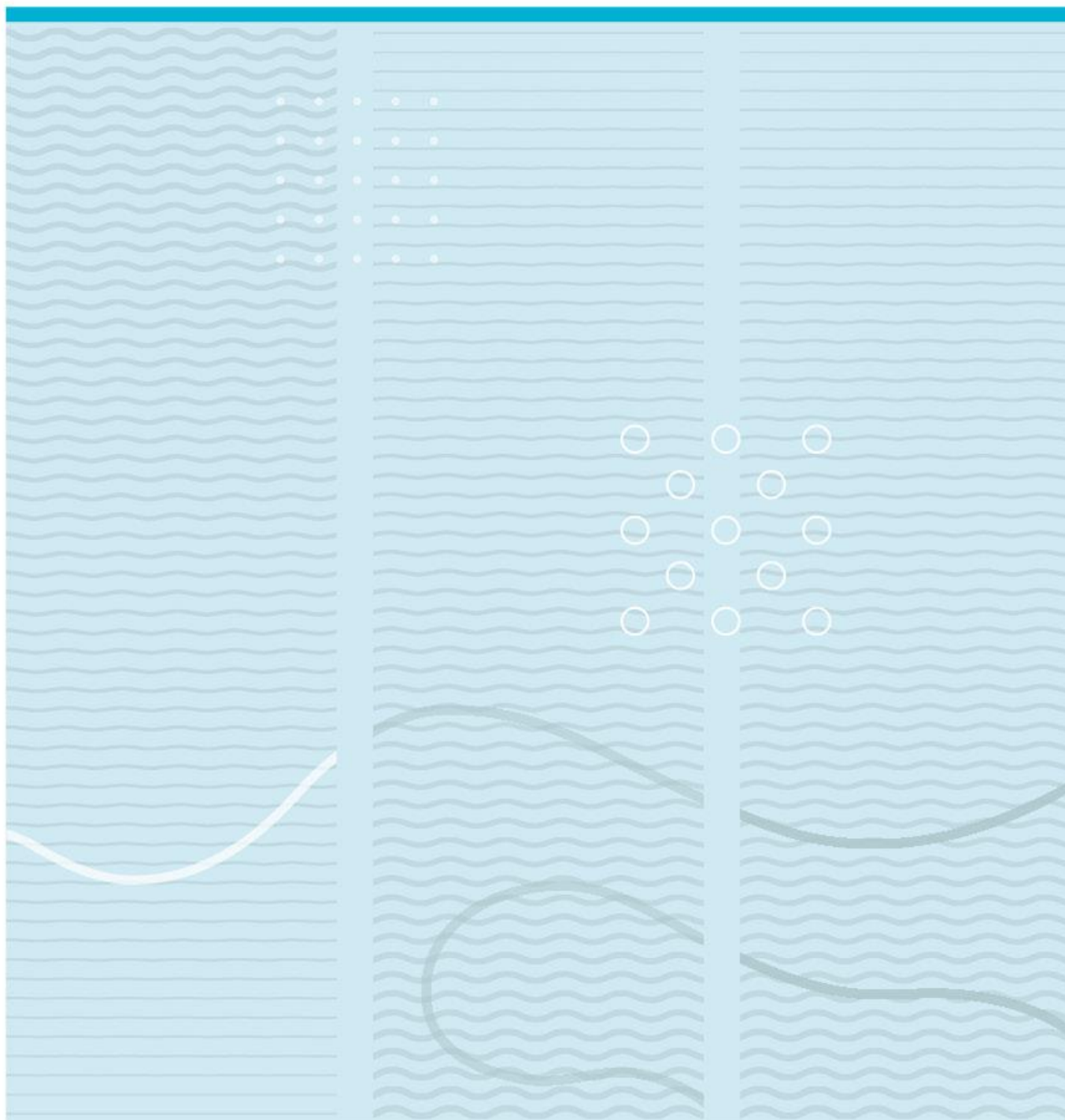


Aleksander B. Andersen og Elisabeth C. Schønning

## Praksis som profesjonskvalifiserende?

En kvalitativ studie av praksislærers rolleforståelse som del av studenters profesjonskvalifisering.





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

<http://www.usn.no>

© 2023 Aleksander B. Andersen og Elisabeth C. Schønning

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Koherens har vært et omdiskutert tema i utdanningsfeltet, og i løpet av de siste årene har det blitt stilt kritiske spørsmål om universitetenes rolle i lærerutdanningen i forbindelse med studentenes profesjonsutvikling. Hensikten med vår oppgave var å få bedre innsikt i praksislærers rolleforståelse og hva denne rolleforståelsen kan fortelle oss om profesjonsutvikling i lærerutdanningen. Vår problemstilling er: *Hvordan forstår praksislærere sin profesjonelle rolle som en del i studenters profesjonskvalifisering?* Ut ifra denne problemstillingen har vi utformet følgende forskningsspørsmål: *Hvordan forstår praksislærere sin rolle som profesjonsutøver?* og *hvordan forstår praksislærere sin rolle som del av studentenes profesjonskvalifisering?* For å besvare forskningsspørsmål og problemstilling har vi brukt en kvalitative metoder. Oppgaven plasserer seg innenfor et konstruktivistisk paradigme med en fenomenologisk tilnærming og baserer seg på semistrukturerte intervjuer med tre praksislærere.

Kort oppsummert viser undersøkelsen at praksislærerne først og fremst identifiserer sin yrkesutøvelse i forhold til skolens danningsmandat. Yrkesutøvelsen er preget av mye skjønnsbruk der relasjonen med eleven står sentralt i skjønnsbegrunnelsen sammen med erfaringsbasert kunnskap og taus teoretisk kunnskap. Praksislærerne identifiserer seg i liten grad som lærerutdannere, de opplever praksis som adskilt den øvrige lærerutdanningen både når det kommer til innhold og kunnskapsgrunnlag. Praksis er lite styrt, og det er i stor grad praksislærere selv som definerer praksisinnholdet. Fokusområdene i praksisopplæringen er gjennomføring og planlegging av undervisning. I sine dialoger med studentene vektlegges praktisk og erfaringsbasert kunnskap. Eksplisitt bruk av pedagogisk teori har liten plass i både praksislærerens egen yrkesutøvelse og hans arbeid med studentene. Denne dikotomiske forståelsen kan bidra til å male et reduksjonistisk bilde av profesjonen, noe som kan påvirke opplevelsen av koherens i negativ forstand for studentene.

I vår teoretisk innramming har vi valgt å ta utgangspunkt i litteratur og forskning knyttet til lærerprofesjonen. Lærerprofesjonen forholder seg til utdanningens flere målsettinger, der ulik kunnskap, kompetanse og ferdigheter danner grunnlaget for en profesjonsforståelse- og utøvelse i spenningsfeltet mellom autonomi og styring. Vi har med profesjonsteori, teori om utdanningens målsetting, om kunnskapen som ligger til grunn for utøvelse av profesjonen, og koherensteori. I tillegg plasseres teorien i spenningsforholdet mellom styring og autonomi. Lærerprofesjonens kjerne er pedagogikken, og en forståelse av pedagogisk teori og vitenskap som verktøy for refleksive samtaler om begrunnelse for, og utvikling av praksis blir dermed den teoretiske linsen vi bruker for å perspektivere.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1	Problemstilling.....	7
1.2	Tidligere forskning.....	7
1.3	Oppgavens disposisjon .....	9
1.4	Avgrensninger og presiseringer.....	9
1.5	Praksis i lærerutdanningen.....	10
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>11</b>
2.1	Lærerprofesjonalitet i yrkesutøvelse og som profesjonskvalifisering .....	12
2.1.1	Profesjonell yrkesutøvelse.....	14
2.1.2	Profesjonell yrkesutøvelse i norsk kontekst .....	14
2.1.3	Profesjonalisering av lærerutdanningene .....	15
2.2	Utdanningens formål.....	15
2.3	Kunnskap i profesjonell yrkesutøvelse – praktiske synteser og kunnskapsteoretisk pluralisme.....	17
2.3.1	Taus kunnskap, profesjonelt ansvar og det profesjonelle skjønnnet .....	18
2.4	Refleksjon og teoretisering som redskap for profesjonalitet .....	20
2.4.1	Ulike kompetansenivåer i utøvelse av lærerprofesjonalitet. ....	23
2.5	Koherens .....	24
2.5.1	Koherens i lærerutdanningen.....	25
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>28</b>
3.1	Metodisk design .....	28
3.2	Vitenskapelig ståsted.....	28
3.2.1	Forskerrollen og forskernes forforståelse .....	29
3.3	Intervju som metode og utvalg av informanter .....	30
3.3.1	Intervju som metode i prosjektet.....	30
3.3.2	Hva slags kunnskap ønsker vi å produsere? .....	31
3.3.3	Utformingen av intervjuguide .....	32
3.3.4	Utvelgelse av informanter .....	34
3.4	Gjennomføring av prosjektet .....	36
3.4.1	Gjennomføring med utgangspunkt i et idealisert forløp .....	36
3.4.2	Brudd med det idealiserte forløpet.....	39

3.5	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	40
3.6	Etiske vurderinger og betraktninger.....	42
3.7	Analytisk rammeverk og utvikling av analysekategorier.....	44
<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>46</b>
4.1	Hvordan forstår praksislærere sin rolle som profesjonsutøver? .....	46
4.1.1	Formål .....	46
4.1.2	Innhold .....	48
4.1.3	Form .....	51
4.2	Hvordan forstår praksislærere sin rolle som del av studentenes profesjonskvalifisering? .....	54
4.2.1	Formål .....	54
4.2.2	Innhold .....	56
4.2.3	Form .....	59
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>63</b>
5.1	Hvordan forstår praksislærere sin rolle som profesjonsutøver? .....	63
5.1.1	Moralsk kjerne som profesjonelle pedagoger .....	63
5.1.2	Kritikk av læreplanen.....	64
5.1.3	Utviklingsarbeid.....	65
5.1.4	Etterutdanning .....	67
5.2	Hvordan forstår praksislærerne sin rolle som en del av studentenes profesjonskvalifisering?.....	70
5.2.1	Moralsk kjerne som profesjonelle pedagoger .....	71
5.2.2	Ta, og begrunne valg .....	72
5.2.3	Samarbeide med andre lærere .....	74
5.2.4	Å være pedagog .....	76
5.3	Overordnede perspektiver .....	78
5.3.1	Kunnskapssyn .....	78
5.3.2	Autonomi og styring .....	79
5.3.3	Koherens i profesjonskvalifiseringen.....	80
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>82</b>

# Forord

Vår masteroppgave utgjør siste del av en masterutdanning i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse som har vart i to år. Vi har begge jobbet som lærere på ungdomsskolen i flere år, og har opplevd at masterutdanningen har bidratt til ny innsikt og lærdom som vi kan bruke i videre i yrket som lærer, og andre jobber i utdanningssektoren. Vi har flere ganger tenkt at deler av emnene vi har hatt med fordel kunne inngått i vår grunnleggende lærerutdanning, og hvor nyttig et mer helhetlig bilde av lærerprofesjonen kan være for alle lærere.

Oppgaven handler om lærerutdanning, et tema vi begge er engasjert i. I vår studie har vi fått innblikk i hvordan lærerutdanning kan sees i lys av profesjonskvalifisering og legge grunnlag for teoretisk og praktisk profesjonsutvikling for lærere. Spesielt har kritisk refleksjon og pedagogikk som fag fått et nytt innhold og en ny plass i vår forståelse av lærerprofesjonen. Det har og vært interessant å se nærmere på hvordan profesjonens kunnskapsgrunnlag forstås og inngår i praksisopplæringen, og hvor viktig praksislærers rolle er som en del av lærerutdanningen. Vi har opplevd det som svært nyttig og lærerikt å skrive masteroppgave sammen. Slik har vi kunnet drøfte og reflektere i felleskap, noe som har bidratt til begrunnelser og kvalitetssikring av analyser og tolkninger av teori og innhentet datamateriale. I arbeid med oppgaven har vi levert likeverdige bidrag og samarbeidet tett om alle oppgavens deler. I tillegg til faglig støtte har vi begge vært glad for å kunne lene oss til hverandre, som kollegaer, medstudenter og venner.

Vi ønsker å takke familie og venner for at de har holdt ut med oss de siste to årene.

Gjennomføringen hadde ikke vært mulig hvis det ikke var for den hjelpen og støtten vi har fått i hvert vårt hjem de siste årene. En spesiell takk til vår hovedveileder Pernille Jahnsen Berg. Takk for faglig innsikt og støtte, og at du har heiet oss igjennom prosessen. Vi vil også rette en takk Mattias Øhra, samt resten av deltakerne i forskningsprosjektet SFPU. Takk til kolleger og ledelse på Ringshaug ungdomsskole som har tilrettelagt slik at vi har kunnet fullføre masteren ved siden av jobb. Informantenes bidrag fortjener også takknemlighet, de har satt av tid og har ved å være ærlige og åpne gitt oss innsikt i kompleksiteten de står ovenfor.

Tønsberg, 30.05.2023

Aleksander Bjørnstad Andersen og Elisabeth Caroline Schønning

# 1 Innledning

Vår masteravhandling er en del av et større forskningsprosjekt, Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper, SFPU, som har som mål å styrke samarbeidet mellom de sentrale aktørene i lærerutdanningen; studenter, praksislærere faglærere. Prosjektet skal gjennom profesjonsorienterte læringsaktiviteter, der samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen, studentaktive læringsformer og læringsfremmende vurderingsmåter, er ment til å styrke bedre koherens og yrkesrelevans for studentene (Øhra, 2022). Gjennom vår studie ønsker vi å bidra ved å se nærmere på hva som skjer i praksis gjennom praksislærernes perspektiv. For å gjøre dette vil vi undersøke hvordan de forstår sin profesjonelle rolle som en del i studentenes profesjonskvalifisering. Koherens, eller mangel på koherens, er et omdiskutert tema i lærerutdanningen (Hammerness, 2013; Hatlevik, 2014; Heggen & Raaen, 2014; Heggen & Smeby, 2012; Lund et al. 2015; Munthe et al., 2020; NOKUT 3/2020) Vi ønsker med dette bidraget å se utover integrasjon i lærerutdanningen, og gi et mer helhetlig bilde av profesjonsforståelse også slik dette framkommer i praksisfeltet.

I løpet av de siste to tiårene har det blitt stilt kritiske spørsmål om universitetenes og høyskolenes rolle i lærerutdanningen, og om deres bidrag eller manglende bidrag til studentenes profesjonsutvikling (NOKUT 3/2020, s. 47). Noe av kritikken som har vært stabil over tid er lærerutdanningenes manglende praksisrelevans, manglende indre sammenheng, manglende samarbeid mellom fag og manglende relasjoner til praksisfeltet (Lund et al., 2015, s. 15). I norske forskrifter for allmennlærerutdanningene understrekes det at utdanningsinstitusjonene skal tilby en lærerutdanning som er integrert (Kunnskapsdepartementet, 2016a; Kunnskapsdepartementet, 2016b). Dette har gjort at begrepet integrasjon har fått en avgjørende betydning for hvordan vi designer utdanningene våre. Måten begrepet integrasjon, knyttet til norsk lærerutdanning brukes, ligger tett opp mot hvordan koherens defineres i den internasjonale litteraturen (Lund et al. 2015, s. 32), og koherens er også det begrepet vi bruker i denne oppgaven. Definisjon av begrepet utdypes i teorikapittelet. Koherens har fått større fokus i forskning, da det ser ut til å være et kjennetegn ved lærerutdanning internasjonalt at den har vært løst koblet til det arbeidet den kvalifiserer til (Munthe et al., 2020, s. 39 – 42).



## 1.1 Problemstilling

Vi skal undersøke hvordan praksis som en del av lærerutdanningen forbereder studentene til å bli lærere. I vår studie ønsker vi å få praksislærernes perspektiv, og vi vil prøve å finne ut av hvordan de forstår sin rolle som en del av lærerutdanningen. Vi har avgrenset rollen gjennom teori, og skal undersøke den profesjonelle lærerrollen, definert gjennom Dale (1989; 1993; 1998). Studentene er i praksis for å forberedes til å bli lærere. Praksis er en del av utdanningen, og et bidrag inn i deres profesjonskvalifisering. Dermed blir det også viktig for oss å se på hvordan lærerne beskriver lærerrollen studentene skal inn i, og hvilken lærerrolle som formidles til studentene gjennom praksis.

Siden 1990-årene er det blitt mer vanlig å omtale lærerne som en profesjon, men hvordan lærerprofesjonalitet defineres er noe ulikt av lærernes arbeids og oppdragsgivere enn av lærernes egne organisasjoner (Dahl et al., 2016, s.38). Hvordan læreres rolleforståelse som en del av en profesjon bidrar inn i studenters profesjonsutvikling henger, slik vi forstår det, sammen med læreres egen profesjonsforståelse.

Problemstillingen til denne masteroppgaven er: *Hvordan forstår praksislærere sin profesjonelle rolle som en del i studenters profesjonskvalifisering?* Ut ifra denne problemstillingen har vi utformet følgende forsknings spørsmål:

1. Hvordan forstår praksislærere sin rolle som profesjonsutøver?
2. Hvordan forstår praksislærere sin rolle som del av studentenes profesjonskvalifisering?

## 1.2 Tidligere forskning

Forskning antyder at for at lærerutdanningsprogrammer skal være kraftfull og effektiv er det tre viktige egenskaper som bør ligge til grunn: den må ha en visjon, være sammenhengende, og gi muligheter for læring som er forankret i undervisningspraksis. Det er avdekket flere utfordringer for de norske lærerutdanningsprogrammene, for eksempel mangel på felles visjon blant fakulteter som er ansvarlige for å undervise i faginnhold og de som underviser i pedagogikk, samt få muligheter for studenter til å lære i sammenheng med praksis. Det pekes på at diskusjoner om visjon, som her anses som grunnleggende for en koherent lærerutdanning, kan være en måte for å identifisere og bekrefte hva som virkelig betyr noe i norske klasserom og undervisning (Hammerness, 2013, s.400-

419). Når det kommer til veiledning av studenter i praksis argumenteres det for at veiledning rommer potensiale for utvikling av kunnskap i profesjonen, men at veiledning ikke nødvendigvis utføres på en måte som styrker kunnskapsutviklingen (Kvam, 2019). Skagen (2009) peker på at formen på veiledning som blir gitt tilsynelatende kan være tilfeldig og at teoretiske begreper i stor grad er fraværende i veiledningsprosesser. Det argumenteres for at veiledning må romme både begrunnelser for handling, yte motstand mot begrunnelser og etablere et reelt samarbeid mellom studenter og veiledere om hvordan praksis kan forstås (Kvam, 2019). Igjen kan det pekes på et skille mellom teori og praksis, der praksisfeltet ser ut til å fokusere på praksis, ikke ulikt universitets- og høgskolepersonalets fokus på teori.

Vi finner få kvalitative studier som fokuserer på praksislæreres forståelse av egen profesjonelle praksislærerrolle. Ohnstad og Munthe (2009, s. 471-483) har gjennomført en kvantitativ studie med et lignende fokus. De fant at praksislæreres identitet i hovedsak er knyttet til det å være lærer for elevene, og i mindre grad til å være lærerutdanner. Forskerne har dog ikke sett videre på hva som inngår i denne forståelsen. De understreker at det vil være av stor betydning for utviklingen av lærerutdanningen å få flere studier av forholdet mellom praksis og undervisningen som foregår på campus. De peker på viktigheten av å lære mer om hva det vil si å være praksislærer og hvilke muligheter praksislærere har til å være lærerutdannere. Et sentralt spørsmål, ifølge Ohnstad og Munthe (2009, s. 471-483) blir om vi forventer for mye av praksislærere gitt de rammene og mulighetene lærerne og skolen har.

De få kvalitative studiene vi kan finne, som har hatt praksislærer som fokus for sin forskning (Nilssen, 2007, s. 381-388; Kvam, 2019), har veiledningssituasjonene mellom praksislærer og studenter som sitt utgangspunkt. Studiene gjør interessante funn. Kvam (2019) argumenterer for at veiledning i praksis kan bidra til lærerstudenters profesjonelle utvikling. Hun peker på viktigheten av å be om begrunnelser for handling, yte motstand på begrunnelser og utvikling av reelt samarbeid mellom studenter og veiledere er viktige forutsetninger for denne profesjonaliseringsprosessen. Nilssen (2007, s. 381-388) har fulgt en praksislærer og fem førsteårs-lærerstudenter i veiledningssituasjoner. Hun argumenterer for en reforhandling av praksisfeltets rolle i lærerutdanningen, spesielt når det kommer til studenters første møte med praksisfeltet.

Thorsen (2016, s. 179-192) fant at praksislærere ofte har en uklar forståelse for målene og innholdet i praksis, og at innholdet i praksis derfor styres lokalt. Andre studier har også funnet at praksislærere i liten grad eksplisitt bruker teoretiske perspektiver med sine studenter (Solstad, 2010, s. 203-218), og at det overlates til studentene selv å lage praktiske synteser som integrerer både

praktisk og teoretisk kunnskap (Strandal et al., 2014, s. 165-178). Sundli (2007) fant i sin studie at refleksjon ofte ble redusert til å ta stilling til praktiske gjøremål, elevenes oppførsel og hvordan studenten kunne holde ro i klassen. Forskningen til Solstad (2010, s. 203-218) bygger på data rundt studentenes perspektiv. Vårt bidrag bygger på praksislærernes perspektiv, og vi fokuserer på kvaliteter som understreker profesjonell yrkesutøvelse, definert gjennom teori og forskning.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven inneholder seks kapitler i tillegg til kildeliste og vedlegg. I det første kapitlet innleder vi med å introdusere studien. Dette kapitlet gir en innføring i bakgrunn for studien og valg av tema, samt at vi legger fram vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene danner utgangspunkt for de tema vi ønsker å belyse i denne oppgaven.

Videre i innledningen presenteres kort tidligere forskning, vi beskriver i korte trekk praksis i lærerutdanningen og kommer med avgrensninger og presiseringer. I det andre kapitlet gjør vi rede for det teoretiske rammeverket som dataen fra intervjuene drøftes opp imot. Fjerde kapittel inneholder datapresentasjon og analyse av data, mens i femte kapittel er et drøftingskapittel, før vi legger fram en avsluttende kommentar i siste og avsluttende kapittel. Som vedlegg har vi intervjuguide (vedlegg 1), brev til våre informanter (vedlegg 2), samtykkeskjema (vedlegg 3) og vurdering av behandling av personopplysninger (vedlegg 4).

### **1.4 Avgrensninger og presiseringer**

Når det i denne oppgaven refereres til studenter i praksis, er det studenter generelt, selv om vi skriver under et forskningsprosjekt som kun innebefatter fjerdeårsstudenter. De lærerne vi intervjuer snakker om sine erfaringer generelt som praksislærere, og ikke om sine erfaringer spesielt knyttet til SFPU, som det for øvrig bare er en av tre informanter som er deltagende i. Vi ønsker å undersøke hvordan praksislærerrollen beskrives av informantene, hvordan de forstår sin rolle som praksislærer og hvordan de slik bidrar som en del av lærerutdanningen til studentenes profesjonskvalifisering. Vi bruker begrepet profesjonskvalifisering fordi det understreker at tilegnelsen av profesjonelle ferdigheter foregår på ulike arenaer, der universitet og praksisfelt er to av de (Smeby & Mausehagen, 2017, s. 11). Det ligger også i begrepet at det dreier seg om kvalifisering videre i arbeidslivet som handler om nødvendig oppdatering og videreutdanning. Kvalifisering skjer longitudinelt (Smeby & Mausehagen, 2017, s. 11; Rust, 2018, s. 55). Vårt utgangspunkt er at en opplevelse av koherens for studenter i lærerutdanningen bør sees i lys av hvordan profesjonen som helhet opplever en konseptuell koherens som profesjonsutøvere.

## 1.5 Praksis i lærerutdanningen

Studentene som er med i forskningsprosjektet er fjerdeårsstudenter på grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. I *forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen* (2016) er det beskrevet at fjerdeårsstudenter skal ha minst 30 dager praksis i grunnskolen, veiledet og vurdert. Praksisstudiet skal være en integrert del av alle fagene i utdanningen, tilpasset studentenes fagvalg og bidra til at studentene utvikler evnen til å reflektere over og utvikle egen profesjonsutøvelse. Praksishåndboken for Grunnskolelærerutdanning GLU1.-7. og 5.-10.trinn for studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge (Universitetet i Sørøst-Norge, 2022, s. 3) beskriver at

*praksisstudiene skal bidra til at studenten skaffer seg innsikt i alle sider ved yrket og utvikler forståelse for hva en lærerrolle omfatter. Studenten skal i praksisperiodene ha hele praksisskolen som læringsarena og inngå i arbeids- og læringsfellesskap som bidrar til profesjonsdanning og kompetansebygging gjennom felles planlegging, erfaringsutveksling, analyse og refleksjon. Lærerutdanningsskolen/praksisskolen skal være en arena for utprøving og læring gjennom øvingssituasjoner med veiledning, og praksiserfaringen skal integreres i USN's læringsaktiviteter.*

For å sikre dette skal studentene ha minimum 4-5 undervisningsøkter i uka, og motta regelmessig veiledning under praksisperioden på mellom 10-13 timer per uke. Studentene skal vurdere sitt eget læringsarbeid gjennom å reflektere rundt det studenten har vært med på og skal fokusere på studentens utvikling i egen lærerrolle (Universitetet i Sørøst-Norge, 2022, s. 8).

## 2 Teoretisk rammeverk

Vi undersøker i vår studie hvordan praksislærere forstår sin rolle som profesjonell yrkesutøver, og hvordan studentene innlemmes i denne rolleforståelsen gjennom praksis. Praksislærer er en lærerutdanner i skolen, som har en dobbelt rolle, med «dobbelt yrkesidentitet» og «dobbelt læreransvar» der de tilrettelegger læringsprosesser for både elever og studenter på samme tid (Klemp & Nilssen, 2018, s 80 - 81). Praksislærers identitet knyttes i all hovedsak til det å være lærer for elevene, og i mindre grad til å være lærerutdanner (Ohnstad og Munthe, 2009, s. 471-483)

Lærerstudenter tillegger som oftest stor vekt på praksislærernes bidrag i sin utdanning. Målet med praksislærerordningen er ikke at studentene skal kopiere praksislærerens praksis. I stedet skal lærerstudentene «gjennom innblikk i praksisskoler og praksislærers arbeidsmåter og tankegang kunne reflektere over ulike typer praksiser med støtte i teori de tilegner deg på campus – og utvikle din egen lærerrolle og praksisteori» (Klemp & Nilssen, 2018, s. 83). Studenten skal således bruke kompetanse fra både universitetet og praksisfeltet til «å vurdere og ta stilling til pedagogisk praksis» (Klemp & Nilssen, 2018, s 83). Praksislærer skal være åpen for kritisk gransking av egen praksis. Når det gjelder praksislæreres doble yrkesidentitet, framkommer denne som yrkesfaglig eller profesjonsfaglig også gjennom veiledning. Yrkesfaglig veiledning vektlegger læring og utvikling til et bestemt yrke slik at studentene kan utvikle seg til kvalifiserte og selvstendige yrkesutøvere (Klemp og Nilssen, 2018, s 121). Profesjonsfaglig veiledning bidrar til nærhet og innsikt i profesjonsutøvelsen, og til at studentene fri fra handlingstvang kan analysere og reflektere kritisk over den (Klemp og Nilssen, 2018, s 143). Det er et kjennetegn ved profesjonell yrkesutøvelse at profesjoner hele tiden utvikler strategier for nytenkning ved å engasjere seg i undersøkende aktiviteter, og at profesjonens medlemmer gir sin tilslutning til felles verdier, forholder seg til etiske retningslinjer, og at de har en felles, robust kunnskapsbase (Sachs, 2016, s. 413-425).

Diskrepans mellom hvordan lærere ser sin rolle som yrkesutøver og / eller profesjonell lærer, og hvilke studenterfaringer de forteller at de legger til rette for i praksis, kan peke på lite koherens: studenten vil møte noe annet som nyutdannet lærer enn det de fikk inntrykk av som student i praksis. Hvis praksislærerne legger mye vekt på en av de to, for eksempel yrkesfaglig veiledning fremfor profesjonsfaglig veiledning, kan dette også bidra til en opplevelse av svak koherens. Det er et mål i profesjonsutdanninger at nyutdannede har tilegnet seg mest mulig av de nødvendige kunnskapene, ferdighetene, verdiene og holdningene de har behov for i sin yrkesutøvelse, men de nyutdannede vil ikke være ferdig kvalifisert etter endt utdanning (Smeby & Mausestagen, 2017, s.

