

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts-og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Mastergradsavhandling
Studieprogram: MKARV 600
Vår 2019

Mette Liang

Hvordan opplever studentene praksis i løpet av lærerutdanningen, og hvordan kan dette forstås i et karrierelæringsperspektiv?

Forord

Arbeidet med denne oppgaven tok utgangspunkt i at jeg som praksislærer opplevde at studentene hadde ulike fortellinger fra sin studiehverdag. Jeg valgte å gå i dybden på deres fortellinger, motivert av et ønske om å finne noen områder som kunne knytte de to sentrale områdene teori og praksis i utdanningen nærmere sammen. Jeg møtte en fantastisk gruppe studenter som viste meg tillit, og de åpnet opp for hvordan de opplevde sine studiedager på universitetet og i praksis.

Dette har vært en reise på ukjente stier. I begynnelsen av året leste jeg Krumboltz (Krumboltz, 2009) som skrev at Robert Frost dikt; *The Road Not Taken* (diktet gjengitt på neste side) ikke har samme relevans til karrierevalg nå lenger. Han uttrykte at en av framtidens karrierekompetanser er å skape en ny vei, ikke søke etter de veiene andre har gått før deg.

Dette diktet har fulgt meg siden jeg som ung lærerstudent dro på utveksling til Concordia College i Minnesota, USA. Valget mitt den gang var «*The Road Not Taken*». De to årene i USA har vært med på å gi min karrierekompetanse andre verktøy enn mange andre og derved en annerledes karrierevei.

I denne oppgaven har jeg belyst opplevelser fra praksis i et karrierelæringsperspektiv, det har vært min vei «*the road less traveled by*», for dette har jeg aldri gjort før.

Tusen takk til veilederen min Petra Røise, du har vært en støtte og en styrke gjennom et strevsomt år.

Takk til rektor og kolleger på skolen min, dere er en uvurderlig flokk som jeg ikke hadde greid dette uten.

Takk til den kloke jenta mi og den flotte svigersønnen som oppmuntrer, hjelper og viser en usvikelig tro på at nettopp jeg skulle klare dette.

Drammen 3. juni 2019

Mette Liang

The Road Not Taken

By Robert Frost

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

(Frost, 1920)

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan studenter opplever praksis i løpet av lærerutdanningen, og hvordan dette kan forstås i et karrierelæringsperspektiv.

Studien er gjennomført ved å bruke en kvalitativ metode med to fokusgruppeintervjuer av 6 studenter på 3. året i lærerutdanningen i Sørøst-Norge. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert, empirinært kodet, tematisk kodet og kategorisert.

I drøftingen ser jeg nærmere på karrierelæringsperspektivet på områdene: Å håndtere overganger, å skape relasjon til praksislærer, praksislærer som karriereveileder, praksisgruppa og kvalifisert med ikke ferdig.

I oppsummeringen trekker jeg opp noen linjer fra funnene som er interessante å se nærmere på. Jeg fokuserer spesielt på overgangene mellom praksisskolen og universitetet og hvordan karriereveiledning bør være en implisitt del av utdanningen. I siste del har jeg noen betraktninger om studentrollen.

Innholdsfortegnelse

1. Presentasjon av oppgaven	5
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Kort om metodevalg	9
1.4 Begrepsavklaringer og den videre fremstilling	9
2. Presentasjon av annen forskning som belyser problemstillingen.....	10
2.1 Forskning som belyser gapet mellom teori og praksis	11
2.2 Forskning på karrierelæring i høyere utdanning.....	12
2.3 Perspektiver på sammenheng i profesjonsutdanninger	13
2.4 Forskning om lærerrollen	14
3. Teoretisk forankring.....	15
3.1 Karrierelæring i utdanningen.....	15
3.1.1 Utvikling av karrierekompetanse	16
3.1.2 DOTS-teoriene	18
3.1.3 «Planned Happenstance».....	19
3.1.4 Læring i grupper.....	19
4. Metode.....	20
4.1 Forskningsdesign- kvalitative undersøkelser.....	20
4.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	21
4.1.2 Intensivt og kvalitativt design	22
4.1.3 Semi-strukturert fokusgruppeintervju	23
4.1.4 Ethiske betraktninger.....	24
4.1.5 Forskerens relabilitet- dilemmaer og muligheter	25
4.1.6 Valg av studentgruppe.....	26
4.1.7 Forskningens validitet	27
4.2 Forberedelse til intervjuene	28
4.2.1 Intervjuguide	28
4.2.2 Valg av informanter	29
4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	30
4.3.1 Fokusgruppeintervjuene	30
4.4 Bearbeiding av intervjuene.....	32
4.4.1 Tematisk analyse	32
4.4.2 Lytting og transkribering.....	33

4.4.3	Empirinære koder	33
4.4.4	Koding	34
4.4.5	Fra koder til temaer	35
5	Analyse av funn	38
5.1	Før praksis	38
5.1.1.	Forerredelse til praksis.....	38
5.1.2	Innhold i forberedelsen.....	39
5.2	I praksis.....	39
5.2.1	Praksislærere	40
5.2.2	Å bygge relasjon med praksislærer	41
5.2.3	Observasjon av og deltagelse i lærersamarbeid	42
5.2.4	Å ta utfordringer i praksis	43
5.2.5	Å utvikle handlingskompetanse	44
5.2.6	Praksis og å lære om «det andre».....	45
5.2.7	Tid i praksis og utbytte av praksis.....	46
5.3	Etter praksis	46
5.3.1	Praksisoppsummering	47
5.4	Praksisgruppa.....	48
5.5	Motivasjonen for å fortsette studiene	49
5.5.1	Studentrollen	50
5.6	Har noen tenkt å slutte?	51
5.6.1	Er dere klare for yrket?.....	52
5.7	Lærte du noe i fokusgruppa?	52
6	Hvordan kan funnene forstås?	53
6.1	Drøfting av funn	53
6.1.1	Å håndtere overganger	53
6.1.2	Om å forstå «det andre»	56
6.1.3	Å bygge relasjon til praksislærer.....	58
6.1.4	Praksislærer som karriereveileder	60
6.1.5	Praksisgruppa	61
6.1.6	Kvalifisert, men ikke ferdig	63
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	66
7.1	Oppsummering	66
7.2	Avsluttende refleksjoner.....	67

Vedlegg 1 - NSD Norsk Senter For Forskningsdata	1
Vedlegg 2 - Vil du delta i forskningsprosjektet:	1
Vedlegg 3 - Intervjuguide for semistrukturert intervju	1

1. Presentasjon av oppgaven

I et samfunnsøkonomisk perspektiv kan det hevdes at det er viktig at studenter som starter på et studieløp også fullfører dette, og kommer seg ut i arbeidslivet. Overgangen mellom studiehverdag og selve yrkesutøvelsen viser seg imidlertid å være stor for mange, noen ganger så stor at enkelte velger å ikke starte i jobb (Hollup & Holm, 2015).

Grunnen til at overgangen blir for stor er blant annet at flere opplever gjennom sin profesjonsutdanning at de ikke forberedes godt nok på yrket de skal utøve etter endt studieløp. Det finnes flere undersøkelser som belyser dette, og ett eksempel er NOKUTs rapport fra studiebarometeret fra lærerutdanningen i 2017 (Bakken, Pedersen & Øygarden, 2018). Studentene har i denne undersøkelsen gitt tilbakemeldinger på ulike sider av utdanningen, og de skårer lavt på områder som blant annet viser sammenheng mellom praksissted og universitetet.

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i studenter fra lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge, og ved hjelp av fokusgruppeintervjuer vil jeg undersøke hvordan de opplever sin praksis underveis i studiet. Gjennom intervjuene forteller studentene hvordan de opplever sammenhengen i utdanningen sin; hvordan de opplever at teori og praksis henger sammen. I løpet av utdanningen blir de skikket til å utøve et yrke, og derfor er det interessant å finne ut hvordan de kan håndtere overgangene de står overfor i et karrierelæringsperspektiv.

Et utdanningsløp består av mange ulike komponenter, man møter flere utfordringer underveis i studiet, og man skal håndtere ulike dilemmaer uavhengig av hvilken profesjon man utdannes til. I tillegg til å lære i utdanningen, tilegner man seg også karrierferdigheter som en kan ta med seg videre i utviklingen av karrierekompetanse i et livslangt perspektiv. Jeg ønsker å belyse et perspektiv som sier noe om hvordan studentene skal rustes til å klare disse overgangene selv ved å utvikle karrierekompetanse gjennom studiet.

Definisjonen på karrierekompetanse kan handle om en bred eller smal forståelse av begrepet. En smal definisjon av begrepet karrierekompetanse vil framheve at det er i tilknytning til avgjørende beslutninger/overgangssituasjoner i livet, eksempelvis ved valg av utdanning og valg mellom ulike typer arbeid, at denne kompetansen blir satt på prøve. Slik jeg leser

forslaget til nytt "Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning" opererer de med et bredt og livslangt perspektiv (Haug et al., 2019, s. 45).

Jeg tar utgangspunkt i at karrierelæring kan skje både før en velger en utdanning, men også gjennom utdanningsløpet. Spørsmålet vil være om studenten finner om han har valgt rett og om utdanningen gir en kompetanse som gjør at han kan håndtere overgangen til yrket. I denne oppgaven vil praksis være karrierelæringsområdet som både gir læring om yrket, forståelse for valget en har gjort og om en er klar for overgangen til arbeidslivet. Studentene forberedes på en kommende overgang i studentenes karrierer når de skal ta med det de lærer i praksis ut i yrkeslivet.

Dette karrierelæringsperspektivet tar utgangspunkt i at man skal utvikle en kompetanse til å ta veloverveide valg om egen karriere; altså en karrierekompetanse. «Karrierekompetanse» er et begrep som sier noe om menneskers evner til å takle forandringer og overganger i et karriereløp. Begrepet handler også om kompetansen til å kjenne seg selv, ta valg og håndtere dilemmaer og situasjoner knyttet til liv, læring og arbeid. Karrierekompetanse innebærer også innsikt i at man formes av sine livsvilkår, men at man også har muligheten til å forme egen og fellesskapets fremtid.» (Haug et al., 2019, s. 44). Man kan altså si at begrepet ikke bare handler om arbeid isolert sett, men om liv, læring og arbeid i en bredere kontekst. For å utvikle en slik karrierekompetanse til å ta veloverveide valg, er det nødvendig å lære om karriere. Denne karrierelæringen er igjen en prosess som knytter seg til å utvikle karrierekompetanse.

I det videre vil jeg si noe om bakgrunnen for oppgaven, da dette er et nødvendig kontekst før jeg presenterer problemstillingen.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Som et bakteppe for oppgaven er det derfor nødvendig å si litt om studentene som er mine informanter, utdanningsløpet de er i og hvilken karrierebakgrunn de har. De har alle tatt et karrierevalg og er i begynnelsen av et utdanningsløp med studier som skal føre til en sertifisering for å kunne utøve et yrke.

Flesteparten av disse studentene er i det som Donald Super benevner som «Ungdom fra 14 – 24 år eller tidlig voksenliv fra 25 – 44 år». De har gjennomført videregående skole, og gjennom den perioden kanskje hatt en jobb i helger og på fritiden (Højdal & Poulsen, 2012, s. 55). Flere har flyttet for seg selv for å begynne å studere. Dette innebærer ifølge Donald Supers modell at de er i det stadiet hvor de er utforskende og på vei til å etablere seg og modnes karrieremessig (Højdal & Poulsen, 2012, s. 55). De står foran en lang prosess hvor de skal lære hvordan de kan forstå og håndtere seg selv og sin kontekst slik at de blir til det beste for dem selv og det studiefelleskapet de er en del av.

Ytterligere fellestrekk er at studentene har foretatt et studievalg uten å ha en lang eller bred erfaring i rollen de skal lære seg, ettersom de kommer direkte fra videregående skole. De fleste vil derfor ha tatt valget om å bli lærer, hovedsakelig basert på hvordan de har opplevd elevrollen og kanskje også sine egne lærere. Erfaringen de har så langt med lærerkarrieren er altså at de vet hvordan det er å være elev, men ikke enda hvordan det å skulle være den som lærer bort.

I omtale av utdanningen på Universitetets nettsider uttrykkes det at utdanningen foregår på to arenaer; ved undervisning på Universitetet og i praksisopplæring i skolen (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019). Denne oppgaven tar utgangspunkt i det som også kan kalles den tradisjonelle lærerutdanningen der en går et løp med studier i pedagogikk og studenten velger i tillegg fagkombinasjoner og fordypning i to eller tre fag. Gjennom løpet er praksis lagt opp som et følge til fagene, og det er gjennomgående praksisperioder på høst og vår. Studentene deles inn i praksisgrupper med fire studenter i hver gruppe som er nye for hverandre hver periode. Disse praksisgruppene skal følge og observere hverandre gjennom studieåret. Hver gruppe får tildelt en skole og en gruppe lærere som skal veilede og vurdere studentene i praksisperioden. Praksis vurderes ikke med karakterene A-F, men som bestått og ikke bestått. Studenten blir også vurdert som skikket til yrket etter egne retningslinjer.

Praksisperioden er totalt 100 dager i løpet av studiet. Den er fordelt på tre studieår, med en fordeling på cirka 33 dager per år. Det er tradisjon å starte første praksis ved å observere, og studenten skal i økende grad prøve ut å utføre lærerrollen. Emneplanen for praksis har en stigende kurve som bruker ord som: å prøve ut, og i noen grad kunne, til å mestre rollen som klasseleder og å kunne formidle fag (Universitetet i Sørøst-Norge, 2016).

Det har de siste årene, blitt fokusert på at mange lærere ikke går ut i lærerjobb etter endt studietid, eller at de jobber en kort periode for så å arbeide innenfor andre yrker (Hollup & Holm, 2015). I artikkelen som er referert til over, oppgir forfatterne at de har funnet tre grunner til dette. Lærerne får for lite støtte fra ledelsen, utdanningen forbereder dem ikke godt nok til yrkesutøvelsen, og det er for lite veiledning i yrket. Noe av dette har det vært tatt grep for å gjøre noe med, blant annet ved å innføre mentorordning i to år for nyansatte og å utvide praksis i utdanningen fra 100 til 110 dager gjennom det nye masterløpet.

Selv om noen grep altså er tatt for å bedre overgangen fra studie til yrkesliv, er spørsmålet jeg stiller meg; er det områder fra karriereveiledningsfeltet som kan belyses for at studentene skal lære mer om karrieren sin gjennom praksisordningen?

Jeg er praksislærer, og jeg har snakket med studentene i hver praksisperiode om overgangene. Studentene fortalte hvordan de opplevde at de ikke så sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Samtidig så jeg som praksislærer at det ikke holdt å lære bare om selve undervisningen og gjennomføringen av denne. Det handlet mest av alt om å forstå og håndtere seg selv i de situasjonene som oppstår i skolen. Å lære om seg selv i yrket og å få inspirasjon gjennom å samhandle med gode rollemodeller og i refleksjoner i praksisgruppa, har gitt studentene en bredere kompetanse. De skal lære å forstå hvordan yrket og livet spiller sammen, og hvordan de håndterer de overgangene som er når de skal ut å praktisere det de har lært i teorien.

1.2 Problemstilling

Målet for praksis, slik det er formulert på nettsidene til Universitetet i Sørøst-Norge, er at praksis har en integrerende funksjon i utdanningen og at den forutsetter et samarbeid mellom studiested, studenter, faglærere, praksislærere og skoleledelse (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019). I studiebarometeret skårer imidlertid studentene i Norge lavt på sammenheng mellom teori og praksis (Bakken et al., 2018). De uttrykker at det er lite forberedelse til praksisperiodene i studieåret og at de opplever et etterarbeid etter praksisperiodene som ikke knyttes opp mot teorien i fagene.

Når dette er en oppgave som fokuserer på karrierelæring, er det interessant å undersøke om praksiserfaringer bidrar til å gi studentene læring om karriere. Som nevnt er

karrierekompetanse blant annet evnen til å forstå og utvikle seg selv i forandringer og overganger (Haug et al., 2019). Det blir derfor et naturlig spørsmål om studentene utvikler karrierekompetanse i praksis, slik at denne bidrar til at de blir bedre kjent med læreryrket og seg selv. Det en finner vil muligens kunne belyse om det er grep en kan ta slik at karrierekompetansen kan utvikles på en annen måte enn det en hører om fortellinger fra praksis.

