene både får et økt ansvar, i samsvar med utdanningsnivå, men også en forberedelse som ruster dem til å ta dette ansvaret, og på hvordan de første årene i utdanningen forbereder studentene på å ta økt ansvar for egen profesjonsutvikling og håndtere økt frihet i utdanningen.

Vi stiller spørsmål ved hvorvidt den omfattende debatten om hva skolen skal være, innvirker positivt eller negativt på lærerutdanningens utforming. Kanskje er det slik at debatten fastholder ved et begrenset syn på teori og praksis, og skaper et skille som ikke er hensiktsmessig som brobygger. Vi er usikre på hvorvidt den omfattende forskningen på lærerutdanningen blir brukt som argument for ulike politiske standpunkt, og påvirker samfunnets syn på skolen i negativ retning. Like fullt må det påpekes at denne studien representerer nok et bidrag til forskningen, og kanskje dermed til samtalen om skolens formål. Våre funn kan representere enda en utfordring ved lærerutdanningen, en manglende forberedelse til aktørrollen. Vi ønsker å henvende oss til studenter og lærerutdannere, og oppfordre dem til å undersøke de konkrete tiltakene som her er gjort, eller som etterlyses, og som ser ut til å bidra til å utvikle aktørrollen. Å arbeide med profesjonsetiske case og å modellere for yrket gjennom begrunnelser, forklaringer og argumenter ser ut til å være konkrete tiltak som kan settes til verk. Studenter må være bevisst sin rolle som aktører, at de i tillegg til å kvalifiseres, skal påvirke og medvirke til skolens utvikling. Dette kan synes å avhenge av at lærerutdannere tar studentene på alvor, og at denne holdningen når igjennom til studentene.

En svakhet ved denne studien er dens størrelse, hva angår antall studenter og tid til rådighet. Studien undersøker ett case med én klasse lærerstudenter, og for å trekke videre generaliseringer vil det være hensiktsmessig å undersøke flere case. Det må påpekes at funn fra intervjuet ikke nødvendigvis kan sies å representere flertallet av studenter i den undersøkte klassen, da informantene selv forteller at de til forskjell fra de andre studentene tar en mer aktiv rolle i egen utdanning. Vi skulle gjerne foretatt flere undersøkelser, over tid. Våre funn styrkes av at både intervju og spørreskjema utfyller hverandre, og i stor grad er sammenfallende på flere punkter. Studentene som bidrar til denne empirien er allerede en del av et forskningsprosjekt, der de selv søker å heve kvalitet og koherens i utdanningen. Deres sentrale rolle i å bidra til prosjektet representerer et ytterpunkt. Vi argumenterer for at funn knyttet til svak forberedelse til aktørrollen i dette ytterpunktet, fører til at det er nærliggende å tenke at andre lærerstudenter ikke opplever å forberedes til aktørrollen i vesentlig

større grad enn disse studentene. Likevel må det påpekes at den friheten vi finner i inngangen til fjerde studieår er påvirket av SFPU-prosjektet som studentene deltar i, og det ville være interessant å undersøke hvordan studenter som ikke deltar i prosjektet opplever frihet og støtte i utdanningen.

Lærerstudenter blir ikke tatt på alvor av profesjonen, og har dermed dårlige muligheter for å være aktører. Deres opplevelse av å ikke bli tatt på alvor, innvirker og står i veien for deres muligheter til å oppleve koherens i utdanningen. Lærerstudenter kan være brobyggere mellom akademia og praksis, men de forblir en brikke i dragkampen mellom de to. Denne posisjonen medfører at de ikke får innblikk i hva forholdet mellom teori og praksis egentlig er, to sider av samme sak, og samtidig spenninger som utfyller hverandre. Å ikke bli tatt på alvor, og å stå utenfor profesjonsfellesskapet ser ut til å være til hinder for at studentene kan skape sammenheng i egen utdanning. Lærerutdanningen forbereder studentene gjennom å gi dem høy grad av støtte de første tre årene, og deretter høy grad av frihet i inngangen til utdanningens masterløp. Denne ubalansen gir som vist et dårlig utgangspunkt for å utvikle aktørrolle, ettersom studentene forblir passive i ansvaret de skal ta som aktører.