13). Et alternativ til en heldekkende lærerutdanning er oppfølging av nye lærere (Ulvik, 2010, s. 42). Begrepet profesjonskvalifisering brukes i stedet for profesjonsutdanning for å understreke at tilegnelse av profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter skjer på ulike arenaer, og at en betydelig del av profesjonsutøverens kvalifisering også skjer i arbeidslivet (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Praksis som en del av studentenes profesjonsutdanning kan dermed ikke forventes å forberede studentene fult ut til å utøve lærerrollen, men vi vil argumentere for at en konseptuell forståelse av læreprofesjonen *kan* gjøre lærerstudentene bedre forberedt. Vi presenterer her teori som gir et mer helhetlig bilde av lærerprofesjonen – hvilken kunnskap, kompetanse og ferdigheter som legger grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse.

## 2.1 Lærerprofesjonalitet i yrkesutøvelse og som profesjonskvalifisering

Profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap oppnådd gjennom utdanning, og yrkene har bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning (Molander & Terum, 2008, s. 13). For å utøve en profesjon må man altså ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde for å bli sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap, og den kunnskapen som formidles i utdannelsen er teoretisk og vitenskapelig, med noen elementer av praksis (Grimen, 2008a, s. 71). Evetts (2003, s. 395-411) skiller mellom en profesjonalisering ovenfra, som dreier seg om myndigheters og arbeidsgiveres styring og regulering av profesjonsutøverens arbeid, og profesjonalisering innenfra, som mer handler om yrkesgruppens egen søken mot profesjonsstatus ved å etablere en relativ autonomi i yrkesutøvelsen. I Norge er lærere ansatt og har sitt oppdrag definert av staten, dermed kan profesjonalisering ovenfra innebære en nødvendig og ønsket støtte som komplement til profesjonalisering innenfra, der profesjoner vil befinne seg i et kontinuum mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra (Molander & Terum, 2008, s. 38).

Profesjonalisering av læreryrket kan både være en strategi for kontroll fra myndighetene og en hjelp til selvhjelp for lærerprofesjonen. Et viktig element for å styrke profesjonaliteten til lærere er å utvide og styrke lærerutdanningen slik at lærerprofesjonen selv kan ta et sterkere grep om utviklingen av sin kunnskapsbase (Dahl et al., 2016, s. 39-40). Læreres profesjonalitet kan defineres gjennom hvordan lærere forvalter kunnskap, ansvar og autonomi, og hvordan dette gjøres på best mulig måte skaper dilemmaer som kan knyttes til ulike spenninger (Mausethagen, 2015, s. 27).

Enhver profesjonsutøvelse har som mål å utvikle god praksis, og her spiller det profesjonelle skjønnnet, utviklet klokskap, en stor rolle. Denne praktiske visdommen kan beskrives som fronesis,

en tilnærming som er avhengig av evnen til å handle etter skjønn og opparbeide erfaring over tid. Læring for den enkelte skjer gjennom refleksjoner over erfaring og ikke av erfaringen alene (Hvalby, 2022, s. 56-63). Et kjernepunkt i lærernes profesjonalitet er utøvelse av profesjonelt skjønn, noe som blir viktigere når kravene til lærere og utdanning blir mer kompleks og kravene større (Dahl et al., 2016, s. 34). Skjønnsmyndighet baserer seg på tillitt til at de som har denne myndigheten har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og kan redegjøre for sine vurderinger og beslutninger. Profesjoner anvender generell kunnskap nedfelt i regler, på enkelttilfeller. Men generelle regler bestemmer ikke entydig hva som bør gjøres i enkelttilfeller. Denne ubestemtheten skaper et rom for egne vurderinger og beslutninger (Molander, 2013, s. 44-46).

Profesjonell praksis innebærer en kontinuerlig syklus av refleksjon og handling, hvor praktikere gjennomgående vurderer og reevaluerer sin egen praksis basert på erfaring og kontekst, og veksler mellom teknisk rasjonalitet og reflekterende praksis (Schön, 1994, s. 21- 35). Det er viktig å utvikle ferdigheter og evnene til å takle kompleksitet og usikkerhet, da disse er avgjørende for å kunne håndtere utfordringer og problemer som oppstår. Gjennom refleksiv samtale kan praktikere reflektere over sin egen praksis og utvikle sin forståelse av den, og således utvikle autonomi.

For å ha et helhetlig bilde av sin yrkesutøvelse er det viktig at lærere har en forståelse av at utviklingen som ligger til grunn for utdanningens formål ikke nødvendigvis øker lærerprofesjonalitet eller god utdanning, men derimot kan utgjøre en trussel mot streben etter god utdanning og meningsfull profesjonell oppførsel (Biesta, 2015, s. 75- 87). Mens en del av strategien for å gjenvinne profesjonalitet i utdanning krever en grundig analyse og kritikk av måtene det profesjonelle skjønnnet blir konstruert og begrenset på, er det også av avgjørende betydning at lærere og utdanningsyrket bredere har en klar forståelse av hva deres yrke faktisk handler om. Lærere må anerkjenne den teleologiske karakteren av utdanning - det faktum at utdanning alltid reiser spørsmålet om dens formål - og at spørsmålet om utdanningsformål alltid stiller seg i forhold til tre forskjellige domener, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Derfor ligger den vedvarende utfordringen i å opprettholde en utdanningsmessig meningsfull balanse mellom disse domenene. Denne utfordringen ligger i hjertet av ansvarlig lærerprofesjonalitet (Biesta, 2015, s. 75- 87).

### 2.1.1 Profesjonell yrkesutøvelse

I en årrekke har læringsprosessen til lærere blitt en av de viktigste bekymringene for utdanningsinstitusjonen, med en underliggende antagelse av at lærere som vet mer underviser bedre. Som følger har det blitt gjort flere forsøk på å forbedre utdanningen innenfor politikk, forskning og praksis ved å fokusere på det lærere vet eller trenger å vite. Det har blitt mer eller mindre antatt at lærere som vet mer underviser bedre (Cochran- Smith & Lytl, 1999, s. 249). Det er en internasjonal konsensus om at kvalitet i utdanning er viktig, men det er varierende meninger rundt hvordan kvalitet skal utvikles (Darling- Hammond & Lieberman, 2012, s. 151). Cochran- Smith & Lytl (1999, s. 249) påpeker at det innenfor ulike endringsprosesser finnes radikalt forskjellige syn på hva "å vite mer" og "å undervise bedre" betyr. Med det mener de at det eksisterer ulike oppfatninger av læringsprosessen til lærere, og at dette påvirker hvordan man kan forbedre lærerutdanning og profesjonell utvikling, utdannings- og læreplanendringer som blir gjort, og hvordan man kan vurdere og lisensiere lærere gjennom hele det profesjonelle løpet.

### 2.1.2 Profesjonell yrkesutøvelse i norsk kontekst

Fokus på målbar kunnskap i den norske utdanningssektoren stammer fra innføringen av New Public Management i offentlig sektor, som en følger av global innflytelse gjennom OECD og PISA-undersøkelsene (Hovdenak & Stray, 2015, s. 59- 64). Flere teoretikere tar opp hvordan NPM-elementer tilpasses den kulturelle konteksten de møter i ulike land, og i Norge har det vist seg at de elementene som er mest kompatible med den tradisjonelle norske forvaltningskulturen har vært mål- og resultatstyring og desentralisering (Møller & Skedsmo, 2013, s. 336-341; Christensen & Aars, 2014, s. 201-202). Det finnes ulike årsaker til hvorfor disse komponentene har fått gjennomslag i Norge. Solbrekke og Østrem (2011, s. 334 - 354) peker i denne sammenhengen på en økende grad av statlig styring og krav om *accountability*, regnskapsplikt, overfor myndighetene i lærerprofesjonen, noe som gjør det vanskelig å gi plass til alt det i utdanningen som ikke kan måles, som for eksempel danning og oppdragelse, som kan sies å være pedagogers profesjonelle ansvar, *responsibility*, basert på faglig kompetanse og etisk skjønn. Selv om offentlige tiltak for å styrke profesjonaliteten kan brukes som en strategi for kontroll av lærerne, kan man gå ut ifra at de siste års profesjonalisering av læreryrket ovenfra også har hatt til hensikt å få på plass institusjonelle utdannings- og kunnskapsmessige forutsetninger for en videre profesjonalisering innenfra (Dahl et al., 2016, s. 40).



### 2.1.3 Profesjonalisering av lærerutdanningene

Lærerutdanningen, som i 2017 ble gjort om til en masterutdanning, kan i et styringsperspektiv betraktes som et instrument for å påvirke måloppnåelsen i skolen. Hvilke samfunnsbehov reformer sikter å svare på er interessant, og hva lærerutdanningens organisering forteller om kunnskapssynet som i dag er dominerende (Smeplass, 2018, s. 87). Et gjennomgående trekk i endringer i lærerutdanningen fra begynnelsen av 1990 tallet har vært økt spesialisering og fordypning i skolefagene, noe som kan betraktes som en form for akademisering. Det samme kan utvidelsene av lærerutdanningen. Yrkesfaglige utdanningsprogrammer har blitt mer teoretiske og formaliserte med høyere krav til forskningsbasert kunnskap, på bekostning av arbeidsbaserte kvalifikasjonsmodeller (Smeby & Heggen, 2012; Messel & Smeby, 2017, s. 49- 50). Historiske og institusjonelle endringer i skolen gjør læreryrket til gjenstand for flere kamper om hva som forventes. På den ene siden har staten interesse av å regulere og håndtere profesjonsyrkene gjennom kontinuerlige evalueringer av pågående programmer og resultater, og på den andre siden handler det om hvordan profesjonen svarer til andre historiske og kulturelle endringer, blant annet i hvordan pedagogikk og oppdragelse blir forstått av ulike interessegrupper i samfunnet (Smeplass, 2018, s. 91-96).

## 2.2 Utdanningens formål

Utdanningens formål er å sørge for at kulturen nedarves og videreutvikles, for nasjonal velstand og en sosial og økonomisk velfungerende stat på den ene siden, og et individuelt gode på den andre siden (Kvernbekk, 2001a, s. 5). Utdanningens doble målsetting, å utdanne eleven for livet, og utvikle kompetanse for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 23), eksiterer det et spenningsforhold lærere må forholde seg til. Det er mye som tyder på at en mer instrumentalistisk tankegang har vunnet terreng i farvannet av samfunnsendringer og framveksten av et mer konsumbasert syn på utdanning, der utdanning blir redusert til et middel for et mål: å utvikle kompetanse for samfunnet (Kvernbekk, 2001a, s 5-6). Biesta (2015, s. 75-87) peker på at i et instrumentalistisk syn på utdanning, blir ofte læreren sett på som en *faktor* for å oppnå målbare resultater, og det blir ansett som viktig at denne *faktoren* jobber så effektivt måte. Det er behov for å fokusere diskusjonen mot normative spørsmål om *god* utdanning, heller enn på tekniske spørsmål om effektiv utdanning eller konkurranseorienterte spørsmål om utmerket utdanning. Her blir læreres profesjonelle skjønn essensiell. For å diskutere *god* utdanning kreves en informert forståelse av hvordan dette manifesterer seg i utdanningen som et flerdimensjonalt spørsmål, og hva dette innebærer for undervisning og lærerrollen.

I utviklingen til den pågående profesjonaliseringen ser Biesta (2015, s. 75- 87) spesielt tre tendenser som undergravende for lærerprofesjonalitet: at lærere forventes å behandle studenter som kunder, en overvekt på *accountability*, og at subjektive vurderinger erstattes av med vitenskapelig bevis. Spørsmålet om formålet med utdanning er et flerdimensjonalt spørsmål, og i sitt arbeid identifiseres tre domener, nemlig kvalifisering, sosialisering og subjektivisering. Kvalifisering har å gjøre med overføring og tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og disposisjoner. Dette er viktig fordi det lar barn og unge "gjøre" noe - det kvalifiserer dem inn i samfunnet. Sosialisering handler om hvordan vi gjennom utdanning representerer og initierer barn og unge i tradisjoner og måter å være og gjøre på, som kulturelle, faglige, politiske, religiøse tradisjoner osv. Subjektiviseringsdomenet beskriver hvordan utdanning påvirker eleven positivt eller negativt som person. Barn og unge kommer til å eksistere som subjekter for initiativ og ansvar i steder for som objekter for andres handlinger. Disse domene henger sammen, men hva som ligger i domene hersker det ulike syn på.

Biesta (2015, s. 75- 87) fremlegger at lærerprofesjonalitet har endret seg over tid, og at det er viktig å forstå betingelsene bak endringene. Lærerprofesjonalitet har utviklet seg fra å ha stor autoritet gitt av sin ekspertise og sine relasjoner, en autoritet som i noen tilfeller ble misbrukt som autoritær profesjonalitet, til oppbrytning utenfra gjennom frigjøringsbevegelsene på 1960- og 1970-tallet, noe som førte til at profesjoner ble utfordret til å utvikle mer transparente, rettferdige og demokratiske måter å jobbe på. Også profesjonenes innlemming som viktige aktører i velferdsstatens prosjekt, og det faktum at yrkene i stor grad ble finansiert av offentlige midler, åpnet opp yrkene for bredere spørsmål om folkehelse og felles beste, og bidro til å gjøre yrkene mer demokratiske og ansvarlige. Hvis denne utviklingen bidro til å presse yrkene mot mindre autoritære og mer demokratiske og ansvarlige arbeidsmåter, virker det rimelig å forvente at ytterligere utvikling i denne retningen vil styrke demokratiseringen av yrkene. Selv om dette ved første øyekast kan høres fornuftig og ønskelig ut – større offentlig innsyn og kontroll over profesjonene - en måte krav om fokus på kunden, transparens og evidensbaserte arbeidsmåter ofte 'selges' inn på, kan utviklingen risikere å gjøre det motsatte av det den hevder å gjøre, og dermed føre til erosjon av ansvarlig og demokratisk profesjonalitet (Biesta, 2015, s. 75- 87).

## 2.3 Kunnskap i profesjonell yrkesutøvelse – praktiske synteser og kunnskapsteoretisk pluralisme

Grimen (2008a, s. 71-84) beskriver profesjoner som heteroteliske: kunnskapsbasen er heterogen, og profesjonen må anvende kunnskap fra flere felt bygd opp av elementer fra ulike faglige disipliner, og de viktigste sammenhengene i dem er *praktiske synteser*. Meningsfulle sammenhenger kan bli skapt på andre måter enn gjennom teoretisk integrasjon, som gjennom de krav den praktiske yrkesutøvelsen stiller. “Sammenhengene i profesjonskunnskap er *praktiske synteser*, der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet.” (Grimen, 2008a, s. 74). Det er på bakgrunn av profesjonens heteroteleisitet det blir skapt et grunnlag for enhetlig profesjonskunnskap. Ulike kunnskapselementer knyttes ofte ikke sammen i teori, men i praksis. Det er yrkesutøvelsens mål som gjør at kunnskapselementer uten teoretisk sammenheng kan inngå i en meningsfull helhet. Uten innsikten i profesjoners kunnskapsgrunnlag, og at samspillet og spenningene som ligger mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap står i fokus, kan det skape en reduksjonisme, og instrumentalistisk utførelse av yrket. Det finnes ikke noe klart og prinsipielt skille mellom kunnskapsformer, men det dreier seg om et kontinuum.

Grimen (2008a) er spesielt opptatt av heterogene former for disiplinkunnskap og den plassen de har i praktisk profesjonsutøvelse. Gilje (2017, s. 21-32) har videreutviklet dette, og vektlagt at også praktiske kunnskapsformer har en viktig plass i slike synteser. *I profesjonsutøverens praksis er det heterogene former for disiplinkunnskap og ulike former for praktisk kunnskap som kombineres og syntetiseres* (Gilje, 2017, s. 22). Et slikt kunnskapssyn innen profesjonell yrkesutøvelse kalles en *kunnskapsteoretisk pluralisme*: profesjonskunnskap kan ikke reduseres til teoretisk eller forskningsbasert kunnskap, og profesjonskunnskap kan heller ikke reduseres til noe som først og fremst kan læres i praksis (Grimens, 2008a, s. 74- 76; Gilje, 2017, s. 28). Gilje (2017, s. 28) refererer til Gilbert Ryle som skilte på *knowing how* og *knowing that*, Ryle (1945) definerte *knowing that* som å ha kunnskap om fakta, proposisjoner eller informasjon om en gitt ting eller situasjon. Dette er kunnskap som kan uttrykkes i ord eller setninger og kan overføres gjennom språk eller lærebøker. *Knowing how* derimot refererer til evnen til å utføre en handling eller ferdighetsbasert kunnskap. Dette er kunnskap som er mer praktisk og kroppslig og som ikke kan uttrykkes fullt ut gjennom ord eller setninger. Det er også en type kunnskap som ofte krever praksis og erfaring for å bli mestret. Profesjonell yrkesutøvelse innebærer mer enn bare å ha teoretisk kunnskap om sitt felt. Det krever også praktisk ferdighet og evnen til å bruke denne kunnskapen på en hensiktsmessig måte i ulike situasjoner (Gilje, 2017, s. 27-30).

### 2.3.1 Taus kunnskap, profesjonelt ansvar og det profesjonelle skjønnet

Normative problemstillinger, og ikke minst profesjonsetikk, har en sentral plass i profesjonskunnskapen (Grimen, 2008b; Gilje, 2017). Profesjonell yrkesutøvelse dreier seg om å tilegne seg teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter, samt sentrale verdier og holdninger for å utføre arbeidet til det beste for den enkelte bruker og samfunnet som helhet (Smeby og Mausethagen, 2017, s. 20). Vitenskapelig kunnskap, teknisk ferdighetskunnskap og praktisk moralsk kunnskap blir altså integrert og syntetisert i en profesjon og av profesjonsutøvere som praktiske synteser i konkrete handlingssituasjoner (Osland, 2017).

#### *Taus Kunnskap*

Grimen (2008a, s. 79) forklarer hvordan indeksering av praktisk kunnskap bunner i mange ting: den er kroppslig, den avleires i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene og i mindre grad i språk, og man kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe. Den kan bare *tilegnes* og *utøves* i førstepersonsperspektiv, og den er i stor grad *virksomhetsspesifikk*. I likhet med *knowing that* kunnskap kan taus kunnskap læres, begrunnes og akkumuleres, og et perspektiv er at taus kunnskap kan sies å være en dimensjon ved all kunnskap – inkludert *knowing how* kunnskap Gilje (2017, s. 28).

#### *Profesjonelt ansvar, moral og etikk*

Grimen (2008b, s. 144-159) skiller mellom profesjonsmoral, som er de normer og verdier som styrer profesjonelles adferd og organisering, og profesjonsetikk, som er refleksjon over profesjonsmoralen. Profesjonsmoral er en sentral del av yrkesetikk og profesjonelt ansvar. Det handler om å forstå yrkesutøvelsen som en etisk praksis, og å ha en forståelse av de normene og verdiene som styrer yrkesutøvelsen. Profesjonsmoral kan påvirkes av kulturelle verdier og samfunnsmessige endringer, derfor er det viktig å forstå kontekstuelle faktorer når man studerer yrkesetikk. Utdanning og trening kan støtte profesjonsmoral, og etiske retningslinjer og regulering kan bidra til å opprettholde en høy etisk standard blant profesjonsutøvere. Profesjonsmoral kan også være knyttet til profesjonell identitet og selvforståelse, derfor er det viktig å ha en åpen og kritisk tilnærming til spørsmål knyttet til yrkesetikk og profesjonsmoral. For å opprettholde det profesjonelle ansvaret er det nødvendig å balansere profesjonsmoral mellom autonom indre

selvkontroll og ytre kontroll, gjennom profesjonsetikk, der man reflekterer over profesjonsmoralen.

En ansvarlig profesjonsutøver har kunnskaper og kompetanse som gjør hen i stand til å utføre arbeidet sitt på en faglig forsvarlig måte, og hen har verdier og holdninger som gjør hen i stand til å handle ovenfor og samhandle med eleven med respekt og omsorg – disse to dimensjonene er avhengig av hverandre (Bøyum, 2017, s. 36-39) Den kunnskapsetiske kjernen i det profesjonelle ansvaret innebærer at eleven har et moralsk krav på kompetent profesjonell behandling, og at den profesjonelle har en moralsk plikt til å prøve å gi dette. Kunnskapsetikk innebærer å se kunnskap i et etisk lys. For å kunne gjøre dette er profesjonsutøveren avhengig av å holde fagkunnskapen sin oppdatert, siden det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvere stadig er i endring. For å få til dette bør det oppøves intellektuelle kontekstuelle dyder, som åpenhet og nysgjerrighet, og ansvaret er både individuelt og kollektivt (Bøyum, 2017, s. 40-43).

### *Profesjonelt skjønn*

I norske og internasjonale diskusjoner om profesjonell yrkesutøvelse og profesjonsutdanning har betydningen av det profesjonelle skjønnnet blitt mer aktuelt, som et motsvar på det som blir betegnet som en teknisk mål- middel- tenkning flere hevder kan føre den profesjonelle yrkesutførelsen mot et ensidig og instrumentalistisk fokus av metodikk og tekniske ferdigheter (Madsen et al., 2020; Biesta, 2015; Hovdenak & Wiese, 2017; Mausethagen & Granlund, 2012; Darling- Hammond, 2005). Profesjoners autonomi kobles til utøvelse av skjønn basert på kunnskap og kompetanse fra en oppdatert kunnskapsbase (Smeby og Mausethagen, 2017, s. 15). For å ta gode avgjørelser må lærere være klar over de mange måter læring framstår hos elever i kontekst av utvikling, læringsmuligheter, språklige og kulturelle påvirkninger, interesser, og ulike tilnærminger til læring. I tillegg til grunnleggende kunnskap rundt disse områdene, trenger lærere å vite hvordan de kan ta de nødvendige stegene mot å hente inn ny informasjon som vil gjøre det mulig for dem å ta avgjørelser som er forankret i nyere forskning og teori. Det mest grunnleggende her er evnen til å ta avgjørelser med elevens beste som hovedfokus. Og det tar mange år med erfaring for å utvikle slik avansert kompetanse, og den fortsetter gjennom hele karrieren (Darling- Hammond, 2005, s. 2).

*Fronesis* som kunnskapsform kan komme til uttrykk og integreres på ulike læringsarenaer (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 170-184). *Fronesis* kan også ivaretas og videreutvikles i en profesjonell lærerutdanning. Aristoteles teori om kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* brukes for å diskutere samspillet mellom de ulike kunnskapsformene. *Episteme* er den teoretiske og

vitenskapelige kunnskapen som er kontekstavhengig, og som historisk i vesten ofte er vurdert som overordnet en praktisk kunnskapsform. *Techne* handler om praktisk og produktiv kyndighet, og knyttes til handling der handling er et middel for å nå et definert mål. *Fronesis* betegner praktisk klokskap, det å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner. Den handler om å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og en åpenhet mot de mulighetene som finnes. Det er formidlingen fra det universelle til det spesielle som er utgangspunktet for fronesisk tenkning, og kunnskap må settes inn i et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon: fronesis må forstås i samspill med episteme og *techne* fordi det handler om å vurdere den enkelte situasjonen ut ifra faktiske forhold der epistemiske kunnskaper danner utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling.

Skjønn er resonering med svake normative holdepunkter, og det er først og fremst en bevisstgjøring som er viktig, slik at man forstår hvorfor personer som alle resonnerer samvittighetsfullt og grundig, kan komme til ulike konklusjoner om samme sak (Grimen og Molander, 2008, s. 179 - 195). Epistemisk skjønn epistemisk skjønn er den erkjennelsesmessige aktiviteten resonering som leder frem til avgjørelsen om hva som skal gjøres, basert på erfaring og faglig kunnskap. Strukturelt skjønn forklarer handlingsrommet dette foregår innenfor. De skjønnsmessige avgjørelsene må tas innenfor de avgrensningene som Opplæringslova og læreplanverket tilsier, men selv i dette handlingsrommet er det åpning for tolkninger (Grimen og Molander, 2008, s. 181-184).

Fronesis kan være den kunnskapen som må til for å skape den praktiske syntesen i profesjonsutøvelsen. Selv om både fronesis og *techne* er praktiske kunnskapsformer, er det en vesentlig forskjell mellom dem: *techne* er knyttet til produksjon og resultater, mens fronesis er knyttet til menneskets etiske og politiske liv, til praktisk klokskap. Handlingen er et mål i seg selv (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173). Artikulering og refleksjon, individuelt og kollektivt, rundt de ulike kunnskapsformene kan være med på å skape mening. *Fronesis er ikke en kunnskapsform man kan lese seg til. Fronesis utvikles gjennom kontekstuell erfaring, refleksjon og diskusjon* (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 175).

## **2.4 Refleksjon og teoretisering som redskap for profesjonalitet**

Lærere utøver profesjonelt skjønn, individuelt og i fellesskap, og et profesjonsfellesskap kan styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønnet (Dahl et al., 2016, s. 38). Lærernes handlingsrom for dette knyttes til spørsmål om kunnskapsbase, tillitt og legitimitet. Spenningsforholdet mellom

handlingstvang og handlingsrom handler om forholdet mellom kontroll og læring. På den ene siden handler det om at lærerne, både individuelt og kollektivt, kontrollerer sentrale forhold ved arbeidet, på den andre at lærerne kan begrunne at man er i stand til å ta det ansvaret man har blitt gitt. Altså handler ikke handlingsrom om fravær av kontroll, men om å ta ansvar for utøvelse av det profesjonelle skjønnet basert på faglige begrunnelser (Molander, 2013, s. 54). Lærerrollen har endret seg de senere årene mot en mer faglig forankret og spesialisert lærer, noe som har kommet til uttrykk både gjennom endringer i lærerutdanningene og gjennom brede kompetansekrav til lærere som allerede står i yrket (Dahl et al., 2016, s. 73). Blant annet i Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009), *Læreren. Rollen og utdanningen* finner vi at det stilles krav til at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele yrkeslivet, og at de er bidragsytere i et profesjonsfelleskap. De skal, med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle med andre i det faglige kollektivet for skolens utvikling. Det å være en god lærer knyttes opp mot en profesjonell utvikling, og kompetanse er noe man må i større grad vise fram gjennom dokumentasjon. Handlingsrommet til lærerne kommer dermed gjennom en mer betinget tillitt, der de må bevise at de tar ansvar for elevenes læringsutbytte gjennom deltagelse i et profesjonsfelleskap der de benytter seg av forskning og refleksjon over egen praksis (Dahl et al., 2016, s. 74). Refleksjonsprosesser er viktige i den profesjonelle utøvelsen av læreryrket (Grimen, 2008b; Klemp, 2013; Dahl et al., 2016; Hovdenak & Wiese, 2017), og dermed også i lærerutdanningen.

Ertsås og Irgens (2012, s. 196-204) baserer seg på Kvernbekk når de argumenterer for at dikotomien mellom teori og praksis kan overkommes. De finner støtte i Weniger og refererer til hvordan det finnes ulike grader av teori, de flytter fokus fra teori som et substantiv til teoretisering som verb. For å kunne bli oppfattet som profesjonelle må lærere kunne kritisk reflektere og analysere sin praksis og være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor både kolleger, elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstanser (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200-201). Som en konsekvens av disse forventingene må lærere kunne teoretisere sin tenkning og sin praksis, noe som en viktig kvalitet ved det å være profesjonell fordi man gjennom teoretisering kan utvikle sin praksis.

Ertsås og Irgens (2012, s. 199-204) anvender et bredt teoribegrep og tar i bruk begrepene teori av første grad (T1), teori av andre grad (T2) og teori av tredje grad (T3) for å illustrere ulike faser i teoretiseringsprosessen. T1 omhandler en skjult teori som finnes i all praksis, den er uartikulert og kommer til syne gjennom handling. T2 er teorien praktikerne kan artikulere, enten ved at den er

eksplisitt tilgjengelig, eller at den etter anstrengelse kan henvises til. Denne teorien begrunner praktikerens handlinger og konstituerer en forståelse hos praktikerens for sin egen yrkesutøvelse. T3 kan beskrives som teoretikerens teori og skiller seg fra T1 og T2 ved at den er mer kontekstuavhengig og generell, ikke bare et resultat av yrkesutøverens primær- og sekundærerfaringer, men generert fra systematisk forskning, slik som for eksempel pedagogiske teorier. Den kan også komme fra lokale og nasjonale styringsdokumenter. Dette gir rom for teori både i sterk og svak forstand, der teori i sterk forstand forstås som godt artikulert generell teori, og svak teori forstås som kunnskapsmessige strukturer eller oppfatninger som er svakere artikulert og mer kontekstavhengig.