Med bakgrunn i dette vil jeg i denne oppgaven undersøke følgende; «**Hvordan opplever studentene praksis i løpet av lærerutdanningen, og hvordan kan dette forstås i et karrierelæringsperspektiv?**»

1.3 Kort om metodevalg

Som nevnt tar jeg utgangspunkt i en studentgruppe som utdanner seg til å bli lærere. Studien av denne gruppens praksiserfaringer i et karrierelæringsperspektiv tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode hvor studentene ble intervjuet. Intervjuene var semi-strukturerte hvor rammene rundt var fastlagt på forhånd, men slik at studentene kunne få snakke fritt. Studentene ble spurt om sine erfaringer i et fokusgruppeintervju med andre studenter til stede. Det ble gjennomført en pilotering med to studenter og to påfølgende fokusgruppeintervjuer med seks studenter i første runde og tre studenter i andre runde.

Under intervjuene ble det tatt lydopptak av hva som ble sagt. På forhånd ble undersøkelsene godkjent av NSD (se vedlegg 1).

1.4 Begrepsavklaringer og den videre fremstilling

For å være tydelig i fremstillingen ønsker jeg å klargjøre hva jeg legger i begrepene som er sentrale. I begrepet «karrierelæring» legger jeg til grunn at det brukes om å lære om karriere slik at individet bygger opp en karrierekompetanse gjennom praksis i utdanningen. I forslaget til Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning forstås karrierelæring ved at det er: «en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert simpelthen ved at man lærer og erfarer» (Haug et al., 2019, s. 49). Begrepet forklares ytterligere i oppgavens del 3.1.

Begrepet «praksislærer» har jeg hentet fra Universitetet i Sørøst-Norge sine nettsider (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019). En praksislærer er en lærer som jobber på en skole som har avtale om å være partnerskole som tar imot studenter i praksis. Denne personen har godkjent lærerutdanning, minst 3-års praksis fra yrket og tilleggsutdanning i veiledning på 30 studiepoeng.

I begrepet «profesjonsutdanning» legger jeg til grunn at utdanningen foregår på ulike areaer, der praksisopplæringen er en del av utdanningen (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 13). Det er en høyere utdanning fra høyskole og universitet, hvor det er en stor grad av autonomi i yrket. Det er en omfattende utdanning hvor alt ikke kan læres i utdanningen. Noen hevder at utdanningen bare er sertifiserende og at mye av utdanningen foregår i arbeidslivet etter utdanningen. Jeg er klar over at det er ulike synspunkt på hva en profesjonsutdanning er og om en lærerutdanning ligger innenfor disse. Dette er ikke gjenstand for drøfting i denne oppgaven.

I det videre følger en presentasjon av annen forskning i punkt 2. Det sies det noe om karriereteoretiske perspektiver som ligger til grunn for drøftingen i punkt 3, før metodene som er brukt følger i punkt 4. I punkt 5 redegjøres det for funnene fra studentintervjuene, og i punkt 6 drøftes disse funnene. I punkt 7 følger en oppsummering.

2. Presentasjon av annen forskning som belyser problemstillingen

I denne delen redegjør jeg for annen teori og forskning som kan belyse problemstillingen jeg tar opp i oppgaven. Det er mye forskning som belyser gapet mellom teori og praksis i profesjonsutdanninger, og det har vært skrevet tre masteroppgaver to i Norge og en i Finland om karrierelæring i utdanningen. Jeg har sett nærmere på disse for å få en for forståelse for temaet i en bredere kontekst. Dette er ikke ment å være en uttømmende oppsummering av all annen relevant forskning som finnes, men heller et utvalg av det jeg finner relevant som et bakteppe for det jeg ønsker å belyse. I denne delen av oppgaven forsøker jeg heller ikke å imøtegå funnene fra denne forskningen, jeg vil kun presentere den for å underbygge det som fremkommer i mine undersøkelser.

2.1 Forskning som belyser gapet mellom teori og praksis

Det er mye forskning på feltet som har søkt å finne ut hva som kan minisere det studentene sier de opplever som et gap mellom de to hovedarenaene for utdanningen; teori og praksis.

Flere studier som finnes på området tar utgangspunkt i undersøkelser om innholdet og rammene i studiet, og at det er disse som må endres for at overgangene skal bli bedre (Bjerkholt, 2017a, b; Bjuland & Mosvold, 2014; Hollup & Holm, 2015; Klette & Hammerness, 2016; Kvernbekk, 2011; Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017). Jeg skisserer disse studiene videre her.

Det er blant annet er det gjort en sammenligning mellom lærerutdanninger i ulike land i verden og i Norge. Det er like utfordringer ved at studentene opplever diskontinuitet mellom teori og praksis i utdanningen. Det er også kjent at det politisk uttrykkes et behov for ytterligere sertifisering for lærere som et grep for å få bedre elevresultater. Forfatterne av artikkelen: «Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective», viser til at det heller bør knyttes et sett kvalitetsindikatorer til utdanningen, og de har særlig knyttet dette til gapet mellom teori og praksis (Klette & Hammerness, 2016).

Det har for det første blitt satt fokus på «Det tredje rommet» som er et samarbeidsområde der praksisskoler, lærerutdanningen og veilederutdanningen møtes for å arbeide med kvalitet i praksisdelen av lærerutdanningen (Lejonberg et al., 2017). I denne artikkelen drøfter forfatterne om å utvide praksisen kanskje ikke er nok i seg selv, men at en også må videreutvikle kvaliteten på denne.

Eva Bjerkholt skriver i sin bok «Profesjonsveiledning» om internasjonal forskning som beskriver veiledningspraksis i praksisperioder i forholdet mellom lærerutdanningene og praksisskolene (Bjerkholt, 2017b, s. 29). Dette forholdet kjennetegnes ifølge forskning av tre graderinger: lite kontakt og samarbeid om studenten, noe kontakt basert på oppgaver gitt fra lærerutdanningen, og reelt samarbeid om veiledning av studentene gjennom at praksislærer støtter og veileder studenten i overensstemmelse med det de to arenaene er enige om å vektlegge.

Et annet forskningsområde har vært å forsøke å skape et fellesskap mellom forskere og praksislærere. Eva Bjerkholt beskriver i den forbindelse at det kan opprettes forskningssirkler (Bjerkholt, 2017b). I dette perspektivet har en søkt å lage et felles rom for analyse og kritisk tenkning. I artikkelen bringer forfatterne også fram begrepene «sterk» og «svak» teori som er en referanse til Tove Kvernbecks artikkel «filosofisk om teori og praksis» (Kvernbekk, 2011). Den beskriver «sterk teori» som står for seg selv og som kan brukes som en kritikk til praksis, og «svak teori» som ligger skjult inne i handlinger i praksis og som ikke er så lett å få fram uten at en drøfter og reflekterer over den i fellesskap.

I tillegg er det forsket på hvorfor studenter slutter, slik som skissert i innledningen (Hollup & Holm, 2015). De fem studentene som blir spurt her skisserer tre grunner; lite støtte fra ledelsen, manglende veiledning og lite forberedelse i utdanningen.

En annen artikkel av Raymond Bjuland og Reidar Mosvold har hatt fokus på hva som hindrer og hva som fremmer læringsfellesskapet i praksis for studentene (Bjuland & Mosvold, 2014). De har drøftet gruppeidentitet, felles område og felles handlemåter som et felles rammeverk for samarbeidet.

I forbindelse med det som har blitt betegnet som et praksissjokk, har det blitt tatt noen politiske beslutninger som skal bidra til at lærere forblir i yrket (Mikalsen, 2019). Det har blitt initiert og lagt ut midler for å gjennomføre mentorordninger for nyutdannede lærere. Skolene kan søke på midler for å opprette mentorer for de nyutdannede de to første årene i yrket. Det gis to timer reduksjon i leseplikten det første året og en time det neste året. Mentorene skal være erfarne lærere med veiledningsutdanning.

2.2 Forskning på karrierelæring i høyere utdanning

I dette avsnittet vil jeg si noe om forskning på karrierelæring for høyere utdanning generelt. Jeg har ikke funnet noe forskning som belyser praksis i lærerutdanningen spesielt fra karriereveiledningsfeltet, men det finnes tre masteroppgaver som behandler karrierelæring i høyere utdanning.

Den ene masteroppgaven handler om å velge et løp i videregående skole som gjør eleven klar for videre utdanning, hvor ungdommen finner ut etter å ha gjennomført at han ønsker en

fagutdanning i stedet (Gunnufsen, 2018). Dette er imidlertid ikke mulig fordi han har brukt opp retten til videregående opplæring. Oppgaven drøfter modning i lys av karrierelæring.

Den andre oppgaven søker å belyse hvordan studenter ved humanistiske og samfunnsfaglige disiplinstudier opplever sine karrieremuligheter etter endt bachelorgrad (Barkenæs, 2017).

Denne studien drøfter studentenes opplevde karrierekompetanse med et utgangspunkt i DOTS-teorien (videre belyst i denne oppgaven i 3.1.2) (Law, 1999). Forskeren trekker også inn Carol Dweck og dennes forskning på Growth Mindset som handler om holdninger til utfordringer som en person møter, da særlig belyst gjennom hvordan vi møter læringsutfordringer (Dweck, 2017). Oppgaven oppsummerer med at det kan være et behov for mer og bredere karriereveiledning i høyere utdanning.

En tredje oppgave er en undersøkelse fra Universitetet fra Jyvaskyla i Finland der de har undersøkt hvor mye studenter tenker på videre arbeid i overgangen fra studier til arbeidslivet (Lairio & Penttinen, 2006). Undersøkelsen er drøftet i lys av en holistisk karriereveiledningsforståelse, en modell som er fremstilt i denne oppgaven i 3.1.

2.3 Perspektiver på sammenheng i profesjonsutdanninger

I min oppgave velger jeg å belyse kompleksiteten i profesjonsutdanninger som har en integrert utdanning på to arenaer, teori og praksis. I dette avsnittet vil jeg si noe om forskning og teorier på feltet som er med på å underbygge forståelsen av karrierelæring som et overbyggende mål for oppgaven min.

I boken «Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse» har Hatlevik og Havnes en artikkel om perspektiver på læring i profesjonsutdanninger (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 191). De sier at det er en forutsetning at studentene mestrer diskontinuitet og inkonsistens i profesjonsutdanningen. Her sier de at en må legge vekt på at studentene er en aktør og at denne må håndtere spenningen og skape sammenheng i utdanningen. Koherens er ikke noe som er, men noe som studenten må søke. I stedet for at det er en sammenheng mener de at de ulike fagene og delene av utdanningen skal forstås i lys av hverandre. Det som forstås som uklart og ikke hører til i sammenhengen skal være med på å danne dypere læreprosesser hos studentene. Dette vil igjen gi dem større styrke i å forstå og danne mening i sin karrierelæring.

Hatlevik og Havnestrekker også inn Antonovsky sitt begrep «Sense of Coherence» som et begrep som belyser dybdelæring og det å få innsikt i dype læreprosesser (Antonovsky & Sjøbu, 2012; Mausethagen & Smeby, 2017, s. 202). Der studentene søker mening fordi han ikke forstår sammenhengen, men opplever kaos, vil de kunne utvikle en dypere mening for at kaoset har en sammenheng et sted. Det handler altså om hvordan studenten takler disse usammenhengende retningene og hvordan han klarer å skape mening i kaos.

Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er ifølge forfatterne relasjonelle begreper som ikke bare oppleves subjektivt, men som er en opplevelse av noe som er mellom en handlende aktør og omgivelsene. Det er studenten eller aktøren som kan skape meningsfullhet og begripelighet gjennom å samhandle med omgivelsene. Det å klare å stå i det uklare og kaotiske er kanskje en del av å utvikle karrierekompetanse gjennom profesjonsstudier?

2.4 Forskning om lærerrollen

En ekspertgruppe, ledet av Thomas Dahl, skrev i 2015 en rapport om lærerrollen på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Dahl, 2016). I rapporten kommer det frem at det er sentralt i lærerrollen at oppdraget er å utdanne eleven for livet, og at dannelsesperspektivet ligger til grunn for oppdraget. Dette fordi dannelsen av eleven gjør at denne utvikler kompetanse for samfunnet.

Rapporten uttrykker også at læring skjer gjennom relasjoner og at læringsprosessen er i det sosiale samspillet mellom lærere og elever. I kommunikasjonen mellom lærer og elev skapes kvaliteten på relasjonen og muligheter som skapes for læring er tett knyttet sammen med den kvaliteten (Dahl, 2016). Det er det relasjonelle og det faglige som sterkest kjennetegner lærerarbeidet og lærerrollen. Det er forventninger til læreren både på mikro og makronivå. Læreren skal samarbeide med foreldre, kolleger og andre kommunale instanser på makronivå, men det nære arbeidet med elevene på mikronivået er den daglige praksisen.

Det å være i en profesjon og utøve et profesjonelt arbeid er at en handler på et teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag, men at det er et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse. Rapporten kaller dette «Organisational resilience», der en utøver skjønn i umiddelbare situasjoner der profesjonsutøveren kan velge mellom ulike handlingsalternativer. Det er dette en søker gjennom å skaffe seg erfaringer i praksis for å opparbeide seg handlingsrommet for

skjønnsutøvelsen. I arbeidet er det et rom for hva som skaper og hva som begrenser skjønnsutøvelsen. Det er både skrevne og uskrevne regler for hvilke handlingsalternativer læreren har.

I rapporten vises det til Hargreaves og Fullansforskning om at praksisen må være basert på refleksjon over egen praksis og kollegaers praksis (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014, s. 28). Slik vil læreren utvikle kunnskap om egen praksis gjennom refleksjon over det en selv gjør.

3. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg vise hvilken teoretisk forankring mine undersøkelser av studentenes karrierelæring har. Jeg belyser dette gjennom teoriene DOTS og New-dots fra Law og Planned Happenstance fra Krumboltz. Jeg vil belyse ved hjelp av disse teoriene hvordan læring i lærerutdanningen skjer i praksisgrupper. Dette må leses med et bakteppe av en forståelse for hva en profesjonsutdanning er og hvordan lærerrollen både er å undervise, å skape relasjoner og utvikle skjønn.

3.1 Karrierelæring i utdanningen

Karriere beskriver individets vandring gjennom liv, læring og arbeide. Hvordan den enkeltes karriere utfolder seg gjennom samspill med andre mennesker og i samspill med det som vi er en del av.» Rie Thomsen i innsettelsesforelesning 08.03.19 (Thomsen, 2019). «Karrierelæring må forstås i en kontekst, for å forstå på hvilke måter den kan foregå på» (Haug et al., 2019, s. 54). Alle har en karrierekompetanse og karrierelæring er en kontinuerlig prosess. Det er opp til den enkelte hvilket behov han eller hun har. I forslaget til kvalitetsrammeverk for nasjonal karriereveiledning, uttrykkes det at karriereveiledning kan være eksplisitt, men også som en integrert del av noe.

Karriereveiledning kan også ses på som hele organisasjonens oppgave. Dette belyses i forslaget til nytt kvalitetsrammeverk, der det beskrives ulike nivåer for karriereveiledning (Haug et al., 2019, s. 51). I Watts og Van Esbroeck betegner de en holistisk modell for karriereveiledning som starter med veiledning på det nivået som er nærmest studenten (Watts

& Van Esbroeck, 2000, s. 23). I denne oppgavens kontekst vil dette nivået være praksislærer og faglærer.

Jeg legger til grunn at karriereveiledning for alle er en del av det integrerte arbeidet en gjør både i teorifagene i lærerutdanningen, men også i praksis. Faglærer og praksislærer er karriereveiledere for studentene og hjelper dem til å lære om karriere. Dette er et eksempel på en gruppe som driver med karriereveiledning uten at de er seg bevisst på at det er det de driver med. I dette arbeidet kan en vel tenke at praksislærer kanskje er den som har den nærmeste hånda på studentenes refleksjoner omkring hvilke karrierekompetanser de trenger å videreutvikle i den direkte treningen med elevene. Praksislæreren har i så måte et oppdrag, både å lære studentene om rollen de skal inn i, men også om ulike sider ved yrket og hvordan det lar seg kombinere med blant annet et privatliv.