We don't need no education,
We don't need no thought control,
No dark sarcasm in the classroom,
Teacher, leave them kids alone,
Hey, teacher, leave them kids alone,
All in all, it's just another brick in the wall,
All in all, you're just another brick in the wall

- Alan Parker, 1982. Pink Floyd

Pink Floyds refreng gir nå mening på en annen måte, studenter ønsker å bli aktører, de utdanner seg for å frigjøre seg og for å ta del i profesjonen, men mellom studentene og profesjonen bygges en vegg. Uten tilstrekkelig støtte og frihet, gitt med interesse og budskap om at de blir tatt på alvor, legges sten for sten av veggen som hindrer studenter i å bli aktører. Studenter har behov for både støtte og frihet i sin utdanning, og deres lærerutdannere må sørge for at utdanningen ikke oppleves

så kaotisk og lite koherent at studentene blir stående bak veggen av manglende interesse og kontekstuavhengighet. Lærerutdannere må bidra til å bryte ned veggen mellom studenten og profesjonen, slik at de som likeverdige deltagere kan øve på å være aktører med en stemme av betydning.

7 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den saultogene modellen*. Gyldendal akademisk.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk*. Vidar forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018102307019
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Biesta, G. J. J. (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. utg., s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Carey, P. (2018). The Impact of Institutional Culture, Policy and Process on Student Engagement in University Decision-Making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11-18. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

- Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H. & Annas, K. (2019). Metasynthesis of Preservice Professional Preparation and Teacher Education Research Studies. *Education Sciences*, 9(1), 1-36. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/educsci9010050>
- Entwistle, N. (1986). Olika perspektiv på inlärning. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.), *Hur vi lär* (s. 11-34). Prisma.
- Entwistle, N. (1988). *Styles of learning and teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student, Teachers, and Lecturers*. David Fulton Publishers.
- Fjeld, E., Tholin, K. R., Øhra, M. (2019). Studentaktive Læringsformer for å Fremme Dyplæring i Høyspenningsteknikk. *Nordic Journal of STEM Education*. 3(1), 145-149. <http://hdl.handle.net/11250/2629632>
- Flyvbjerg, Bent. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-32). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: en innføring* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg, s.167 – 184). Hans Reitzelz Forlag.
- Hanssen, B. & Helgevold, N. (2010). «Å trå over dørstokken». Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 217 - 233). Tapir akademisk forlag.

- Hatlevik, I. K. R & Havnes, A. (2017). Perspektiver på lærings i profesjonsutdanninger: fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen og J.-C Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget.
- Haworth, L. (1986). *Autonomy: An Essay in Philosophical Psychology and Ethics*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt211qz2c>
- Hoff, K. H., Melkeråen, S. E., Amundsen, L. & Skramestø, R. (2020, 05. september). *Praksis forbereder oss ikke nok på yrket*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererstudiet-pedagogikk/praksis-forbereder-oss-ikke-nok-pa-yrket/168704>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor akademia: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Johnsen, S. (2023, 24. april). *Kraftig nedgang i søkertallene til lærerutdanning*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-ola-borten-moe-samordna-opptak/kraftig-nedgang-i-sokertallene-til-laererutdanning/357172>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). Partnerskap i Lærerutdanningen: en forskningskartlegging. I *Kunnskapssenteret for lærerutdanningen*, 3/2014. Kunnskapssenter for Utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Moe, R. K. & Ødegaard, H. (2013). *Håndbok for ferske lærere*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. & Klemp, T. (2014). *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Parker, A. (1982). *Pink Floyd: The Wall*. MGM/UA Entertainment Company.
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausethagen & J. C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106 - 117). Universitetsforlaget.
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1–16. <http://www.jstor.org/stable/4544405>
- Salokangas, M., & Wermke, W. (2020). Unpacking autonomy for empirical comparative investigation. *Oxford Review of Education*, 46(5), 563–581. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1733514>
- Skagen, K. & Elstad, E. (2020). Lærerutdanning i Norge. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 120 - 138). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26), Universitetsforlaget
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11 – 20). Universitetsforlaget.
- Smeplass, E. (2020, 24. januar). *Lærerstudentene brukes som forsøkskaniner*. Universitetsavisa. <https://www.universitetsavisa.no/gjesteskribenten/laererstudentene-brukes-som-forsokskaniner/114115>