Ved å kunne trekke in teori i sterk forstand (T3) kan profesjonsutøveren både legitimere profesjonell praksis og gjøre implisitte teorier (T1) mer eksplisitte gjennom formulering i T2 (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200-201). Dette gjør det mulig å kritisk reflektere over praksis ved hjelp av et teoretisk utenfraperspektiv. Teoretisering kan dermed sees på som prosesser der profesjonsutøvere reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke, teoretisering er med andre ord også kunnskapsutvikling. «Gjennom å endre egne teorier som er innvevd i måten en utfører oppgaver på (T1), ved å formulere og beskrive disse handlingsnære teoriene (T2), og gjennom å belyse og perspektivere dem ved hjelp av forskningsbasert kunnskap og teori (T3), kan ny kunnskap utvikles og formuleres som praktikernes forbedrede T2» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201).

Hvis kunnskapsutviklingen først og fremst reduseres til det som skjer gjennom primær- og sekundærerfaringer, uten å anvende forskningsbasert kunnskap og teori vil de lokale kontekstene sette rammene for kunnskapsutviklingen (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Ny kunnskap blir da i hovedsak utviklet via erfaringer fra egen virksomhet fordi kontekstuavhengig og forskningsbasert kunnskap ikke utfordrer det lokale hegemoniet. Teori i sterk forstand (T3) kan både bidra til å begrunne profesjonell praksis, gjøre implisitte teorier eksplisitte, samt bidra med et perspektiv for kritisk refleksjon over egen praksis. For en lærer vil T3 være generell profesjonskunnskap som ikke er utledet fra, og begrenset av den lokale konteksten. Evnen til å formulere sine teorier og kritiske reflektere over egen praksis blir dermed essensielt både for å forbedre praksis og en profesjonell yrkesutøvelse.



### 2.4.1 Ulike kompetansenivåer i utøvelse av lærerprofesjonalitet.

Dales (1989; 1993; 1998) teori om lærerprofesjonalitet presenteres gjennom tre begreper. Disse begrepene er kompetansenivå 1 (K1), kompetansenivå 2 (K2) og kompetansenivå 3 (K3). De ulike kompetansenivåene knyttes til profesjonens begrunnelsesnivå (Dale, 1989, s. 22-65). Dale argumenterer for at refleksjon og kritisk drøfting av profesjonens autonomi må være grunnlagt i profesjonens vitenskapelige forankring. Han argumenterer med andre ord for å etablere en tydelig sammenheng mellom pedagogikk som vitenskapelig fag og pedagog som profesjon, og dette henger sammen med de tre kompetanseområdene. Det er ved å utvikle en indre relasjon mellom de tre kompetanseområdene at profesjonalitet utvikles og didaktisk rasjonell yrkesutøvelse kan sikres.

Didaktisk rasjonalitet som begrep knytter seg til de tre forskjellige kompetanseområdene i kombinasjon med tre grunnleggende temaer (Dale, 1989, s.15-18). For det første dreier didaktisk rasjonalitet seg om evnen til å evaluere en utviklet plan for læring; relasjon mellom læreplanens mål, innhold og metoder. For det andre dreier det seg om å vurdere mulighetene for at en gitt plan for læring kan realiseres, f.eks. ved å vurdere det læringsplanen forventer i forhold til hva yrkesutøvelsen evner å realisere. For det tredje handler didaktisk rasjonalitet om kritisk drøfting av læreplanen i seg selv; læreplanens mål, innhold og metode. Veien til didaktisk rasjonalitet går gjennom de tre kompetanseområdene.

K1 dreier seg om å *gjennomføre* undervisning (Dale, 1998, s. 35-41). Dette dreier seg om lærerens utforming av læreplanens formaliserte forventninger, på dette nivået blir relasjonen mellom lærer og elev sentral. Dyktigheten og kvaliteten av utformingen av læringsaktiviteter i den umiddelbare relasjonen mellom lærer og elev er altså det første kompetansenivået. K2, dreier seg om konstruksjon av undervisningsprogrammer (Dale, 1998, s. 42-51). Funksjonelle aktiviteter på dette parkisnivået er ikke å gjennomføre undervisning, men å overveie, planlegge og evaluere undervisning i forhold til gitte læreplansbestemmelser. Kompetanse i å selv konstruere undervisningsprogram blir derfor avgjørende. Overordnede spørsmål blir hvilke formålsbestemmelser som skal prioriteres, og hvordan man kan realisere disse formålene. På dette nivået blir kommunikasjonen mellom de ansatte, medlemmene i organisasjonen, som pedagoger, sentralt. K3, dreier seg om kommunikasjon i og konstruksjon av *didaktisk teori* (Dale, 1989, s. 17; Dale, 1998, s. 51-62). Dette nivået skiller seg fra de andre ved at man kan kritisere skolens formelle styringsdokumenter, man stiller seg utenfor den politiske styringen av profesjonen. Funksjonshandlingene her er ikke å undervise eller planlegge og evaluere undervisning, men å

argumentere, drøfte begreper og grunnlig standpunkt utenfor de politisk vedtatte styringsdokumentene.

Det er når man gjennomfører undervisning (K1) ut fra et konstruert undervisningsprogram (K2) som er legitimert i forhold til didaktisk teori (K3) at man er *profesjonell* (Dale, 1989, s. 25). Det blir dermed ikke mulig for lærere å være profesjonelle i utviklingen av lokale læreplaner (K2) om de ikke kommuniserer seg imellom i lys av didaktisk teori (K3). Dale spesifiserer derfor at K3 er avgjørende i forhold til profesjonsbegrepet. Profesjonelle lærere må kommunisere seg i imellom som kolleger, bygge opp didaktisk teori og kunne ta opp metakritikk i forhold til egen profesjonsutøvelse, dets grenser og begrunnelse.

Sett med Dale kan man derfor argumentere for at opplevelsen av koherens er en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse, fordi den profesjonelle yrkesutøvelsens betingelse er den profesjonelles evne til å begrunne sin utøvelse på et teoretisk metanivå i kommunikasjon med andre utøvere av profesjonen for å utføre, konstruere og legitimere sin yrkesutøvelse. Dette krever en meningsfull forståelse bl.a. av spenninger mellom profesjonens kunnskapsgrunnlag og praktisk profesjonsutøvelse. Med andre ord er det viktig med kritisk, profesjonsorientert refleksjon for å utvikle god profesjonsutøvelse. Teori blir her viktig som grunnlag for kritisk tenkning, for å kunne analysere og tenke gjennom egen og skolens undervisning, hva som ligger bak dette, og for så å kunne endre og forbedre dette (Dale, 1989, s. 25; Bransford et al., 2005, s. 9-11).

## 2.5 Koherens

Når det skrives om koherens i lærerutdanningen, er det ofte referert til Antonovskys forklaring av opplevelsen av sammenheng (Heggen & Smeby, 2012; Heggen & Raaen, 2014; Hatlevik, 2014). Antonovsky (2012) tar for seg opplevelsen av sammenheng (OAS), eller *sense of coherence*, som en helsefremmende mestringsmekanisme. Han beskriver OAS som:

*Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillitt 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 (Antonovsky, 2012, s. 41).*

De tre komponentene over kaller han begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, og han forklarer at forholdet mellom disse må betraktes helhetlig. Han betrakter motivasjonskomponenten som ligger i opplevelsen av mening som mest sentral, men det er høy korrelasjon mellom alle komponenter. God mestring avhenger av OAS samlet sett. Det å skape en meningsfull sammenheng mellom de ulike teoretiske elementene i utdanningen skjer i praksis, gjennom praktiske synteser (Grimen, 2008a). Koherens dreier seg samtidig om mer. Kunnskap og kompetanse i læreryrket er sammensatt. Lærere, og lærerstudenter, må forholde seg, bevisst eller ikke, til ulike spenningsforhold i yrkesutøvelsen.

### 2.5.1 Koherens i lærerutdanningen

Begrepet koherens i sammenheng med lærerutdanning har blitt definert av Tatto (1996, s. 176) som en felles forståelse i fakultetet (lærerutdanningen) om måten muligheter for læring er organisert og tilrettelagt på for å oppnå et felles mål – å utdanne profesjonelle lærere med kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å undervise mangfoldige elever. Hvis vi tenker på program og profesjonelle normer som sosialt konstruert gjennom dialog og relevant for kontekst, vil det å kreve koherens rundt disse normene alene være tautologisk av nødvendighet. Dette innebærer ikke at alle skal tenke likt, da mangfoldet av tanker gir rikdom i læringsopplevelsen. Buchman & Floden (1992, s. 4) peker på at koherens ikke må forveksles med konsistens. Mens konsistens impliserer logiske sammenhenger og fravær av motsetninger, tillater koherens mange former for sammenkoblinger, inkludert assosiasjoner av ideer og følelser, antydninger av likhet, konflikter og spenninger, og fantasifulle sprang. Koherens - men ikke konsistens - er gjestfri for endring og fantasi, samtidig som den er tro mot de mange sidene ved begreper og opplevelser. Utdanningskoherens finnes der studenter og lærere kan oppdage og etablere forhold mellom ulike områder av følsomhet, kunnskap og ferdighet, men der løse tråder fortsatt eksisterer og inviterer til en omarbeiding av tro og bånd til virkeligheten.

Hammerness (2006, s. 1241- 1261) beskriver hvordan sammenheng mellom ulike emner og fag kan hjelpe studentene til å forstå og huske informasjon bedre, og også å utvikle mer komplekse mentale modeller av verden rundt dem. Dette kan oppnås ved å knytte sammen ulike emner og fag på en meningsfull måte, og ved å sette søkelyset mot de store bildene og overgripende temaene som binder dem sammen. Hun skiller på *structural coherence* og *conceptual coherence*. Structural coherence refererer til hvordan ulike deler av undervisningen er organisert og knyttet sammen. Dette kan inkludere hvordan ulike emner og fag henger sammen, hvordan enkeltemner er organisert

innenfor et fagområde, og hvordan ulike aktiviteter og oppgaver i undervisningen passer sammen. En høy grad av structural coherence kan bidra til å gi studentene en følelse av sammenheng og oversikt, og kan gjøre det lettere for dem å se hvordan de ulike delene av undervisningen passer sammen. Conceptual coherence handler om hvordan de ulike delene av undervisningen henger sammen med hverandre på et konseptuelt nivå. Dette kan inkludere hvordan ulike fag og emner er relatert til hverandre på et mer overgripende nivå, og hvordan studentene kan bruke kunnskapen og ferdighetene de lærer på ett område til å forstå og arbeide med andre områder.

En høy grad av conceptual coherence kan bidra til å styrke studentenes forståelse av sammenhenger og av hvordan de ulike delene av kunnskapen deres passer sammen, og øke læring under utdanning og senere som lærere. Hammerness (2013, s. 400-419) fokuserer på ideer og visjon i lærerutdanningene, der visjon innebærer en innsats i å finne en felles grunn i den nåværende debatten om å forberede lærere, som anerkjenner at målene for lærerutdanning inkluderer verdier om hva og hvordan lærere og studenter lærer. Hun argumenterer for at visjon kan tilby en måte å utvide politiske diskusjoner og forskningsinnsats utover resultater ved å inkludere verdier, tro og de bredere formålene med utdanning. Forskningsresultater viser at når studentenes undervisningsplasseringer er i samsvar med campus visjon om undervisning og læring - og når det er en felles forståelse, kan det bidra til å redusere fragmenteringen eller gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen (Grossman et al., 2008, s. 274).

Lærerprofesjonen er i sin kjerne en moralsk profesjon, lærere har en *moral purpose*, de skal føre til utvikling hos elevene (Fullan, 1993, s. 12). Elevens beste er det øverste moralske ansvaret til læreren (Darling- Hammond, 2005, s. 2). Rolleførståelse sees i sammenheng med det moralske ansvaret, om det er ovenfor elever eller studenter. Visjon, som inkluderer verdier, tro og de bredere formålene med utdanninger blir herunder viktig. Korthagen (2004, s. 77-97) tar for seg lærerutdannerens innsikt og forståelse av sine egne kjerneegenskaper som en forutsetning for å fremme utviklingen av kjerneegenskaper og kvaliteter hos fremtidige lærere. For å utvikle en god lærer kan man ikke kun se på kompetanse og utførelse, men også de indre faktorene, identitet, tro og misjon, eller formål. Å forstå lærere og profesjonsutvikling fra et slikt perspektiv krever at lærerutdannere er profesjonelle på ulike nivåer, ikke bare på kompetansenivået. Som et ledd i utvikling av kjerneegenskaper og kvaliteter kan det argumenteres for at en forståelse av lærerens profesjonelle rolle er nært knyttet til læreridentitet og formål. Heggen (2007, s. 217-231) har funnet at lærerstudenters tanker om akademisk kunnskap som viktig for profesjonsfaglig kompetanse reduseres til fordel for praktisk kunnskap og relasjonskunnskap. Dette peker på en spenning der forholdet mellom akademisk kunnskap og profesjonsutførelse er uklart. Det argumenteres for at

hvis akademisk kunnskap oppleves som et viktig analytisk verktøy og refleksjonsinstrument vil den også vies oppmerksomhet, og at en grunn til manglende oppmerksomhet kan handle om svake tradisjoner for teoretiske diskusjoner i praksisfeltet.

Dette tatt i betraktning har praksis, sett som profesjonaliserende, trolig en viktig rolle å spille i å etablere en kunnskapsinteresse og å etablere en profesjonsforståelse som ivaretar en interesse for profesjonsfaglig kunnskap som relevant og viktig for profesjonsutøvelsen.

## 3 Metode

I dette kapittelet skal vi presentere oppgavens metodiske design og beskrive gjennomføringen av prosjektet. Som et ledd i dette vil vi også drøfte undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og presentere vårt analytiske rammeverk.

### 3.1 Metodisk design

Formålet med denne undersøkelsen er å utforske hvordan praksislærere forstår sin rolle og som en del av studenters profesjonskvalifisering. Formålet er altså fenomenologisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45) og det er derfor valgt et kvalitativt design med kvalitative intervjuer av tre praksislærere. Kvalitativt design egner seg godt fordi informantenes stemmer er et hovedfokus i studien og vi skal undersøke et fenomen som ikke er særlig kjent fra tidligere (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23). Semistrukturerte livsverdenintervjuer er valgt som datainnsamlingsmetode fordi studien søker å forstå et tema fra informantenes dagligliv fra deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). For å kunne fange informantenes livsverden på en god måte har vi valgt å informanter i samråd med praksisfeltet, og basert på enkelte kriterier, som vi har en relasjon til fra før. Dette lot oss skape god kontakt i intervjusituasjonen, noe som er avgjørende for kunnskapen som produseres, og krever personlig innsikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85-88). For å ivareta forholdet mellom kvalitet på innsamlet data og tidsperspektivet i gjennomføring av intervju og analyse, falt valget på tre informanter (Dalen, 2013, s. 45). Basert på datamaterialet vi samlet inn har vi gjort en meningsfortolkning med utgangspunkt i en induktiv, konstruktivistisk analyse fordi denne formen for analyse gav oss mulighet til å gi rike, detaljerte og komplekse fremstillinger av datamaterialet i en form som er lett tilgjengelig for oss som uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006, s. 77-81).

### 3.2 Vitenskapelig ståsted

Prosjektet bygger på et sosialkonstruktivistisk syn og har en fenomenologisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer at vi ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv og beskrive verden slik den oppleves av aktøren selv. Dette gjør vi ut fra en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter, det som kalles deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Sosialkonstruksjonisme er i betydelig grad påvirket av fenomenologien og tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon (Kleven

& Hjordemaal, 2018, s. 205-208). Språket og måten vi kommuniserer på er av stor betydning for hvordan mennesker konstruerer denne virkeligheten. Sosialkonstruksjonismen, i likhet med fenomenologien, stiller dermed spørsmålsteget ved forekomsten av objektiv kunnskap (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 39-41). Utgangspunktet er at menneskers virkelighetsoppfatning kontinuerlig formes av opplevelser og situasjoner de blir utsatt for. Vårt vitenskapelige ståsted tatt i betraktning blir det sentralt å rette oppmerksomheten mot språket fordi det sees på som et viktig element ved produksjon av kunnskap og mening, der språket forstås som en form for sosial handling mennesker konstruerer sin virkelighet gjennom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77).

### 3.2.1 Forskerrollen og forskernes forforståelse

Menneskers livsverden består av ens subjektive historie, bakgrunn og opplevelse slik den enkelte oppfatter dette, men også en sosial verden som vi lever i til daglig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45) Vi ønsker altså å oppnå en forståelse av en dypere mening i individuelle praksislæreres erfaringer og forståelser av hva det er å være praksislærer i en profesjonsutdanning. Innenfor et fenomenologisk vitenskapelig ståsted vil vår refleksjon over egen erfaring spille en stor rolle fordi dette bidrar til å danne et utgangspunkt for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et fenomenologisk ståsted innebærer at vi som forskere er åpne for de erfaringene informantene våre deler med oss, og at oppmerksomheten rettes mot forutinntattheter innenfor kulturen de befinner seg i. Å forstå fenomener fra informantenes perspektiver, og å beskrive verden slik de erfarer den står sentralt innen fenomenologien. Et fenomen skal fremtre mest mulig fordomsfritt og forutsetningsløst, det blir derfor viktig å møte andre mennesker åpent, empatisk, og med innlevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Alle mennesker bærer med seg en viss grad av forforståelse. I dette studiet blir det derfor viktig at vi tar høyde for vår forforståelse i møte med problemstillingen da denne forforståelsen vil påvirke hvordan vi gjennomfører datainnsamlingen, hvordan vi tolker utsagn fra informantene og velger fokus under intervjuet og ikke minst hvordan vi tolker og analyserer det transkriberte datamaterialet.

Begge forfatterne har tidligere vært praksislærere, vi har derfor en forforståelse når det kommer til praksislærerrollen. En fenomenologisk tilnærming gjør at det blir viktig at vi forsøker å sette denne forforståelsen i til side slik at vi med åpenhet kan møte informantenes egne beskrivelser, og at vi forsøker å unngå misforståelser og forutinntattheter. Bevisst naivitet er et fenomenologisk inspirert aspekt ved kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48). Målet er å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig. En bevisst naivitet og forsøk på

fordomsfrihet åpner for nye og uventende fenomener. Å være kritisk til egen forforståelse blir derfor et viktig element i dette perspektivet. Før arbeidet med denne undersøkelsen hadde vi i liten grad en teoretisk forforståelse av området vi skulle undersøke. Vi satt oss tidlig inn i teorifeltet for å få oversikt og en teoretisk innsikt slik at vi kunne utforme metode og bedre forberede studiet. Både den praktisk ervervede forforståelsen og den teoretiske forforståelsen har vi hatt et bevisst forhold til under utforming av intervjuene, i intervjusituasjonen, og når vi har tolket data. Vi har forsøkt å skille på hva informantene faktisk sier, og hva vi legger inn i fortolkningene ved å diskutere og reflektere fra et så nøytralt ståsted som mulig.

### **3.3 Intervju som metode og utvalg av informanter**

#### **3.3.1 Intervju som metode i prosjektet**

Innenfor kvalitativ forskning blir forskeren selv et viktig datainnsamlingsinstrument (Kleven & Hjordemal, 2018, s. 22) og det settes søkelys på å synliggjøre og løfte frem informantenes perspektiver og forestilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Informantenes stemme er derfor et hovedfokus i kvalitative studier. Dette gjør at kvalitativ forskning egner seg spesielt godt når man skal undersøke fenomener som ikke er særlig kjent fra tidligere og som man ønsker en større forståelse for (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23). Med tanke på denne studiens problemstilling og hensikt, samt mangelen på tidligere kvalitativ forskning på feltet, ble kvalitativ metode ansett som mest hensiktsmessig.

Gjennom valget av kvalitative metoder har vi prioritert nærhet fremfor en distansert objektivitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21) fordi vi ønsker å skape en dypere forståelse for hvordan informantene faktisk opplever rollen sin. Nærheten og fleksibiliteten som følger kvalitative datainnsamlingsmetoder kan gi forskeren tilgang til kunnskap av dypere natur som det ellers vil kunne være vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23). Når troen på en objektiv virkelighet som kan avspeiles eller avbildes i vitenskapelige modeller forsvinner, må oppmerksomheten rettes mot diskurs og forhandling om betydning av livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Forskningsintervjuer er basert på samtaler som gir adgang til kunnskap, og kvalitative intervjuer har derfor mulighet til å produsere beskrivelser og fortellinger om hverdagsopplevelser.



I prosjektet er det valgt semistrukturerte forskningsintervju fordi de egner seg spesielt godt når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Når temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring eller når samtalevirkeligheten er relevant vil kvalitative intervjuer være en relevant datainnsamlingsmetode fordi den egner seg godt for utforskning av kvalitative samtaleverdener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135-136). Vårt prosjekt er induktivt fordi vi først og fremst er interessert i informantenes egne perspektiver. Forskningen tar med andre ord utgangspunkt i den dataen som produseres gjennom intervjuene, ikke en forhåndsdefinert teoretisk ramme (Braun & Clarke, 2006, s 83).

### 3.3.2 Hva slags kunnskap ønsker vi å produsere?

Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt legger vi til grunn at menneskers virkelighetsoppfatning kontinuerlig formes av opplevelser og situasjoner de blir utsatt for (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 39-41). Dette leder frem mot et konstruktivistisk syn på kvalitativ metode som betyr at forskningsresultatene vi får er en følge av relasjonen som oppstår mellom oss som forskere og informantene under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Slik vil vi som forskere utforme kunnskapen i felleskap med informantene.

Vi ser på intervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess der kunnskapen produseres i en samtalerelasjon som er kontekstuell, språklig og narrativ (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Vi var ikke ute etter objektiv kunnskap om fenomenene som undersøkes, men vi så etter en fordomsfri beskrivelse av fenomenene slik de oppleves av informantene, (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) i vårt tilfelle hvordan praksislære forstår sin profesjonelle rolle som en del av studenters profesjonskvalifisering. Intervjuene kan gi oss beskrivelser av den kvalitative menneskelige verden gjennom samtalevirkeligheten som gjør seg til syne under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Forskningsintervjuet blir dermed en byggeplass for kunnskap der kunnskapen konstrueres i det sosiale samspillet som oppstår mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 77). Kunnskapen skapes aktivt i felleskap gjennom de spørsmål som stilles og svar som gis. Vi rettet vår oppmerksomhet mot samspillet mellom deltakerne i intervjuet og de relasjonene som ble etablert i våre samtaler. På den måten kunne vi bedre avdekke den kunnskapen som ble produsert om den menneskelige situasjon. Dette gjorde vi ved å ikke bare registrere meninger og holdninger, men ved å forsøke å trenge dypere inn i lagene av informantenes erfaringsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 119-120).

Vi hadde som formål i vår studie å undersøke praksislærers subjektive rolleforståelse. Intervjuspørsmålene ble utformet slik at de kunne gi oss kunnskap om dette. Samtidig har vi et teoretisk utgangspunkt vi tolker dataen opp mot, som også la grunnlag for å kunne stille de spørsmålene vi gjorde, de var teoriinformerte. Vi opplevde at den teoretiske kunnskapen vi hadde om temaet ble nødvendig for å kunne stille relevante spørsmål under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Lærerrollen og hvilke forventinger som ligger i denne rollen kan forstås «utenfra» og «innenfra», og dette forholdet kom fram både i spørsmålene vi stilte og svarene informantene ga. Vi var interessert i hvordan lærerne forstår sin rolle i forhold til vårt teoretiske utgangspunkt, der deres oppfattelse er den som er gjeldene. Altså, vi har gjort en induktiv undersøkelse, men er klar over at bakgrunnen for våre spørsmål er informert av vår teoretisk forforståelse, og dermed vil påvirke kunnskapen som produseres.

### 3.3.3 Utformingen av intervjuguide

Når intervjuet sees på som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess blir det naturlig viktig å reflektere nøye over hvilke spørsmål man stiller og hvordan man strukturerer intervjuet. Et godt forberedt intervju vil kunne konstruere kunnskap av høyere kvalitet og gjøre etterbehandlingen av intervjuene lettere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134-142), samtidig er det viktig å ha forskjellige former for intervjuspørsmål slik at man får den typen informasjon som er nødvendig for å tolke meningen i utsagnene som kommer. Arbeid med intervjuguide skjedde i samarbeid med veileder og to andre studenter som arbeidet i SFPU for å sikre formuleringer som fanget opp informantenes subjektive forståelser i forbindelse med fenomenene vi ønsket å undersøke; forståelsen av deres rolle som praksislærer. Vi gjennomførte et prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden og for å teste oss selv som intervjuere (Dalen, 2011, s. 30). Prøveintervjuet lot oss også trene på å innta en bevisst naivitet i løpet av intervjuet. Resultatet av prosessen ble en intervjuguide, som er vedlagt oppgaven (vedlegg 1).

Intervjuguiden skal inneholde en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Vi bestemte oss for å arbeide med to ulike intervjuguider. Den ene intervjuguiden tok for seg prosjektets tematiske forskningsspørsmål, og den andre tok for seg intervjuspørsmål som skal stilles og tok hensyn til både de tematiske og dynamiske dimensjonene. Dette gjorde det mulig for oss å sikre kvaliteten på intervjuspørsmålene både når det kom til undersøkelsens tematiske design og når det kom til å sikre en god dynamikk under intervjuene. Arbeidet gav oss også mulighet til å formulere forskningsspørsmålene med et teoretisk språk,

samtidig som intervju spørsmålene kunne formuleres presise og frie for akademisk språk. På den måten søkte vi å fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang, og å stimulere informantene til å snakke om sine egne opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Vår forforståelse når det kommer til praksislærerrollen og lærerrollen ellers gjorde det mulig for oss å formulere spørsmålene på en slik måte at de var lett forståelige og brukte informantenes ordforråd og bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). På bakgrunn av vårt vitenskapelige ståsted valgte vi å strukturere intervjuguiden slik at vi først stilte informantene åpne spørsmål, før vi stilte eventuelle oppfølgingsspørsmål eller mer lukkede spørsmål. Dermed kunne informantene først dele sine beskrivelser før vi eventuelt snevret inn intervju spørsmålene.

Det er verdt å nevne at intervjuguiden ikke ble sett på som en standardformulering av forhåndsbestemte spørsmål. Å bruke intervjuguiden slik, vil kunne blokkere styrken i kvalitative intervjuer som er avhengig av skjønn med hensyn til formuleringer og rekkefølge av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87). Selve produksjonen av data i det kvalitative intervjuet går utover mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av situerte og personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83-84). Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker både informantene og kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 94). Intervjuguiden ble derfor mer sett på som en sjekklister for å sikre at vi gjennom intervjuet hadde dekket de emnene vi ønsket å spørre informantene om. Intervjuguiden kan dermed ikke leses som representativ for intervjuenes gang, som i større grad ble påvirket av informantene. Vi brukte med andre ord vårt skjønn når vi avgjorde hvordan informantenes svar skulle følges opp, og de nye retningene svarene deres kunne åpne for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Intervjuguiden ble brukt til å holde oversikt over samtalen underveis. Den fungerte som en sjekklister der vi kunne kontrollere hva vi fikk svar på gjennom de innledende åpne spørsmålene, dermed kunne vi identifisere hvilke spørsmål det ble viktig at vi brukte senere. Dette gjorde at intervjuet bar preg av en samtale som dynamisk fløt mellom intervjuguidens temaer. Det er også verdt å nevne at samtlige intervjuer inneholdt oppfølgingsspørsmål som ikke kommer frem i intervjuguiden, disse tok som regel følgende form: «Kan du fortelle mer om...» eller «Hva legger du i begrepet...» når informantene selv brukte et begrep vi ønsket å avklare innholdet i. Dette gjorde analysen lettere og mer velfundert fordi vi underveis i intervjuet avklarte hva informanten la i begreper som ble brukt og validerte fortolkningene vi gjorde underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146).