3.1.1 Utvikling av karrierekompetanse

For å forstå hvordan en kan utvikle kompetanse i karriere gjennom praksis i utdanningen, kan en se på de ulike læringsarenaene og om disse gir studenten læring om livet, læring og arbeide. Hvordan kan en se at en student er karrierekompetent? Og hvordan kan de gis karrierelæring som til sammen blir til en karrierekompetanse? I det nye kvalitetsrammeverket som er ute til høring har det blitt lagt til en definisjon som til dels rommer andre definisjoner. Denne definisjonen ble presentert innledningsvis i oppgaven, men jeg ser likevel grunn til å gjenta den. Den lyder som følger: «Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid» (Haug et al., 2019). Jeg velger å legge denne definisjonen til grunn fordi den også rommer at karrierekompetanse handler om individet, og det å være i en kontekst hvor en påvirkes og påvirker et fellesskap.

Definisjonen om karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv, i livet, i læring og i arbeide, i overganger og i forandringer. Det å forstå og utvikle er sentrale ord. Det å se en sammenheng med seg selv og det som skjer rundt en. Hvordan studentene håndterer det som

skjer og hvordan de forstår hva de skal gjøre er sentralt for mine undersøkelser. Ord som er sentrale å legge vekt på er sammenheng og overganger, og hvordan en klarer å håndtere det. Det er også viktig for studentene å ha ferdigheter i å ta valg i overgangsfaser. I tillegg kommer en viktig dimensjon som er betydningsfull i mange yrker, men som er særlig fremtredende i studier; evne til å samhandle med andre. Vi formes av de møtene vi gjør og de situasjoner som oppstår i disse møtene. Erfaringene vi får er preget av hvordan vi tolket og reflekterte disse møtene.

I kvalitetsrammeverket baserer seg på Kolbs sykliske modell som forståelsesrammen for karrierelæring (Haug et al., 2019, s. 48). Det begrunnes med at læring er en prosess som skjer i ulike kontekster, både i de formelle settingene som i skolen, ikke formelle situasjoner som i yrkespraksis og i uformell læring som i hverdagslige aktiviteter. Modellen legger vekt på at læring ikke er noe som skjer i gitte faser, men noe som en lærer gjennom erfaring og ved at en reflekterer over denne og gjør læringen til sin egen. Dette som igjen skaper nye erfaringer ved at en tar med seg refleksjonen inn og skaper nye læringserfaringer.

Konkret erfaring

-gjøre noe/få erfaring

Aktiv eksperimentering

-planlegge og prøve ut det du har lært

Reflekterende observasjon

-tenke gjennom og reflektere over erfaringen

Danne abstrakte begreper

-konkluderer og lærer av erfaringen/danne begreper

(Haug, 2018, s. 48)

I den teoretiske forankringen av oppgaven velger jeg to modeller for karrierelæring, både Newdotts og Kolbs læringsteori, den ene hierarkisk og den andre syklisk. Dette for å vise at det er

ulike måter å forstå karrierelæring på. Jeg trekker disse senere inn i drøftingen av funnene punkt 7.

3.1.2 DOTS-teoriene

For å forstå hvordan studentene kan utvikle karrierekompetanse gjennom praksis i utdanningen, er spørsmålet hva som gir karrierelæring som til sammen blir en karrierekompetanse? For å finne ut av dette har Bill Law utviklet en modell som passer godt inn i å analysere resultatene sammen med de andre teoriene som legges til grunn her. Han utviklet sammen med Tony Watts en opprinnelig modell på slutten av 70-tallet som ble kalt DOTS-teorien (Law, 1999). Den handler om å utvikle karrierekompetanse gjennom å ta valg (decision making), å se muligheter (opportunity awareness), evne til å takle overganger (transition making) og å kjenne seg selv og sine muligheter og begrensninger (self-awareness). Senere har han videreutviklet modellen fordi han mente at selve DOTS-teorien trengte en læringsdimensjon for å forstå hvordan en kunne lære DOTS (Law, 1999). Dessuten vil karrierekompetansen til den enkelte være dynamisk og endre seg i takt med at mennesket utvikler seg. I den nye modellen mener han at det er behov for både karriereveiledning og karrierelæring. Hans modell er delt inn i fire nivåer som bygger på hverandre. De brukes til å forstå hvilke aktiviteter som gir mulighet til å trene og utvikle ulike kompetanser (Watts, 2006, s. 42). Han sier at de fire nivåene må læres i hvert av kompetanseområdene i DOTS.

De fire ulike nivåene er:

1. å oppdage og se (sensing—finding out)
2. Å ordne (sifting- sorting out)
3. Å fokusere (focusing – checking out)
4. Å forstå (understanding – working out) (Law, 1999) og (Høsøien & Lingås, 2016)

Forslaget til Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning bygger også på Laws DOT-modell (Haug et al., 2019).

3.1.3 «Planned Happenstance»

Her kan en knytte inn Krumboltz, forståelse av karrierelæring, der han mener at læring er en relasjonell prosess der en i stedet for å lukke igjen der en ikke ser mulighetene, heller åpne for dialog med noen som kan hjelpe til å belyse valget en står overfor med andre perspektiver enn en har selv (Haug, 2018, s. 79).

Krumboltz med sin «Planned Happenstance», mener at veien til målet ikke er kjent og at det handler om å kunne håndtere alle dumpene i veien mot en karriere (Krumboltz, 2009).

Studentene bør bli gode på å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme og at det er karrierekompetanser. Det er ingen karriereveier som er lineære, og at det ikke er noen som kan planlegge en karriere uten å ta høyde for at uforutsette ting kan skje. Læring skjer hele tiden og vår evne til å bruke det vi lærer gjør oss karrierekompetente.

Det handler om å kunne ta imot de muligheter som byr seg, og å tørre å gå inn i noe som er ukjent. Krumboltz ønsket å stimulere individet til å oppsøke nye læringserfaringer (Krumboltz, 2009). Han mente at det ikke bare var veileders oppgave å hjelpe til med å gjøre valg, men også å utfordre veisøker på å utvikle karriereferdighetene sine videre. Han mente at det var veileders oppgave å utfordre personen i å være forberedt på ulike arbeidsoppgaver og at arbeidet endrer seg. Mennesket trenger å bli styrket i evnen til å handle der en møter på utfordringer, og slik vil veisøker utvikle nye læringserfaringer som gir større handlingskompetanse. Om en omsetter veiledersituasjonen til praksissituasjonen og tenker at praksislærer og universitetslærer er veiledere, er det her en mulighet til å utfordre studentene i å bringe fram det de opplever som uklart, og som lærerne bør utfordre dem til å ta tak i det som de ennå ikke har erfart i skolesituasjonen. Det er her en har et stort handlingsrom som kan styrke studentenes muligheter til å skape orden i det som kan synes som et kaos i det ukjente landskapet mellom teori og praksis.

3.1.4 Læring i grupper

Læring i fellesskap er en struktur som kan bevisstgjøre det en har med seg fra uformelle lærings situasjoner. I denne oppgaven foregår denne læringen for studentene når de er i praksisgrupper.

I dette å samle, anvende og analysere er det å se seg selv sammen med andre og lære av og med andre. Vi konstruerer kunnskap gjennom å bruke språket vårt og vi påvirker andre gjennom det vi sier. Dette gjør at språket har en dobbel virkning i sosiale sammenhenger (Bjørndal & Keeping, 2016, s. 248). Det er en fordel med praksis i et karrerelæringsperspektiv, at den gjennomføres i grupper der det ligger til rette for at studentene skal få mye karrierelæring. Studentene får læringen ved å være ute og prøve ut yrket de utdanner seg til, samtidig er de satt i grupper med studenter der det ligger til rette for at de kan reflektere sammen over planer og begrunnelser for de valg de selv gjør. De kan i tillegg bruke gruppene som en refleksjonspartner hvor de setter ord på det de ser og hører andre bruke sine begreper på det de observerer.

Gruppeveiledning er en metode som er mye anvendt både i utdanningen og i klasserommet. Det gode læringsmuligheter i en veiledningsgruppe. En bruker hverandre til reflektere sammen om det en har sett og observert. Det blir læring hos den enkelte, men ved å dele læringen blir det nye perspektiver fra de ulike medlemmene. Dette gir medlemmene av veiledningsgruppa flere perspektiver, og større læringsutbytte enn om en ikke bruker en gruppe som veiledningsmetode (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013, s. 17).

4. Metode

I dette kapitlet begrunner jeg valg av metode for forskningen jeg har gjennomført. Jeg gjør videre rede for hvordan intervjuguiden og utvelgelsen av respondenter ble gjort, og senere hvordan selve intervjuene ble gjennomført. Jeg forklarer også hvordan materialet ble bearbeidet, før jeg på bakgrunn av intervjuene sammenstiller temaer som er gjenstand for drøfting i punkt 6.

4.1 Forskningsdesign- kvalitative undersøkelser

Jeg har etter noen overveielser valgt å bruke kvalitativ metode i denne forskningen. Siden jeg brukte studiebarometeret, kunne jeg heller ha formet en spørreundersøkelse (Bakken et al., 2018). Jeg vurderte dette, men kom frem til at jeg ville ha vanskeligheter med å stille spørsmålene på en slik måte at jeg fikk tak i hva studentene erfarte i praksis. Dette er det flere grunner til. På den ene siden vet jeg mye om praksis fordi jeg er praksislærer. På den andre

siden vet jeg bare om praksis på min skole, og ikke så mye om hvordan andre skoler gjennomfører praksisen. Det kunne være at jeg spurte om områder som ikke var relevante. Jeg var derfor usikker på om jeg kunne utvikle en god kvantitativ undersøkelse. Dessuten var jeg veldig nysgjerrig på studentenes erfaringer. Jeg ville høre deres stemmer og la dem fortelle på en så åpen måte som mulig.

Forskeren er åpen for at forskerspørsmålet kan endre seg i et intervjudesign. Det jeg ønsket var å få frem så mange nyanser som mulig i studentenes fortelling fra praksis, i stedet for at spørsmålene var utformet på forhånd. Dette ville kunne gitt andre svar ved at spørsmålene ville snevret inn svarene. På bakgrunn av dette fant jeg ut av at en kvalitativ forskningsmetode ville passe bedre. Dette er fordi en ved hjelp av en slik metode søker innsikt i fenomenet, og går inn med så få antakelser som mulig (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018).

4.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Da jeg bestemte meg for å søke etter studentenes erfaringer for å få belyst problemstillingen, valgte jeg videre en fenomenologisk tilnærming (Nyeng, 2012). Jeg var opptatt av studentenes opplevde erfaring av praksis, og å komme nærmere deres opplevelse av den. Jeg ønsket med andre ord å sette lys på et fenomen, og søke å forstå hvordan deres opplevelse er av fenomenet; praksis i lærerutdanningen.

Studentene forstår praksis ut i fra den kontekst de er i, og de fortolker sin virkelighet. Dette er å forstå forskningen hermeneutisk. Jeg tar utgangspunkt i studentenes meningsfenomener om deres erfaringer fra praksis (Nyeng, 2012), og jeg legger til grunn studentenes subjektive opplevelser i min forskning.

Jeg er også oppmerksom på at min fortolkning av funnene er preget av mine forkunnskaper og min forståelse av studenten, studiesituasjonen og praksis. Det som kommer fram i forskningen kan bare forstås som en subjektiv sannhet, men den kan også fortolkes i lys av kunnskap om karrierelæring for å forstå noe om hvordan dette kan kobles mot praksis.

4.1.2 Intensivt og kvalitativt design

For å få kunnskap om studentenes praksiserfaring, var det naturlig å snakke med dem. Jeg valgte derfor et intensivt og kvalitativt design på forskningen. Et intensivt og kvalitativt design er rettet på å gå i dybden av noe for å få en forståelse av noe en kjenner dårlig til (Jacobsen, 2010, s. 55). For å få denne forståelsen må en bruke en induktiv eller en deduktiv metode. En kan også gjøre bruk av en kombinasjon av disse, en abduktiv metode.

Det kan være utfordrende å bruke ren induktiv metode, der en som forsker stiller seg helt åpen og uten forforståelse av temaet karrierelæring i praksis. Det vil på en eller annen måte ligge en forforståelse til grunn som gjør at den stiller spørsmålet i problemstillingen i utgangspunktet. Denne forskningen tar utgangspunkt i en undersøkelse, studiebarometeret, og forskeren har også hørt studentene uttrykke blant annet at de er usikre på hvordan praksis er forankret i teorien i utdanningen (Bakken et al., 2018). Det ligger altså en forforståelse til grunn for problemstillingen, men gjennom forskningen kom det også fram områder som en ikke hadde sett for seg.

I arbeidet med resultatene ble jeg derfor inspirert av det som Tjora kaller en strukturert induktiv, deduktiv metode (SID) (Tjora, 2017, s. 18). Han uttrykker at denne ligger tett opp til en abduktiv metode der en tar utgangspunkt i en induktiv innfallsvinkel til forskningen, men gjennom forskningen kommer det teoretiske perspektivet mer fram. I denne forskningen vil en veksle mellom induktiv og deduktiv metode. På den ene siden vil en anta og videreutvikle noe ut i fra det studentene uttaler i intervjuene, samtidig så vil en ta utgangspunkt i teori om å lære karrierekompetanse for å søke å forklare hvorfor de uttrykker seg som de gjør (Tjora, 2017).

Jeg har derfor valgt en abduktiv tilnærming til problemstillingen der jeg som Tjora sier: «starter fra empirien (som induksjon), men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2017, s. 33). Jeg har tatt utgangspunkt i studentenes erfaringer fra praksis og søkt å finne deres subjektive opplevelser. Dette har jeg gjort ved å sette lys på et tema, et fenomen og undersøkt det ved å se på deres fortolkninger av konteksten de har erfart. Jeg har tatt utgangspunkt i studiebarometeret og jeg har hatt en viss forforståelse av hvordan de har opplevd praksis. Jeg har brukt både induktiv metode, hvor jeg har tatt utgangspunkt i empirien, og deduktiv metode der jeg har tatt utgangspunkt i teorien for å forstå forskningen.

4.1.3 Semi-strukturert fokusgruppeintervju

Basert på at jeg la til grunn studentenes fortellinger fra praksis, var det viktig å gi rom for at de kom fram med sine opplevelser i intervjuet. Jeg planla i søknadsprosessen til NSD (vedlegg 1) at jeg skulle intervjuer studentene. For å søke å la deres fortellinger tre fram, ønsket jeg ikke å styre intervjuene så mye. Jeg la opp et semi-strukturert intervju som hadde rammer for hva en ønsket å snakke om (Jacobsen, 2010, s. 91). Det var samtidig hensiktsmessig å la samtalen ta sin egen retning slik at kunnskapen ble til i møtet mellom forskeren og de som ble intervjuet. Spørsmålene var bearbeidet på forhånd og disse ble brukt som støtte hvis intervjuet dreide til et område som ikke besvarte problemstillingen.

Jeg drøftet med medstudenter og veileder om jeg skulle ha intervjuer med enkeltstudenter eller om jeg skulle velge metoden fokusgruppeintervju. Det var interessant å tenke at studentene kunne sitte sammen i en gruppe og samtale om erfaringene sine fra praksis. Fokusgrupper er en metode for gruppeintervju med 6 – 10 personer. Forskeren styrer kommunikasjonen og intervjuet er semi-strukturert (Postholm et al., 2018, s. 127).

Det var mange fordeler med en slik metode. Den største fordelen, slik jeg kan se det, er at det åpnes for dialog studentene mellom, noe som gir mange muligheter. Det blir ikke bare svar tilbake til forskeren, men legger også grunnlaget for at det utvikles en ny forståelse studentene imellom ved at de hører om hverandres subjektive opplevelser. Studentene skulle dele sine erfaringer og lære av andres opplevelser fra andre steder de hadde vært i praksis. Da ville studentene sammen konstruere en opplevelse av virkelighetene som de kanskje ikke hadde sett fra før, ved at de var åpne for innspill fra andre i gruppa. De ville også kunne finne løsninger sammen for det som de hadde opplevd som vanskelig i situasjonene.

I og med at jeg skulle forstå studentenes erfaringer i et karrierelæringsperspektiv, ville det kunne gi meg en innsikt i hvordan deres oppfatninger var omforente eller ulike, der de fortalte om det som for dem var uklarheter. Slik Halkier sier det: «Fokusgruppeintervjuet er egnet for å produsere data som belyser normer for gruppers praksiser og fortolkninger» (Halkier, 2016, s. 11).