- Sullivan, W. M. (2010). The Twin Elements Knowledge and Judgment. *Liberal Education*, 96(3), 12-17. <https://www.proquest.com/trade-journals/twin-elements-knowledge-judgment/docview/759241914/se-2>
- Svarstad, J. (2020, 10. desember). - *Det er helt krise. Vi utdannes ikke til å bli lærere*. Forskerforum. <https://www.forskerforum.no/det-er-helt-krise-vi-utdannes-ikke-til-a-bli-laerere/>
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38 - 69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Thomas, J. & George, S. (2015). The Value of Mixed Methods. I B. Pasian (Red.), *Design methods and practices for research of project management* (s. 287 - 300). Taylor & Francis Group.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tobiassen, R. (2015). Lærerstudenten som aktør i praksisopplæringen. I E. K. Høihilder (Red.), *Praksisboka for lærerutdanningen* (s. 13 - 33). Gyldendal Akademisk.
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, E. K. (2022). Praksisopplæringens oppfattende og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 15(3), s. 19 – 37. <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/11250/2990278/Praksisopplæringens+oppfattede+og+erfar-te+formål.pdf?sequence=1>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). *Hva lærerstudenter lærer i praksis*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-larerstudenter-larer-i-praksis/>

- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise: Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61–77.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>
- Universitetet i Stavanger. (2021, 06.juli). *Lærerutdanningene og profesjonsforberedelse av fremtidige lærere*. <https://www.uis.no/nb/kunnskapscenter-for-utdanning/ressurser/laererutdanningene-og-profesjonsforberedelse-av-fremtidige>
- Universitets- og høyskolerådet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. https://www.uhr.no/f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn_fire_rig.pdf
- Universitets- og høyskolerådet (2017). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10*. Universitets- og høyskolerådet.
https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Wildemeersch, D. & Stroobants, V. (2018). Traditional learning and reflexive facilitation: the case of learning and work. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words* (2.utg., 229 - 242). Routledge.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4.utg). Sage publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

8 Oversikt over figurer

FIGUR 2.1-1 - AKTØRENS ANSVARSOMRÅDER.....	15
FIGUR 2.1-2 - AUTONOMIMODELL.....	16
FIGUR 2.1-3 - AKTØRENS AUTONOMI OG KAPASITET	17
FIGUR 2.5-1-1 - Å SKAPE KOHERENS UT AV KAOS	26
FIGUR 3.13-1 - ABDUKTIV FORSKNINGSLOGIKK (BUKVE, 2021)	45
FIGUR 4.1-1 – UNDERVISNING PÅ CAMPUS.....	47
FIGUR 4.1-2 – STUDENTENES PRAKSISERFARINGER	48
FIGUR 4.1-3 – PRAKSISLÆRERS MODELLERING FOR LÆRERROLLEN	49
FIGUR 4.3-1 – FUNN I ANALYSE.....	58