I utarbeidelsen av intervjuguiden endte vi opp med hovedtemaene: bakgrunnsspørsmål, informanten som profesjonell yrkesutøver, informanten som lærerutdanner, samspill i praksis, og forbedring av praksis. Bakgrunnsspørsmålene hjalp oss med å beskrive informantene som deltok i studien. Målet med spørsmålene under kategorien «informanten som profesjonell yrkesutøver» var å gi oss tilgang til informantens forståelse av sin rolle som yrkesutøver, både når det kom til formålet med yrkesutøvelsen, dets form og utvikling. Kategorien «informanten som lærerutdanner» søker beskrivelser av rollen som praksislærer, formålet med praksisopplæringen, og på hvilken måte informanten føler seg som en del av lærerutdanningen. Under «samspill i praksis» ønsker vi å få beskrivelser når det kommer til praksislærerens rolleforståelse i samspillet med studenter og universitetet, så vel som praksislærers samspill med innholdet i øvrig lærerutdanning, herunder pedagogisk teori. Kategorien «forbedre praksis» søker informantens beskrivelser av utviklingspotensialet til lærerutdanningen generelt og egen rolle spesielt. Til sammen utgjør kategoriene en helhet vi mener lar oss besvare oppgavens problemstilling der spørsmålenes form legger vekt på å vekke subjektive beskrivelser av informantenes rolleforståelse.

### 3.3.4 Utvelgelse av informanter

Av flere årsaker valgte vi å benytte oss av informanter vi hadde en relasjon til fra før. Forskeren som person blir et viktig forskningsinstrument, dermed blir forskerens evner og følsomhet avgjørende for den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85-88). Dette krever personlig innsikt og etablering av god kontakt i intervjusituasjonen. Informantene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser, og det kan skapes god kontakt ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han ønsker å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Å velge informanter vi hadde en relasjon til fra før gjorde det mulig for oss å benytte oss av en allerede eksisterende følsomhet og personlig innsikt, samtidig som informantene allerede hadde en klar oppfatning av oss. Det ble enklere for oss som relativt uerfarne forskere å forholde oss avslappet under datainnsamlingen. Dette gjorde det mulig for oss å skape god kontakt med informantene under intervjuene.

Den direkte intervjusituasjonen, der den intervjuedes stemme, ansikt og kroppsspråk ledsager utsagnene, gir en mer nyansert tilgang til informantenes meninger enn de transkriberte tekstene vil gjøre senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Disse umiddelbare inntrykkene er basert på intervjuerens empatiske tilgang til de kommuniserte meningene. Å ha en relasjon til informantene gjorde det enklere for oss å lese disse inntrykkene, dermed kunne vi også gjøre mer informerte valg

om hvordan informantenes svar kunne følges opp. Å oppfatte umiddelbart hva et svar kan bety er avgjørende og krever kunnskap om den menneskelige interaksjonen under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Tilhørigheten vi hadde til informantene kunne på den måten bidra til å gi oss unike muligheter til å få adgang til ellers vanskelig tilgjengelig data (Dalen, 2011, s. 16).

Utvalget ble gjort på bakgrunn av noen kriterier, vi ønsket å intervjuere lærere med erfaring både som yrkesutøver og som praksislærere. Vi ønsket også at informantene hadde vært praksislærere i løpet av de siste 12 månedene. På bakgrunn av kriteriene foretok vi et strategisk utvalg basert på tilgjengelighet. Vi tok kontakt med lærere vi hadde en relasjon til fra før og som vi visste var praksislærere. Utvalget ble med andre ord gjort gjennom et samarbeid med aktører i praksisfeltet (Dalen, 2011, s. 47), men bar også preg av både strategisk- og tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 60-61) ved at vi valgte deltakere som hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til oppgavens problemstilling.

Vi valgte å intervjuere tre informanter. På den måten var antallet informanter ikke for stort med tanke på at gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en tidskrevende prosess, samtidig som vi fikk intervjuemateriale av en slik kvalitet at det gav grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Formålet vårt er å forstå verden slik den kan oppleves av praksislærerne, ikke å si noe om hvor fremtredende denne opplevelsen er for hele populasjonen av praksislærere, dermed ble det ikke regnet som nødvendig å ha flere informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Å ha få informanter kan være en fordel slik at man i stedet kan bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Med tanke på vårt vitenskapelig ståsted og prosjektets formål, valgte vi derfor å ha et relativt lite antall informanter.

Alle våre informanter jobber ved samme ungdomsskole i Sørøst-Norge. Denne skolen har cirka tretti ansatte og tre hundreelever. Skolen har ved flere anledninger vært trukket fram som en skole som er opptatt av utvikling, og alle lærerne har vært med i prosesser som omhandler læringsutbytte for elevene, karakterer og lekser. Vår første informant, Viktor, er 46 år gammel, har jobbet som lærer i 14 år, og vært praksislærer i 2 år. Denne læreren holder også på med etterutdanning i veiledningspedagogikk grunnet ønsket om å ytterligere kvalifisering som praksislærer. Informant nummer to, Mike, er 40 år, har jobbet som lærer i 14 år, og har vært praksislærer i 6 år. Siste informant, Echo, er 45 år, har jobbet som lærer i 20 år, og vært praksislærer i 4 år. Samtlige informanter beskriver det som tilfeldig at de ble praksislærere, en rolle de tok på seg først og fremst fordi de ble spurt av ledelsen på skolen.

## 3.4 Gjennomføring av prosjektet

### 3.4.1 Gjennomføring med utgangspunkt i et idealisert forløp

Kvale og Brinkmann (2015, s. 137-138) presenterer intervjuundersøkelsen som syv stadier. Disse har vært et utgangspunkt for oss i gjennomføringen av prosjektet. De syv stadiene har i ulike deler av gjennomføringen glidd over i hverandre, gjennomføringen har med andre ord ikke vært så lineær som det idealiserte forløpet i de syv trinnene kan gi inntrykk av. Vi vil beskrive gjennomføringen som iterativ, men med utgangspunkt i de syv stadiene. Å arbeide ut fra et idealisert forløp har hjulpet oss som uerfarne intervjuforskere å forutse problemer og bidratt med fokus, dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 138) sine egne påstander om fordeler med å arbeide ut ifra det idealiserte forløpet. Gjennomføringen av prosjektet presenteres her gjennom de syv stadiene for å gi leseren innblikk i hvordan de ulike stadiene har bidratt som ledd i gjennomføringen.

I tematiseringsfasen skal undersøkelsens formål formuleres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137-141). I denne fasen jobbet vi med beskrivelser av emnet vi undersøker. Vi formulerte forskningsspørsmål og satte oss inn i litteratur slik at vi kunne gjøre en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. I samarbeid med veileder formulerte vi ulike svar på undersøkelsens hvorfor, hva og hvordan. Dette gjorde vi ved å avklare formålet med studien: Å innhente empirisk kunnskap om hvordan praksislærere forstår sin rolle. Vi innhentet forhåndskunnskap om emnet som skulle undersøkes, samt kunnskap om ulike teorier og intervju- og analysestrategier. Denne innsikten gav oss muligheten til å ta gjennomtenkte metodiske valg basert på både undersøkelsens formål, og en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene vi ønsket å undersøke. I denne fasen leste vi mye forskning på praksisopplæring, teorier om profesjonaliseringsprosesser, gikk igjennom studienotater og hadde møter både i prosjektet SFPU og med medstudenter for å innhente ulike perspektiver på studien vår.

I planleggingsfasen jobbet vi ut ifra alle de syv stadiene for å sørge for at vi på best mulige måte kunne hente inn den kunnskapen vi ønsket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Utformingen av intervjuguiden (kap. 3.3.3) og utvelgelse av informanter (kap. 3.3.4) ble viktige hovedoppgaver i denne fasen. I forbindelse med utvelgelsen av informantene ble også en rekke etiske sider ved studien tatt høyde for. Som et ledd i denne fasen ble mulige konsekvenser for å delta i studien og konfidensialitetsspørsmål reflektert over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Vi sendte ut et informasjonsskriv til informantene (vedlegg 2) og hentet inn informert samtykke til å delta i studien (vedlegg 3). Gitt vårt vitenskapelige ståsted og studiens formål ble det reist en rekke moralske spørsmål. Det menneskelige samspill under intervjuet vil påvirke både informantene og kunnskapen

som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 94). Intervjuforskningen er derfor fylt med både moralske og etiske spørsmål. Vi velger derfor å gå nærmere inn på dette i et eget kapittel (kap. 3.6).

Under intervjuingsfasen ble selve datainnsamlingen gjort basert på intervjuguiden vi hadde laget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Samtlige intervjuer ble gjennomført på et lukket rom på informantens arbeidsplass, dette ble gjort av hensyn til hva som var praktisk gjennomførbart for informantene. Hvert intervju tok ca. 60 minutter. Vi valgte å starte intervjuene med en briefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105), der vi sikret at informanten hadde lest informasjonen om prosjektet og forstått sin rett til å når som helst trekke seg fra prosjektet. Vi valgte også å være relativt åpne med informantene om studiens formål og design for å unngå at deltakerne ble villedet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

Det ble åpnet for at informantene kunne stille eventuelle spørsmål før vi gikk i gang med selve intervjuet. For å bedre kunne konsentrere oss om informantens utsagn, og intervjuets emne og dynamikk, valgte vi å bruke lydopptaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2015). Ved å rette vår oppmerksomhet mot informanten og vise interesse for det informanten sa, bidro vi til å skape god kontakt mellom informant og intervjuere i denne fasen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Fordi den direkte intervjusituasjonen, der den intervjuetes stemmeleie og kroppsspråk ledsager utsagnene, vil gi en mer nyansert tilgang til informantens meninger enn de transkriberte tekstene vil gjøre senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161), gjorde vi to valg i planleggingsfasen. For det første valgte vi å gi hovedansvaret for selve intervjuprosessen til en av forskerne slik at den andre forskeren i større grad konsentrerte seg om å fange opp stemmebruk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og å stille oppfølgingsspørsmål basert på det som ble fanget opp. For det andre avsluttet vi hvert intervju med to debriefinger. Den første, sammen med informanten, dreide seg om å på nytt informere informanten om forskningens formål, adgang på datamaterialet og hva datamaterialet skulle brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Den andre debriefingen var mellom oss som forskere der vi diskuterte våre notater, beskrev nyansene og samspillet slik vi hadde oppfattet det, og oppsummerte hva som hadde kommet frem i det gjennomførte intervjuet. Dette bidro til å kontekstualisere intervjuet for senere analyse og transkribering av datamaterialet vi hadde samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161) og gjorde det mulig for oss å uttrykke den sosiale konteksten i intervjuet og emosjonelle tone slik at dette også kan forstås av personer som ikke var til stede under selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Vi vil beskrive intervjusituasjonen som avslappet og uformell. Dette kan eksemplifiseres ved latter både fra informantene og intervjuere, og en relativt uformell språklig tone under store deler av intervjuet.

Informantene viste i stor grad et engasjement for å diskutere sin rolle både som profesjonsutøver og praksislærer, dette kunne leses ut av informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

Under transkriberingsfasen arbeidet vi for å klargjøre intervjumaterialet for analyse ved å transkribere lydopptakene fra tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Vi har transkribert selv, noe som gav oss mulighet til å gjøre oss godt kjent med datamaterialet. Vi valgte å transkribere dagen etter intervjuene slik at debriefingen oss imellom var friskt i minne og kunne bidra til valg under transkriberingen. Talespråk og skriftspråk har forskjellige egenskaper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). For å foreta en så lojal skriftlig transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97) mente vi det ble viktig å bevare intervjukontekstens sosiale og emosjonelle tone. Vi gjorde derfor transkripsjonen sammen med tilgang til notatene vi hadde tatt under intervju og debrief. På den måten kunne vi diskutere underveis hvordan vi på beste mulige måte kunne fange informantenes utsagn skriftlig, i enkelte tilfeller førte dette til at vi skrev notater i marginen om informantenes kroppsspråk eller ansiktsuttrykk fordi det fremsto som relevant for å senere analysere utsagnene. Vi valgte også å markere latter, dype pust, språklige pauser og intonasjon i informantenes utsagn ved å skrive disse i parentes eller fet skrift. Informantenes utsagn ble ellers fanget ordrett, med unntak av et intervju, som ble oversatt fra informantens dialekt til forskernes egen dialekt, og anonymisering med tanke på konfidensialitet. Vi endte opp med 73 sider med transkribert materiale. Skrevet på datamaskin med skriftstørrelse 12 og en linjeavstand på 1,5. Notater tatt under selve intervjuet og debrief var på til sammen ca. 5,5 håndskrevne sider.

På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137), valgte vi å gjennomføre en meningsfortolkning med utgangspunkt i en induktiv, konstruktivistisk analyse. Analyseformen kan betegnes som fleksibel, og gav oss mulighet til å gi rike, detaljerte og komplekse fremstillinger av data i en form som er lett tilgjengelig for oss som uerfarne kvalitative forskere (Braun & Clarke, 2006, s. 77-81). I våre analyser kan data corpus sees som synonymt med datasettet. Intervjuene, og datamaterialet hentet fra dem, har vært gjennomført spesifikt til denne studien. Vi ønsket derfor å presentere en rik beskrivelse av datasettet vårt, noe som kan være nyttig i og med at vi undersøker et noe underutforsket område og jobber med en gruppe informanter forskningen hittil ved lite om (Braun & Clarke, 2006, s. 83-86). En induktiv tilnærming gjorde det mulig for oss å i stor grad nærme oss informantenes forståelse istedenfor å forsøke å kode dataen basert på forhåndsdefinerte koder. Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Analysen bærer dog også preg av noen deduktive elementer ved at vi spesifikt så etter profesjonalitet slik begrepet er beskrevet i litteraturen. Vi



fokuserte på å analysere dypere meninger i datamaterialet ved å forsøke å identifisere de underliggende ideene og meningene som har produsert utsagnene i dataen vår. Dette er i tråd med et konstruktivistisk paradigme. Vi gjennomfører derfor en tematisk analyse med fokus på å forstå den sosiokulturelle konteksten og de strukturelle forutsetningene for de individuelle uttalelsene vi har hentet ut (Braun & Clarke, 2006, s. 86). I analysen la vi merke til at kompetansenivå 3 (Dale, 1989, s. 22-65), som *en* viktig del av profesjonell yrkesutøvelse, var underrepresentert, og at sterk teori var fraværende når dataen pekte på at kompetansenivå 3 framkom. Dale argumenterer for en indre relasjon mellom de ulike kompetansenivåene i profesjonell, pedagogisk yrkesutøvelse, dermed ble dette linsen vi brukte for å drøfte dataen. Vi går nærmere inn på analyseprosessen rent konkret i oppgavens del 3.7.

Under verifiseringsfasen undersøkte vi intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Dette gjorde vi ved å kaste et kritisk blikk på egen forskningsprosess. Vi har gjort en rekke valg underveis i de ulike fasene som har påvirket kvaliteten på forskningen både når det kommer til validitet og reliabilitet. Disse går vi nærmere inn på i oppgavens del 3.5.

Rapporteringsfasen bestod i å formidle undersøkelsesfunnen og metodebruken i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I dette arbeidet har vi funnet mye støtte i både hverandre og våre veiledere for å sikre en så valid og pålitelig fremstilling av forskningsresultatene som mulig.

### 3.4.2 Brudd med det idealiserte forløpet

I løpet av prosessen har prosjektet vært gjennom store endringer som kan ha hatt effekt på oppgaven. Blant annet fordi vi til tider har opplevd et visst tidspress grunnet en relativ sen reforhandling av oppgavens mål og formål. Basert på en tidligere problemstilling hadde vi designet en *mixed methods* undersøkelse. Studien hadde et konvergent design etter *mixed methods light* og *exploratory sequential design* slik de er beskrevet av Creswell og Clark (2018, s. 86-93). Årsaken til et omfattende redesign av oppgaven var mangelen på svar på spørreundersøkelsen som skulle legge grunnlaget for oppfølgende intervju av praksislærere. Spørreundersøkelsen, som ble sendt ut til samtlige praksislærere i prosjektet SFPU, mottok bare 1 svar, selv etter gjentatte oppfordringer

fra prosjektledelse til å svare på undersøkelsen. Vi avgjorde derfor et redesign til en kvalitativ tilnærming.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) argumenterer for at forskere som transkriberer sine egne intervjuer kan lære mye om sin egen intervjustil. Dette fikk vi erfare i vårt prosjekt. Prøveintervjuet ble gjennomført med en praksislærer vi hadde en lignende relasjon til som informantene, etter justeringer av intervjuguide og intervjustil gikk vi i gang med å intervju informantene. Vi oppdaget under transkripsjonen av det første intervjuet at vi med fordel kunne ha gjennomført flere prøveintervjuer. I det første intervjuet hadde vi en tendens til å stille oppfølgingsspørsmål ganske raskt slik at det fremkom som noe uklart i lydopptaket om informanten hadde mer på hjertet. Vi gikk derfor tilbake til planleggingsfasen og reflekterte over vår rolle under intervjuet og minnet oss selv på å la informantens stemme komme frem uavbrutt før vi stilte oppfølgingsspørsmål. De to neste intervjuene viste en forbedring i forhold til dette.

### **3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I metodekapittelet du nå leser har vi presentert og argumentert for de forskningstekniske og metodiske valgene vi har tatt i arbeidet med oppgaven. Det er flere faktorer som kan ha påvirket oppgavens validitet. Under intervjuet la vi vekt på å la informantens stemme komme tydelig frem, dette er i tråd med målet om å få frem informantens perspektiver. Som nevnt i kap. 3.4.2 opplevde vi at informanten ikke fikk snakke så fritt som vi hadde ønsket. Dette kan ha vært med på å påvirke kvaliteten i dataen som presenteres. Men ser vi dette intervjuet i sammenheng med resten av dataen vil vi påstå at det har påvirket dataen i liten grad.

En annen faktor som kan ha påvirket validiteten er forskernes uerfarenhet. Omfattende trening er nødvendig for å bli en høyt kvalifisert intervjuer og forskeren som person er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84-5). Vi har ikke omfattende trening, noe som gjør at det kan ha oppstått situasjoner under datainnsamling en forsker med mer erfaring og ekspertise ville hatt følsomheten og kunnskapen til å fange opp. På en annen side kan mangelen på en teoretisk for forståelse og en tilknytting til området vi har forsket på ha gjort oss godt egnet. Vi har i liten grad vært påvirket av teoretiske perspektiver på

praksislærerrollen, noe som har latt oss nærme oss informantenes livsverden uten å forsøke å tolke denne inn i en dyp teoretisk forforståelse.

Vår kunnskap om informantene og praktiske forforståelse fra praksislærerrollen kan også ha bidratt til at vi har klart å fange opp nyanser og emosjoner i dataen en forsker med mindre tilknytning ville oversett eller misforstått. En forsker som er innenfor miljøet som forskes i får et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 206). Samtidig kan vår tilknytning til informantene ha gjort at vi har blitt påvirket av dem. Tilknytning til informantene kan ha ført til at vi har ignorert visse resultater og lagt vekt på andre på bekostning av en så nøytral undersøkelse av fenomenene som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette har vi som nevnt forsøkt å motvirke ved å ha fire kritiske øyne på samtlige tolkninger og valg vi har gjort.

Reliabilitet har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), og kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 201-202).

Reliabilitet kan også knyttes til spørsmål om repliserbarhet. Gitt vårt konstruktivistiske ståsted og tidligere presentert argumentasjon om hvordan kunnskapen er konstruert i samspillet mellom intervjuer og informant, blir spørsmål om repliserbarhet ikke relevant. Vi gir i dette kapitlet detaljerte redegjørelser for hvordan dataene våre har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen bl.a. i et forsøk på å overbevise leseren om av forskningen vi her presenterer er av kvalitet og at resultatene har en verdi. Vi har forsøkt å være konkrete og spesifikke i rapporteringen av fremgangsmåter og analyse, og med det forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent slik at den kan vurderes trinn for trinn (Dalen, 2011, s. 202). Det faktum at vi er to forskere som har samarbeidet gjennom hele prosessen, og at oppgaven har vært veiledet av erfarne forskere, mener vi er med på å styrke oppgavens reliabilitet. I samtlige faser har vi hatt mulighet til å kritisk reflektere over våre egne så vel som hverandres argumenter, dette har vært spesielt nyttig i fortolkningen av datamaterialet og hjulpet oss å innta en bevisst naivitet i forhold til informantenes perspektiver.

Generaliserbarhet reiser spørsmålet om hvorvidt resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-291). En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes i en annen kontekst. Det blir dermed viktig at det gis rikholdige og spesifikke beskrivelser av forskningen, slik at leseren selv kan vurdere om resultatene kan generaliseres til en annen situasjon. Samtidig er det viktig at forskeren argumenterer for hvorvidt resultatene er generaliserbare. Vi vil argumentere for at det ikke er grunn for å tro at informantene i denne studien

representerer noe unikt i forhold til sin forståelse av praksislærerrollen. En av informantene deltar som part i prosjektet SFPU og kan på den måten representere en praksislærer som i større grad enn andre har samarbeidet med universitetet. Funnene våre peker derimot på at koblingen mellom universitetet og praksisfeltet er svak. I den grad denne informanten representerer noe spesielt skulle man tro funnene reflekterte det motsatte. Snarere tvert imot kan man argumentere for at funnet gjør det mulig å anta at den svake koblingen trolig vil finnes også hos andre praksislærere som ikke er med i prosjektet.

Et annet spørsmål som vil kunne påvirke generaliserbarheten er hvorvidt det er noe spesielt med praksiskonteksten som er undersøkt. Skolen informantene jobber på er en mellomstor ungdomsskole med ca. 30 ansatte og ca. 300 elever. I den grad skolekulturen representerer noe spesielt vil vi påpeke at skolen gjentatte ganger de siste årene har vært i medias søkelys i forhold til sitt fokus på utviklingsarbeid. Skolekulturen kan betegnes som fremoverlent og utviklingsorientert. Det eksisterer en god samarbeidskultur og det arbeides aktivt for å videreutvikle egen praksis. Ser man våre resultater opp mot skolekonteksten er det derfor rimelig å anta at funnene vil være gyldige også på skoler som i mindre grad fokuserer på skoleutvikling.

### **3.6 Etske vurderinger og betraktninger**

I en intervjuundersøkelse er det knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 94). Det gjelder også vårt prosjekt. Vi har i både i planleggingen og gjennomføringen av prosjektet gjort en rekke etiske vurderinger og valg, disse presenteres her.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)) via prosjektet SFPU denne undersøkelsen er en del av (vedlegg 4). De etiske sidene ved planlegging omfatter å innhente informantenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Vi gjorde i planleggingsfasen av prosjektet en vurdering når det kom til mulige konsekvenser studien kan ha. Basert på prosjektets tilhørighet til prosjektet SFPU, samt et begrenset antall praksisskoler i området, vurderte vi det som mulig for spesielt interesserte å identifisere informantene. Vi har derfor valgt å gi hver informant et pseudonym, dette ble gjort under transkribering av datamaterialet. Samtlige informanter beskrives med mannlig pronomen, dette for å gjøre det mindre sannsynlig at enkeltinformanter indentifiseres.

Vi hentet også inn skriftlig informert samtykke fra hver informant. I tillegg til dette ble informantene på nytt informert om studiens formål under briefingdelen av intervjuet og fikk tilbud om tilgang på transkripsjonene hvis de ønsket det. Ingen av informantene uttrykte ønske for å gå igjennom transkripsjonene.

Da vi allerede hadde en relasjon til informantene, meldte det seg også noen etiske spørsmål knyttet til dette. Personlig nærhet i forskningsrelasjonen stiller vedvarende, sterke krav til forskerens finfølelse med hensyn til hvor langt forskeren kan gå i undersøkelsene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som forskere ønsket vi at intervjuet skulle være så dypt og inntrengende som mulig for å ikke ende opp med materiale som kun skraper overflaten, dette innebærer en fare for at informantene krenkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Vi opplevde informantene som svært åpne og villige til å dele sine opplevelser, men var også klar over at den åpenheten og intimiteten som kjennetegner kvalitativ forskning kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I to av intervjuene ble det delt informasjon vi opplevde informantene i ettertid ikke ønsket å dele. Vi fikk inntrykket bl.a. ved at de uttalte at å utsagnene på båndopptak som noe negativt. Vi valgte derfor å ikke transkribere disse delene av samtalen, som til sammen utgjorde ca. 1,5 min med lydopptak. Denne delen av samtalen ble ikke vurdert som essensiell gitt forskningens formål, og har ikke nevneverdig påvirket resultatene. Vår relasjon til informantene gjorde det også mulig for dem å bruke navn i referanse til andre personer. Under transkripsjonen ble disse navnene omgjort til deres rolle, henholdsvis rektor, kollega eller elev. Dette for å sikre konfidensialiteten både overfor informantene selv og personene de nevnte.

Med bakgrunn i den konstruksjonistiske tanke om at all kunnskap skapes gjennom den innsatsen som gjøres for å innhente den blir intervjuet uunngåelig en fortolkende og aktiv meningssøkende praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Intervjusituasjonen preges av et asymmetrisk maktforhold og de etiske sidene ved analyseringen omfatter også spørsmålet om hvorvidt informantene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Man kan argumentere for at vi igjennom drøftingen av datamaterialet stiller en rekke kritiske spørsmål som kan oppfattes som krenkende for deltakerne i studien. Informantene var ikke aktivt deltakende i tolkninger eller drøfting, men av etiske hensyn valgte vi å holde dem informert om prosessen underveis. Før oppgaven ble levert fikk informantene en oppsummert gjennomgang av datamaterialet vi hadde samlet inn, våre analyser av dem, og den drøftingen vi ønsket å presentere i forhold til funnene. De fikk dermed mulighet til å stille spørsmål eller ta stilling til studien før den ble publisert. Samtlige informanter uttrykte i all hovedsak enighet og forståelse med både funn og argumentasjonen i drøftingen.

### 3.7 Analytisk rammeverk og utvikling av analysekategorier

Braun og Clarke (2006, s. 77-101) presenterer en detaljert fremgangsmåte for tematisk analyse. Det er i all hovedsak denne vi har tatt utgangspunkt i når vi har gjennomført analysene våre. Vi har også brukt Byrne (2012) og Frith og Gleeson (2004) i søken etter å utvikle forståelse for hvordan tematisk analyse kan gjennomføres og benyttes som ledd i et forskningsprosjekt.

Vi begynte analyseprosessen ved å gjøre oss godt kjent med dataen vår (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). At vi selv både gjennomførte intervjuene, skrev notater under intervjuet, hadde en debrief etter intervjuet og har transkribert selv, gjorde at vi ble godt kjent med dataen. Disse prosessene kan dermed på sett og vis regnes som en del av analyseprosessen. Vi valgte allikevel å sette av tid til en nøye gjennomlesing av det transkriberte datamaterialet for å sette oss inn i både bredden og dybden dataene representerte (Braun & Clark, 2006, s. 87). I denne delen av analysen forsøkte vi å skape en oversikt både over det uttalte og det bakenforliggende. Vi forsøkte ikke bare å få en oversikt over hva informantene faktisk sa, men stilte også spørsmål ved hva som lå bak informantenes uttalelser ved å se på de underliggende ideene, antagelsene og konseptualiseringene som formet informantenes utsagn i tråd med et konstruktivistisk paradigme (Braun & Clark, 2006, s. 84). Vi hadde i denne fasen flere runder med dialoger og skrev notater og samlet ideer vi kunne bringe videre til kodingsfasen.