Det kan også ligge hindringer i en slik metode. Den er avhengig av at respondentene er åpne for hverandres innspill og at det ikke er bånd dem mellom som gjør at noen ikke vil dele det

en har opplevd. Det kan være hindringer som ikke er uttalt og som gjør at noen binder seg og vil ikke bidra til at dialogen blir belyst fra alles sider. Jeg var opptatt av å overvåke dette, og jeg sjekket ut hvordan gruppa hadde det for å prøve å forstå og eventuelt avdekke mulige hindringer.

Ved at jeg la opp til et semi-strukturert intervju ville gruppen kunne ende opp i temaer som kanskje ikke er så relevante for å belyse problemstillingen. Den kan låse seg i et spesielt tema som opptar medlemmene, men som ikke er så relevant fordi den kan være av lite allmenngyldig karakter (Jacobsen, 2010, s. 91). Det var viktig at jeg var forberedt slik at jeg kunne styre samtalen hvis den beveget seg bort fra temaet som skulle belyses. Samtidig var jeg opptatt av at jeg ikke skulle styre samtalen slik at jeg kunne lukke spørsmålene som dukket opp i dialogen, men prøve å observere hvordan samtalen kunne gli mellom helt åpen til å bli mer strukturert (Jacobsen, 2010). Jeg trodde jeg kunne anta at de vil omtale sider ved temaet på en slik måte at en ville få innblikk i deres holdninger til temaet som ikke er fremtredende i andre undersøkelser, og det var derfor jeg valgte et slikt design.

4.1.4 Ethiske betraktninger

Det å bruke kvalitativ forskning som metode gir noen dilemmaer som jeg måtte ta med i betraktning og tenke på. I Kvale og Brinkmann belyses tre etiske dilemmaer som jeg tok med meg i planleggingen av intervjuene, samt å analysere disse (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009, s. 88). Jeg la vekt på at studentene frivillig ble med på undersøkelsen og at de samtykket til det (vedlegg 2). De ble spurt som gruppe på en forelesning, og de meldte seg på frivillig til meg i etterkant på mail.

Samtykkeskjemaene var skrevet med mal fra NSD og inneholdt det som skulle til for at de forstod at det var et frivillig samtykke. De fikk også opplyst at samtalene ble tatt opp på bånd, og hvordan materialet ble håndtert.

I tillegg var jeg nøye med at de ble anonymiserte allerede i intervjuene slik at jeg ikke noe sted skrev ned navnet deres, men kalte dem student nummer 1 – 6 gjennomgående gjennom begge intervjurundene. Dette gjorde jeg for å bli bevisst at dette ikke var mine studenter som jeg skulle ha en relasjon til, men mine informanter som skulle belyse problemstillingen for meg.

I kvalitativ forskning må jeg forholde meg til både konfidensialitet i innhenting av data og hvordan jeg bearbeider funnene. Jeg har gjennomgått stoffet mange ganger både med hensyn til konfidensialitet og slik at funnene ble presentert på en måte som ga et balansert syn på studentenes erfaringer fra praksis uten at en kan gjenkjenne personer eller situasjoner. Dette arbeidet ble gjort ved å bearbeide, slik jeg beskriver i 3.4, men også når jeg skulle presentere analysen. Kvale og Brinkmann sier: «Det er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for de som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen de presenterer» (Kvale et al., 2009, s. 91). Jeg har ønsket å balansere fremstillingen slik at informasjonen kommer fram uten at den avslører person eller sted.

4.1.5 Forskerens reliabilitet- dilemmaer og muligheter

Det er viktig at forskeren er klar over hvilke etiske dilemmaer som kan ligge under og gi signaler til de som er respondenter. Forskeren er i dette tilfellet praksislærer. Det var derfor viktig å ta sikte på studenter på kull som ikke har hatt praksis på skolen som jeg jobber på, da det kunne tenkes å avstedkomme ulike forestillinger hos studentene.

Jacobsen sier at forskeren bør stille seg så åpen og uvitende som mulig, samt være klar over sine blindfeller (Jacobsen, 2010, s. 155). Et annet mulig dilemma er følgelig at studentene kan tenke at de må være forsiktig med å kritisere praksislærerne fordi jeg kan ønske å forsvare den gruppen jeg selv er en del av. Andre vil ønske å peke på alle negative områder slik at jeg kan skrive om det og dermed gjøre andre oppmerksomme på områder som studentene ønsker endring i. For å bøte på dette er det viktig at en avklarer roller før fokusgruppeintervjuet slik at det ikke forekommer en rolleblanding som vil kunne slå ut uheldig for resultatene.

Jeg var også klar over asymmetrien som er ved at jeg sitter som utdannet lærer og skal høre på dem som studenter. Jeg la meg dette på sinnet, og var spesielt var i situasjonene. Jeg brukte mest tid på å lytte og ikke være så aktiv i samtalen. Jeg brukte også positiv forsterkning ved å peke ut det som de kom med som jeg synes var spesielt interessant.

Forskerens reliabilitet er en utfordring som handler om bevissthet om mange roller. Jeg har prøvd å unngå noen blindsoner ved å velge bort blant annet studenter som har vært i praksis på min egen skole. Da har jeg ikke kunnskap om skolen fra et ansattperspektiv og derved tettere forhold til systemet.

Jeg har samtidig en kompetanse som gjør meg godt egnet for å gjøre intervjuet. Jeg er kjent med emneplaner for praksis og hvordan denne gjennomføres. Dette kan bidra til at jeg klarer å forstå det de sier på en god måte uten å be dem forklare universitetssystemet for meg.

Jeg har i tillegg utdanning i veiledning, og jeg opplevde at dette styrket meg i gjennomføringen av intervjuene. Jeg kan lytte og stille spørsmål som åpner for refleksjon, og jeg er klar over hvordan jeg skal spørre for å få i gang en refleksjon hos gruppa (Bjørndal & Keeping, 2016). Da jeg lyttet igjennom intervjuene i ettertid, ble jeg oppriktig glad. Det høres ut som det er en god tone i rommet, og det er åpent for ulike innfallsvinkler. Studentene hadde kritiske betraktninger om praksisen til praksislærere, faglærere og medstudenter og i så måte kan jeg tolke det slik at de sa det de tenkte i tillit til at jeg kunne håndtere informasjonen jeg fikk på en etisk forsvarlig måte.

4.1.6 Valg av studentgruppe

Et annet område er studentenes bindinger til hverandre (Halkier, 2016, s. 29). Jeg ønsket ikke å få med studenter fra samme praksisgruppe, da det kan ligge bindinger og således hindringer dem imellom. Dessuten ville det være vanskeligere å tenke at noe kan være av allmenn karakter hvis vi bruker opplevelser fra en gruppe, én skole og fire studenter. Det beste er om de kunne belyse temaet fra sine ulike erfaringer.

Det er i denne sammenhengen, som nevnt før, viktig at studentene ikke har vært på forskerens skole. Det er grunn til å tro at jeg vil være mer lukket for det kritiske blikket idet det er egne kollegaer studentene ville snakket om. Det ville i så fall utfordret min lojalitet. På den andre siden kan det være lettere å samtale om praksis hvis vi har samme setting i tankene, men det kan også avstedkomme flere blindsoner som kan dekke for funn i forskningen. Med tanke på å høre om praksiserfaringer fra mitt arbeidssted, kan det være mulig å gå seg bort i praktiske irrganger i stedet for å se muligheter for en nærmere forankring mellom teori og praksis.

Jeg skal heller ikke se bort fra at studentene kan føle at forskeren som har bindinger til universitetet, har en asymmetrisk makt som for dem vil være noe som kan forkludre forskningen. Denne forskeren har samarbeid med faglærere som vurderer dem, og det i seg selv kan føre til at noen vil tilbakeholde informasjon. Det er sentralt at forskeren forstår at det kan oppleves slik, og at dette bør avklares med studentene før intervjuet. En vil legge til grunn

at forskningen er anonym og at en ikke kommer til å diskutere enkeltstudenters svar med andre, og at dette vil kunne være tilstrekkelig forsikring for de fleste.

Jeg har forsøkt å unngå bindinger mellom studentene, uten at jeg er sikker på at det ikke fantes. Det vil alltid være slik at noen er mer forsiktige enn andre til å ta ordet og dele det de tenker uten at det trenger å være noe spesielt som gjør at de ikke vil. Jeg har lagt til rette for at det ikke skal være åpenbare bindinger som jeg kunne se, og tonen i intervjuet kunne vise at det var slik. På den andre siden kan det alltid være bindinger som ikke er åpenbare. Så langt kan det virke som dette ikke hindret temaet å bli belyst.

4.1.7 Forskningens validitet

Denne oppgaven vil ha sine begrensinger fordi den tar bare for seg studentenes opplevelse og erfaringer av praksis ved en institusjon med ett system. Det er ikke slik at alle lærerutdanninger er like, men tendensen i studentenes svar på studiebarometeret kan ses som en trend i at praksis oppleves som noe likt i lærerutdanningen i Norge (Bakken et al., 2018).

Oppgaven tar ikke for seg årsaker til studentenes opplevelser, eller hvorfor de opplever det slik, men den fokuserer på hva som kan gjøres for å fremme studentenes karrierelæring slik at de utvikler karrierekompetanse i overføringen mellom praksis og teori.

Oppgaven har allikevel belyst temaet erfaringer fra praksis i et karrierelæringsperspektiv ut i fra seks ulike studenter som har vært på tre ulike skoler i seks ulike praksisperioder.

Forskningen kan derfor sies å til en viss grad være bredt belyst på grunn av dette. Ved siden av at studentene har vært på ulike skoler, er disse skolene også i ulike kommuner og det er ulike skoleslag. Alle skal innom en 5.-7. trinn og en 8.-10. trinn i løpet av de tre første årene i praksis.

Informantene kommer fra et kull på en campus ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det er i så måte disse informantenes perspektiv som trer fram. Men hvis objektivitet kan defineres som frihet fra ensidighet, kan en si forskningen framstiller til en viss grad noe objektivt (Kvale et al., 2009, s. 247).

I problemstillingen søker en etter erfaringer, noe som i seg selv er en subjektivforståelse hos den enkelte. I denne forskningen har jeg prøvd å gå bak fortellingene og tolke dem i lys av karrierelæring, og hvordan denne kan gjenkjennes gjennom studentenes fortellinger. I

Jacobsen er dette å validere sammenhenger (Jacobsen, 2010, s. 155). Jeg stiller spørsmål om det er reelle sammenhenger eller om det ligger andre bakenforliggende årsaker.

I siste hånd er det en diskusjon om allmenngyldighet ved et intensivt design (Jacobsen, 2010, s. 62). Det er et smalt utvalg, og jeg kan ikke påberope meg allmenn gyldighet for hvordan praksiserfaringene kan forstås i et karrierelæringsperspektiv. Men jeg kan forstå noen tendenser som kommer fram, og vi kan klargjøre dem ved å gå fra empiri til teori. Jeg belyser hvordan disse studentene erfarer praksis og hvordan jeg ser dette i et karrierelæringsperspektiv.

4.2 Forberedelse til intervjuene

I denne delen vil jeg redegjøre for forberedelsene jeg gjorde før undersøkelsene med studentene ble gjennomført. Jeg beskriver også hvordan jeg fant informantene, før jeg i punkt 3.3 beskriver selve gjennomføringen.

4.2.1 Intervjuguide

For å lage intervjuguiden (vedlegg 3), hadde jeg gjennomført to samtaler med to studenter. Disse samtalene foregikk som en blanding av samtale og intervju. Jeg var intervjueren som stilte spørsmål, men det var en dialog hele veien, hvor jeg både delte informasjon og fikk god tilbakemelding på den. Hensikten med disse samtalene var å få vite hvordan de tenkte om praksis før, under og etter praksisperioden slik at jeg kunne være forberedt på eventuelle spørsmål som jeg kunne stille i fokusgruppa. Det var en måte å forankre tematiseringen slik at jeg fikk en følelse om studentene forstod dem og at de opplevdes som relevante for dem. Piloteringen var et forsøk på å validere det som skulle snakkes om i gruppeintervjuet. De som deltok i piloteringen var to ulike personer, og de var kommet ulikt ut i studiene. Intervjuene ble tatt notater fra, men ikke transkribert. Jeg brukte notatene til videre arbeid med intervjuguiden.

Å lage rammen rundt intervjuet var i seg selv en bevisstgjøring for meg. Jeg måtte gå igjennom hva det var jeg lurte på, og på mange måter måtte jeg ta tak i det jeg hadde av forutforståelse og være tydelig overfor meg selv om hva jeg ønsket å se etter. Dette fordi det er sentralt at egen forforståelse og antakelser ikke preger intervjuet for mye.

Fokusgruppen er et sted hvor en kan få fram erfaring og implisitt kunnskap gjennom dialog. I denne intervjusituasjonen var det et uttalt ønske hos meg som forsker å få fram denne erfaringen og kunnskapen slik at en kunne forstå praksiserfaringen i et karrierelæringsperspektiv. Finn Daniel Raaen har i sin forskning lagt til grunn tre områder for praksis: Kunnskap for praksis, kunnskap i praksis og kunnskap om praksis. Disse ble lagt til som rammer for intervjuet (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 106). Med andre ord var jeg opptatt av å høre om hvordan praksis blir forberedt, hvordan kunnskapen i praksisperioden blir vektlagt og opplevd, og hvordan en bruker kunnskapen videre i teoriforankringen i fagene.

Deretter ønsket jeg å sette søkelys på hvordan settingen er for praksis. Studentene blir i praksis delt inn i grupper av fire studenter sammen hvert studieår. Jeg synes det var interessant å høre om hvordan praksisgruppene har blitt brukt som lærings- og veiledningsarena. Det er en metode som er mye brukt i karriereveiledning for å bevisstgjøre blant annet karrierelæring (se punkt 3.1.4, læring i grupper).

I intervjuguiden utviklet jeg rammer for intervjuet slik at jeg søkte å ivareta alle deltakerne. Det kunne hende at deltakerne opplevde en asymmetri seg imellom og at det kunne være noen som tar ordet i større grad enn andre. Jeg forberedte meg på at jeg skulle legge til rette for at alle fikk ordet, ved at jeg tildelte tid til alle. Det var også viktig å informere om at en ikke trengte å svare på det en ble spurt om, og at det var lov og naturlig å reservere seg fra å svare på spørsmål. En annen sentral del av samtalen var at ingen skulle navngi skoler eller praksislærere eller studenter eller faglærere. Dette fordi det trolig oppleves mye lettere å samtale om temaet når en ikke må forholde seg til personer og om disse har gjort noe riktig eller noe galt.

Videre forberedte jeg meg grundig til intervjuet både ved å skrive intervjuguiden, men også ved å reflektere rundt ulike situasjoner som kunne oppstå slik at jeg var forberedt i møte med ukjente studenter.

4.2.2 Valg av informanter

For å få fram så mange momenter som mulig fra erfaringene i praksis var det viktig å ha en studentgruppe som hadde en viss erfaring fra praksisperiodene. Jeg vurderte om jeg skulle ta

for meg studenter på 2. året i den nye masterutdanningen, men siden disse ikke har pedagogikk og elevkunnskap i det første studieåret og at de i 2019 bare er i sitt 2. år, antok jeg at de ikke har tilegnet seg nok begreper fra pedagogikken til å sette ord på hvordan de erfarer praksis. Da det heller ikke var signifikante endringer på emneplanen for praksis, etter endringen til masterutdanning, vil det ikke ha noen stor empirisk forskjell om en bruker studenter fra en «gammel ordning» som basis for det empiriske materialet (Universitetet i Sørøst-Norge, 2016). Det som ble lagt til grunn for utvelgelsen av studenter var at de var i sitt 3. studieår, og at de hadde gjennomført minst fire praksisperioder.

Jeg la i tillegg vekt på om studentene hadde vært på samme praksissted. Det ble lagt ved et ønske om at jeg kunne få studenter fra forskjellige praksisskoler, slik at jeg ikke måtte bli bundet av å tenke på om svarene deres var farget av en spesiell praksislærer og hvordan denne hadde håndtert studentene. Jeg fikk god respons fra studentene, og endte opp med seks studenter som hadde vært i praksis på ulike skoler i distriktet.