9 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Kategori	Spørsmål (åpne som skal gi informanten mulighet til å snakke om alt som er relevant)	Evt. oppfølgingsspørsmål (stilles bare om det trengs mer rettleiding)
Oppstart	Presentere meg som intervjuer, gjenta kort info om samtykke og anonymisering Hvilken rolle har du på studiegruppene / workshopen?	
Kommunikasjon	Hvordan opplevde du samtalene i gruppa di i dag?	<p>Opplevde du at du fikk deltatt med egne tanker i diskusjonen?</p> <p>Opplever du at alle deltagerne på gruppa fikk være aktivt med i diskusjonen med sine innspill?</p> <p>Opplevde du at alles innspill ble lyttet til?</p> <p>Opplevdes gruppa som et trygt sted å komme med egne meninger på?</p> <p>Hvordan opplevde du at faglærere, studenter og praksislærere jobbet sammen?</p> <p>Opplevde du at gruppa kom frem til svar som reflekterte gruppediskusjonen som helhet?</p>
Koherens teori praksis	Hvordan opplevde du at dere klarte å knytte teorien fra lærerutdanningen sammen med praksiserfaringene deres i gruppediskusjonene?	<p>Hvordan snakket dere om praksiseksemplet dere jobbet med?</p> <p>Hvordan brukte dere teori for å analysere praksiseksemplet dere jobbet med?</p> <p>Hvordan diskuterte dere praksiseksemplet dere jobbet med i lys av teori?</p> <p>Opplever du at denne måten å jobbe på gjorde det lettere å knytte teori og praksis sammen? Evt Hvordan da?</p> <p>Hva gjorde denne måten å jobbe på med din forståelse av praksiseksemplet dere jobbet med?</p> <p>Opplever du at denne måten å lære på gjør at undervisningen blir mer relevant for oppgavene studentene har i sin praksis?</p>
Faglig integrasjon	Hvordan opplever du at dere brukte kompetansen fra de forskjellige fagdisiplinene inn i diskusjonene dere hadde?	<p>Hvordan opplever du at det ble lagt vekt på kompetanse fra de forskjellige fagdisiplinene i samtalene på gruppa di?</p> <p>Hvordan opplevde du sammenhengen mellom forskjellige fagdisipliner når dere jobbet med praksiseksempler på denne måten?</p>

		Hvordan opplever du at det ble lagt vekt på kompetansen til studenter, faglærere og praksislærere?
Læringsutbytte	Hvilket læringsutbytte opplever du å ha fra denne undervisningen?	Opplever du at denne måten å lære på gir deg et læringsutbytte som er mer relevant for hva du trenger som kommende lærer?
Aktørrollen	Hvordan tenker du at studenter og lærere har mulighet til å påvirke og utvikle grunnskolen?	Opplever du å være en endringsagent i skolen? Opplever du å kunne delta i den politiske debatten om hva skolen skal være?

10 Vedlegg 2 – NSD-søknad



[Meldeskjema](#) / [Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisni...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
894997

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
07.12.2022

Prosjektittel

Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper (SFFU)

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Pernille Jahnsen Berg

Prosjektperiode

21.11.2022 - 21.12.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Allmenn interesse eller offentlig myndighet (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.01.2026.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

11 Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

Vil du delta i et utviklings- og forskningsprosjektet

«Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et utviklings- og forskningsprosjekt hvor det vil samles inn data gjennom flere metoder for å belyse hvordan endringer til en mer studentaktiv undervisning nedfelles i praksis på lærerutdanningen og hvordan dette påvirker opplevelsen av sammenheng og integrasjon i lærerutdanningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med utviklingsprosjektet er å utvikle ny kunnskap om studentaktive lærings- og vurderingsformer, gjennom studentene skal være aktive gjennom å samle inn, analysere smådata fra praksis og drøfte disse i relasjon til teori. Det vil således samles inn smådata fra praksis som skal brukes inn i undervisningen på lærerutdanningen. I tillegg vil det samles inn data fra utviklingsprosjektet for å evaluere i hvordan utviklingsprosjektets mål blir omsatt i praksis og i hvilken grad aktører som er med i prosjektet opplever at sammenhenger mellom lærerutdanning og praksis i skolen blir større.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mattias Øhra ved Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Pernille Jahnsen Berg ved Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for forskning og evaluering av prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalg av personer som deltar i dette spørreskjemaet styres av deltagelse utviklingsprosjektet og i undervisningen på grunnskolelærerutanningen på USN, enten som student, faglærer, praksislærer eller rektor ved praksisskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Data til undersøkelsen vil samles inn gjennom flere forskjellige metoder, og til forskjellige tider og steder. For det første skal det samles inn smådata fra skolens praksis, i samarbeid mellom studenter og personalet på skolene. Her vil det kunne være aktuelt å bruke mange forskjellige metoder, som logg, observasjon, intervju, spørreskjema osv. I tillegg vil det i øyemed å forske på og evaluere prosjektet gjøres:

- et spørreskjema med både korte spørsmål og noen refleksjonsspørsmål om opplevelsen av utdanningen både før og etter deltagelsen i utviklingsprosjektet.
- Lyd- eller videoopptak av arbeidet i studiegrupper, profesjonsworkshop og møter.
- Intervjuer i etterkant av arbeidet i studiegrupper og profesjonsworkshop.
- Analyser av læringslogger og mappearbeider.
- Analyser av praksisrapporter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

12 Vedlegg 4 – Spørreskjema



SFPU Opplevelse av koherens i utdanningen - STUDENTER

Når du svarer på spørsmålene i dette skjemaet, skal du ta utgangspunkt i hvordan du opplevde lærerutdanningen til og med desember 2022.

Informasjon om deg som svarer

Har du vært student ved høyere utdanning tidligere?

Ja

Nei

Har du i forkant av studiene hatt arbeid du ser relevant for ditt studieprogram?

Ja

Nei

Hvis ja på et eller begge spørsmålene ovenfor, utdyp din bakgrunn.

I snitt, hvor mange timer i uken jobber du med selvstudier (utenfor ordinær undervisning)?

0 timer

Omtrent 1-5 timer

Omtrent 5-10 timer

Omtrent 10-15 timer

Over 15 timer

Beskriv hvordan du arbeider med studiet utenfor ordinær undervisning og praksis.

Har du annet arbeid, ved siden av studiene? Eventuelt hvor mange timer per uke?

Nei

Ja, 0-10 timer per uke

Ja, 10-20 timer per uke

Ja, 20-30 timer per uke

Ja, 100% stilling

1. Sammenheng i undervisningen i lærerutdanningen

Ta stilling til påstandene nedenfor og si i hvor stor grad de passer for din opplevelse av lærerutdanningen til og med desember 2022

Lærerutdanningens studieplan gir god informasjon om hvordan de forskjellige emnene i utdanningen henger sammen

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

I undervisningen er det god sammenheng mellom de ulike fagene.

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Jeg opplever at lærerne på universitetet snakker godt sammen om undervisningen.

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerne på lærerutdanningen bruker samme fagspråk i de forskjellige fagene.

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Jeg opplever at faglærerne har en felles forståelse av hvordan utdanningen gjøres relevant for læreryrket

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Faglærerne bruker våre praksiserfaringer til å vise sammenhenger mellom de forskjellige fagretningene i lærerutdanningen

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Jeg bruker fagkunnskap fra forskjellige emner fra lærerutdanningen sammen for å forstå oppgaver jeg får i min praksis

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Jeg bruker kunnskap fra forskjellige fag i lærerutdanningen sammen for å forstå dilemmaer som oppstår i min praksis

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Hvordan opplever du sammenhengen mellom forskjellige fag og emner i lærerutdanningen? Utdyp (samarbeid mellom faglærere, sammenheng mellom fagene, tverrfaglighet)

I hvilken grad opplever du å medvirke til skolens politiske føringer og/eller praktiske utvikling? Utdyp.

2. Sammenheng mellom teori og praksis

Ta stilling til påstandene nedenfor og si i hvor stor grad de passer for din opplevelse av lærerutdanningen til og med desember 2022

Faglærerne på campus har god forståelse av lærerrollen i grunnskolen

svært uenig

uenig

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Faglærernes undervisning gir meg forståelse av hvordan jeg selv kan undervise

Svært uenig

Vet ikke

Arbeidskravene er først og fremst akademiske tekster med lav praktisk verdi

svært uenig

uenig

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Praksisoppgavene vi får fra faglærerne gir oss mulighet til å utforske praksisen vår på en meningsfull måte

svært uenig

uenig

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Studentenes praksiserfaringer brukes på en meningsfull måte i campusundervisningen på lærerutdanningen

svært uenig

uenig

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Praksisperioden gir et realistisk bilde av en lærers arbeidshverdag

svært uenig

uenig^[L]_[SEP]