Under kodingsfasen kodet vi dataen vår ved å systematisk notere ned identifiserbare hovedtrekk (Braun & Clarke, 2006, s.88-89). Kodingen ble gjennomført basert på selve dataen, det ble med andre ord ikke kodet ut fra forhåndsdefinerte teoretiske koder eller forhåndsbestemte spørsmål. Vi kodet hele datasettet og sørget for å vie oppmerksomhet til alle deler av materialet vi hadde samlet inn (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Under kondingsprosessen gikk vi frem på flere måter. Vi arbeidet med de transkriberte tekstene digitalt ved å skrive kommentarer underveis i det transkriberte datamaterialet. Vi arbeidet også manuelt ved å bruke markeringspenner på utskrevne transkripsjoner. Å arbeide digitalt lot oss identifisere interessante aspekter ved ulike dele av dataen, men vi opplevde at det var enklere å identifisere mønstre ved å fargekode datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Vi arbeidet deretter med dataen som helhet ved å markere de ulike informantenes utsagn i forskjellige farger, og klippe ut uttalelser vi mente passet inn under de ulike kodene. Dette gjorde vi for å kunne fange opp eventuelle motsetninger i dataen eller finne hull i den forstand at en eller flere informanter ikke “passet” inn i kodene vi arbeidet med. I dette arbeidet la vi merke til at flere utdrag havnet i flere ulike koder, og at vi fikk plassert ut svært store deler av

dataen vår i enten en eller flere koder, noe som tyder på at kodene vi endte opp med var dekkende og beskrev datamaterialet godt.

På bakgrunn av de mange ulike kodene vi hadde generert begynte vi å søke etter temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89-91). I dette arbeidet samlet vi sammen koder som hadde en eller annen form for tematisk sammenheng. Som ledd i dette arbeidet brukte vi tankekart, lister og lagde "innholdsfortegnelser" for å forsøke å skape en struktur som tydeliggjorde hvordan de ulike kodene hang sammen og inngikk i større overhengende temaer (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Vi opplevde denne prosessen som tidkrevende, og det har gått mye arbeid inn i å redefinere og videreutvikle ulike temaer på en slik måte at de representerer dataen på en god måte både når det kommer til dybde og bredde (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I dette arbeidet var vi mer opptatt av hvorvidt et tema fanget noe viktig i dataen enn om det forekom mange ganger (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Det er med andre ord ikke slik at et tema representerer noe informantene viet mye eksplisitt interesse i. Temaene representerer i større grad analysen på tvers av dataen i den grad de pekte på noe essensielt i forhold til å besvare oppgavens problemstilling. Det var i denne delen av analyseprosessen at det ble trukket inn deduktive elementer. I forbindelse med rapportering, og arbeid med drøftingskapittelet bidro litteraturen til nytt fokus i forhold til de analytiske vi hadde gjort. Dales (1989; 1993; 1998) beskrivelse av profesjonalitet ble i denne delen av arbeidet operasjonalisert, og vi så etter tegn på de tre kompetanseområdene i datamaterialet. Det var tydelig i dataen at lærerne forstod sin rolle i forhold til K1 og K2. Det var noe mer utydelig hvordan de forstod seg selv i forhold til K3. Vi rettet derfor vår oppmerksomhet mot områder i datamaterialet som kunne tyde på at informantene forstod sin rolle i forholdt til det tredje kompetanseområdet. Dette førte til at vi la merke til nye temaer i datamaterialet. Vi vil argumentere for at prosessen i all hovedsak kan beskrives som induktiv, men med deduktive elementer til fordel for abduktiv. Hovedvekten i analysen har vært å nærme oss informantenes utsagn i så stor grad som mulig, og de største delene av analysearbeidet har foregått med en induktiv tilnærming.

Resultatet av den helhetlige analyseprosessen ble analysekapittelet som presenteres i neste kapittel. og er delt inn i to ulike deler hvorav hver del tar for seg et av studiens forskningsspørsmål. Den presenteres slik fordi vi identifiserte ulike funn som kunne hjelpe oss med å besvare de to forskningsspørsmålene. Hver del av analysen er delt inn i tre overordnede kategorier; formål, innhold og form. De tre kategoriene tar for seg funn som beskriver informantenes forståelse av henholdsvis formål, innhold og form i forbindelse med de to forskningsspørsmålene. Under hovedkategoriene presenteres undertemaer som er unike mellom de to hoveddelene i analysen.

## 4 Analyse

Analysen er delt inn i to ulike deler. Hver del tar for seg et av studiens forskningsspørsmål. Den presenteres slik fordi vi identifiserte ulike funn som kunne hjelpe oss med å besvare de to forskningsspørsmålene. Hver del av analysen er delt inn i tre overordnede kategorier; formål, innhold og form. De tre kategoriene tar for seg funn som beskriver informantenes forståelse av henholdsvis formål, innhold og form i forbindelse med de to forskningsspørsmålene. Under hovedkategoriene presenteres undertemaer som er unike mellom de to hoveddelene i analysen.

### 4.1 Hvordan forstår praksislærere sin rolle som profesjonsutøver?

#### 4.1.1 Formål

##### *Utdanningens formål*

Når informantene beskriver formålet med utdanningen, er de alle tydelig på at det eksisterer flere formål. Dataen viser at lærerne forstår formålet både som danning og som utdanning: de skal kvalifisere elevene til arbeidsliv og videre utdanning, elevene skal sosialiseres og finne sin plass som subjekt i eget liv. Echo beskriver formålet med utdanningen slik:

*Det må jo være å være med på å utvikle, forberede, disse ungdommene på livet som kommer da, ja. Bli fornuftige mennesker som kan være med på, ja, utvikle samfunnet, dra lasset videre, ja. At det er mandatet, mandatet vårt da [...], selvstendige, kritiske tenkere, lesere [...]. Tørre å stole på seg selv [...] Evnen til å løse problemer.*

Det vi ser i dataen er at informantene forstår utdanningens målsetting som mangfoldig, her er det stor enighet mellom informantene. Samtlige informanter peker på sosialisering og subjektivering av elevene som viktige mål i tillegg til utdanningens kvalifiseringsmål. Informantene legger mest vekt på at elevene skal bli dannede mennesker som kan delta i demokratiet, tenke kritisk, være selvstendige, takle livet og forholde seg til andre mennesker.

Utdanningen som kvalifisering til arbeidsliv og videre utdanning nevnes av to av informantene som en del av yrkesutøvelsen, men får nevneverdig liten plass i forhold til dannelsedimensjonene som vektlegges av alle tre. Mike er den av informantene som mest eksplisitt peker på danning som primærformål i forhold til «skolearbeid». Skolearbeid forstår vi som arbeid med skolefag, Mike referer til det som «å jage etter sekseren». Selv om de andre informantene ikke eksplisitt tar stilling



i forholdet mellom danning og utdanning, ser vi at de i mye større grad vektlegger danningsdimensjonen enn kvalifisering i sine beskrivelser av utdanningens målsetting. Informantene forstår altså sin rolle i forhold til utdanningens målsetting først og fremst dannende: de skal ruste elevene for livet, med alt det det innebærer.

### *Læreplanen*

Informantene er kritiske til deler av læreplanen som styringsgivende for skolen. Kritikken rettes spesielt mot læreplanens kompetansemål, overordnet del sees på som mer positivt. Mike forteller:

*Jeg hater den [...] den nye læreplanen, den kunne jeg streika for. For det virker som at de har sett på disse PISA og TIMMS undersøkelsene og tenkt at “nei nå er vi for langt ned, vi må opp. Og da må vi heve kompetansenivå, da må vi lære dem vanskeligere ting”. For det er litt sånn hvis du ser på læreplanen i matte for eksempel, og du ser på barnetrinnet, så er det jo litt sånn “oi, ja, de kan alt dette når de kommer til oss. Ja ja det blir bra”. Men de blir jo ikke å kunne det. De har bare hevet nivået [...] altså det henger liksom ikke helt på greip [...] Og vi må jo lære (elevene) å **gange** liksom. Og å dele, der er de jo ofte helt grønne. Så vi må jo begynne der de er, vi kan ikke begynne rett på der som læreplanen sier at vi skal begynne. Det har ingen ting for seg.*

De andre informantene kommer med lignende kritikk, men det er Mike som går mest i dybden i sine uttalelser. Det som er felles blant informantene er at de opplever flere av kompetansemålene i læreplanen er for omfattende og kompliserte. Kritikken gjøres på bakgrunn av sin erfaring med elevene. Informantene mener noen av kompetansemålene er urealistiske og uhensiktsmessige i forhold til hva det kan forventes at eleven mestrer. Kritikken ser altså ut til å hvile på informantens skjønn, erfaring og være grunnlagt i kunnskap om elevene.

### *Styring*

Det kommer frem i dataen at informantene opplever rollen sin som styrt fra flere hold, der læreplanen utgjør en styringsmekanisme de må forholde seg til. Viktor føler at læreplanen er «tredd ned over hodet» på ham:

*Her i Norge er vi jo bunnset opp mot læreplanen. Det er jo sånn top-down system, der læreplanene blir tredd ned over hodet på deg [...] Når læreplanen kom var den jo ute på høring, da fikk vi jo muligheten til å uttale oss, men likevel [...] da følte jeg meg ikke hørt (latter). Jeg føler ikke jeg har den største påvirkninga nei.*

Slik vi forstår Viktor opplever han seg som styrt av læreplanen, og føler i liten grad at han har fått vært med på å utvikle innholdet som styrer hans profesjonsutøvelse. Dette støttes av de andre informantene. Samtlige informanter er enig i at de har hatt liten påvirkning når det kommer til utvikling av læreplanen. Det er også andre aktører i skolen som gjør at informantene opplever rollen sin som styrt. Echo forteller dette om møte med PPT:

*Jeg føler vell at jeg bruker tida mi på ganske mye som egentlig ikke er mitt bord [...] Når det sitter for eksempel to stykker fra PPT i skolevegringsteamet som (host) egentlig bare sitter der og skal gi deg noen råd [...] du kunne skrivi ned de punktene før de hadde begynt å si noe [...] også skal ikke **de** ta noe ansvar før neste møte, for det skal fikses **her**, da blir jeg litt (pause) sur (latter).*

Echo forteller her at han opplever å bli styrt i sin yrkesutøvelse av PPT. Og at den veiledningen han og elevene får, i form av råd, ikke oppleves som spesielt nyttige. Han opplever heller ikke å bli støttet i gjennomføringen av tiltak. Sitatet tyder på at han føler seg ansvarliggjort. Samtlige informanter peker på eksterne aktører. Blant annet nevnes elever og foreldre eksplisitt. Felles for informantene er at de føler de har lite å stille opp med i møte med denne styringen til tross for at de mener de har kunnskap om elevens beste. De ansvarliggjøres og må levere på andres bestilling selv om de føler bestillingen går ut over det de forstår som sitt ansvarsområde. Informantene forstår altså sin rolle som styrt i visse sammenhenger.

#### 4.1.2 Innhold

##### *Relasjonskompetanse*

Å bygge relasjoner med elevene ansees som det mest essensielle, det er en forutsetning for undervisning og læring, det å være en god lærer, og noe alle informantene er opptatt av. At elevene har en trygg hverdag, bygger på relasjonen mellom lærer og elev.

Mike: [...] jeg tenker at pri en er å bygge relasjoner. Bli kjent med dem å gjøre dem trygge på at de kan prate med deg og komme til deg hvis det er noe, også skal du lære dem noe og da. [...] jeg hadde fagsamtale forrige uke, og studentene var [...] de som gjennomførte den [...]. Og da sa de at det var vanskelig å finne ting å spørre om, fordi faget er så stort [...]. Men det handler jo om at de ikke kjenner (elevene) godt nok.

Mike beskriver relasjoner som førsteprioritet, og beskriver dette som en forutsetning for å prate med elevene. At han også kobler kjennskap til elevene til studentenes evne til å vurdere dem tolker vi dit at relasjoner med elevene er essensielt også i denne dimensjonen av yrket.

Echo: Vi har jo gjerne en relasjon til (elevene) ikke sant, vi kan jo navngi en elev, vi kan spille på noe når vi starter timen da. Jeg føler at der, der er jo ikke (studentene) helt [...] det her med relasjon, det er jo ekstremt viktig i det yrket vi står i.

Echo knytter relasjon til hans evne til å starte en time, og beskriver dette generelt som svært viktig. Dette kan tolkes slik at Echo trekker på sin relasjon for å effektivt undervise, og at oppstart av timen er en av stedene denne relasjonen gjør seg gjeldene. Victor beskriver også relasjoner som “det aller viktigste”. Gjennomgående pekes relasjoner på som viktig i yrkesutøvelsen, og knyttes til både gjennomføring av undervisning og vurdering, samt evne til å møte elevene på en god måte.

### *Praktisk kunnskap og skjønn*

Når informantene snakker om den kunnskapen som ligger til grunn for å kunne utføre yrket sitt, er det først og fremst kunnskap om elevene, og bruken av skjønn som kommer fram eksplisitt. De bruker ikke nødvendigvis ordet skjønn, men de snakker om problemstillinger de står i til daglig, normative spørsmål de må forholde seg til. Echo sier at et profesjonelt elevsyn dreier seg om: «at man behandler alle på en god måte da. Så kan man jo si rettferdig, men alle skal jo ikke behandles likt. At man ivaretar hele bredden vi har.» Ulike elever har ulike behov, og det er hans jobb å se dette, og undervise deretter, men og å ivareta det sosiale aspektet rundt elevene, innenfor visse rammer. Mike snakker om at noen elever trenger hjelp til å takle karakterpress: «[...] noen ganger må jeg fortelle dem at det er ikke alltid skolearbeid er det viktigste», andre elever trengs og presses til å gjøre sitt beste skolefaglig: «altså det de må jobbe med er å gi mer faen [...] altså, da handler det jo mer om å takle det (karakterjag)» Han kaller det å gi tilpassede råd til elevene. Vi ser av disse utsagnene at informantene opplever det som viktig å ha en relasjon til, og kunnskap om, elevene for

å kunne gjøre vurderinger og tilpasninger til beste for dem. Samtlige informanter løfter frem viktigheten av disse delene av sin rolle.

Vi ser også at skjønn benyttes i formuleringer om utdanningens formål. Viktor forteller: “[...] når man ser hvordan samfunnsutviklinga er og alt de får av informasjon og, så er det kanskje det [...] med det kritiske som jeg brenner litt for da”. Viktor ser på samfunnsutviklingen i en skjønnsmessig vurdering av hva som er det viktigste formålet med utdanningen. Dette er også beskrivelser som går igjen i datamaterialet. Basert på sin erfaring og sine relasjoner med elevene gjør informantene skjønnsmessige vurderinger om hvordan man på best måte kan møte elevene for å gi dem det de trenger. Det pekes på både faglige og sosiale tilpasninger.

### *Skolefaglig kunnskap*

Informantene kobler i all hovedsak teoretisk kunnskap til kunnskap om skolefag. Her fungerer teori som grunnlag for praksis, den er nyttig når den kan omsettes til praktisk utførelse av yrket, for eksempel som påfyll til undervisningsopplegg. Skolefaglig teori gir også en trygghet. Echo forteller om sin etterutdanning i naturfag:

*[...] jeg fikk liksom litt sånn ny giv i naturfag. [...] Ja det var egentlig rett og slett faglig påfyll, at jeg synes jeg ble mye tryggere [...] også fikk jeg en del tips og påfyll på praktiske ting [...] jeg blei tryggere i faget mitt egentlig, synes det blei mer interessant, synes det blei morsommere å undervise.*

De andre informantene peker også på skolefaglig kunnskap som en viktig kunnskapsbase. Det gir faglig trygghet, og gjør det mulig å undervise faget sitt på en bedre måte. Dette støttes også av utsagn om at det kan være ubehagelig å undervise i fag man ikke har opparbeidet seg faglig undervisningskompetanse i.

### *Pedagogikk*

Samtlige informanter viser et ganske så distansert forhold til pedagogisk teori. Pedagogisk teori er noe de lærte på lærerskolen, som nå ligger som et bakteppe av taus kunnskap. Den brukes, men er vanskelig å sette ord på. Viktor forteller at:

*[...] man har med seg pedagogikk og didaktikk og alt det der det også er jo en viktig del  
[...] Jeg kan jo ikke si at jeg bruker- Jeg vet ikke om den ligger i det som man kaller den  
tause kunnskapen, det som man bare har med seg. Men om jeg bruker den teorien så mye  
som jeg nødvendigvis lærte på lærerskolen? Jeg veit ikke.*

Han beskriver pedagogikk som taus kunnskap. Den er viktig i utøvelsen av yrket, men det er vanskelig å sette ord på om den brukes. Echo beskriver det som om kunnskapen han tidligere hadde tilgang til har «blitt erfaringsbasert»:

*[...] Veldig mye av det jeg føler at jeg gjør det er jo erfaringsbasert, men så hadde jeg  
kanskje noe kunnskapsbasert der en eller annen gang når jeg begynte (latter).*

Samtlige informanter er enig i at eksplisitt bruk av pedagogisk teori ikke er en del av rollen deres. Pedagogikk som fag beskrives av to av informantene som viktig, men det er uklart hvordan den brukes i hverdagen. Den fremstår som en taus og uartikulert kunnskap. Dette tyder på at pedagogikk som fag i liten grad er en del av informantenes refleksjoner og kritiske drøftinger, i alle fall ikke eksplisitt.

Informantene beskriver også pedagogikk som adskilt fra skolefaglig kunnskap. Pedagogikk beskrives som «for seg selv» og «til siden». Dette tyder på at pedagogikk oppleves som adskilt fra skolefaglig kunnskap.

### 4.1.3 Form

#### *Samarbeid*

Det er tydelig at informantene har en forståelse av samarbeid med andre lærere som en sentral del av sin rolle. Både formelle og uformelle samarbeid beskrives. Viktor forteller her om uformelt samarbeid:

*Jeg kan jo sitte med et opplegg klart jeg [...], også sitter man på kontor sammen med tre  
andre norsklærere, også kommer det inn den ene kjempeentusiastisk, «ja, nå gjorde jeg sånn  
og sånn, og det var kjempesuksess», så kan jo jeg snu om sånn, ikke sant, selv om jeg sitter  
med et opplegg jeg egentlig har tenkt til å gjøre, så kan jeg, ja, da prøver jeg det. Det er jo*

*en form for samarbeid den delingskultur som vi har [...], det jo for det meste innhold, ja, temaer, læringsplanen, elever, både enkeltsaker og, generelt.*

At det eksisterer en «delingskultur» på skolen påpekes enten eksplisitt eller implisitt av samtlige informanter. Felles for beskrivelsene av denne formen for samarbeid er at det dreier seg om å dele erfaringer med hverandre. Sitatet ovenfor peker på deling av et undervisningsopplegg. Å dele en vurderingsform, en kilde, eller erfaringer om enkeltelever eller elevgrupper nevnes også som en del av slike uformelle samarbeid. Det samarbeides altså i all hovedsak om planlegging av undervisning, og elevsaker. Disse formene for samarbeid beskrives av informantene som en viktig kilde til læring og utvikling på arbeidsplassen.

### *Utviklingsarbeid*

Utviklingsarbeid kommer frem som en viktig del av informantenes rolleforståelse. Utviklingsarbeid som er lokalt og initiert av lærerne selv beskrives som mest nyttig. Informantene trekker inn det å kunne reflektere sammen med andre som en viktig del av dette arbeidet. Det er tydelig at rollen oppleves som under utvikling. Echo forteller:

*[...] hele måten å drive skole på egentlig føler jeg at **jeg** i hvert fall gjør ganske annerledes nå. [...] jeg tror det mest først og fremst handler om miljøet og kollegiet [...]. Den **felles** endringa som på en måte har skjedd gjennom nye læreplaner og vurderingsarbeid, ja. De utviklingsarbeidene vi har hatt [...] først og fremst det som har oppstått her, ja. Og de oppleves jo som mye mer matnyttig og. De tankene som har oppstått **her**. [...] jeg synes jo det er veldig allright, når man kan ta seg tid til **det**. Man diskuterer egentlig bare litt ut fra teamet så ser man litt sånn hvor man havner [...], vurdere, dele erfaringer.*

Samtlige informanter beskriver utviklingsarbeidet på skolen på en liknende måte. De uttrykker at samarbeid er lærerikt, og at det bidrar til nye perspektiver på ting. I slikt arbeid pekes det på styringsdokumentene som kilde til utvikling i kombinasjon med erfaringsdeling og refleksjon. Samtlige informanter peker på tid som en begrensende faktor. Andre oppgaver blir prioritert foran utviklingsarbeid. At Echo sier «jeg synes jo det er veldig allright, når man kan ta seg tid til **det**» og liknende utsagn tyder på at det ikke blir brukt så mye tid på slikt arbeid som lærerne hadde ønsket.

## Drift

Store deler av hverdagen handler om undervisning, planlegging av undervisning, samarbeid med andre lærere om fag og elever, og møter som omhandler planlegging, informasjon og elevsaker. Echo beskriver dette som «drift» og forklarer at drift kommer i veien for utviklingsarbeid:

*Det er en utfordring for oss egentlig, for det handler jo om **tid** og det er jo vanvittig hektiske dager her [...] man føler jo atte ganske stor prosentandel av arbeidstia her går til drift da [...] Møtetid, så er det jo sånn der typisk sånn planlegging [...] Planlegging av fokusuke [...] Bare sånne infosaker [...] vikarhåndtering, skrive referater, inforsaker [...] Praktiske ting som bare må gjøres på en måte.*

Helhetsinntrykket av dataen er at «drift» kan betegnes som informantenes hovedoppgave og en oppgave som fyller mesteparten av arbeidstiden. Denne kategorien innbefatter blant annet alt som har med planlegging, vurdering, evaluering og gjennomføring av undervisning å gjøre, både i relasjon til enkeltelever og grupper av elever.

## Etterutdanning

Samtlige informanter snakker også om etterutdanning. Dataen er ikke tydelig på om informantene forstår etterutdanning som en del av sin rolle, men det vektlegges av samtlige informanter av litt ulike årsaker. Hvordan informantene forholder seg til etterutdanning forteller også noe om hvordan de ser på sin rolle som profesjonelle yrkesutøvere. To av informantene knytter etterutdanning direkte til kvalifisering. Mike forteller:

*Jeg vet ikke om jeg kan si at (etterutdanning) har bidratt til så veldig mye utvikling sånn sett [...]. Men på bakgrunn av det kravet som **skulle komme** så var det jo lurt å gjøre det sånn at jeg var kvalifiser da. For da hadde jeg bare 30 studiepoeng.*

Mike opplever etterutdanning først og fremst som et kvalifiseringsprosjekt for å få nok studiepoeng til å kunne undervise i faget. Vi har også sett tidligere at Echo knytter sin etterutdanning til den praktiske nytten den hadde i undervisningen hans. Viktor, som tar etterutdanning i veiledningspedagogikk for å kvalifisere seg som praksislærer, knytter også utdanning til sin egen profesjonsforståelse:

*[...] Det ligger jo i den profesjonen. Man kan jo ikke kalle seg profesjonell hvis man ikke har den profesjonsutdanninga da. [...] det har vi snakka mye om på det studiet i det siste også da, at det er jo faktisk en profesjon **fordi** at man har et visst antall år med utdanning innenfor et fagfelt. [...]*

Han peker videre på at studiet har bidratt til å styrke profesjonsspråket hans og gitt ham nye perspektiver ved å kunne prate med lærere på andre skoler. Dataen viser altså en bredde når det kommer til etterutdanningens plass i profesjonen. Etterutdanning sees på som kvalifiserende, og oppleves mest nyttig når den kan knyttes direkte til praktisk utførelse av yrket. Viktor peker også på hvordan etterutdanning har bidratt til kritisk refleksjon og bruk av et profesjonsspråk. Men dataen tyder på at dette er en individuell form for refleksjon fordi teori i liten grad blir diskutert i personalet på skolen.

## **4.2 Hvordan forstår praksislærere sin rolle som del av studentenes profesjonskvalifisering?**

### **4.2.1 Formål**

#### *Danning*

Dataen viser at praksislærerne har klare formeninger om hva praksis bør innebære. Flere av punktene som pekes på av informantene mener vi maler et bilde av praksis som en dannelsingsprosess. Studentene skal få oppleve et helhetlig bilde av hva det faktisk vil si å stå i jobben. Samtlige informanter inkluderer sosiale normer i sine beskrivelser av hva studentene skal få erfare. Mike forklarer:

*Jeg pleier også å si til studentene når de kommer at «sett på kaffe når det er tomt», altså «bidra med deg selv og føl deg som hjem- snakk med folk» og at det er litt viktig i forhold til relasjoner med de som jobber her og andre studenter som er her [...] det er en del av det å være en kollega [...] de skal føle at de er litt mer enn bare på besøk her.*

Alle informantene kommer med lignende beskrivelser. Studentene skal lære å være en kollega, og i den læringen ligger det en forståelse for kulturen på arbeidsplassen. Andre beskrivelser viser at dette også handler om å stilles overfor arbeidslivets forventinger, som å komme til tiden, stille



forberedt og å gi beskjed hvis du er syk, men dataen tyder på at dette kommer i andre rekke i forhold til å skape relasjoner og sosialisere seg med personalet. At praksis skal bidra til å forberede studentene som individer tyder også på at praksis har en danningsfunksjon. Praksis skal bidra til at studentene ikke «får seg et slag i trynet» og skal «tåle yrket» når de begynner i jobben. Utsagnene peker på at praksis skal ha en emosjonelt styrkende og positiv effekt for studentene som individer. Samtlige informanter mener det er deres ansvar som praksislærere å sørge for at studentene blir godt tatt imot.

### *Undervisning*

Dataen viser at å få praktisk erfaring i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning er en sentral del av praksis. Viktor forteller forteller:

*Ja det blir jo atte de skal (pause) selvfølgelig få prøvd seg i klasserommet, men også se hva læreryrket innebærer. De er jo med på så mye som mulig av møtevirksomhet [...] at de ser hva det er å jobbe på skole rett og slett.*

De ulike informantene nevner både undervisning og planlegging som sentrale deler av praksisopplæringen. Studentene skal få praktiske erfaringer. Sitatet fra Viktor peker også på møtevirksomhet og å se hva læreryrket innebærer. Ser vi tilbake på funn under «Drift» kan det se ut som om studentene også erfarer planlegging og evaluering i møter med andre lærere. Fokuset på planlegging og undervisning støttes også av funn om at veiledningen studentene får i praksis stort sett fokuserer på å nettopp planlegge og evaluere undervisning.

### *Uklare forventinger*

Informantene opplever forventinger fra universitetet som uklare. Målene for praksisperioden beskrives som ambisiøse og uklart formulert. Viktor etterspør en tettere kobling til universitetet:

*Vi kunne kanskje vært enda mer kobla opp mot universitetet på en måte som praksisskole eller praksislærer. Liksom, hva er det egentlig de forventer? Hva er min rolle? Hvor mye skal det være veiledning? [...] Hva skal veiledningen inneholde? [...] Jeg føler ikke at jeg- at det er helt klart for meg hva universitetet forventer [...]. Det er ikke helt klart for meg hva som er målet for praksisen.*

Det er altså lite tydelig for praksislærerne hva universitetet forventer når det kommer til innholdet i praksis, og hvilken rolle det forventes at de skal ha. Dataen tyder på at praksislærerne opplever universitetet som fornøyd med praksisopplæringen når de er i dialog med hverandre, men det er noe mer uklart akkurat hva de er fornøyde med og hvorfor. Sett i sammenheng med tidligere funn om at samtlige informanter har klare formeninger om hva praksisperioden bør innebære, kan det tyde på at de forstår det som en del av rollen å bidra med å definere innholdet i praksis. De fremstår med andre ord ganske autonomt i rollen som praksislærer.

#### *Noe annet enn teori*

Et interessant funn er at samtlige praksislærere gjennom ulike beskrivelser peker på praksis som adskilt fra den øvrige utdanningen. Mike beskriver det slik:

*[...] (praksis) er jo det eneste som er sånn direkte trening mot de de skal jobbe med. Også tenker jeg at- ja det kan jeg både relatere til jeg selv studerte og egentlig nå også [...] veldig ofte de som lærer deg ped eller, de som lærer deg å være lærer, de har ikke vært lærere på veldig mange år også har de kanskje bare vært det en kort stund. De har ikke **nok** erfaringer å komme med. Jeg synes jo det er viktig. [...] tidligere så har det jo vært (praksisoppgave) å skrive side opp og side ned og jeg føler at det har vært et hovedfokus noen ganger i praksis [...] det er jo veldig synd.*

Det kommer tydelig frem i dataen at lærerutdanningen studentene er igjennom på universitetet på flere måter er noe «annet» enn praksis, både når det kommer til form og innhold. Dette kan tolkes ut av flere beskrivelser. Praksislærerne begrunner noen av valgene for innhold i praksis med at det er «vanskelig å få til i utdanningen» eller «det får (studentene) lite av på universitetet». Dette tyder på at praksis sees på som noe «annet» enn utdanningen på universitetet, og at det ligger i praksislærerrollen å supplere med erfaringer studentene vanskelig kan få i denne «andre» delen av lærerutdanningen.