4.3 Gjennomføring av intervjuene

I denne delen beskriver jeg hvordan selve gjennomføringen av intervjuene foregikk. Jeg utdyper hva slags informasjon som ble gitt til studentene, hvordan fokusgruppeintervjuene ble avholdt, hvor mange som møtte med videre til siste fokusgruppeintervju.

4.3.1 Fokusgruppeintervjuene

Fokusgruppeintervjuene ble avholdt i to runder. Det møtte seks studenter til første intervjurunde. De var alle i tjuetårene, én var 30 år. Alle hadde begynt på utdanningen som et primærvalg, og de har ikke andre utdanninger før grunnskolelærerutdanningen. Det første fokusintervjuet varte i 2 timer. Alle studentene deltok i større eller mindre grad og alle stemmer ble hørt under alle temaene. På slutten av det første intervjuet spurt jeg om de kunne tenke seg å være med på en samtale til når de hadde gjennomført praksisperioden. Alle samtykket til det, og vi avtale et ukenummer jeg skulle ta kontakt med dem.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med fem ukers mellomrom. I mellomperioden hadde studentene vært ute i praksis. Det ble ikke forberedt noen nye spørsmål for det andre fokusgruppeintervjuet. Jeg hadde transkribert det første slik at det de hadde brakt fram som

viktig, var tenkt på som områder jeg kunne drøfte videre med dem. Det var tre studenter som møtte til andre fokusgruppeintervju. To andre hadde gitt beskjed om at de var forhindret fra å komme, mens en ikke responderte på mailen.

Fokuset i siste samtale var som den første. Vi snakket om forberedelse før praksis, under praksis og etter praksis, samt om praksisgruppa og generelle refleksjoner om utdanningen. Her var studentene opptatte av det som hadde skjedd i praksis siden det var bare noen dager siden de var ferdige med praksisperioden.

Intervjuene ble holdt på universitetet, og vi hadde et rom som var beregnet til 10 personer. Det var praktisk å møtes der fordi det ikke tok lang tid for studentene å forflytte seg fra forelesning til intervjustedet. Tidsrammen for intervjuet ble avklart. Jeg hadde booket rommet for tre timer, men selve intervjuet hadde jeg tenkt skulle avvikles innenfor en og en halv time.

I innledningen til intervjuet, leste jeg opp avtalen og bakgrunnen for intervjuet. Jeg fortalte om mitt studie og hva karrierekompetanse er og hvordan en lærer om karriere gjennom en utdanning. Jeg forklarte videre hva det var å bli profesjonskvalifisert med bakgrunn i ekspertutvalgets uttalelse om lærerrollen (se kapittel 2, punkt 2.1.7). Det ble lagt fram at å utdanne seg til en profesjon er i arbeidet å kunne håndtere det ukjente som en ikke har blitt forberedt på, men som en kan håndtere gjennom den teori og praksis en har blitt kvalifisert til gjennom utdanningen. Dette beskrives av Dahl: «Det å være en profesjon og utøve et profesjonelt arbeid er at en handler på et teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag, men at det er et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse» (Dahl, 2016).

For å avklare de videre rammene for intervjuene, snakket vi om at studentene kunne ta ordet når de følte for å delta. Det var lov til å ikke si noe, eller melde pass. Vi kalte dem student 1 – 6 slik de satt rundt bordet, og vi omtalte dem som det i løpet av intervjuet. På denne måten var forhåpningen at de ikke skulle føle noen personlig tilknytning til svarene og at de kunne snakke fritt. Lyden ble tatt opp på mobil og overført til minnepenn som er låst inn, og denne ville bli slettet når oppgaven er ferdig vurdert (se vedlegg 1, fra NSD). Studentene var kjent med at det skulle tas opp lyd gjennom intervjuavtalen.

Vi avtalte også at studentene har taushetsplikt seg imellom om det som kom fram under samtalen slik at de kunne føle seg frie til å dele det som er viktig for dem. Jeg understreket at jeg overholder min. Vi avtalte at navn på administrasjon, faglærere, skoler, medelever eller

andre ikke skulle forekomme. Da slapp vi å tenke på om vi kjente vedkommende og fokuset i samtalen kunne ha lettere for å flytte seg fra situasjon til person. Det ville være lettere å holde samtalen på et nøytralt nivå.

De fikk servert kaffe og kjeks, slik at rammene rundt samtalen skulle være så trivelig som mulig. Jeg brukte tid underveis til å sjekke ut om de hadde det bra under intervjuet.

Avslutningsvis sa jeg at rammen for fokusgruppeintervjuet ville være å snakke om hvordan de ble forberedt før praksis, hvordan de erfarte praksis og hvordan arbeidet var etter praksis. De var flere til å dele det som rører seg og fortelle om egne erfaringer. Jeg understreket at jeg var ute etter deres erfaring. Jeg ønsket ikke å forsvare andre praksislærere, og deres måte å arbeide på. Igjen ble det understreket at det er deres erfaring som er unik, og det var den jeg ønsket å få tak i.

4.4 Bearbeiding av intervjuene

I denne delen gjør jeg rede for hvordan jeg analyserte intervjuene. Jeg valgte tidlig å ikke skille på første og andre fokusintervju fordi det både sikrer en ytterligere anonymisering av respondentene som var bare tre stykker i andre fokusgruppeintervju og fordi temaene var like i de to intervjuene. Jeg forklarer hvordan jeg arbeidet med analysen for å komme fra til kategorier, og jeg sammenstiller de tre stegene i tabell 1.

4.4.1 Tematisk analyse

For å få fram essensen i studentenes erfaringer valgte jeg å gjennomarbeide intervjuene tematisk. Jeg valgte en tematisk analyse der jeg bearbeidet intervjuene ved å finne felles temaer. Dette gjorde jeg for å søke å forstå hvordan erfaringene kunne knyttes til temaet karrierelæring (Postholm et al., 2018, s. 162). Jeg brukte den hermeneutiske sirkelen (se kapittel 4.3.4) for å belyse deler og helhet i analysen. Under beskriver jeg hvordan jeg jobbet videre med analysen. Oversikten over temaer som kom frem er den en oversikt over i 4.4.5. Analysen av funnene følger i kapittel 5.

4.4.2 Lytting og transkribering

Etter at intervjuene var avholdt ble de lyttet gjennom og transkribert. Jeg lagde et sammendrag av første intervju der jeg søkte etter hva som ble sagt og om det var noe som jeg burde være spesielt oppmerksom videre før vi hadde andre intervju.

Transkriberingen ble gjort ordrett, og jeg skrev tilnærmedesvis det de sa. Jeg skrev ned dialektord, og jeg omformulerte ikke setninger for å «pynte» på uttalelsene. Dette gjorde jeg for å få et så godt bilde som mulig av det studentene sa da jeg skulle bearbeide funnene. Jeg fikk ikke med alle stemninger i rommet, for mye av kommunikasjonen lar seg ikke gjenskape i lyd, der det blant annet handler om mimikk og kroppsspråk. Jeg skrev ned der jeg kunne lytte ut at de var enige om og der det var markert uenighet. Jeg skrev også ned der de lo, eller ga andre tegn på at de var glade. I Kvale sier de at transkriberingen er en ytterligere svekkelse av kommunikasjonen (Kvale et al., 2009, s. 188). Den første svekkelsen gjøres ved lydopptaket, som ikke gjengir blant annet kroppsspråk som skaper stemninger og mimikk som understreker uttrykkene.

Transkriberingen er en måte å fortolke empirien på, og det er viktig at forskeren forstår at det er dens fortolkning som blir transkribert. Jeg var klar over at jeg gjorde en fortolkning da jeg transkriberte, og jeg var derfor veldig nøye med å ikke skrive noe annet enn det studentene sa. Jeg skrev ut det de sa på dialekt og sosiolekt for å få fram så mye mening som mulig. Jeg søkte fram og tilbake i materialet for å prøve å lytte ut om jeg hadde fått med meg små detaljer og forstått sammenhengen i det de sa. Det er en fordel å kjenne materialet godt, og det gjorde transkriberingen til at jeg ble godt kjent med det de sa.

I transkriberingen markerte jeg hver student med det nummeret den hadde i intervjuet: S1, S2 og så videre. Jeg ga meg selv bokstaven F.

I neste transkribering av fokusgruppeintervju beholdt studentene de numrene de hadde fra første intervju og transkribering. Dette fordi det var lettere for meg å lage en oversikt over hva den enkelte hadde sagt den første og andre gangen vi møttes.

4.4.3 Empirinære koder

Det ble totalt 40 sider med transkribert tekst, og det var mye materiale å sortere videre. For å få en oversikt over hva som kom frem under intervjuene, måtte jeg finne en metode for å

organisere all denne informasjonen. I de metodebøkene jeg har brukt, er det ulike innfallsvinkler til å sortere materialet (Jacobsen, 2010; Kvale et al., 2009; Postholm et al., 2018; Tjora, 2017). Alle kildene snakker om den hermeneutiske sirkel som går fra å analysere enkeltdeler til å se delene i lys av helheten til å se helheten i lys av enkeltdelene som skaper ny forståelse. Postholm siterer Charmaz som sier: «at denne fasen i analysearbeidet skaper skjelettet for den videre analysen i forskningen» (Postholm et al., 2018, s. 139).

Til hjelp for sorteringen har jeg valgt å bruke Tjora sin beskrivelse av å analysere kvalitative data (Tjora, 2017). Jeg lot meg inspirere av Tjora fordi jeg hadde så mange sider å bearbeide, og jeg ønsket å komme systematisk inn i materialet. Han forklarer at ved å bruke vanlige ord på det som blir sagt, kan en nærme seg koder som vil kunne drøftes i et teoretisk lys, noe som kalles for empirinære koder (Tjora, 2017, s. 197). Disse empirinære kodene er en måte å systematisere funnene på (se tabell 1). Tjora sier at de har tre formål: «1. å ekstrahere essensen, 2. å reduserer materialets volum, 3. å legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2017, s. 197)

Jeg samlet materialet ut ifra temaer som ble tatt opp i samtalene. Jeg så på hva studentene sa og søkte å finne felles områder for det de snakket om. Samtidig så hadde jeg på forhånd bestemt meg for å bruke temaene før praksis, i praksis og under praksis i intervjuene. Denne før- kategoriseringen som Jacobsen kaller det var sammen med det som oppstod i intervjuet med på å organisere den første analysen av innholdet (se tabell 1) (Jacobsen, 2010).

4.4.4 Koding

Etter at dette var gjort, samlet jeg disse temaene i koder som har innbyrdes tematisk sammenheng (Tjora, 2017). Jeg gikk inn i materialet og så på hva studentene hadde sagt om temaene. I tillegg kom det fram mange utsagn under samme tema (tabell 2). De hadde mange utsagn om forberedelse til praksis (7), og hva som skjedde under praksis (22) samt etter praksis (7). Det kom i tillegg fram noen områder som ikke kunne direkte kategoriseres, men som hørte hjemme i fortellingen om praksis.

Disse kodene skulle danne et utgangspunkt for hva jeg skulle utvikle til temaer i analysen (Tjora, 2017, s. 208). Ved å gjøre dette arbeidet ville jeg strukturere resultatdelen av oppgaven.

Jeg ser at jeg på en måte styrte funnene ved å dele inn i tre kategorier før intervjuet. I strukturen om før praksis, i praksis og etter praksis, ligger det en forventning om at det skal skje noe i disse perspektivene før, under og etter. Hva som er forventninger til innholdet ligger imidlertid hos den enkelte. Jacobsen sier at det trenger ikke ligge noen konflikt her fordi det alltid vil komme fram overraskende og uventede data (Jacobsen, 2010). Dette erfarte jeg også under mitt arbeid. Jeg mener at jeg var varsom og søkte etter dette ved å bruke empirinære koder. Da fant jeg også mange temaer under hvert tema som jeg ikke hadde sett for meg. Det dukket i tillegg opp både uventede og overraskende funn. Jeg skilte ut de som ikke har noen tematisk sammenheng (Tjora, 2017).

4.4.5 Fra koder til temaer

Kodene skulle videre utvikles til å danne temaer i analysen. I det videre arbeidet hadde jeg særlig fokus på karrierelæring fordi det var lett å gå seg blind i praksiserfaringene og hvordan studentene skulle utdannes til profesjonsutøvere. Det var det som kom fram da jeg gikk igjennom materialet, både ved å lytte til lydfilene, transkribere dem og i arbeidet med kodingen.

I Bill Laws, *New Dots* peker han på at det er fire stadier en må igjennom i karrierelæring; å oppdage, å sortere, å fokusere og å forstå (Law, 1999). I det videre arbeidet lette jeg etter studentenes uttalelser som kunne belyse hvor de var i sin karrierelæring. Jeg søkte etter hvordan de uttrykte hva de ikke forstod, eller hva de mente de forstod og på hvilken måte de visste det. Jeg la til grunn DOTS, som handler om å ta valg, å se muligheter og lære om overganger og å bli kjent med seg selv. New-dots er, som drøftet i kapittel 3, en utdyping av hvordan en lærer DOTS (Law, 1999). Jeg har i tillegg skissert Kolbs sykliske læringmodell for å drøfte karrierelæring fra et annet læringsperspektiv (Haug et al., 2019, s. 49).

I tillegg anvender jeg Krumboltz i forståelsen av holdninger til karrierelæring (Krumboltz, 2009). Jeg bygger på studentenes uttalelser og søker å forstå det de sier og det de impliserer.

Temaene i materialet vises i tabell 1, og hvor ofte hovedtemaene ble omtalt kommer frem i tabell 2. Jeg legger til grunn temaene som kom til syne i tabell 1 for å presentere funnene og i den videre drøftingen av dem.

Tabell 1: Empirinære koder og tematiske koder

Empirinære koder	Tematiske koder	Kategorier
	Før praksis	
Rammer og regler	Forberedelse/overganger	Å håndtere overganger
Følelsesmessige og vanskelige	Forberedelse/overganger	
Mindre etterhvert	Forberedelse/overganger	
Med alt	Forberedelse/overganger	
Rot	Forberedelse/overganger	
Endring	Forberedelse/overganger	
Hvor ellers	Før praksis	
	I praksis	
Lærere på Universitetet	I praksis og undervisning i teori	Å håndtere overganger
Praksislærere	I praksis/mesterlære	Å bygge relasjon til karrierelærer
Teori og praksis	Sammenheng og overgang	
Organisering	Tilrettelegging	
Praksissituasjon	Overgang/å lære om seg selv	Om å forstå «det andre» Praksislærer som karriereveileder
Studentopplevelse av praksis	Å oppdage	
Studentrefleksjon	Å være forberedt på det uforberedte/overganger Forventninger til praksis Forventninger til medstudenter og studentrollen Dele erfaringer	Praksisgruppa
Behandle praksislærere	Informasjon	Praksislærer som karriereveileder
Student gjøre feil	Se muligheter, tørre å	
Praksis og samarbeid med Universitetet	Overganger	
Ha egne fag	Se muligheter, gripe muligheter	
Samsvar i lærerutdanningen	Se muligheter, koherens	
Tid i praksis	Se muligheter, prøve ut, læringspotensial	Praksislærer som karriereveileder
Praksisutbytte	Læring i overganger, bli utfordret. Forstå studentrolle og praksislærers rolle	

Praksis om «det andre»	Å forstå helheten i lærerrollen	Om å forstå «det andre»
Praksis og fag	Å forstå helheten i lærerrollen	
Fag og didaktikk	Teori-nær praksis	
Pedagogikk med elevkunnskap og livssyn	Hvordan bruke profesjonsfaget	
Om utdanningen generelt	Refleksjoner over karrierelæring?	
Studentrolle	Ansvar for egen læring, forståelse av sin rolle	Holdning til egen situasjon Praksisgruppa
Studentsamarbeid	Refleksjoner over karrierelæring	
Student slutte	Refleksjoner over karrierelæring	
	Etter praksis	
Mesterlære	Refleksjoner over karrierelæring	Relasjon til praksislærer
Praksisoppsummering	Etterarbeid etter praksis, se sammenheng/overganger	Å håndtere overganger
Praksisgruppa	Refleksjoner over karrierelæring	Praksisgruppa Å håndtere overganger
Praksisoppgave	Etterarbeid etter praksis, se sammenheng/overganger	
Handlingskompetanse	Refleksjoner egne handlinger for å lette overganger	
Praksis mot undervisningen	Refleksjoner over hva praksislærer vet om hva de har med seg av kompetanse ut i skolen	Praksislærer som karriereveileder
Samarbeid	Å støtte seg på medstudenter og kollegaer. Hvordan kan samarbeidsrelasjonene være	Praksisgruppa
	Om temaet og intervjuene	
Karrierekompetanse	Refleksjoner over karrierelæring Har oppdaget mye, har ordnet en del, vet noe om hva de skal ha fokus på, men forestår ikke alt.	Kvalifisert, men ikke ferdig
Fokusgruppeintervju, opplevelse av 1 og 2	Hva har jeg lært? Andre tenker likt, det er ikke bare meg. Blitt påminnet om deler av karrieren og hvordan den er. Jeg trenger en innføring i å være student	

Tabell 2:

Emner og antall ganger i intervjuene:

Emne	Antall
Før praksis	7
I praksis	22
Etter praksis	7
Om temaet og intervjuene	2

5 Analyse av funn

Som vist i forrige kapittel var det et stort materiale som ble bearbeidet. I fortellingen fra funnene har jeg valgt ut de områdene som belyser temaet karrierelæring med bakgrunn fra erfaringene fra praksis. Noen av disse temaene blir videre drøftet i kapittel 6.