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Lærerne ved praksisskolen viser meg hvordan jeg skal utøve lærerrollen

svært uenig

uenig

^[L]_[SEP] litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Jeg bruker teori fra campusundervisningen for å forstå dilemmaer som oppstår i egen praksis

svært uenig

uenig

^[L]_[SEP] litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Teori fra campusundervisningen oppleves som nyttig for å forstå oppgavene jeg får i praksisen min

svært uenig

uenig

^[L]_[SEP] litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Jeg bruker teori fra campusundervisningen til å skape ny og dypere forståelse av praksiserfaringene mine

svært uenig

uenig

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Jeg opplever at jeg som student kan gjøre en forskjell ved praksisskolene

svært uenig

uenig

litt enig

enig

Svært uenig

Vet ikke

Hvordan opplever du sammenhengen mellom det du lærer i campusundervisningen og det du trenger for å bli en god lærer i praksis? Utdyp (overførbarhet mellom campusundervisning og praksis, gir utdanningen samlet en relevant kompetanse for å utøve læreryrket).

3. Organisering av utdanningen

Ta stilling til påstandene nedenfor og si i hvor stor grad de passer for din opplevelse av lærerutdanningen til og med desember 2022

Undervisningen legger opp til studentaktivitet

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Jeg opplever at studentgruppen er for liten i de ulike emnene

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Studentgruppens størrelse har betydning for mitt læringsutbytte

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Organiseringen av undervisningen på campus i ukentlige forelesninger legger godt til rette for min læring

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Relasjonen mellom oss studenter og faglærerne er preget av likeverd

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Relasjonen mellom oss studenter og praksislærerne er preget av likeverd

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Faglærere og praksislærere preget av likeverd

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

4. Samarbeid mellom USN og praksisskoler

Ta stilling til påstandene nedenfor og si i hvor stor grad de passer for din opplevelse av lærerutdanningen til og med desember 2022

Praksislærerne har god innsikt i hva som forventes av dem fra USN

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

USN har god forståelse av hva de kan forvente av praksisskolene og -lærerne

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Praksislærerne har god innsikt i formålet med praksisoppgavene som gis av faglærerne på campus

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Faglærer og praksislærere bør i større grad snakke sammen om hva som er gode praksisoppgaver for å utforske praksisen vår

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Praksislærerne er i tilfredsstillende grad med inn i undervisningen på campus

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Det oppleves som om USN og praksisskolene samarbeider godt om lærerutdanningen

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Hvordan forbereder lærerutdanningen studentene til å være lærere?

Ta stilling til påstandene nedenfor og si i hvor stor grad de passer for din opplevelse av lærerutdanningen til og med desember 2022

Lærerutdanningen som helhet gjør at jeg føler meg godt skikket til å begynne som ny lærer i skolen

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerutdanningen som helhet har gitt meg godt innblikk i hva som forventes av meg som ny lærer i skolen

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Forventningene som formidles i lærerutdanningen stemmer godt overens med forventningene vi møter i skolene

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerutdanningen vektlegger først og fremst en akademisk inngang til læreryrket

I svært liten grad

I liten grad

passelig grad

stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerutdanningen vektlegger først og fremst en yrkesrettet inngang til lærerutdanning

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerutdanningen som helhet har gitt meg kompetansen jeg trenger for å løse oppgavene jeg får som ny lærer i skolen

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerutdanningen som helhet bidrar til at jeg er godt rustet til å delta i profesjonsfaglige diskusjoner som ny lærer i skolen

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Lærerutdanningen som helhet har gitt meg kompetanse til å gjøre profesjonelle valg som lærer når jeg står i utfordrende situasjoner i praksis

I svært liten grad

I liten grad

I passelig grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Hvordan forbereder lærerutdanningen studentene til å være lærere? Utdyp.

Hva tenker du at er de viktigste argumentene for praksis som en del av lærerutdanningen?