#### 4.2.2 Innhold

##### *Ta og begrunne valg*

En viktig del av praksis synes å være at studentene skal trene på å ta, og begrunne valg, spesielt i forhold til undervisning. Mike forklarer:

*[...] jeg lar dem få ganske mye frihet da, og valg. Det å øve seg på å ta valg. De får bestemme, «ok, hvordan vil dere gjøre det? Tenker dere at (elevene) skal være felles eller vil dere dele dem? Vil dere sånn eller sånn?». Man kan komme med bestillinger, at nå vil jeg at de skal gjøre noe kreativt [...] de får jo beskjed om at «dette er teamet», dette vil vi at (elevene) skal kunne eller ha vært igjennom når den og den uka er over [...]*

Informantene peker på viktigheten av å gi studentene frihet, noe som tyder på at det er viktig for praksislærerne at studentene står relativt fritt i sine valg. Dette tyder på at det ligger en forventning blant praksislærerne at studentene skal bruke sitt eget skjønn. Dataen skiller seg når det kommer til i hvor stor grad informantene begrenser studentenes handlingsrom. Mike peker på at hun kan gi bestillinger og definere tema. Å definere undervisningens tematiske innhold pekes også på av en annen informant. Echo forteller at han hjelper studentene med å heve blikket:

*[...] (studentene) kan jo bli veldig lærebokstyrt for eksempel. Så det å passe på å hente opp, ja. Det står ett eller annet sted hva de skal lære og hvorfor [...] Få dem til å heve blikket litt da [...]. Det synes jeg de kan glemme litt innimellom, at vi har et styringsdokument ett eller annet sted, ikke bare læreboka. Det er ikke sikkert det er alt som skal legges like mye vekt på.*

Dette tyder på at Echo er opptatt av å utvide studentenes handlingsrom når de blir «lærebokstyrt». Men han peker videre på at han har opplevd å måtte «stoppe» en undervisning studentene hadde planlagt, noe informantene opplever veldig sjeldent. Dataen spriker når det kommer til i hvor stor grad studentenes handlingsrom begrenses, men det som er felles blant informantene er at de føler det som en del av rollen å begrense studentenes handlingsrom i de tilfellene der det «går for langt». Dog virker det som om dette skjer sjeldent. Dataen tyder dermed på at praksislærerrollen innbefatter en ansvarliggjøringsmekanisme i forhold til studentenes bruk av skjønn.

### *Teori*

Dataen viser at teori i svært liten grad blir brukt eksplisitt som en del av praksis, hverken av studenter eller praksislærere. To av informantene mener at studentene nyttiggjør seg av pedagogisk teori i praksis, men ingen av informantene kan si noe om hvordan den brukes. På direkte spørsmål om teori diskuteres eksplisitt med studentene, forteller Viktor:

*Nei, kanskje ikke så mye [...] Men det ligger jo liksom til grunn på en måte også, uten at jeg tenker over det [...] så ligger det jo litt noen av de samtalene vi har hatt. Ja mot klasseromssituasjoner, eller overfor elever eller, ja måten de presenterer og tilrettelegger og så videre.*

Det kommer også frem av datamaterialet at praksislærerne ikke opplever det som en del av sin rolle å hjelpe studentene med å bruke teori i praksis, her overlates studentene til seg selv. Mike understreker i likhet med Viktor at teori aldri diskuteres eksplisitt, men han mener studentene allikevel klarer å skape sammenhenger mellom teori og praksis:

*Jeg veit ikke [...], **den** jobben er (studentene) i stand til å- de sammenhengene mellom teori og praksis, den snakker vi litt om uten av vi snakker om det. Og så tenker jeg faktisk at de klarer å knytte de opp mot hverandre ut fra det de lærer på (universitetet) og det vi snakker om her. Og det vi **gjør** i klasserommet her [...]. Jeg er ikke et forsterka ledd i en teoretisk lærerutdanning, jeg er det i forhold til praksis.*

Echo deler ikke de to andres perspektiv, han mener *ikke* at studentene gjør koblinger mellom teori og praksis:

*Jeg veit ikke helt om [...] de klarer å koble det sammen. Om de ser sammenhengen rett og slett [...] det kan hende jeg kan hjelpe dem med deg. Men jeg tenker jo at jeg hadde sliti litt med det i dag og, spør om jeg har den teorien langt nok fram i panna rett og slett.*

Det råder uenighet blant praksislærerne om hvorvidt studentene nyttiggjør seg av teori mens de er i praksis. Dataen viser at ingen av informantene bruker teori eksplisitt med studentene, og at de ikke regner det som sitt ansvar å hjelpe studentene med å gjøre koblinger mellom teori og praksis. Studentene overlates med andre ord til seg selv når det kommer til å nyttiggjøre seg av sine teoretiske kunnskaper fra universitet, og hvis de gjør det så skjer det ikke eksplisitt.

### *Relasjoner*

Å bygge opp relasjoner med elevene pekes av samtlige informanter på som en viktig del av praksis, men at dette er vanskelig å få til grunnet begrenset tid. Dette pekes på som en utfordring, Echo forteller:

*[...] det der med relasjon, det er jo ekstremt viktig i det yrket vi står i. Hvis vi hadde utvida tida på praksis så hadde (studentene) kanskje hatt en reell mulighet til å utvikle en ordentlig relasjon til ungdommen da.*

Relasjoner knyttes på ulike måter til jobben som lærer. Dataen tyder på at informantene føler det som en del av sin rolle å gi studentene en forståelse av elevrelasjonens viktighet. Rent konkret handler dette blant annet om at studentene ikke får tilpasset undervisningen og vurderingssituasjoner godt nok i møte med elevene. Mike knytter relasjoner helt tydelig til studentenes evne til å gjennomføre fagsamtaler i praksis:

*[...] jeg hadde fagsamtale forrige uke [...] det var (studentene) som gjennomførte den. Og da sa de at det var vanskelig å finne ting å spørre om, fordi faget er så stort [...] Men det handler jo om at de ikke kjenner (elevene) godt nok, de vet ikke [...] hva det er lurt å spørre om. Fordi målet er jo at (elevene) skal få vise hva de kan, vi skal jo ikke lete etter ting som de ikke kan.*

Dataen peker på at viktige deler av det informantene opplever som sin egen profesjonelle rolle ikke kommer tydelig frem under praksisopplæringen. Relasjoner, som av pekes på som en sentral del av informantenes profesjonsutøvelse, er et konkret eksempel på dette.

### 4.2.3 Form

#### *Veiledning*

Veiledning av studentene blir først og fremst diskutert i forhold til konkrete spørsmål om veiledning. Informantene uttrykker en usikkerhet rundt hva det er forventet at veiledningen skal inneholde. Dette kan leses ut av Viktors sitat under «Uklare forventinger», men pekes også på av Echo i forbindelse med å trekke inn teori i veiledningen: «Jeg synes det er vanskelig å få til for jeg vet jo egentlig ikke hva slags kunnskap (studentene) har eller hva det forventes at de besitter og om **jeg** har den kunnskapen sjøl.». Når det kommer til hva veiledningen faktisk handler om er det stort sett praktiske ting, Echo fortsetter:

*[...] valg man gjorde enten i forberedelsen eller valg man kanskje måtte gjøre der og da. Hvorfor løste du den situasjonen sånn? Hva gjorde du da? Hva tenkte du? [...] Rett og slett*

*prøve å stille litt spørsmål [...] få de til å sette litt ord på det sjøl. [...], noen kan jo henge seg veldig opp i detaljer selyfølgelig. At man ikke klarte å holde tia eller gjorde noe feil på tavla eller, [...] nei, personlig oppfatning av hvordan de synes det fungerte. Om de fikk med seg elevene, om de klarte å vekke noe engasjement. [...] Oppstart er jo en ting som går igjen, avslutning er jo også litt sånn som går igjen.*

Dataen som helhet viser at veiledning stort sett handler om praktiske spørsmål i forbindelse med planlegging, gjennomføring eller evaluering av undervisning. Elementer som bruk av hjelpemidler, å engasjere elevene, å holde tiden, og oppstart og avslutning av timen, går igjen. Refleksjon blir også pekt på av to av informantene, men knyttes i all hovedsak til å reflektere over den praktiske gjennomføringen av undervisning. Viktor retter også oppmerksomheten utover den enkelte timen «Ikke nødvendigvis om timen gikk bra eller dårlig liksom, men kanskje noen utfordringer i forhold til læreryrket». Noe som kan tyde på at det reflekteres utenfor konteksten av undervisningen og yrkesutførelsen. Når vi ser på dataen som helhet, peker den allikevel på at det stort sett er praktiske elementer som diskuteres i veiledningssituasjonene.

### *Samarbeid*

Dataen viser at det forventes at studentene erfarer ulike former for samarbeid mens de er i praksis. Samtlige informanter peker på at det kan ligge læring i å samarbeide med andre. Mike peker på møtevirksomhet som en del av praksis:

*[...]de er jo med på møter og der diskuterer vi jo ting. Og i sånne diskusjoner så kommer det jo fram hva skolen gjør, hva som er skolens praksis og litt sånn.*

I tillegg til formelle møter er det viktig at studentene opplever uformelle former for samarbeid. De skal prate med andre på arbeidsplassen. Dette er en forventning hos samtlige informanter, og noe de mener er en nyttig del av praksis, Mike fortsetter:

*Det å samhandle med kollegaer og andre voksne kan det jo absolutt også ligge læring i. De får kanskje spørsmål om hvordan det er her og, ja da må de jo sette ord på ting og. [...] det romsteres jo sikkert mye sånn faglig og [...] uansett hva man prater om.*

Viktor peker også på at studentene ideelt sett burde delta i utviklingsarbeid, men at det ikke passer inn i praksisen på grunn av tidsbegrensninger. Sett i kombinasjon med tidligere funn om at det prioriteres liten tid til utviklingsarbeid og den øvrige dataen, tyder det på at samarbeidet studentene får erfare stort sett er preget av samarbeid om fag, elever og praktisk tilrettelegging. Dataen viser også at praksislærerne forstår det som sin rolle å tilrettelegge for, og oppfordre til, at studentene kan delta i slike former for samarbeid.

### *Observasjon*

Hvorvidt studentene deltar aktivt i samarbeidsprosesser overlates i stor grad til studentene selv.

Echo beskriver her deres møtedeltakelse:

*Det er veldig forskjellig fra student til student synes jeg [...] vi kan jo sikkert være flinkere til å si noe til (studentene) i en oppstart da, hva som forventes av dem i sånne møtesettinger [...]. Noen er jo veldig aktive og tørr å komme med innspill og sine egne meninger, mens andre setter seg jo litt sånn bak PC'en og, ja, jobber kanskje med noe undervisningsopplegg de skal ha i morgen.*

Mike reflekterer over sin egen rolle under intervjuet, og mener det er en del av hans rolle å avklare forventinger i forhold til studentenes deltakelse på møter. Dataen viser at slik det er i dag, er det ikke nødvendigvis forventet at studentene skal delta aktivt i møtevirksomhet. Deler av samarbeidet kan dermed bli en slags observasjonspraksis. Dette støttes av andre beskrivelser av møtevirksomhet som at «studentene får se hvordan vi driver», eller «se hvordan vi jobber». Dataen tyder altså på at det er opp til studentene å engasjere seg i samarbeidet som skjer på skolen, men at det er opp til praksislæreren å legge til rette for at studentene får mulighet til å engasjere seg.

### *Gjennomføre og planlegge*

Alt i alt forteller dataen oss at praksis i all hovedsak handler om at studentene skal få erfaringer med å planlegge og gjennomføre undervisning. Hovedfokuset i praksis er altså på studentenes praktiske utførelse av yrket. Det er også dette det rettes oppmerksomhet mot under veiledning. På grunn av tidspress må praksislærerne ta noen valg, disse valgene tyder også på at det er det praktiske som vektlegges. Viktor forteller:

[...] det er litt for lite tid til sånne veiledningsøkter [...] Vi har jo måttet shoppe litt med disse her da for de er jo fjerdeårsstudenter og skal ha så mye undervisning som mulig. [...] Det er den beskjeden vi fikk. At de skal ha så mye undervisning som mulig. Minst fire eller fem timer hver [...] de må få prøvd seg, og de blir jo sittende veldig mye i planleggingsfasen her på huset, så det å ha fire timer i uka, fem (pause). Og det handler jo om læreryrket. Det er klart de burde hatt **mer**.

Viktor beskrivelser er i relasjon til forventinger fra universitetet om at studentene skal ha så mye undervisning som mulig, noe han er enig i. Dermed prioriteres det å gi studentene så mye praktisk erfaring som mulig, noe som gjør at veiledningen nedprioriteres. Å få erfaring i å planlegge og gjennomføre undervisning ser altså ut til å bli sett på som viktigere enn veiledning.



## 5 Drøfting

Vi vil i denne masteroppgaven undersøke i hvordan praksislærerne forstår sin profesjonelle rolle som den i studenters profesjonskvalifisering. I dette kapittelet vil vi se funnene våre i sammenheng med teori om profesjon, og den kunnskapsbasen som profesjonell yrkesutøvelse utgjør. På hvilken måte bruk av kritisk refleksjon, også ved bruke av sterk teori, herunder pedagogikk spesielt, kommer fram gjennom dataen, blir viktig i vår drøfting.

Drøftingen presenteres i tre deler, der del en har til hensikt å drøfte den profesjonelle lærerrollen, del to drøfter den profesjonelle praksislærerrollen, og del tre bruker overordnede perspektiver til å se på empirien mer i sammenheng.

### 5.1 Hvordan forstår praksislærere sin rolle som profesjonsutøver?

Dataen pekte på fire hovedkategorier som kan peke på praksislærernes profesjonsforståelse: Moralsk kjerne som profesjonelle pedagoger, kritikk av læreplan, utviklingsarbeid og etterutdanning. Det er også slik vi har strukturert denne delen av drøftingen.

#### 5.1.1 Moralsk kjerne som profesjonelle pedagoger

Informantene forstår kjernen i sin profesjon i forhold til utdanningens doble målsetting: de skal utdanne eleven for livet, og de skal utvikle kompetanse for samfunnet (Kvernbekk, 2001a, s. 5). Når lærerne beskriver utdanningens målsetting er de opptatt av det brede formålet, men de vektlegger danningsaspektet ved utdanning. Dette finner vi igjen som standard i pedagogisk tenkning, der utdanning er et mål i seg selv, og fokuset ligger på personlig utvikling, frigjøring, kritisk tenkning og danning (Kvernbekk, 2001a, s. 5-6). Informantene er mest opptatt av sosialisering og subjektivering, samtidig som de også er opptatt av kvalifisering (Biesta, 2015, s. 75-87). Deres profesjonelle ansvar, *responsibility* (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 334-354), slik de beskriver det, henger sammen med elevens beste, lærerne har samtlige en moralsk kjerne som profesjonelle (Fullan, 1993, s. 12). Dataen viser at informantenes tanker om utdanningens formål i noen tilfeller fører til at de tar egne valg og tilpasser utdanningen til elevene. Her bruker de sine verdier og holdninger, og sin pedagogiske bakgrunn, slik at de kan samhandle på en måte de mener kan føre til utvikling hos elevene (Bøyum, 2017, s. 36- 39). De bruker skjønn til å avgjøre hva som er til elevens beste. Det handler blant annet om å gi tilpassede råd, tilpasset undervisning basert på både

faglige og personlige sider ved eleven, og mer generelt å svare på samfunnsutviklingen når det kommer til å gi elevene det de trenger for å meste livene sine. Dette funnet peker på en grunnleggende forståelse av lærerrollen som profesjonell pedagog, en forståelse som under riktige forutsetninger kan utvikle det profesjonelle skjønn, og sette normative spørsmål om god utdanning (Biesta, 2015, s. 75-87), inn i refleksive samtaler om praksis.

### 5.1.2 Kritikk av læreplanen

Empirien viser at lærerne er kritiske til deler av læreplanene som styringsdokument. Det de først og fram kritiserer er at kompetansemålene er for omfattende og kompliserte i forhold til hva som kan forventes at elevene skal mestre. Dette kan peke på kompetanse på K3 nivå fordi lærerne stiller seg utenfor den politiske styringen av profesjonene og kritiserer den (Dale, 1998, s. 51-62). Kritikken som utøves mot læreplanen som styringsdokument springer ut fra lærernes skjønnsmessige vurderinger gjort på bakgrunn av at de er pedagoger og har en pedagogisk forståelse av utdanningens målsetting. Det de begrunner skjønn sitt i er praktisk erfaring og relasjoner til elevene, og at de er kvalifisert gjennom utdanning til å være lærer.

Det å være en profesjonell lærer er å bruke skjønn fordi profesjonsutøveren er gitt makt til å håndtere ulike utfordringer som det ikke finnes konkrete regler for, men som grunnis i profesjonsutøverens faglige kompetanse. Det skilles mellom epistemisk skjønn, som betegner den erkjennelsesmessige aktiviteten eller resonneringsprosessen som utleder beslutninger, og strukturelt skjønn som viser til det handlingsrommet denne erkjennelsesprosessen foregår innenfor (Grimen og Molander, 2008, s. 179 - 195). Handlingsrommet til lærerne kan sies å være innenfor for eksempel Opplæringslova og læreplan, som fungerer som styringsdokumenter og rammer inn området skjønn utøves innenfor. Det epistemiske skjønn krever at lærerne har en delegert frihet til å begrunne sine avgjørelser basert på erfaring og teori (Grimen & Molander, 2008, s. 179-180). I denne beskrivelsen ligger det at det profesjonelle skjønn ikke bare er subjektiv. Kritikken lærerne utøver til læreplanen kan vi si springer ut fra både erfaring og lokal teori. Den definisjonen vi bruker om profesjonell yrkesutøvelse fordrer også bruk av sterk teori. Lærernes handlingsrom for bruk av skjønn knyttes til spørsmål om kunnskapsbase, tillitt og legitimitet. I spenningsforholdet mellom handlingstvang og handlingsrom må lærere, individuelt og kollektivt, kunne begrunne at man er i stand til å ta det ansvaret man er gitt (Molander, 2013, s. 54). Ved bruk også av sterk teori i sine begrunnelser og utvikling av det profesjonelle skjønn, legitimerer dette skjønnbruken til praksislærerne og andre lærere i møte med kontroll ovenfra, fordi profesjoners autonomi kobles til

utøvelse av skjønn basert på kunnskap og kompetanse fra en oppdatert kunnskapsbase (Smeby og Mausestaden, 2017, s. 15).

Praksislærere tar veldig mange avgjørelser daglig, og det sier seg selv at de langt fra alltid kan bruke sterk teori for å begrunne sine skjønnsmessige vurderinger. De står ofte i handlingstvang. En utfordring her kan være at den pedagogiske teorien til praksislærerne kun framstår som taus kunnskap i vår data. På K3 nivå skal lærere hvile sine kritiske refleksjoner på didaktiske prinsipper og teorier. Når teorien er taus, og det ikke gjøres koblinger til pedagogisk teori i yrkesutøvelsen eksplisitt, forblir kritikken kun kritikk. Skjønnsutøvelsen framstår som mer subjektiv. Det vi tolker her er at praksislærerne utviser kompetanse på K1 og K2 nivå. De gjennomfører undervisning og gjennomfører undervisning i relasjon til elevene, og de evaluerer valgene sine.

Vi kan si at praksislærerne bruker sin praktiske klokskap til å utøve skjønn, med modifikasjoner. De har utviklet god dømmekraft i ulike situasjoner, men ifølge teori handler også fronesis om at kunnskap må settes inn i et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 170-184). Praksislærerne må *og* ha innsikt i profesjoners kunnskapsgrunnlag, samt samspillet og spenningene som ligger mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap. Denne innsikten framkommer ikke eksplisitt. Praksislærerne er pedagoger ved at de tolker noe av læreplanen i forhold til sine elever og bruker sitt skjønn til å avgjøre hva som er det beste for eleven ut ifra handlingsrommet læreplanen gir. Det som ikke skjer er at kritikken kan begrunnes med sterk teori, og kritikken reflekteres ikke over i et profesjonsfelleskap på K3 nivå. De er ifølge Dales definisjon kun delvis profesjonelle, og kritikken kan vanskelig føre til ny didaktisk teori. Ifølge Evvets (2003, s. 395 – 411) handler profesjonalisering innenfra om at yrkesgruppen etablerer en relativ autonomi i yrkesutøvelsen. Det handler om yrkesgruppens egen søken mot profesjonsstatus. Dataen peker på at skjønn til praksislærerne er grunnlagt i praktisk erfaring, lokal teori og taus kunnskap. I et profesjonsperspektiv må praksislærerne selv ta sterkere grep om egen kunnskapsbase for å utvikle det profesjonelle skjønn.

### 5.1.3 Utviklingsarbeid

Gjennom data kan vi lese at informantene deltar i ulike former for utviklingsarbeid. Hva de selv definerer som utviklingsarbeid er litt ulikt, men alle uttrykker at det har vært lærerikt, og at i disse samarbeidene for nye perspektiver. Empirien kan her peke på profesjonalitet der også

kompetansenivå 3 inngår (Dale, 1998, s. 51-62) i et profesjonsfelleskap som styrker utøvelsen av det profesjonelle skjønnnet (Dahl et al, 2016, s. 38).

Det er drift og daglige praktiske oppgaver som gjør opp for mye av tiden til praksislærerne, og det er også dette samarbeidet i stor grad handler om, i tillegg til undervisning og elevsaker.

Informantene peker på dette samarbeidet som utviklende. Det er i disse samarbeidsprosessene at primær- og sekundærerfaring for å videreutvikle praksis vektlegges mest (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204) ved at det deles undervisningsopplegg og erfaringer mellom lærerne. Praksislærerne selv beskriver at dette som fruktbart, og at de endrer noen av sine undervisningstimer som følger av dette samarbeidet. Dale (1989, s. 22-65) argumenter for at refleksjon og kritisk drøfting må være grunnlagt i profesjonens vitenskapelige forankring, og at det skal etableres en tydelig sammenheng mellom pedagogikk som vitenskapelig fag og profesjonen på K3 nivå. Våre data viser tydelig at profesjonens vitenskapelige forankring i svært liten grad er en del av informantenes refleksjoner og kritiske drøftinger når de samarbeider uformelt. Utviklingsarbeidet blir i stor grad kontekstuel. Selv om lærerrollen i stor grad først og fremst er knyttet til K1 og K2 (Dale, 1989, 1993, 1998) og at praksislærerne søker eller benytter seg i liten grad T3 teori (Ertsås & Irgens, 2012), skjer kunnskapsutvikling gjennom uformelle, kontekstuelle samarbeidsmekanismer. Det vi altså finner i det uformelle, daglige samarbeidet er at de reflekterer med andre lærere over undervisning, elever og drift. Men kritiske refleksjoner skjer overveiende uformelt, skjønnsbruken begrunnes ofte i praktisk erfaring og kunnskap om enkeltelever eller elevgrupper, og kan dermed ikke sies å være K3 kompetanse som kan utvikle praksis utover lokal kontekst.

Deler av utviklingsarbeidet er tydelig på K3 nivå. Informantene snakker alle om et lokalt initiert utviklingsarbeid som har gjort det mulig gjennom refleksjon å dele tanker, få nye perspektiver, vurderer og deler erfaringer. Dette oppleves som lærende av informantene, og det er læringsfelleskapet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146) som er nøkkelen til at læring kan skje. Det at lærerne oppgir en slik type utviklingsarbeid kan peke på læringspotensialet som ligger her. Ertsås & Irgens (2012, s. 201) forklarer at når kunnskapsutvikling først og fremst reduseres til det som skjer gjennom primær- og sekundærerfaringer, uten å anvende forskningsbasert kunnskap og teori, vil de lokale kontekstene sette rammene for kunnskapsutviklingen. Lærerne bruker teori i form av læreplaner og skjønn, og det er delte erfaringer som danner grunnlag for nye perspektiver, og kunnskapen som dannes kan da sies å i stor grad bli kontekstavhengig, altså det utvikles ny lokal kunnskap basert på lokale forhandlinger.

Vi antar at utviklingsarbeidet bedrer yrkesutøvelsen og undervisningskompetanse lokalt på skolen. Her ligger det også et potensial ved å trekke inn teori av høyere grad, altså kontekstuavhengig og forskningsbasert kunnskap, som kan utfordre det lokale hegemoniet (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Vi leser dataen at lærerne utviser profesjonalitet på K3 nivå, og at dette ansees som lærerikt for de som deltar i kunnskapsutviklingen. Om teori i sterk forstand også hadde vært brukt kunne den bidratt til å begrunne profesjonell praksis, og gjøre tause teorier eksplisitte (Gilje, 2017, s. 28). Dette kan bidra til at praktisk kunnskap teoretiseres, noe som igjen kan styrke lærernes autonomi, og bidra til profesjonalisering innenfra (Evetts, 2003, s. 395-411). I et profesjonsfellesskap er samarbeidsbaserte forbedringer og avgjørelser inspirert, men ikke avhengig av, vitenskapelige og kvantitative funn, og dyttes framover av samtaler om god og dårlig praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146). En tidligere studie viser at i spenningsforholdet mellom løpende oppgaver og utvikling, og mellom individuell og kollektiv praksis, blir utviklingsoppgavene forskjøvet av kortsiktige driftsoppgaver, og individuelle oppgaver har forrang foran kollektiv yrkesutøvelse (Irgens, 2010, s. 125- 134), som er det vi finner i vår data. Når tid blir brukt kollektivt, blir samarbeidet preget av informasjonsutveksling og koordinering av løpende oppgaver.

Profesjonalisering ovenfra har hatt som en underliggende hensikt gjennom institusjonelle utdannings- og kunnskapsmessige forutsetninger å også styrke profesjonalisering innenfra (Dahl et al., 2016, s. 40). Det vi leser i empirien er at lærerne selv opplever kunnskapsutvikling gjennom deltagelse i et profesjonelt fellesskap som positivt og relevant, og at dette kan føre til profesjonalisering innenfra. Her utviser de kompetanse på K3 nivå, og bruker lokal teori for å begrunne og styrke det profesjonelle skjønnet. For at lærere faktisk skal ha mulighet til å et sterkere grep om utviklingen av sin lærerrolle og lærerprofesjonens kunnskapsbase (Dahl et al., 2016, s. 40), er systematisk utviklingsarbeid et verktøy for å oppnå dette. Tid og prioritering av utviklingsarbeid kan bidra til å balansere drakampen mellom utdanningsmyndighetenes profesjonalitet, og det lærerprofesjonene selv mener er det særegne ved profesjoners erfarings- og kunnskapsbase.

#### 5.1.4 Etterutdanning

Empirien viser at etterutdanningen kan antyde K3 kompetanse hos informantene. Også her snakker lærerne om nye perspektiver, det å se seg selv utenfra, de nevner forskning, og ny teoretisk kunnskap. Slike beskrivelser kan peke på profesjonalisering.

Et viktig poeng for profesjonell yrkesutøvelse er forholdet mellom teori og praksis. Praksislærerne må kunne begrunne sin undervisningspraksis teoretisk, og sette denne inn i en større sammenheng (Ertsås & Irgens, 2012, s. 196-204). For å få til dette er det nødvendig å utvide teoribegrepet for å unngå en dikotomisk oppfatning. Her kommer begrepet *teoretisering* inn, for å flytte oppmerksomheten til en aktiv prosess der teori både anvendes og *konstrueres*. Våre informanter snakker om teori i forhold til sin etterutdanning. I dataen henviser de til pedagogisk teori og skolefaglig teori som to adskilte teorifelt. Det viser til at pedagogikk som vitenskapelig fag ikke har en tydelig sammenheng med det å være profesjonell pedagog, noe som er en forutsetning for en indre relasjon mellom de tre kompetanseområdene K1, K2 og K3 (Dale, 1989, s. 22-65). Etterutdanning dreier seg om skolefaglig teori, og gir først og fremst faglig trygghet. Det å få mer skolefaglig kunnskap kan hjelpe dem til å undervise i faget på en bedre måte. De blir tryggere i *faget* sitt. Etterutdanning i sin helhet er ikke beskrevet som nyttig, der er kun den skolefaglige kunnskapen som direkte kommer til praktisk nytte i undervisning som ansees som nyttig for yrket. Etterutdanning handler også om kvalifisering. To av praksislærerne trekker inn etterutdanning som følge av de nasjonale utdanningsmyndighetenes strategi *Kompetanse for kvalitet*, der det ble lagt opp til et tiårsløp for å sikre fordypning i fag med nye krav til kompetanse. Her fikk lærerne tilbud om videreutdanning i et fag med inntil 60 studiepoeng (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Teori av tredje grad kan tilføre kunnskap og perspektiver til teoretiseringen, og dermed bli et verktøy informantene kan bruke gjennom refleksjon til å analysere sin egen praksis (Ertsås og Irgens (2012, s. 196-204). Dataen viser at praksislærerne til dels nyttiggjør seg av teori av tredje grad, men relaterer kun bruken av T3 til praktisk å kunne undervise i fag. Episteme er nyttig når det kan anvendes til å utvikle *techne*. Praksislærerne forbinder ikke episteme til videreutviklings av *fronesis* (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 170-184; Grimen, 2008a, s. 71-84). Ingen opplever nytten av T3 teori i form av at den kan brukes i kritiske refleksjoner til å utvikle lærerprofesjonalitet. Sett med Dale (1989, 1993, 1998) sin teori om lærerprofesjonalitet kan det derfor se ut som om praksislærerne først og fremst forstår sin rolle knyttet til K1 og K2. Det er her teori av tredje grad gjør seg gjeldende.