Jeg har valgt ut funn som jeg ser som interessante. Noen av dem er overraskende og andre var forventet å komme ut i fra mine erfaringer med studenter. Jeg fremstiller funnene som en fortelling, med noen sitater underveis.

Noen temaer ble drøftet bredere enn det kommer frem i presentasjonen, men jeg har valgt å ikke ta med alt fordi det ble gjentatt samme synspunkter bare sagt på andre måter. Noen av dem kunne i tillegg spores tilbake til enkeltpersoner og det vil ikke styrke oppgaven.

5.1 Før praksis

Her forteller jeg hva studentene beskriver som forberedelse til praksis og innholdet i forberedelsen.

5.1.1. Forberedelse til praksis

Studentene har møter før praksis hvor de gjennomgår det praktiske før de skal ut på en praksisskole. I det møtet treffer de også praksislæreren(e) sine. Forberedelsene er ikke knyttet til fag. De sa de opplever at det er i hovedsak disse møtene som er med på å gjøre dem klare for praksisperioden.

Studentene jeg intervjuet fortalte at forberedelsene til dels har vært korte og ikke så grundige. De beskrev at det kunne oppleves slik: «Ja, nå skal dere ut i praksis. Skriv rapport, lag en gruppekontrakt, si ifra hvis det er noe og ha det bra». En av grunnene til dette, forteller de, er at tidsrammen er smal. Det er så mye informasjon som skal gjennomgås innenfor et relativt kort tidsrom.

Studentene fortalte at de har bedt om lenger tid med praksislærer. Det andre møtet dette studieåret var kortere, og de fikk mer tid med praksislærer.

5.1.2 Innhold i forberedelsen

Studentene opplevde på en annen side at de fikk en god forberedelse til å forstå regelverket i skolen før første praksisperiode. Samtidig så var det områder de følte praksisskolen skulle ha vært bedre på å fortelle dem om. Hver skole har sine regler for hva som er tillat og ikke. Mobiltelefonbruk hos elevene er en av disse reglene som kan variere fra skole til skole. Her fortalte studentene at de ble usikre og følte at de ikke visste hvordan de skulle forholde seg til reglene.

Studentene uttrykte at de savner en forberedelse i hvor slitsomt og vanskelig det kom til å bli. De fortalte at de ikke forstod på forhånd hvor krevende det var å være i en praksissituasjon. De ble slitne av alle inntrykkene, og de ulike situasjonene de møtte.

En av studentene sa i den forbindelse: «..men vi ble ikke forberedt på det følelsesmessige og det vanskelige. Ja, altså det er så vidt gap på teori og praksis på en måte i forhold til det vi lærer i faget og hva man kan gjøre sånn og hva som faktisk skjer i praksis.»

5.2 I praksis

Her forteller jeg hva studentene beskriver fra praksis. Det er erfaringer de gjorde seg som jeg synes belyser områder for karrierelæring. Jeg forteller det de sier om erfaringer fra praksislærere og forventinger til dem, samt hvordan de ser at relasjonen er viktig. De forteller om hvordan de opplever å få innsikt i mange sider ved yrket som de ikke har tenkt på, og hvordan de ønsker å få mer innsikt i dette. De beskriver tiden i praksis som veldig verdifull.

5.2.1 Praksislærere

Studentene har erfart å møte på mange ulike praksislærere. De er på en ny skole hvert studieår de har praksis, og der møter de ofte på et team av lærere som har ansvar for dem.

Studentene opplever at noen praksislærere er gode veiledere fordi de begrunner valgene sine med en tydelig teoretisk forankring. Studentene uttrykker at de er veldig fornøyde med å gjenkjenne teorien i arbeidet med elevene i klasserommet. En av dem uttrykker det slik: «Vi snakker om det som teorier, vi klarer ikke å se at det faktisk er det man driver med for vi føler at ok vi kommer ikke til å bruke det.» Når de møter en praksislærer som på en måte «oversetter» teorien til det som skjer i praksis skjønner de mer sammenhengen mellom de to fundamentene i utdanningen.

En annen opplevelse var møte med en praksislærer som eksplisitt uttrykte at pedagogikken blir glemt når en kommer ut i skolen. Studentene synes dennes uttalelse var fornøyeelig fordi de opplevde at personen brukte teoriforankringen i faget, men at han ikke så koblingen selv.

Studentene fortalte også om en praksislærer som avkrevde dem for teoretisk forankring og begrunnelse for alle didaktiske valg de gjorde i undervisningen. Denne praksislæreren hadde bidratt til at som en student sa: «Alle brikkene falt på plass, og det man har trøla med og ikke sett noe nytte i, det får plutselig kjempemening og kjempemotivasjon i faget videre».

Studenten hadde tenkt mye på dette i ettertid og mener at slik bør praksislærere være for alle. De uttrykte videre at de ønsket mer av dette både hos praksislærer og hos faglærer på Universitetet. De føler at de ofte ikke forstår koblingen mellom teori og praksis i fagene, og derfor er slike erfaringer med den teorinære praksislæreren en viktig opplevelse.

De fortalte at det er ulikt hvor mye praksislærerne vet om det studentene har med seg av kunnskap ut i praksis. De får noe informasjon av faglærerne, og det er ulikt hvordan de ber studentene å fortelle hva de har av kunnskap i fag og i pedagogikk.

5.2.2 Å bygge relasjon med praksislærer

Studentene beskrev ulike sider ved praksislærerne og relasjonen de fikk. De forteller at noen var lette å kommunisere med, mens andre behandlet dem i noen grad som elever. De opplever at det er mange måter å takle praksislærerrollen på.

En annen student fortalte om en opplevelse der hun måtte skille to som sloss i friminuttet. Hun satt igjen med følelsen av at hun taklet det feil fordi hun skilte de to som sloss. Hun fikk beskjed av praksislærer at hun ikke hadde lov til å ta i elevene. Studenten uttrykte at hun føler at hun ikke fikk god nok informasjon på forhånd, og at hun følte at hun gjorde en feil som var alvorlig. Hun uttrykte det slik: «Nei, jeg tenker at det kan være veldig god læring å gjøre noe som på en måte som er feil. Og at det er veldig viktig hvordan det blir takla av praksislærer for det er veldig viktig at en ikke sitter igjen og føler seg dum». Studenten mener at det kunne ha vært bedre for praksislærer om denne visste hva de hadde vært igjennom på studiet slik at denne hadde informasjon om det de visste, og det praksislærer måtte hjelpe dem med. Hun sier det slik: «De blir på en måte like kasta uti det som vi gjør, på en måte. Kanskje nesten mer vil jeg påstå si, for vi er jo uti der for å lære, men dem er jo der for å lære oss. Og når dem ikke får den informasjonen dem trenger for å lære oss, får de ikke gjort jobben sin bra nok.»

En av de andre studentene fortalte om en liknende situasjon der de hadde handlet på mye av den samme måten. De fikk en positiv opplevelse av at de taklet situasjonen på riktig måte. Hun oppsummerte det slik: «..jeg fikk en helt annen opplevelse da, jeg fikk det som en positiv tilbakemelding på at jeg takla det. Det var mye bedre enn det du opplevde om at det var feil det du gjorde». En annen sa: «Jo, men altså jeg tenker at det læreren burde ha sagt at det er greit at det skjedde, men vi gjør vanligvis ikke sånn.» Studentene drøfter aktivt denne og liknende situasjoner, og de er tydelige på at de mener praksislærere må være realistiske i sine forventninger til studentene. De må også være gode på å takle det når studentene gjør «feil». Det er avgjørende hvordan de blir møtt av praksislærer, det er noe studentene uttrykker tydelig. De er også klare på at det er veldig god læring i å gjøre feil, men at takling av det er avgjørende for hvordan de føler seg etterpå. En av dem sier: «Det går an å gjøre feil, men allikevel føle at det kommer noe bra ut av det...».

Samtidig sa studentene at praksislærer er viktig for læringsutbyttet i praksis. Det er viktig å ha en praksislærer som utfordrer dem. En av dem hadde gitt dem oppdrag i pausene, som for

eksempel å finne en elev du ikke kjente så godt og bygge relasjon til denne. Studenten sier det slik: «Såne helt enkle ting som når en er helt ny og er usikker så trenger en den lille pushen og ikke bare friheten til å prøve som en vil.»

Dialogen med praksislæreren ble trukket fram som et område der studentene kan lære mye. Det å få lov til å spørre og være kritisk til det som skjer er viktig for dem, men det er også avgjørende for om de opplever at de har hatt et godt læringsutbytte av praksisen.

Studentene sa de opplevde at det kunne være vanskelig å stille spørsmål om hvordan praksislærer møter elever. De fortalte at de av og til ikke følte seg trygge nok til å ta opp de kritiske spørsmålene. De var glade for at de hadde to eller flere praksislærere slik at de kunne reflektere sammen med den de følte seg tryggest på. En av dem fortalte: «Er det nødvendigvis riktig og i så fall hvorfor? Altså kritiske spørsmål da, men det er skummelt å ta med den det gjelder, og som jeg tenkte da, da har det gått ei uke og det er tre igjen. Å komme på dårlig fot med praksislæreren din i tre uker til». De fortalte også at så lenge praksislærer skulle vurdere dem, kunne det være noe som hindret dem i å stille undrende spørsmål.

5.2.3 Observasjon av og deltagelse i lærersamarbeid

Studentene fortalte at de hadde observert hvordan og når lærere seg imellom samarbeidet. De synes de så hvordan lærere var forsiktige med å komme inn i hverandres undervisning.

Studentene reflekterte over hvordan lærere kan havne i fastlåste mønstre. De ser sin studentrolle som en som kommer utenfra og kan stille spørsmål til praksislæreren. De sier: «Men å reflektere over ting, for man havner så lett i et sånt mønster da som man gjør hver dag. Men det er jo det å tenke over det, men da må man være åpen for spørsmål og kritikk».

En av studentene fortalte om en klasse som var så urolig når alle andre enn kontaktlæreren har dem. Denne forstår ikke at klassen er urolige med andre lærere, og studentene blir bedt om å observere elevene med andre lærere og med kontaktlæreren. Studentene har opplevd mye av samme situasjonene med sine praksislærere, der elevene opptrer forskjellig med ulike lærere. De drøftet hvordan de ville ha arbeidet med problemet selv. En av dem sa: «Det å gå inn og se på hverandre er det så lite kultur for da. Jeg ser for meg at hvis jeg hadde hatt en klasse så hadde jeg prøvd å snike meg inn der uten at de visste om det for å se hvordan situasjonen var der.»

Studentene reflekterte også over hvordan lærere takler elevene ulikt. De har sett at praksislærere har ulik måte å behandle elever på. Studentene opplevde det som vanskelig å ta dette opp som refleksjon i praksisgruppa, og kanskje med den av praksislærerne tilstede som de opplevde at de hadde kritiske spørsmål til. De synes ikke at lærerteamene, slik de har observert det, er gode til å reflektere sammen. Noen av lærerne har reflektert sammen med studentene, men den læreren de ønsker å spørre er kanskje ikke tilstede i samtalen. En av studentene uttrykte det slik: «Og tenk nå har de observert hverandre i over et halvt år, og ikke tatt det opp i det hele tatt også nå da jeg gjør det er de helt enig, men hvorfor har de ikke lufta det før?».

De drøftet videre hvorfor det er vanskelig å snakke med kollegaer om deres praksis og en av studentene sier: «Det sier mye om personligheten din da, når du står i klasserommet. Du blir liksom veldig sårbar for kritikk, spesielt om man er litt kallet». Studentene mener at de som har hatt et «kall» for å bli lærere er mer sårbare for kritikk enn de som ser på profesjonen som en jobb. En av studentene sammenlignet det med å stå i et verksted å bruke feil skrue: «...det blir jo veldig sånn mekanisk da. Mens når du snakker om hvordan du håndterer en elev så blir de sånn personlig da, at det er derfor det er vanskelig å gi hverandre sånne kritiske tilbakemeldinger».

5.2.4 Å ta utfordringer i praksis

Studentene har måttet ha fag de selv ikke er komfortable med og som de selv mener de ikke kan godt nok til å undervise i. Noen av dem mente at de mistet relevant erfaring i praksis når de ikke fikk ha fagene sine. De opplevde at de ble usikre og elevene ble usikre. En av dem forklarte det slik: «Hva er læringen i det da? At du bare skal stå og føle deg dum, og du vet på forhånd at det er en kjempeutfordring? En ting er å ha en vikartime, en annen ting er noe du har forberedt fordi det er noe du vet du skal drive med.»

Andre studenter mente at det å måtte gå inn i fag de ikke har fordypning i, gjør praksisen mer relevant fordi det er slik det daglige livet i skolen er. Lærere må ofte ta fag de ikke har fordypning i, mener de. En av dem sa det slik: «Vi kommer til å oppleve situasjoner vi ikke er trygge på, som ikke kan så mye om, som du må si til elevene at vet du hva dette kan jeg ikke, men jeg skal finne det ut for deg. Sånne situasjoner er sinnsykt god læring selv om det er fryktelig ubehagelig. Akkurat der og da er det veldig lærerikt.» En student sa da er det

tryggeste å prøve seg ut i omgivelser hvor en faktisk har lov til å gjøre feil og der en får hjelp av praksislærer.

Utspillet brakte videre drøfting om hvor verdifull faglig kompetanse er, og hvor trygt de synes det er å kunne sine fag i møte med elevene. Samtidig så syntes de at det er greit å håndtere andre fag de ikke selv har, med de yngre elevene som 5., 6. og 7. klasse. Det er mer krevende, jo lenger opp i ungdomsskolen de kommer. De syntes også erfaringen var verdifull da de selv var nye og uerfarne studenter i klasserommet, men at når de har kommet lenger i sine studier er det mer verdifullt å få praksis i fagene sine.

Samtidig så trakk en av studentene inn at ved å kunne faget og fagets didaktikk så utvikles en trygghet og sikkerhet som gjør at det er lettere å undervise. Det opplevde hun først som viktig da hun stod og måtte ha fag hun ikke kunne. Studenten opplevde dette inn som en nyttig erfaring fra praksis.

Studentgruppa reflekterte over praksislærernes kompetanse og at denne vil være forskjellig fra deres fordi de har utdannet seg i en tid da for eksempel allmennlæreren skulle kunne litt om alt. Kravene til fordypning i fagene er av nyere dato.

5.2.5 Å utvikle handlingskompetanse

Studentene reflekterte over deres rolle i praksis, og hvordan de utvikler handlingskompetanse gjennom den. En student uttrykte at hun er klar over at de ikke kan bli forberedt på alt som skal skje og at de må tørre å prøve å feile. Hun sa det slik: «Det er greit at vi ikke får all informasjon i hele verden, men det å faile er det vi lærer av». Men hun syntes også det er viktig at det er et system som er forberedt på at de er i en læringsperiode. Hun mener at Universitetet må gi praksisskolene beskjed om at det kommer studenter og at skolen må takle det på en god måte. De har fått beskjed om at de ikke skal betvile praksislærerne og som hun sier: «...og være på en måte sånn eplekjekke eller hva jeg skal si»

En annen av studentene var veldig opptatt av det å være profesjonsutøver og at det handler om å ikke ha fasitsvarene i alle situasjoner. Mennesker og situasjoner er forskjellige, mente hun og derfor er det ingen oppskrifter om hvordan de skal handle som stemmer overens fra den ene situasjonen til den andre.