Sett i et profesjonaliserende perspektiv har teori av tredje grad som teoretisk påfyll gjennom etterutdanning liten, eller ingen effekt, når den baseres på individuell læring, og ikke fokuserer på oppfølgingsstøtte til lærerteam så de kan fortsette å lære i fellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 112-113). Det viktigste ved å ta etterutdanning er hvordan lærerne jobber med den teoretiske

kunnskapen de har ervervet seg. Det som har seg vist å ha effekt er når de reflekterer rundt teori av tredje grad i et profesjonsfelleskap (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 112-113).

Grimen (2008a, s. 71-84) beskriver lærerprofesjonen som heterotelisk, der lærere må anvende kunnskap fra flere felt bygd opp av elementer fra ulike faglige disipliner, og de viktigste sammenhengene i dem er praktiske synteser. Det er tydelig at når det kommer til undervisning, som et praktisk krav yrkesutøvelsen stiller, er det åpenlyst for praksislærerne hvordan teori kommer til nytte. Teorien kan, som de beskriver det, til dels anvendes i praksis. Det at praksislærerne benytter seg av teorien til å undervise er positivt. Det er absolutt en viktig del av det å være lærer. Poenget er at teorien også kan benyttes til å utvikle profesjonell yrkesutførelse i sin helhet. Dale (1989, s. 19-20) poengterer også at kunnskap om fagdidaktikk i enkeltstående fag, som er det informantene forteller om, er nødvendig, men ikke et tilstrekkelig som profesjonsgrunnlag, der pedagogikken er det overordnede element.

En av praksislærerne holder på med etterutdanning i veiledningspedagogikk i forbindelse med kvalifisering til å være praksislærer. Hun snakker om bruken av profesjonsspråk, og det å få perspektiver utenfra. At profesjonsspråk nevnes, kan tyde på en utvikling av informantens profesjonsforståelse. Denne forståelsen peker på K3 kompetanse fordi den viser at et profesjonens språk er en del av yrkesutøvelsen. Som vi har drøftet viser dataen at profesjonsspråk, forstått som bruk av teoretiske begreper, i liten grad er en del av profesjonsutøvelsen. Dermed blir kompetansen informanten har fått gjennom utdanningen individuell i forhold til en større profesjonaliseringsprosess på arbeidsplassen. Utdanningen indikerer allikevel på en profesjonaliseringsprosess forstått som utvikling av kompetanse på K3, ved at teori av teori på T3 om profesjonen skaper refleksjon om egen profesjonsutøvelse for den individuelle læreren.

Hvis kunnskapsutviklingen først og fremst reduseres til det som skjer gjennom primær- og sekundærerfaringer, uten å anvende forskningsbasert kunnskap og teori vil de lokale kontekstene sette rammene for kunnskapsutviklingen (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Ny kunnskap blir da i hovedsak utviklet via erfaringer fra egen virksomhet fordi kontekstuavhengig og forskningsbasert kunnskap ikke utfordrer det lokale hegemoniet. Teori i sterk forstand (T3) kan både bidra til å begrunne profesjonell praksis, gjøre implisitte teorier eksplisitte, samt bidra med et perspektiv for kritisk refleksjon over egen praksis. For en lærer vil T3 være generell profesjonskunnskap som ikke er utledet fra og begrenset av den lokale konteksten. Evnen til å formulere sine teorier og kritiske reflektere over egen praksis blir dermed essensielt både for å forbedre praksis og en profesjonell

yrkesutøvelse, nettopp fordi det i profesjonell yrkesutøvelse ligger en forventning om at man skal kunne begrunne sine valg.

Det er interessant at den læreren som etterutdannes i et pedagogisk fag ser nytten av T3 teori som et grunnlag for K3 kompetanse, altså at teorien kan brukes til å begrunne og utvikle didaktisk teori (Dale, 1989, s. 22-65). Utover dette viser empirien at pedagogisk teori ligger på T1, den er uartikulert og kommer til syne gjennom handling (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204). Den er en del av lærernes tause kunnskap (Gilje, 2017, s. 30-32). Vi kan også si at det ligger på T2, ved at informantene etter anstrengelse vagt kan artikulere noe av sin pedagogiske teori som de lærte da de tok sin lærerutdanning (Dale, 1989, s. 22-65). Pedagogikken som fag er på sett og vis redusert til et bakteppe som informerer yrkesutøverens individuell, kontekstavhengige, skjønnsmessige begrunnelser, men den benyttes ikke i argumentasjon, og drøfting i kommunikasjon om, og konstruksjon av, didaktisk teori på K3 nivå (Dale, 1989, s. 17; Dale, 1998, s. 51-62), slik at den styrker bruken av det profesjonelle skjønnet.

Funnene våre er at etterutdanning sees på som kvalifiserende, og at den kan styrke lærernes fagkompetanse til å undervise bedre i fag. Dette kan handle om styringssignaler. En økende grad av fokus på målbar kunnskap som svaret på kvalitet i utdanning, knyttes til resultater av elevenes læringsutbytte (Hovdenak & Stray, 2015, s. 59-64). Lærernes *accountability* ligger i forhold til elevens måloppnåelse, som igjen er et svar på samfunnets og arbeidslivets behov. Pedagogikken er lærernes profesjonelle kjerne (Dale, 1989, s. 22-24). Det er gjennom refleksjoner rundt pedagogikken at man kan styrke og utvikle det profesjonelle skjønnet, som et motsvar til den tekniske målmiddel-tenkningen, der ensidig metodikk og tekniske ferdigheter utgjør den viktigste delen av yrkesutøvelsen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 59-64). Episteme (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 170-184) brukes til å utvikle, til en viss grad, techne hos informantene, fronesis bygger i stor grad på taus kunnskap. Funnet kan støttes av Raaen (2017, s. 641-642) som fant at praksislærere ikke finner verdi i forskningsbasert kunnskap i egen yrkesutøvelse.

## **5.2 Hvordan forstår praksislærerne sin rolle som en del av studentenes profesjonskvalifisering?**

I empirien fant vi fire kategorier som kan peke hvordan praksislærernes forstår sin rolle som en del av studentenes profesjonskvalifisering. Her presenteres drøftingen gjennom kategoriene: moralsk



kjerne som profesjonelle pedagoger, ta og begrunne valg, samarbeide med andre lærere, å være pedagog.

### 5.2.1 Moralsk kjerne som profesjonelle pedagoger

Empirien viser at samtlige av praksislærerne forstår formålet med utdanningen til studentene på samme måte som de forstår formålet med elevenes utdanning: de skal dannes og utdannes inn i yrket som lærer. Studentene skal få et helhetlig bilde av hva det vil å jobbe på en skole, en helhetsforståelse av lærerrollen. De skal få erfaring som ikke kun dreier seg om å stå i klasserommet. De skal også sosialiseres (Biesta, 2015, s.75-87) inn rollen, skape seg relasjoner til andre lærere, lære seg normer og regler som gjelder i læreryrket og på den spesifikke skolen i har praksis. Subjektivisering (Biesta, 2015, s. 75-87) snakkes om i form av at studentene skal gjennom å få bedre innsikt i lærerrollen unngå å *få seg en på trynet*, de skal *tåle yrket*, rustes som et selvstendig subjekt til jobben som venter dem. De skal også kvalifiseres (Biesta, 2015, s. 75-87) til yrket ved å få kunnskap og ferdigheter de trenger gjennom praksis. På denne måten kan vi si at praksislærerne forstår sin moralske kjerne som profesjonelle pedagoger, ved at de forstår praksis som en arena der de ulike utdanningsområdene står i forhold til hverandre.

En svakhet ved dataen er at den ikke beskriver hvordan sosialisering og subjektivisering faktisk foregår, men det vi kan lese er at studentene skal være ute blant personalet, delta på møter, og vi at de gjennom uformelle samtaler får tilgang til normer og regler som gjelder for praksisskolen. Det er gjennom undervisningserfaring studentene i stor grad får erfare lærerrollen. Slik får praksislæreren observert studentenes *knowing how* kunnskap (Ryle, 1945), men fordi *knowing how* kunnskap kun kan sies å være dokumentert om handlingene er vellykket over tid (Gilje, 2017, s. 28), blir denne innsikten begrenset. En måte å få tak i *knowing that* kunnskapen som eventuelt ligger til grunn for *knowing how* kunnskapen er gjennom veiledning. Dette er ifølge dataen underprioritert i forhold til undervisningspraksis, og at det skjer om det er tid til det. Henviseingen fra universitetet er at studentene skal ha 4-5 undervisningsøkter i uka, og motta regelmessig veiledning under praksisperioden på mellom 10-13 timer per uke (Universitetet i Sørøst-Norge, 2022, s. 8). Informantene peker på at disse to kravene står i konflikt med hverandre, det er ikke nok tid til å levere på begge bestillingene, og dataen viser at praksislærerne vektlegger planlegging og gjennomføring av undervisning. Et slikt valg kan peke på hva slags kunnskap som ansees som viktigst i av praksislærerne.

### 5.2.2 Ta, og begrunne valg

Dataen viser at en viktig del av det å være student i praksis dreier seg om å kunne ta valg, og begrunne valg. Refleksjoner rundt valg som tas i praksis kan føre til at studentene utvikler en strukturert og profesjonell forståelse og opplevelse av sin egen praksis, dersom refleksjonene trekker inn didaktiske prinsipper og teorier, i tillegg til teori om læring og læreplaner Dale, 1989, s. 25). Empirien viser at studentene forventes å ta valg i undervisningssituasjon, K1, og når de planlegger undervisning, K2. Dette er en viktig del av lærerrollen, og viktig kompetanse for studentene å erfare, men ikke tilstrekkelig for å innsikt i den profesjonelle lærerrollen. Det er gjennom veiledning at praksislærerne kan få innsikt i, og hjelpe studentene til å utvikle K3 kompetanse.

Empirien peker på at veiledning er sekundært i forhold til praktiske erfaringer, som først og fremst kommer gjennom å få undervisningserfaring, dermed snakker også informantene i liten grad om veiledning og hvordan den foregår. Det er når vi spør eksplisitt om veiledning at de beskriver til en viss grad hvordan det foregår. Her uttrykker informantene usikkerhet rundt sin rolle, forventningene fra universitetet er uklare. Dermed blir det praksislærerne som bestemmer hyppigheten og innholdet i veiledning. Thorsen (2016, s. 188) fant at praksislærere ofte har en uklar forståelse for målene og innholdet i praksis, og at innholdet i praksis derfor styres lokalt.

Dataen viser videre at valgene studentene skal ta ofte vil være i forhold til normative problemstillinger, og studentene må bruke skjønn for å ta disse valgene, noe som også har en sentral plass i profesjonskunnskapen (Grimen, 2008b; Gilje, 2017). I profesjonell yrkesutøvelse tilegnes teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter, samt sentrale verdier og holdninger for å utføre arbeidet (Smeby og Mausestagen, 2017, s. 20), og refleksjoner der disse elementene brukes kan utvikle den profesjonelle yrkesutøvelsen til studentene.

Skjønn betegnes som avansert kompetanse som utvikles over mange års erfaring (Darling-Hammond, 2005, s. 2), og baserer seg på kunnskap og kompetanse fra en oppdatert kunnskapsbase (Smeby og Mausestagen, 2017, s. 15). Studentene har begrenset med erfaring som lærer, men kan bruke kunnskap fra universitetet til å begrunne skjønnsmessige valg. Gjennom veiledning kan studentene få innsikt i hvordan praksislærer begrunner sine skjønnsmessige valg, ved at de sammen reflekterer rundt dette. En utfordring her kan være at skjønn ikke begrunnes også i sterk teori. Praksislærernes skjønn baserer seg på praktisk erfaring over tid og taus pedagogisk teori, i tillegg til elevrelasjoner, tre elementer studentene ikke selv har, eller kan få tilgang til, gjennom praktiske

erfaringer. De er ikke i praksis lenge nok. Vi kan anta at studentene får tilgang til noe av det praksislærerne baserer sitt skjønn på gjennom samtaler og refleksjoner, og på denne måten kan vi si at veiledning fungerer profesjonaliserende. Samtidig har vi vist at informantenes ikke utvikler sitt profesjonelle skjønn ved hjelp av også å bruke T3 teori. Andre studier har funnet at praksislærere i liten grad eksplisitt bruker teoretiske perspektiver med sine studenter (Solstad, 2010, s. 215), og at det overlates til studentene selv å lage praktiske synteser som integrerer både praktisk og teoretisk kunnskap (Strandal et al, 2014). Dette, sammen med at praksislærer ikke hjelper studentene til å også bruke teori for å begrunne sine valg, *kan* gjøre at lærerrollen framstår reduksjonistisk og instrumentalistisk (Grimen, 2008a, s. 71-84). Gjennom veiledning vektlegges den yrkesfaglige identiteten til praksislærerne, noe som hjelper studentene å utvikle seg til å bli kvalifiserte og selvstendige yrkesutøvere (Klemp og Nilssen, 2018, s 121). Ved at sterk teori ikke brukes til å begrunne og utvikle det profesjonelle skjønnet til studentene, får de en begrenset innsikt i den profesjonsfaglige identiteten i lærerrollen.

Innenfor subjektiveringsdomenet (Biesta, 2015, s. 75-87) skal studentene også trekke på sin kunnskap for å forme sine meninger. Subjektivering innenfor rammene av profesjonalisering vil vi argumentere for også må handle om sterk teori (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204) hvis det profesjonelle skjønnet (Grimen, 2008a) til studentene skal utvikles. Om kunnskapen studentene, og praksislærerne bruker, gjennomgående er taus, kan de utvikle seg til å bli selvstendige subjekter, men det vil kunne begrense skjønnet til å bli en subjektiv fornemmelse, ikke profesjonelt. Subjektivering handler om at studentene kommer til å eksitere som subjekter for initiativ og ansvar, i steder for som objekter for andres handlinger. Profesjonelt ansvar handler om profesjonens kunnskapsgrunnlag og yrkesetikk, som må sees i sammenheng for å gjøre lærere som profesjonsutøvere autonome (Bøyum, 2017, s. 34-43). Det er ikke tilstrekkelig med taus kunnskap, den profesjonelle må kunne grunngi sine valg kunnskapsetisk også (Bøyum, 2017, s. 34-43). Kunnskapsetikk innebærer å se kunnskap i et etisk lys. For å kunne gjøre dette er profesjonsutøveren avhengig av å holde fagkunnskapen sin oppdatert, fordi det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvere stadig er i endring. I veiledning *kan* studentene få muligheten til å oppøve intellektuelle kontekstuelle dyder, som åpenhet og nysgjerrighet, men da er det kanskje et poeng at dette gjøres på bakgrunn også av episteme som grunnlag for fronesis (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 170-184; Grimen, 2008a, s. 71-84). De epistemiske mekanismene som har til hensikt å forbedre betingelsene for og kvaliteten på den resonneringen som leder fram til vurderinger og beslutninger eksisterer med andre ord i veldig liten grad.

Dataen viser at læreplan brukes mer eller mindre som skjønnsmessig ansvarliggjøringsmekanisme (Grimen & Molander, 2008, s. 179-195) for studentenes skjønnbegrunnelse. Opplæringslova nevnes ikke. Derimot, slik vi tolker empirien, utgjør praksislæreren selv en ansvarliggjøringsmekanisme for studentenes skjønnsutøvelse, noe som styrkes ved at studentene ikke bruker T3 teori (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204) for å begrunne valg. Altså, studentenes strukturelle skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 179-195) begrenses mer av praksislæreren enn av styringsdokumenter, og ved at det epistemiske skjønnet er svakt hos begge aktører, kan dette ytterligere svekke studentenes erfaringer i å ta profesjonelle skjønnsvurderinger.

Et annet viktig poeng er at veiledningssituasjonen må kunne sies å være en mulighet for profesjonsutvikling for både student og praksislærer. Her kan praksislæreren få tilgang til ny teori og forskning gjennom at de bruker studentenes kunnskapsbase til kritisk refleksjon av praksis, for å begrunne og utvikle *sitt* profesjonelle skjønn.

Empirien viser at i den grad praksislærerne føler seg som en del av utdanningen, er det som representant for praksisfeltet, en praktisk forlengelse av utdanningen. Informantene fremstiller gjentatte ganger «utdanningen» og praksis opp mot hverandre. De begrunner noen av valgene for innhold i praksis med at det er «vanskelig å få til i utdanningen» eller «det får de lite av på universitetet», noe som tyder på at de ser på praksis som noe «annet» enn utdanningen og universitetet. Denne oppfatningen av teori og praksis som dikotomisk er hovedårsaken, slik vi tolker dataen, til at den profesjonsfaglige identiteten framkommer som begrenset gjennom veiledning.

### 5.2.3 Samarbeide med andre lærere

Et område i dataen som kan peke på praksislærerne innlemmer studentene i en profesjonell rolle, er når informantene snakker om samarbeid med andre lærere. Informantene peker selv på at det kan ligge læring for studentene her. Analysene viser at praksislærer forstår det som del av sin rolle å tilrettelegge for at studentene deltar i utviklingsarbeid, møtevirksomhet i personalet og i team, samt mer uformelle former for kollegialt samarbeid. Dette kan kobles til sosialisering (Biesta, 2015, s. 75- 87), ved at studentene gjennom ulike former for deltakelse skal lære seg de ulike normene og verdiene som gjelder for fellesskapet på skolen, og gjennom dette identifisere seg med profesjonen. Et sentralt spørsmål blir da hvordan profesjonell yrkesutøvelse kommer til uttrykk i samarbeidsprosessene praksislæreren legger til rette for.

Vi har tidligere vist hvordan utviklingsarbeid i praksislærers profesjonsutøvelse gjøres ved å bruke lokal teori for å begrunne og styrke det profesjonelle skjønnet, og at dette kan være et verktøy for profesjonsutvikling. Empirien viser at informantene har som mål at studentene skal delta i utviklingsarbeid, men at det er en av de erfaringene de sjeldent får gjennom praksis. Det samarbeidet de erfarer er møtevirksomhet, teammøter, og uformelle samtaler med andre på arbeidsplassen, samarbeid som vi i tidligere drøfting fant at lærerne i liten grad brukte til å utøve K3 (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204) og brukte T3 (Dale, 1989, s. 22-65). Samarbeidet studentene får oppleve i praksis er preget av i planlegging (K2) i forbindelse med samarbeid om fag, elever og praktisk tilrettelegging for yrkesutøvelsen.

Dataen viser også at det ikke ligger en forventning om studentenes *deltakelse* i slikt samarbeid. Dette kan sammen utgjøre at studentene utvikler en begrenset forståelse for de ulike normene og verdiene som gjelder for felleskapet på skolen gjennom sin sosialisering i disse prosessene (Biesta, 2015, s. 75-87). Sett i et yrkesetisk perspektiv kan dette føre til utfordringer i forbindelse med studentenes profesjonaliseringsprosess. Profesjoners kunnskaps- og yrkesetikk møtes i begrepet profesjonelt ansvar (Bøyum, 2017, s. 34-43). Kunnskapsetisk kan vi si at en del av det profesjonelle ansvaret er å holde fagkunnskapen sin oppdatert, fordi kunnskapsgrunnet for profesjonsutøvelse stadig er i endring. Dette er både et individuelt og kollektivt ansvar. At studentene i liten grad får mulighet til å delta i utviklingsarbeid der profesjonens skjønnsutøvelse styrkes, og dermed ikke får innsikt i denne delen av profesjonen, kan skape et begrenset bilde av de normer og verdier som ligger til grunn for profesjonsutøvelsen.

Lærerprofesjonalitet defineres som yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning (Lund et al., 2015, s. 34). Gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet kan lærere drive kompetansebygging og skoleutvikling innenfra (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 133-153), i balanse med profesjonalisering ovenfra (Evetts (2003, s. 395-411). Profesjonsfellesskap kan spille en viktig rolle for endrings – og utviklingsarbeidet på skolen, og (Dahl et al., 2016). Dahl et al. (2016, s. 210) fremmer at det bør legges til rette for flere samarbeidsarenaer, med hensikten at ved å utveksle erfaringer med andre utenfor organisasjonen kan det åpnes for helt nye perspektiver, og det kan stilles mer grunnleggende spørsmål ved eksisterende praksis. Studentene er aktører utenfor organisasjonen, som i tillegg har nær kobling til nyere teori og forskning ved at de er nettopp studenter. Selv om de i all hovedsak er med i samarbeid som ikke preges av utvikling, kunne studentenes perspektiver kommet inn som en utviklende faktor og bidratt til profesjonslæring på praksisskolen, noe som også er en del av

intensjonen til partnerskap mellom universitet og praksisskoler (Lund et al., 2015, s. 34). Empirien viser at studentene for det meste observerer, og i den grad de deltar i samarbeid, er det opp til studentene selv å ta initiativet til dette.

Et annet poeng i denne sammenhengen er informantenes vektlegging av de *uformelle* relasjonene i organisasjonen. Her kan det være relevant å trekke frem Hargreaves & Fullan (2014, s.133-153) sitt poeng om at gode samarbeidskulturer er preget av sterke relasjoner mellom kollegaer og kjennetegnes av spontanitet, frivillighet og at samarbeidstiden sjelden er forhåndsbestemt når det kommer til tid og sted. Det at praksislærerne vektlegger studentenes innlemming i fellesskapet på arbeidsplassen, som også innebærer uformelt samarbeid og samtaler kollegaer imellom, kan gi studentene en følelse av å høre til. Det kan også bidra til at de får positive erfaringer fra yrkeslivet og er bedre vant til å samarbeide i sin fremtidige karriere, noe studiet til Korthagen, Loughran & Russel (2006) også peker på. Dataen viser at praksislærer ikke innlemmer studenter i et profesjonelt læringsfellesskap, der samarbeidsbaserte forbedringer og avgjørelser er inspirert, men ikke avhengig av vitenskapelige og kvantitative funn gjennom refleksjoner over praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146).

#### 5.2.4 Å være pedagog

Dataen viser at flere deler i praksisperioden dreier seg om å utvikle seg som profesjonell pedagog. Man opptrer ifølge Dale (1989, s. 51) som pedagog når man ikke står i handlingstvang overfor eleven. At studentene forventes å samarbeide med andre lærere, planlegge undervisning og motta veiledning peker altså på at de i løpet av praksis skal utvikles som pedagoger, noe som er det overordnede grunnlaget for å gi læreryrket en profesjonell identitet (Dale, 1993, s. 13). Dale peker altså her på pedagogikken som vitenskapelig grunnlag i profesjonen, noe han videre knytter til et skille mellom profesjonsutdanning og yrkesforberedelse. “Dersom pedagogikken ikke eksisterer som vitenskapelig grunnlag for lærerutdannelsen, blir den pedagogiske dimensjonen i lærerutdannelsen bare et tillegg, knyttet til lærerens yrkesforberedelse” (Dale, 1993, s. 13). Dermed blir det interessant å se nærmere på hva dataen sier om *hvordan* studentene får trening i å være pedagoger i praksis.

Empirien viser at det praksislærerne i all hovedsak legger til rette for er at studentene skal få erfaring i å planlegge og gjennomføre undervisning, noe som også må kunne sies å være en lærers hovedoppgave, og kan gi studentene relevant erfaring i hva lærerrollen innebærer. Ved å observere

studentene i undervisningssituasjon får praksislærerne tilgang til studentenes *knowing how* kunnskap (Ryle, 1945). Utfordringen her kan ligge i at praksislærerne ikke får fullstendig innsikt i studentenes *knowing how* kunnskap, som ifølge Gilje (2017, s. 28) kan sies å være dokumentert om handlingene er vellykket over tid. Tiden i praksis er begrenset. Det praksislærerne får innsikt i er om kontekstuell undervisning i enkelttimer fungerer. En annen måte å få tilgang til hvor god *knowing that* kunnskapen (Ryle, 1945) til studentene er, kan være gjennom veiledning. Her kan de kritisk reflektere over de pedagogiske elementene rundt undervisningen, noe de også gjør. Uten at ordet pedagogikk nevnes. Pedagogikken er taus både for praksislærerne og for studentene. Det vil ikke dermed si at den ikke legger grunnlaget for hvordan undervisning planlegges, gjennomføres, og begrunnes, noe dataen forteller oss at den faktisk gjør. Men pedagogikken som vitenskap og fag, grunnsteinen i læreres profesjonelle yrkesutøvelse, brukes ikke eksplisitt som sterk teori (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204). En konsekvens av dette blir at samtale med, og veiledningen av studentene, dreier seg om T1 og T2, samtale i praksis blir kontekststøttet og basert på deltakernes primær- og sekundærerfaringer (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199-204).

Det ligger ikke i informantenes egen yrkesutøvelse, eller deres rolle som praksislærer å hjelpe studentene med å benytte seg av pedagogisk teori som en del av praksisopplæringen. Her overlates studentene til seg selv. Andre studier har også funnet at praksislærere i liten grad eksplisitt bruker teoretiske perspektiver med sine studenter (Solstad, 2010, s. 215) og at det overlates til studentene selv å lage praktiske synteser som integrerer både praktisk og teoretisk kunnskap (Strandal et al, 2014, s. 165-178). Sundli (2007) fant i sin studie at refleksjon ofte ble redusert til å ta stilling til praktiske gjøremål, elevenes oppførsel og hvordan studenten kunne holde ro i klassen. Noe som stemmer overens med våre funn. Praksislærerne *tror* at studentene kan pedagogisk teori, men det er opp til studenten selv å knytte teori til praksis, og praksislærerne er uenige over hvorvidt dette skjer. I den grad de kan få innsikt i studentenes *knowing that*, forblir det altså ved å observere handling og gjennom samtaler, med de begrensninger som ligger innenfor rammene av tid, og uten bruk av artikulert teoretisk kunnskap.

Gjennom handling og samtaler peker dataen på at praksislærerne vurderer studentenes pedagogiske evner. Naturlig vil det også være slik. Taus kunnskap er en del av all kunnskap (Gilje, 2017, s. 28), og den spiller en viktig rolle i profesjonsfagene (Grimen, 2008b, s. 79). All kunnskap som inngår i yrkesutøvelsen er relevant, likestilt og relevant kunnskap, herunder teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og taus kunnskap. Det er med andre ord snakk om en kunnskapsteoretisk pluralisme der taus kunnskap inngår (Grimen, 2008b; Gilje, 2017).

Det kan ikke forventes at pedagogikk i form av sterk teori skal trekkes fram i alle refleksjoner rundt lærerrollen, og som begrunnelse for alle valg denne rollen innebærer. Men, i kontekst av *profesjonell yrkesutøvelse*, er det et viktig og påfallende funn at dette ikke skjer overhodet. Pedagogisk teori skal ikke først og fremst foreskrive og styre handlinger (Kvernbekk, 2001b, s. 28), en forståelse vi finner eksplisitt hos en av informantene, som tar avstand fra pedagogikken som fag. Han ønsker ikke å identifisere seg som pedagog, i den forstand at han gjør alt det «riktige» ifølge teorien. Dataen viser derimot at det er nettopp pedagog informanten er. I tillegg er det denne informanten som framstår som mest kritisk til styringsdokumenter, begrunnet i sin pedagogiske forståelse av utdanningens formål, noe som kan peke på autonomi. Pedagogisk teori kan kanskje minst brukes til det den tradisjonelt er tenk å skulle brukes til, å foreskrive og styre handlinger (Kvernbekk, 2001b, s. 28). Pedagogikk som fag og vitenskap, som T3 teori, kan brukes til refleksjon over praksis, og blant annet hindre at praksis stivner i dogmatiske vaner, rutiner og handlemåter, samtidig som den setter oss i stand til å se mer og forstå hva som foregår. Til sist, men ikke minst, kan den bidra til å bygge opp en faglig identitet.

## 5.3 Overordnede perspektiver

### 5.3.1 Kunnskapssyn

Det dataen forteller oss er at lærerne setter teori og praksis opp mot hverandre i et dikotomisk forhold. Akkurat dette forholdet mellom teori og praksis er et av de mest omdiskuterte i pedagogikken (Kvernbekk, 2011). Teoretikere hevder at praktikere bruker «common sense», nedarvete handlingsmønstre eller subjektive erfaringer i yrkesutøvelsen, mens praktikere hevder at teori og forskningsbasert kunnskap er altfor abstrakt til å være nyttig i praksis, eller at forskerne studerer problemstillinger som er irrelevante. Vi vil påpeke at dataen vår viser at praksislærerne beskriver seg som pedagoger og kontinuerlig er opptatt av pedagogiske spørsmål og problemstillinger. De anvender taus pedagogisk teori. Og det er kanskje dette som er vårt hovedfunn: fordi praksislærerne opplever teori generelt, og pedagogisk teori spesielt, som adskilt praksis, er de ikke bevisste det handlingsrommet som eksisterer, eller det redskapet kritisk refleksjon, der *også* sterk teori kan brukes til å begrunne valg og utvikle didaktisk teori, faktisk er. På denne måten begrenser det lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, og konsekvensen kan være at de både *føler* seg styrt, og at de faktisk blir det, noe dataen bekrefter.



### 5.3.2 Autonomi og styring

De siste årene har vi sett økende krav fra politisk hold om at forskerne skal produsere kunnskap som «virker», og at praktikere bruker denne kunnskapen i en såkalt evidensbasert praksis (Kvernbekk, 2011). I spenningsfeltet mellom profesjonalisering innenfra og ovenfra (Evetts, 2003, s. 395-411) kan dataen peke på at myndigheters og arbeidsgiveres styring og regulering av profesjonsutøverens arbeid veier tungt i vektskålen. I Norge har vi sett at samfunnsendringer, økonomiske og kulturelle globaliseringsprosesser de siste tiårene har ført til større vektlegging av kunnskap (Hovdenak & Stray, 2015, s. 59- 64). I kunnskapssamfunnet sees målbar kunnskap på som samfunnets viktigste ressurs, og skolen har fått ansvar for kvaliteten på resultatet av elevenes læringsutbytte. Dette læringsutbytte evalueres ut ifra samfunnets og arbeidslivets behov. Dataen viser at etterutdanning dreier seg om kvalifisering, og teori er nyttig når den kan omsettes direkte til praksis, nærmere bestemt undervisning i fag. Dette kan igjen tolkes i lys av nasjonale utdanningsmyndighetenes fokus på fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Empirien viser at samtlige av informantene spesielt peker på lokalt utviklingsarbeid initier av læreren selv, som positivt og utviklende. Cochran- Smith & Lythl (1994, s. 250) legger fram tre ulike syn på læreres læring. De to første perspektivene setter teori og praksis i et dikotomisk forhold, der enten teori informerer praksis eller motsatt. Det tredje perspektivet, som de kaller «kunnskap-om-praksis», forstås i form av et kunnskapsunivers der den kunnskapen lærere trenger for å undervise godt, blir generert når lærere behandler sine egne klasserom og skoler som steder for bevisst undersøkelse, samtidig som de bruker kunnskapen og teorien som produseres av andre som generativt materiale for undersøkelse og tolkning. På den måten lærer lærere, når de genererer lokal kunnskap om praksis ved å arbeide innenfor konteksten av profesjonsfelleskapet, å teoretisere og konstruere nye måter å undervise på, og de knytter det til større sosiale, kulturelle og politiske spørsmål. Ved at sterk teori ansees som et verktøy i refleksive samtaler om praksis, også av lærere som allerede er yrkesaktive, kan dette bidra til profesjonskvalifisering, forstått som at læreres læring fortsetter hele yrkeslivet. (Smeby & Mausestagen, 2017, s. 11; Rust, 2018, s. 55).

Læreres tilegnelse av profesjonelle ferdigheter foregår på ulike arenaer, der universitetet og praksisfelt er to av dem (Smeby & Mausestagen, 2017, s. 11). Vi mener det ligger et stort potensial i å knytte universitet og praksisfeltet tettere sammen, både når det kommer til å demme opp for det såkalte praksissjokket, og når det kommer til læreres profesjonelle utvikling. Rust (2018, s. 54-58) har et viktig poeng når hun etterspør en rekonseptualisering av lærerutdanningen som innebærer at den utvides til også å inkludere læreres og lærerutdanneres profesjonelle læring som en del av

profesjonsutøvelsen. Denne rekonsptualiseringen er det flere som argumenterer for (Sundli, 2007; Smith & Ulvik, 2010; Zeichner, 2010). Lærerutdanningen bør sees på som begynnelsen på profesjonell læring, der også praksislærere inkluderes som lærerutdannere.

### 5.3.3 Koherens i profesjonskvalifiseringen

En måte å skape koherens i lærerutdanningen på er gjennom praktiske synteser, ved å skape en meningsfull sammenheng mellom de ulike teoretiske elementene i utdanning (Grimen, 2008a). Våre data tyder på at praksislærere opplever de ulike kunnskapselementene som fragmentert. Skolefaglig teori er en ting, pedagogikk er noe annet. I tillegg til det settes teori dikotomisk opp mot praksis. Praksislærerne har altså en manglende opplevelse av koherens mellom fag i lærerutdanningen, og mellom teori og praksis. Koherens handler samtidig om mer. Her inkluderes mange former for sammenkoblinger, inkludert assosiasjoner av ideer og følelser, antydninger av likhet, konflikter og spenninger, og fantasifulle sprang. Men en forutsetning for koherens er at studenter og lærere kan oppdage og etablere forhold mellom ulike områder av følsomhet, kunnskap og ferdighet, der løse tråder fortsatt eksisterer og inviterer til en omarbeiding av tro og bånd til virkeligheten (Buchman & Floden, 1992).

I tillegg til å knytte emner og fag sammen, må det reflekteres rundt de store bildene og overgripende temaene som binder dem. Dette skjer ikke i praksis, som i større grad handler om *knowing how*, uten at denne kunnskapen settes inn i en bredere profesjonsforståelse. En lav grad av conceptual coherence (Hammerness (2013, s. 400-419) kan gjøre det vanskelig for studentene å få en forståelse av sammenheng mellom lærerrollen slik den teoretisk presenteres på universitetet og den lærerrollen de blir presentert for i praksis. Profesjonsutøvelsen kan i tillegg framstå som en faktor redusert til et middel for et mål, basert på tekniske ferdigheter og regnskapsplikt, i et system der andre enn profesjonsutøveren selv definerer innhold og mål (Solbrekke og Østrem, 2011, s. 334 - 354). Kjerneegenskapene (Korthagen, 2004, s. 77-97) til lærerne slik de framstår i dataen er i all hovedsak bruken av pedagogisk skjønn i relasjon til elever, for å møte utdanningens brede målsetting. Ved at teori og praksis har en svak kobling i veiledningssituasjon, kan utviklingen av fronesis i praktiske synteser vanskeliggjøres (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 170-184), noe som igjen begrenser utviklingen av det *profesjonelle* skjønnnet.

Skjønnsbruken til lærerne innebærer identitet, verdier, etikk, tro og en forståelse av danning som utdanningens viktigste målsetting. For at disse skal formidles til studentene krever det at

praksislærerne er profesjonelle på ulike nivåer. Det vil vi også si at de er, men at deler av den profesjonelle rollen er taus, og den artikuleres i for liten grad til at dette kan skje. Det mangler en bevisstgjøring rundt lærerrollens visjon (Hammerness, 2013, s. 400-419) i møte med styring. Profesjonalisering innenfra er ikke i balanse med profesjonalisering utenfra (Evvets, 2003, s. 395-411). Når akademisk kunnskap oppleves som et viktig analytisk verktøy og refleksjonsinstrument, vil den også vies oppmerksomhet (Heggen, 2007, s. 217-231). Dataen vår viser at det finnes svake tradisjoner for teoretiske diskusjoner blant informantene, og at årsakene til dette er mange. En tettere kobling til universitetet kunne ha bidratt til en mer koherent lærerutdanning, og kanskje også en mer koherent visjon i lærerprofesjonen som helhet.

## 6 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan praksis som en del av lærerutdanningen forbereder studentene til å bli lærere. Det er praksislærernes perspektiv som har vært det viktige i vår studie, og deres forståelse av seg selv som yrkesutøver og praksislærer. Gjennom intervju har vi fått den brede forståelsen, der vi har avgrenset rollen og gjort et teoretisk skille på yrkesutøvelse og *profesjonell* yrkesutøvelse. Vårt fokus har vært på beskrivelser som forteller noe om praksislærernes profesjonelle rolle, der refleksjon over praksis med utgangspunkt i pedagogisk teori er *en* av flere kjerneegenskaper hos yrkesutøveren. Videre har vi satt dette i sammenheng med praksislærers rolle i lærerutdanningen. Dette har formet vår problemstilling, som er: *Hvordan forstår praksislærere sin profesjonelle rolle som en del i studenters profesjonskvalifisering?*

Praksislærerne forstår sin rolle først og fremst som yrkesutøvere og det er denne rolleforståelsen studentene får innblikk i igjennom praksis. Våre hovedfunn er at praksislærernes dikotomiske forståelse av teori og praksis plasserer pedagogikk som taus kunnskap i deres yrkesutøvelse. Pedagogikk som vitenskap og fag brukes ikke som sterk teori inn i refleksjoner over praksis, verken sammen med andre lærere på arbeidsplassen eller med studentene. Dette påvirker lærernes og studentenes begrunnelse- og utvikling av det profesjonelle skjønnet. En konsekvens av dette er at profesjonskvalifiseringen for begge aktører begrenses, og handlingsrommet kan framstå som mindre enn det egentlig er.

Funnene baserer seg på kvalitative semisstrukturerte intervjuer med tre praksislærere. Målet har ikke vært å generere resultater som er statistisk generaliserbare. Å gå i dybden har gitt oss mulighet til å se nærmere på praksislæreres subjektive oppfatninger og vise frem deres forståelse av virkeligheten. Gjennom en preeksisterende relasjon med informantene vil vi argumentere for at vi har fått tilgang til reliabel og tykk data som gjør det mulig for leseren å selv vurdere hvorvidt våre funn vil være overførbare til andre kontekster.

Vårt utgangspunkt har vært at det vil kunne være vanskelig å snakke om sammenheng mellom de ulike arenaene som praksisfelt og universitet utgjør som profesjonskvalifiserende, om ikke aktørene som disse arenaene innebefatter, har en felles visjon om hva profesjonell yrkesutøvelse faktisk innebærer. Kan det være mulig å få en mer koherent lærerutdanning om ikke lærerprofesjonen som helhet har samme visjon? Underforstått at koherens ikke handler om at alle tenker likt, men er definert slik vi teoretisk gjør det i oppgaven.

Våre hovedfunn i dataen er at informantene forstår sin rolle som profesjonsutøver som pedagoger, og at denne forståelsen bygger på en pedagogisk forståelse av utdanningens formål og en taus pedagogisk teori. De forstår først og fremst sin rolle i forhold til kompetansenivå 1 og 2, men at de under visse forutsetninger også utøver yrket på kompetansenivå 3. Dataen peker på lokalt utviklingsarbeid som det mest profesjonsutviklende, og er det område hvor praksislærerne beskriver sin yrkesutøvelse på kompetansenivå 3. Det brukes allerede kontekstuell teori basert på praktisk erfaring over tid. Vår tolkning er at det er her det største potensialet for profesjonsutvikling ligger om sterk teori også brukes til å begrunne og utvikle det profesjonelle skjønnet. I forskningsprosjektet SFPU skal studentene hente inn smådata fra praksisfeltet, og bruker dette som utgangspunkt for refleksjoner over praksis gjennom også bruk av sterk teori. De henter altså ut relevant data på de praksisskolene de er på, noe praksislærerne har pekt på som et viktig utgangspunkt for at utviklingsarbeid de selv skal være med på er lærende, og kan hjelpe med å utvikle eksisterende praksis, og de skal knytte praksis og teori sammen. For at det potensialet som ligger her skal utnyttes krever det at praksislærerne, og lærerprofesjonen som helhet, forstår teori som et verktøy for refleksjon, ikke som teori på universitetet og noe annet enn praksis. Og her vil vi framheve pedagogisk teori og vitenskap. Profesjonelle utdannere er ikke først og fremst matematikere, lingvister, samfunnsvitere eller fysikere. De er pedagoger. Dette er profesjonens kjerne, om du er lærerutdanner, praksislærer, rektor eller student.

Det hadde vært interessant om forskning på profesjonalisering av lærere undersøkte hvordan teoretisk innsikt i pedagogikk som fag og vitenskap, kan føre til videre profesjonskvalifisering for lærere som allerede står i yrket. Om noe av hensikten bak offentlige tiltak for profesjonalisering av læreryrket ovenfra faktisk også er å styrke profesjonalisering innenfra, bør etterutdanning i pedagogiske emner også inngå som en del av eventuelle nye kompetansepakker. Dette kan bidra til en rekonseptualisering av læreres profesjonsutøvelse, og gjøre at de utnytter og utvider det handlingsrommet de har til å utvikle praksis.

## Kildeliste

- Alvesson, M. & Sköldeberg, K. (2017) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (3. Utg). Sage Publications.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Norsk Forlag
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.  
<https://www.jstor.org/stable/26609254>
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. I Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Red.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. (s. 1-39) Jossey-Bass.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21(9), 4–9. DOI: <https://doi.org/10.2307/1177014>
- Byrne, D. (2012). A worked example of Braun and Clarke’s approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391-1412. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J. Smeby (Red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 34-43). Universitetsforlaget.
- Christensen, T., & Aars, J. (2014). Forvaltningspolitikk og moderne reformer. I J. Aars, P. Lægred, M. Egeberg & T. Christensen (Red.), *Forvaltning og politikk* (4. utg., s. 201-222). Universitetsforlaget
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in education*, 1999(24), 249- 305. DOI: <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Cresswell, J. & Clark, V. L. P. (2018) *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. Utg.). Sage Publications.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. og Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Ad Notam Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (1997). Kommunikasjon mellom utdanningspolitisk myndighet og fagkunnskapens autonomi. I E. L. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (s.195-215). Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E. L. (1998). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. *The Phi Delta Kappan*, 87(3), 237–240. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/20441976>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. N. N. (Red.). (2012). *Teacher education around the*

- world: Changing policies and practices*. Taylor & Francis Group.
- Ertsås, T. I & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-216). Tapir akademisk forlag.
- Evetts, J. (2003). Professionalism: Value and ideology. University of Nottingham, UK.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.2199&rep=rep1&type=pdf>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07/861?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Frith, H. & Gleeson, K. (2004). Clothing and Embodiment: Men Managing Body Image and Appearance. *Psychology of Men & Masculinity*, 5(1), 40-48. DOI:[10.1037/1524-9220.5.1.40](https://doi.org/10.1037/1524-9220.5.1.40)
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J. Smeby (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 21-32). Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s. 71- 87). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s. 144- 160). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s. 216- 232). Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs *Journal of teacher education*, 59(4), 273-287. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0022487108322127>
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hammerness, K. (2013) Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57/4, 400-419. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo and Akershus
- Heggen, K. (2007). Social workers, teachers and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work* 21(3), 217-231. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/13639080802214076>
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014) Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98(1), 3-13. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Heggen, K. & Smeby, J. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4- 14. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1900- tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A S
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-0>
- Hvalby, M. (2022). Profesjonell dømmekraft i skikkethetsvurdering. Praksislæreres sammensatte rolle. *Uniped*, 45(1), 56-63. DOI: <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.6>

- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.). *Kompetent skoleledelse*. (s. 125-147). Tapir Akademisk Forlag.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58. DOI: <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Klemp, T. & Nilsen, V. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanningen*. Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg). Fagbokforlaget.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 20(1), 77-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F, Loughran & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvam, E.K. (2019) Praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Om utviklende kunnskapsprosesser I lærerutdanningens praksisveiledning. *Acta Didactica Norge*, 13(1), (Art. 12, 19 sider). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.6628>
- Kvernbekk, T. (2001a). Introduksjon. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og læreprofesjonalitet* (s. 5- 12). Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2001b). Om pedagogikkens faglige identitet. I T. Kvernbekk (Red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 17-30). Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, 2(2011), 20-26. Utdanningsforbundet
- Kvernbekk, T. (2011, 19. juni). Filosofisk om teori og praksis. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Forskrift om rammeplan for lærerutdanning trinn 5.10. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Lund, A., Jakhelln, R. & Rindal, U. (2015). Fremragende lærerutdanning- hva er det, og hvordan kan vi få det til? I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.). *Veier til framragende lærerutdanning*. (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of education policy*, 27(6), 815- 833. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/02680939.2012.672656>
- Madsen, A. A., Tangen, T. N. & Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.). *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. (s. 119-135). Cappelen Damm Akademisk.
- Messel, J. & Smeby, J. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J. Smeby (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44- 55). Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. Smeby (Red.). *Profesjonsstudier II* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier- en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.



- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K. S. (2020). Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501044.pdf>
- Nilssen, V. L. (2007). Mentoring Teaching of Mathematics. The Importance of Shared Focus of Attention. *Teachers Learning in Communities: International Perspectives*. (381-388).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501044.pdf>
- NOKUT (2020). Advisory Panel for Teacher Education, APT. *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*. 18.05. 3.-2020
- Ohnstad, F. O. & Munthe, E. (2009). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471–483, DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2008-06-06>
- Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt norsk tidsskrift*, 34(4), 428-436. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-09>
- Raaen, F. D. (2017). Placement mentors making sense of research-based knowledge. *Teacher Development*, 21(5), 635-654. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308429>
- Rust, F. (2018). Wrestling with complexity: the work of teacher educators in uncertain times. I K. Smith (Red.). *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning* (s. 47- 61). Fagbokforlaget
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(1945- 1946), 1–16. <http://www.jstor.org/stable/4544405>
- Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 8, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1036>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching, theory and practice*. 22(4), 413-425. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schön, D. A. (1994). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Smeby, J. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of education and work*, 27(1), DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/13639080.2012.718749>
- Smeby, J. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J. Smeby (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (11-19). Universitetsforlaget.
- Smeplass, E. (2018). *Konstruksjonen av den problematiske lærerutdanningen: Lærerutdanningen i et institusjonelt og politisk landskap* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Smith, K. & Ulvik, M. (2010). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith & M. Ulvik (Red.). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (81-99). Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194-209. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-04>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203-218. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-03>
- Strandal, Ø. F., Moen, K. E. & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in context of practicum: The

- perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, (20)1, 165-178. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/1356336X13508687>
- Sundli, L. (2007) Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). «Læreren: Rollen og utdanningen». Kunnskapsdepartementet, 2009.
- Tatto, M. T. (1996). Examining Values and Beliefs about Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155–180. <https://doi.org/10.2307/1164554>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg). Fagbokforlaget
- Thorsen, K. E. (2016). Practice Teachers' Role in Teacher Education – Individual Practices across Educational Curricula. *Acta didactica Norge*, (10)2, 179-192. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.2417>
- Ulvik, M. (2010). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte? I K. Smith & M. Ulvik (Red.) *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (s. 39-48). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge (2022). *Praksishåndbok «Sammen om lærerutdanning» Studieåret 2022-2023. Grunnskolelærerutdanning GLU1.-7. og 5.-10.trinn Campusbasert GLU Drammen, Porsgrunn og Vestfold*. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. <https://www.usn.no/getfile.php/13730749-1663681631/usn.no/studier/Praksis/L%C3%A6rerutdanning/Campus%20-%20Praksish%C3%A5ndbok%20-%20Master%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning.pdf>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0022487109347671>
- Øhra, M. (2022). *Prosjektet SFPU. Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://blogg.usn.no/sfpu/2022/02/01/prosjektet/>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informantene

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysninger

Kategori	Åpent spørsmål	Oppfølgings- og konkrete spørsmål	Kommentarer
Bakgrunnsspørsmål		<p>Hvor gammel er du?</p> <p>Hvor mange år har du jobbet som lærer?</p> <p>Hvor mange år har du vært praksislærer?</p>	
Informanten som profesjonell yrkesutøver	<p>Hva mener du er formålet med utdanning?</p> <p>Hvordan vil du beskrive lærerrollen?</p>	<p>Hva slags utdanning har du tatt?</p> <p>Finnes det flere formål?</p> <p>Hvor kommer formålene fra?</p> <p>Hva er dine viktigste ansvarsråder som lærer?</p> <p>Hvorfor tenker du at de ansvarsrådene er spesielt viktige?</p> <p>Hva legger du i begrepet «en profesjonell lærer»?</p> <p>Hvilke egenskaper er det viktig at en lærer har?</p> <p>Hva slags betydning har læreplanen i din hverdag som lærer?</p> <p>Har du vært med på å utvikle læreplanen på noen måte?</p> <p>Hvilke muligheter har du til å utvikle deg som lærer?</p> <p>Hva bør ligge til rette for at du utvikler deg som lærer?</p> <p>På hvilken måte kan videreutdanning bidra til videreutvikling?</p> <p>Hva mener du er viktig når du samarbeider med andre i yrket ditt?</p>	

	<p>Oppløver du lærerrollen som meningsfylt?</p> <p>Har rollen din som lærer endret seg over tid?</p>	<p>På hvilken måte opplever du rollen som meningsfull?</p> <p>På hvilken måte opplever du rollen som mindre meningsfull?</p> <p>På hvilken måte har rollen endret seg?</p> <p>Hvorfor har rollen endret seg?</p>	
Informanten som lærerutdanner	<p>Hva mener du er formålet med praksisopplæringen?</p> <p>Hvordan vil du beskrive din rolle som praksislærer?</p> <p>Kan du beskrive din rolle som en del av lærerutdanningen?</p>	<p>Hvordan gjenspeiler din forståelse av formålet med praksis i ditt arbeid som praksislærer?</p> <p>Kan du beskrive hva slags læringsutbytte du forventer av studentene i praksis?</p> <p>Kan du beskrive en «flink student»?</p> <p>Hva er ditt ansvar som praksislærer?</p> <p>Hva er dine arbeidsoppgaver som praksislærer?</p> <p>Hva opplever du som positivt som praksislærer?</p> <p>Møter du utfordringer som praksislærer? Hvilke?</p> <p>Føler du deg som en lærerutdanner?</p> <p>Hvordan opplever du ditt forhold til universitetet?</p> <p>Hva skiller en praksislærer fra en lærerutdanner på universitetet?</p> <p>Hvilken funksjon har universitetet i praksis?</p>	

		<p>Hvilken funksjon har teorien studentene lærer på universitetet i praksis?</p> <p>Hvilken funksjon har pedagogisk teori i praksis?</p>	
Samspill i praksis	Kan du beskrive relasjonen mellom praksislærer og student	<p>Hvordan arbeider du i møte med studentene i praksis?</p> <p>Hva vektlegger du i kommunikasjon med studentene?</p> <p>Hvordan går du frem for å veilede studentene i praksis?</p> <p>Hva legger du vekt på i veiledningen?</p> <p>Hvordan forholder du deg til læreplanen som praksislærer?</p> <p>Hvilken funksjon har pedagogisk teori i veiledningen?</p>	
Forbedre praksis	Kan du beskrive hvordan du ville forbedret lærerutdanningen?	<p>Hvordan forbereder lærerutdanningen studentene på rollen som lærere?</p> <p>Hvordan forbereder lærerutdanningen ikke studentene på rollen som lærere?</p> <p>Hvordan kunne lærerutdanningen forberedt studentene på rollen som lærere på en bedre måte?</p> <p>Hvordan forbereder praksis studentene på rollen som lærere?</p>	
	Kan du beskrive hvordan du ville forbedret praksis?		

		<p>Hvordan forbereder praksis ikke studentene på rollen som lærere?</p> <p>Hvordan kunne praksis forberedt studentene på rollen som lærere på en bedre måte?</p> <p>Hvordan skiller praksisopplæringen seg fra den øvrige lærerutdanningen?</p> <p>På hvilken måte skiller du som praksislærer deg fra en lærerutdanner på universitetet?</p>	
--	--	---	--

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om praksislærers rolleforståelse og koherens i lærerutdanningen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor det vil samles inn data gjennom intervjuer for å belyse hvordan praksislærere forstår sin rolle og hva dette kan fortelle oss om koherens i lærerutdanningen. Undersøkelsen gjennomføres i forbindelse med vårt masterprosjekt. I dette skrevet ønsker vi å gi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Hensikten med prosjektet er å utvikle kunnskap om praksislæreres forståelse av egen rolle og hva deres rolleforståelse kan fortelle oss om koherens i lærerutdanningen. Vi ønsker å samle inn data gjennom semisstrukturerte intervjuer og drøfte funnene i relasjon til teori.

### **Hvem er ansvarlige for prosjektet.**

Undersøkelsen er en del av prosjektet «Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede unntervisningsgrupper» (SFPU) og vil gjennomføres av masterstudentene Aleksander Bjørnstad Andersen og Elisabeth Caroline Schønning. Oppgaven veiledes av Pernille Jahnsen Berg og Mattias Øhra som begge er tilkoblet prosjektet SFPU.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å intervju praksislærere som i løpet av de siste 12 månedene har hatt studenter i praksis og tar kontakt med deg i håp om at du ønsker å stille til intervju.

### **Hva innebærer det for deg å delta.**

Data til undersøkelsen vil bli samlet inn gjennom intervju. Tid og sted for intervjuet avtales med deg på et senere tidspunkt. Hvert intervju vil ta ca. 60 minutter. Under intervjuet vil vi benytte båndopptaker og ta notater underveis. Intervjuene gjennomføres som semisstrukturerte, og du vil selv få mulighet til å styre intervjuets gang til en viss grad.

### **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.

### **Ditt personvern – hvordan oppbevarer og bruker vi opplysninger om deg?**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptak fra intervjuene vil slettes når intervjuene er ferdig transkriberte. Prosjektet vil publiseres som en masteroppgave. I rapporteringen vil vi bruke dataen samlet inn fra intervjuet bl.a. ved å direkte sitere utsagn. I all presentasjon av data vil opplysninger anonymiseres, og personsensitive data vil ikke benyttes.



### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Samtlige personopplysninger samlet inn i prosjektet vil slettes når prosjektet er ferdig. Prosjektet antas avsluttes i desember 2025.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge skal NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Alle vurderinger fra NSD tas til følge.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Har du spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med oss.

Masterstudenter:    Aleksander Bjørnstad Andersen,  
[aleksander.bjornstad.andersen@tonsberg.kommune.no](mailto:aleksander.bjornstad.andersen@tonsberg.kommune.no)  
Elisabeth Caroline Schønning  
[elisabeth.schooning@tonsberg.kommune.no](mailto:elisabeth.schooning@tonsberg.kommune.no)

Veiledere            Pernille J. Berg  
[pernille.berg@usn.no](mailto:pernille.berg@usn.no)  
Mattias Øhra  
[mattias.øhra@usn.no](mailto:mattias.øhra@usn.no)

Med vennlig hilsen

Aleksander Bjørnstad Andersen og Elisabeth Caroline Schønning

## Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjekt om praksislærers rolleforståelse og koherens i lærerutdanningen

Jeg har mottatt og forstått informasjon i om å delta i masterprosjektet som omhandler praksislærers rolleforståelse og koherens i lærerutdanningen, og fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at:

- Jeg kan delta i intervju
- Mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- At forfatterne av masteroppgaven kan bruke dataen fra intervjuene, bl.a. ved å sitere direkte utsagn.

Signatur: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_



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

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

894997

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

07.12.2022

**Prosjekttittel**

Studentdrevet forskningsarbeid gjennom profesjonsrettede undervisningsgrupper (SFPU)

**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 lovovertrедelser
- 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.