5.2.6 Praksis og å lære om «det andre»

Studentene sa klart at de føler at praksis har gitt dem verdifulle erfaringer og kunnskap om å undervise i fag. En sa det slik: «Jeg var sånn med innholdet i praksis da, så syns jeg vi blir godt forberedt på undervisninga, det er jo det vi driver med, men jeg gruer meg skikkelig til alt det andre» Når studenten sier dette, kommer det et unisont «ja» fra de andre. De lister opp hva det andre er: foreldresamtaler, barnevernet, pedagogikken, omsorgsrolle, psykolog for elever som har det vanskelig.

De trakk fram praksislærere som har fortalt dem hva de selv står oppe i som kontaktlærere. Disse pekes på om de som har gitt dem verdifull innsikt om «det andre». De har fått kunnskap om omsorgssvikt i hjemmet og om elever som har vært utsatte for vold i nære relasjoner. Disse sakene har vært tatt opp i veiledningssituasjoner der de har reflektert sammen i gruppa og med praksislæreren. De praksislærerne som har vært restriktive og ikke involvert studentene i ulike områder som ikke direkte angår undervisningen, blir omtalt som det som var til hinder for fullt læringsutbytte. Studentene sa at det er ulik praksis hos ulike praksislærere. Her trakk studentene fram at det bare er krav til antall timer i undervisning og antall timer til veiledning og annen møtevirksomhet i praksisavtalen. Det er derfor undervisningstida holdes høyt og at det er den som de bruker mest tid på, forklarer de. De forklarte at det er derfor ulike skoler løser «det andre» på ulike måter. Noen av studentene fortalte om møter med ulike aktører som sosiallærer, spes.ped.koordinator og avdelingsleder, minoritetsrådgiver, mens andre har hatt kun møte med rektor en gang i løpet av perioden.

Det var også viktig at studentene var der praten gikk. En gruppe hadde sin arbeidsplass sammen med lærerne, og de synes det var verdifullt fordi da kunne de være med å høre og drøfte det som lærerne var opptatte av. De sier: «Vi skal i praksis for å se hvordan en praksislæreres hverdag er, og allerede da sier de at dette får dere ikke vite noe om, det er noe de tar vekk da, tenker jeg. Vi hadde en sak i fjor der vi fikk vite alt. Men det synes jeg var veldig fint, for det er så mange småting som du ikke ville ha tenkt på en gang. Det er så mange ting du ville tenke på som lærer da, og faktisk få hele det bildet, synes jeg har vært veldig nyttig da».

En annen utdyper det slik: «Jeg tenker, vi har snakket litt om praksissjokket, og da er det ikke undervisninga som kommer som et sjokk på deg. Om man har åpenhet mellom praksislærer

og studenter er det jo en kjempeenkel måte å gjøre det sjokket mindre på for alle ting du har hørt om og alle ting du tar med deg er jo til hjelp. Og det kan jo være at man bare har snakket om en spesifikk sak og så kan man bare, ja, det har jeg hørt om noe lignende før».

Studentene reflekterte videre over hvordan de blir rustet til å stå i klasserommet og drive med både fag og alt «det andre». De fortalte at fagene på Universitetet legger vekt på didaktikken i ulik grad. De forteller at særlig norskfaget er gode på å la didaktikken være en del av undervisningen, og som en av dem sier: «Det viktigste av alt er elevrelasjon, men jeg mener du må kunne faget ditt.men det viktigste er ikke å kunne masse faglige ting hvis du ikke veit hvordan du skal lære det bort. Og veit hvordan du skal håndtere situasjoner og samfunnet er i så stor utvikling, og det blir bare mer og mer problematisk i forhold til psykososiale vansker og sånne type ting blant elevene, og det er det ikke fokus på i lærerutdanninga».

5.2.7 Tid i praksis og utbytte av praksis

Studentene var unisont enige om at de ønsker mer praksis. De mente at det er altfor liten tid til å bygge gode relasjoner med elevene. De synes det er vanskelig å lære navn og huske dem til neste gang de skal ut på samme skole. De synes også de elevene som er litt tilbaketrukne er vanskelig å få relasjoner til. De uttrykker at det gjør litt «vondt» når elevene blir så glade for å se dem også sliter de selv med å huske navnene deres. De tror elevene blir skuffet.

Studentene sammenlignet seg med sykepleiere som har mye praksis og at de er ute en dag eller to i uka. De så også til turnustida for leger og fullmektig-perioden for advokater. Det er ordninger som virker besnærende, synes de. Det eneste de lurte på, det er om det hadde hindret rekrutteringen til yrket fordi det ikke er så høyt lønnet som de to yrkene de nevnte.

5.3 Etter praksis

Her forteller jeg hva studentene erfarte etter praksisperiodene, både når det gjaldt oppgaver og etterarbeid, og hvordan deres opplevelser ble brukt videre i teorifagene. De forteller også hvordan de erfarte at praksisgruppa samarbeidet, og hvordan denne kan være en arena for samarbeid og læring.

5.3.1 Praksisoppsummering

Før det siste fokusgruppeintervjuet hadde studentene hatt praksisoppsummering. De uttrykte at de hadde hatt en fin opplevelse med en oppgave som de selv kunne ta med seg ut i praksis og bruke der. De delte erfaringer fra praksis med andre praksisgrupper. De måtte drøfte i praksisgruppa hva de ville trekke fram fra praksis som de synes de hadde et spesielt læringsutbytte fra. Studentene sa at de synes de lærte mye av det de la fram selv, samt så fikk de innsikt i hva andre praksisgrupper hadde opplevd. En av dem sa: «Og det synes jeg var veldig nyttig, uten at du egentlig tenker over det fordi du har det gøy. Men du gjør ganske mye uten at du tenker over det, da.» De fortalte at de synes det var lærerikt både å samarbeide, å legge fram oppgaven og å høre på andre legge fram sitt produkt.

De fortalte at praksisoppsummeringen hadde vært ulik fra periode til periode. Noen ganger har de hatt en spesiell time etter praksis, der det har vært tema. Hvert år hadde de levert en praksisevaluering, og et år var det bare det som var avslutningen på praksis. Et annet år hadde de møte om praksis på kveldstid i praksisperioden der de drøftet caser fra praksis. Det var med faglærer på Universitetet. Det ble med den ene gangen, men studentene sier det synes det var en god oppsummering.

Studentene hadde også opplevd ulike oppgaver som etterarbeid etter praksis. De lages av lærerne på universitetet, og de er ofte tilknyttet et oppdrag i fag og noe som de skal finne ut i praksisperioden.

Studentene syntes det er mye å hente på å bruke praksis inn i undervisningen på universitetet. De uttrykte at de synes det er mye ubrukt potensiale med å koble teori og praksis. De fortalte at når de for eksempel diskuterer mobbing, er det ingen som spør dem om de har erfart noe i praksis, eller at de selv legger fram caser fra praksis. En sa om å bruke caser fra praksis: «Det er ikke det at man skal ha en fasit, men å drøfte ulike situasjoner så man veit man kommer til å komme opp i når man begynner å jobbe.» De fortalte at det brukes eksempler i forelesningene, men at de med fordel kunne ha vært brukt fra deres egen praksiserfaring. Da jeg etterspurte om de ikke har opplevd dette svarer de: «Det tror jeg jeg aldri har opplevd», og flere stemmer i. En legger til: «Og det skulle jeg ønske at de gjorde da.»

De drøftet hvorfor det ikke gjøres, og de lurte på om faglærerne er redde for at praksislærerne skal bli hengt ut eller at de skal bryte taushetsplikten på noen måte.

De sa også at det er lite de har gått igjennom i fagene på Universitetet som de møter ute i praksis. I praksisforberedelsesmøtet går faglærerne igjennom temaene de har hatt, men det er sjelden dette tas opp igjen på praksisskolen.

En av dem forklarte skillet på denne måten: «Jeg føler at i praksis er det veldig bra at vi er ute og underviser. Det gjør vi mye. Men på en måte så føler jeg at det er sånn derre at du skal undervise, du blir kommentert på hva du gjør i klasserommet også er du ferdig. Ikke noe mer, ikke noe. Vi hadde blant annet en foreldresak som jeg synes det hadde vært kjempeinteressant å diskutere med Universitetslærerne. Det hadde vært greit hvis en hadde gitt rom for sånt.»

5.4 Praksisgruppa

Studentene fortalte at de synes praksisgruppa kan være et godt sted å lære sammen med andre, samt at det kan være utfordringer. Universitetet deler dem i grupper av fire studenter. Gruppene er delt inn etter hvilke fag og fagkombinasjoner de har, samt at det blir tatt hensyn til ulike behov hos studentene.

De blir oppfordret til å lage en praksisgruppeavtale der de skal gjøre avtale om hvordan de skal jobbe sammen. Det er ikke noe naturlig oppfølging av praksisgruppeavtalen, og studentene opplever ikke at praksislærer nødvendigvis bruker tid på å arbeide med den.

Det er heller ikke alle praksislærere som veileder praksisgruppa sammen, men det varierer fra skole til skole. En av studentene sa: «Vi må være tøffe nok til å oppfordre de andre i praksisgruppa til å snakke om de vanskelige tingene. Ikke bare snakke fag og timer, men si der at i dag følte jeg at jeg ikke.....Den gruppa må være et trygt sted å snakke om sånne ting sammen med.»

De fortalte at det er lett å havne i et mønster der en gjør de vanlig forberedelsene sammen og gjennomfører undervisning, også går man hjem. En sa at det kan være veldig vanskelig å planlegge undervisning med en annen hvis en er veldig forskjellig.

Et annet moment som blir tatt opp er om en av medstudentene er dominerende i gruppa, er det ikke alltid naturlig å ta det opp. Det handler om hvordan gruppa samarbeider og hvor åpent det er. Ofte når slike situasjoner oppstår, forteller de, går de via praksislæreren som tar det opp med medstudenten. De forteller at det sitter langt inne å ta opp slike ting i praksisgruppa.

Jeg spurte om de hadde fått noe undervisning, veiledning om hvordan de skulle jobbe i gruppe, men det husket de ikke at de hadde fått. De husket at det på noen praksisforberedelsesmøter hadde vært tatt opp momenter som burde være med i en praksisgruppeavtale, men det hadde ikke vært noe ut over det. Studentene fortalte at de kunne undervise elevene i å jobbe i gruppe, men at det var ikke noe de tok tak i selv i egen praksisgruppe.

Noen beskrev et samarbeid som kunne være vanskelig fordi medstudenter tok stor plass, mens andre fortalte hvordan de selv kunne være den som tok stor plass. En av dem utfordret medstudenten sin på om denne ville ha turt å si ifra når hun beskrev hvordan hun fortalte til sin praksisgruppe hva hun ba om av tilbakemeldinger fra dem. Medstudenten ga tilbakemelding på at hun ville mest sannsynlig ha sagt ifra hvis det ble lagt til rette for det ved at for eksempler medstudenten åpnet for at hun ville ha den type respons. Hun sa: «Det hadde gjort det mye lettere for da hadde jeg visst at medstudenten hadde vært klar over sin væremåte selv.»

De fortalte også om praksisgrupper som dropper å lage avtale fordi de mener at de er voksne nok til å klare å samarbeide. De skriver en kontrakt fordi det er et krav, men de legger ikke mye arbeid i det. De har erfart at praksisperioden blir preget av at avtalene dem imellom er uklare.

Studentene etterlyste rammer og retningslinjer for praksisgruppesamarbeidet slik at de skal slippe å møte hindringer som tar fokuset vekk fra praksisen. De fortalte også at de vet at denne type samarbeid er noe de vil møte ute i skolen, og at praksisgruppa er en god trening i så måte. De snakket lenge om hvordan de skal forholde seg til andre, hvordan en skal ta opp konflikter og hvordan de kan samarbeide med de som er veldig ulike dem selv.

5.5 Motivasjonen for å fortsette studiene

Da studentene var tydelige på at de ikke finner mening alltid eller at de tidvis er frustrerte, spurte jeg om de visste hvor de kunne finne støtte, mulige svar og om de hadde rom for refleksjon. Studentene fortalte at de i noen grad hadde prøvd å starte kollokviegrupper. Det var en lærer som hadde organisert dem i grupper, men da det ikke kom noen oppdrag til gruppene, hadde de bare blitt avbrutte.

De fortalte samtidig at de har fått støtte av medstudenter eller andre der de har vært i villrede. En av dem beskrev hvordan hun drøftet dette med å oppdage mobbing med en annen student. Utgangspunktet var at hun hadde vært bekymret for om hun ikke ville klare å avdekke om det finnes mobbing blant elevene. Medstudenten sa: «Det du frykter mest er det du kommer til å være mest obs på, og jo mer du tenker over det, jo mer kommer du til å oppdage det.» Studenten uttalte at hun synes det var fint sagt av den andre, og at hun har tatt det med seg videre.

En annen fortalte om søsteren sin som hadde betrygget med at: «Hvis du er glad i eleven og får til relasjonen, og kan du si unnskyld, da er det rom for mye.» Hun har en søster som er lærer og har brukt henne som trygghet gjennom studiet.

De fortalte om en studentgruppe som kan være både late og uengasjerte, samtidig som de er snille og gode med hverandre. De kunne ønske at de hadde tatt mer ansvar for eget utbytte i en del undervisningssituasjoner på Universitetet. De ville også ønsket seg kollokviegrupper der de kunne drøfte faglige spørsmål. Et år gjorde de nettopp det før eksamen, og de forteller at de synes de hadde et godt læringsutbytte av måten å arbeide på. De lurer på om det er til hinder at det ikke er så mye obligatorisk fremmøte, og at derfor blir en del arbeidsformer vanskelige å gjennomføre.

5.5.1 Studentrollen

I løpet av første fokusgruppeintervju, var det en av studentene som utfordret gruppa til å vise hva de kunne gjøre med situasjonen sin selv. Hun uttrykte at medstudentene var i stor grad opptatte av hva de mente andre ikke stilte opp med, bidro til eller la til rette for. Hun satte i gang noen refleksjoner i gruppa som de satte ord på i siste fokusgruppeintervju. Intervjueren fulgte opp utspillet og spurte om hva de selv mente at de kunne gjøre for å bedre forholdet mellom universitetet og praksis, og hvilket handlingsrom de mente de hadde. I siste fokusgruppeintervju beskrev studentene flere ganger, med henvisning til første intervju, hvordan de hadde vært mer proaktive i praksis denne gangen og bedt om, spurt, undersøkt ulike områder som de før kanskje ville ha beklaget seg over at de ikke hadde fått informasjon om.

Hun fikk støtte fra en annen student som mente at studentene som gruppe har mye å gå på når det gjelder å møte forventningene som er satt til dem. Hun understrekte at hun generaliserer, men allikevel ønsket hun å trekke fram flere erfaringer der de blant annet har blitt bedt om å møte forberedte til forelesninger, og medstudenter uteblir fordi de ikke har lest det de skal. Hun nevnte også forelesninger i et fag der 90% av studentene ikke har kjøpt boka som står på pensumlista. Hun sier: «Det er noe med at vi som også forventer å få alt. Vi skal kunne gå tilbake på en powerpoint og finne det man trenger liksom».

5.6 Har noen tenkt å slutte?

Så lenge en opererer med påstanden om at det er mange som slutter på lærerutdanningen i løpet av studietida, ble det naturlig å stille dette spørsmålet på slutten av det siste fokusgruppeintervjuet. Det var ingen av studentene som hadde tenkt å avbryte studiet. En av dem hadde begynt en gang før og avbrutt studiene. Hun hadde begynt om igjen noen år senere. Den gangen hun sluttet var hun bekymret for om hun skulle klare å stå i en så omfattende jobb. Det var ikke i tankene hennes nå, fortalte hun.

Det ble det heller viktig å fokusere på hvorfor de har fortsatt på studiet. Hva var motivasjonen for å fortsette? De fortalte om et ønske om å gjøre en forskjell for elevene og for å være der for de som har det spesielt vanskelig. Det siste er tydeligvis et tema med mange perspektiver for mens en student sier at hun vil kunne gjøre en forskjell for disse elevene, sier en annen at hun er redd for ikke å oppdage og se disse elevene. Hun forteller at hun er redd for hva det vil gjøre med henne, og hun forteller videre: «Min alleraller største frykt er hvis jeg svikter noen. Det er det som på en måte har skremt meg litt.»

En annen student sa at det er ikke opplevelsene i studiet eller med fagene som gjør at hun fortsetter. Hadde det bare vært for dem, hadde hun droppet studiet, men hun elsker å være lærer. Hun synes hun utdanner seg til den beste jobben i verden, uttrykte hun. Dette sier hun selv om hun også uttrykker at hun synes det er et vanskelig studium, det er lite praksis, og lite forberedelser til praksis, og lite etterarbeid etter praksis. En annen sier at hun synes det er utrolig givende å være i praksis og at det gir henne motivasjon til å fortsette. Hun har hatt det gøy med praksislærerne, og hun kunne ikke tenke seg noe annet yrke. Hun har også rådført seg med lærere på Universitetet og de har vært «kjempestøttende og positive».

5.6.1 Er dere klare for yrket?

Studentene er på 3. året. De er i gang med å forberede bacheloroppgaven sin. De uttrykte at de føler at de begynner å få oversikt over det de skal kunne. Bildet av hvordan skolehverdagen ser ut, og hva de kan komme bort i, synes de at de har. Noen har søkt jobb fra høsten av, og da har de bevisst valgt seg til skoler der de vet de vil få tett oppfølging av ledelse og team.

En annen synes også at hun har lært mye om hva dette går ut på, men at hun som de andre ikke føler seg klar til å gå ut i jobb. Hvis de ser framover er de ikke sikre på om de vil føle seg noe mer klare neste år, da de skal etter planen være ferdig. De tror at de vil føle seg uferdige når de skal ut i jobb. Og en uttrykker det slik: «Og klart nei, og igjen som du sier at man blir ikke klar før man sitter i det. Og jeg tror aldri man blir ferdig utlært heller, men du gjør jo ikke det, man lærer jo noe nytt hele tida fordi at elever ikke er det samme, foreldre er ikke det samme, team er ikke det samme og skole er ikke det samme.»

På spørsmål om det er noe som kunne ha gjort dem klarere svarer de: «Hvis du kunne spolt tilbake i tid og knytta pensum mer opp mot praksis og praksis mer opp mot pensum.»

5.7 Lærte du noe i fokusgruppa?

Studentene fortalte at de synes samtalen i fokusgruppa har vært nyttige. Etter første fokusgruppe var de tydelige på at dette var så nyttig å reflektere sammen med andre, og de ønsket å møtes etter praksis.

De sa at de har gått inn i praksisperioden med en innstilling om å ta grep om sin egen situasjon på en annen måte enn de gjorde før. En av dem uttrykte det slik: «Ja, i stedet for å forvente at alle andre skal legge opp til de opplevelsene jeg føler jeg trenger da, så ta ansvar for det sjøl. Okei, savner jeg noe, så sant man kan sjøl, så gjør det da. For det synes jeg var litt kult sist, for da satt vi lenge og prata ut om alt som vi har gått og bært på, og så plutselig kom det, men hva kunne dere gjort da? Også hmmm, det er egentlig ganske mye vi kunne gjort sjøl. Vi sitter jo her og veit hva vi savner, hvorfor gjør vi ikke det liksom?»

Studentene så at det er helt menneskelig å gjøre som de gjorde, men at de har lært gjennom samtalen å se hva de kan gjøre selv.

De uttrykte også at de har lært mye av hverandre, og at de opplevde det som trygt å dele personlige opplevelser i fokusgruppa. En av dem uttrykte det slik: «Jeg har lært at mange tenker likt som meg. Det er ikke bare meg. En påminnelse om at jeg kan ta tak i min situasjon, og viktigheten av å diskutere og reflektere sammen, og jeg tenker hvilke tiltak jeg kan sette i gang.» En annen sa: «Men også at vi mennesker har så lett for å se hva andre kan gjøre. For det første er du ikke alene og for det andre er den eneste du kan skyldes på er deg selv. Vi har en tendens til å gjøre en situasjon verre enn den kanskje er.»

6 Hvordan kan funnene forstås?

I dette kapitlet drøfter jeg funnene i kapittel 5 ovenfor i lys av problemstillingen:

«Hvordan opplever studentene praksis i løpet av lærerutdanningen, og hvordan kan dette forstås i et karrierelæringsperspektiv?»

Jeg drøfter disse funnene i et karrierelæringsperspektiv. Kategoriene fra analysen er; å håndtere overganger, om å forstå «det andre», praksislærer som karriereveileder, praksisgruppa, kvalifisert, men ikke ferdig.

Som vist i tabell 1 i kapittel 4.4.5, kobler jeg funnene opp mot temaer fra teoriene jeg har beskrevet i kapittel 3. Jeg drøfter funnene opp mot DOTS og New-dots, samt Kolbs sykliske læringsprosess. Jeg trekker inn Krumboltz forståelse av karrierekompetanse og ser studentenes beskrivelser av erfaringer i lys av disse. Jeg viser også hvordan studentenes veiledningssituasjon i grupper kan bidra til å lære om karriere.

6.1 Drøfting av funn

6.1.1 Å håndtere overganger

Studentene uttrykte flere ganger og på ulike måter gjennom fokusgruppeintervjuene at de synes de så lite sammenheng mellom de ulike arenaene. Et av dem var i forberedelsen og etterarbeidet til praksis. De forteller at de har lite kontakt med praksislærer på forhånd før

praksis, og de har ikke kontakt med denne etter praksis. Når de kommer tilbake til studiet etter endt praksisperiode, opplever de at deres erfaringer fra praksis ikke bearbeides og knyttes opp mot teorien. Det kommenteres spesielt at studentenes erfaring sjelden blir etterspurt når det tas opp dilemmaer fra klasserommet i den teoretiserte undervisningen.

Denne overgangen mellom teori og praksis er viktig i et karrierelæringsperspektiv. Studentene lærer hvilke muligheter de har i arbeidslivet gjennom det de opplever og erfarer i praksis. De ser hvordan arbeidet fortøner seg, og de lærer videre hvordan de selv skal forholde seg til det jobben kan inneholde, med det de selv har med seg. Bill Law kaller dette kompetanseområdet «mulighetsoppmerksomhet» (opportunity awareness) (Watts, 2006, s. 39). For at de skal forstå helheten i utdanningen, synes det viktig at de ser at mulighetene i yrket belyses fra både teoretisk og praktisk side. Det er teorien de skal ut å praktisere når de er ute i skolen.

Studenten forteller at de lærer om seg selv i praksis, og hvem han eller hun er i utøvelsen av yrket. I tillegg lærer de hvordan personligheten kan prege yrket de utdanner seg til, og hvordan de kan balansere privat «jeg» og arbeids «jeg» slik at livet i sin helhet får en god balanse. Dette kaller Bill Law kompetanseområdet «selvbevissthet» (self-awareness) (Watts, 2006, s. 39). Å bli kjent med seg selv i rollen, skjer kanskje aller mest i skolen der elevene er, men det er også viktig at studentene møter seg selv og forstår de utfordringer de kan møte på, i undervisningen på universitetet.

Det at studentene ikke møter det som skal skje på praksisskolen før rett før, kan oppleves som vanskelig både for studenter og praksislærere. Den som skal veilede dem i praksisen vet lite eller ingenting om hva de har hatt og hvordan de har jobbet i de ulike fagene tidligere i semesteret. Man kan således si at det oppstår et tomrom og en forvirring om hvem som skal utfylle dette tomrommet og fortelle om studentenes bakgrunn.

Skal studentene få denne sammenhengen, kan det synes som de må bidra selv ved å søke den i det som for dem synes som uklart. Hatlevik og Havnes uttrykker ved å knytte Antonovskys begreper begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet som motivasjonsfaktorer inn i profesjonsutdanningene at: « Opplevelse av sammenheng er altså noe som skapes og oppdages når studentene aktivt jobber med og reflekterer over de motsetningene de erfarer» (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 199). Kanskje den individuelle praksisavtalen skulle ha med en fortelling om hva studenten har gjennomgått tidligere i semesteret, og hva han er særlig opptatt av eller ønsker å lære mer om? Det bør kanskje være praksislærer som tar opp

dokumentet og snakker videre med gruppa om hvilket læringsutbytte de kan få? Hvis dette avklares på forhånd, vil praksislæreren lettere forstå hva slags kompetanse og bakgrunn studentene har fra studiet, og hvilket nivå de er på faglig. Under fokusgruppeintervjuene kom det frem at studentene enkelte ganger følte de ble behandlet som en «elev» i forholdet til praksislæreren. Ved at praksislæreren har en foranledning for å vite hva studentene har vært gjennom av teoretisk forankring på studiet når de skal i praksis, vil det kanskje være lettere for praksislærerne å henvise til teorien i praksissituasjonene. Det vil også kanskje kunne motvirke følelsen studentene har av å bli behandlet som en «elev» av praksislæreren, fordi denne får innblikk i hva studentene har med seg av kompetanse.

Studentene sitter med noe kunnskap og kan spørre og utforske selv, uten at de får hele bildet servert på forhånd. Krumboltz i *The Happenstance Theory*, mener at veisøker, i dette tilfellet studenten, bør være nysgjerrig og ha pågangsmot (Krumboltz, 2009). I slike situasjoner er det naturlig at studentene bør være med på å søke å forstå sammenhengen slik at det gir mening for dem. Kanskje ligger det åpenbare sammenheng de ikke ser, eller kanskje er det uklare områder som kan klares opp i? Uansett vil det alltid være noe som er ubegripelig, men det å begripe det er en kunnskap i seg selv.

Det å søke informasjon er et viktig skritt i nivåene for karrierelæring. Bill Law kaller dette *transition learning* (kompetanser i å takle overganger i karrieren) (Watts, 2006, s. 39). Studenten må få nok inntrykk, oversikt og kontakter til å komme videre i læringen og handle selv der de ser at det er nødvendig for å oppnå noe.

En annen overgang studentene peker på som uklar, er overgangen fra det de lærer under praksisperioden og hvordan dette knyttes til teorien i studiet. Studentene sier at praksis «henger litt i løse lufta». De ser ikke helt sammenhengen når de er tilbake på universitetet. Et av områdene som jeg synes gav meg et innblikk er når de forteller at de savner faglærerens synspunkt på det de opplevde i praksis. De savner at det de erfarte ute i skolen blir etterspurt og trukket inn i temaene der det er naturlig.

Jeg kan ikke se noe hinder for at dette kan skje, så lenge fortellingene fra studentene fra praksisstedet er anonymiserte og at opplysningene blir behandlet med stødig etisk hånd. Det å etterlyse faglærerens synspunkter er i seg selv en honnør til faglærerne. Det kan også ses på som en søken etter råd og veiledning fra det studentene ser på som sine mentorer som innehar en ekspertise de stoler på. I denne sammenheng er «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for

karriereveiledning» relevant, og hvordan ekspertgruppa benevner hvem som er karriereveiledere (Haug et al., 2019). En ting er de som jobber som karriereveiledere og har det som en del av sitt daglige virke. Karriereveiledning kan imidlertid også ses på i en bredere sammenheng som noe som alle som er i en læringssammenheng har et ansvar for; den strukturelle karriereveiledningen som ligger nedfelt i organisasjonene (Watts & Van Esbroeck, 2000). I så måte kan en tenke at både praksislæreren, faglæreren og ellers alle som er i kontakt med studentene er karriereveiledere fordi alle bidrar til studentens karrierelæring. Kort oppsummert har altså studenten et selvstendig ansvar for å søke sammenheng der det er uklart for dem. Det er en del av det å ta en profesjonsutdanning, og selvstendig søke det som er uklart for å finne det. I tillegg er det sentralt at de som står rundt må være med å bidra på hver sin måte til å oppklare og hjelpe studentene til å gå dypere inn i læreprosessen. Å vise sammenheng og å søke sammenheng synes som sentrale ord i studentenes karrierelæring.

6.1.2 Om å forstå «det andre»

Studentene lærer å forstå hvordan yrket er gjennom praksis. De uttrykker ved flere anledninger at praksis er det viktigste de gjør i utdanningen, og det er et unisont ønske om mer praksis. Dette som Antonovsky sier er å begripe, samtidig lærer de å håndtere de situasjonene de møter i tett oppfølging fra de andre i praksisgruppa og praksislærere (Antonovsky & Sjøbu, 2012). Studentene uttrykker i denne sammenheng at dette er meningsfullt for dem og at det styrker deres forståelse av hvilket yrke de skal ut til. I det de forteller ligger det mye potensiell karrierelæring i å få et godt utbytte av praksisperiodene når en ser på definisjonen av karrierekompetanse som er å utvikle kompetanse i et livslangt perspektiv (Haug et al., 2019).

Studentene får en forståelse av hvordan de kan lære gjennom praksis ved at de oppdager nye områder som de trenger å få innsikt i. Det de kaller «det andre» er for dem områder de har blitt bevisste på. Dette kaller Law for i New-dots-modellen «to sense». Her er læringsmodellen delt opp i fire områder som er steg i læringsprosess (å oppdage, å sortere, å fokusere, å forstå). Stegene bygger på hverandre (Law, 1999). Studentene har oppdaget at det finnes flere områder knyttet til lærerrollen som handler om mer enn undervisning. De sier at de ser dem og at de i noen grad har oversikt over hva det innebærer å håndtere disse delene, men de trenger mer erfaring for å kunne klare å takle dem selvstendig. Her ser de at praksis

kan hjelpe dem til å få erfaring. De ser altså hva de trenger og hvor de kan lære om det, det er en god læring i seg selv.

Her kan en også forstå læringen i praksis som Kolbs sykliske modell der studentene lærer etter spiralprinsippet (Haug et al., 2019, s. 49). De får erfaringer som de reflekterer over gjennom observasjon og de generaliserer det de har sett og prøver ut det de har erfart på en ny måte, basert på den første erfaringen.

Det er skrevet og forsket mye på det som kalles «praksissjokket», eller det som disse studentene kaller «det andre». «Det andre» kan beskrives som alt det andre i tillegg til undervisning som også er en stor del av lærerrollen. Studentene har erfart i praksis at kontaktlærerrollen kan være utfordrende, noe som andre har også skrevet om, deriblant Lars Bugge Aarset (Aarset, 2018). Studentene synes at de manglet innsikt i og kompetanse til å takle denne rollen. De opplevde noen praksislærere som var åpne og drøftet utfordringer med dem, og de møtte på dem som mente at refleksjoner var hindret av taushetsplikten.

I siste fokusgruppe sa studentene at de fikk sitte og ha sin arbeidsplass der lærerne var, og at det var det beste stedet de kunne sitte. Der fikk de prate uformelt om alle de situasjonene som oppstår utenfor rammen av undervisning. Det kan synes som den uformelle praten ga dem innsikt og lot dem oppdage det som rører seg i lærerhverdagen. Den oppdagelsen kan se ut som at den var med på å bidra til karrierelæring ved at de fikk mulighet til å sortere og ordne det de oppdaget, og det ga dem mulighet til å forstå bedre helheten i yrket (Law, 1999). Stedet de satt i praksis ga dem altså god mulighet for karrierelæring, da spesielt «det andre» i lærerrollen i dette tilfellet.

På den andre siden kan en drøfte om det er karrierelæring i dette når det er noe de oppdager at er en del av lærerrollen, men de får ikke erfaring i hvordan de skal takle det selv. De får på en måte bare innsikt i hvordan praksislærer, eller andre lærere har taklet de utfordringene de selv beskriver. Det er kunnskap for studentene om det som kan skje i yrket, men de lærer ikke selv hvordan de skal håndtere dette. Selv læringen er ikke knyttet til deres erfaring slik Kolbs sykliske modell er skissert, men de har fått innblikk i andres erfaring (Haug et al., 2019, s. 49). I så måte kan en forstå denne læringen slik at de har fått kunnskap om at utfordringene finnes og de har fått vite hvordan andre har taklet dem, men de har ikke erfart det selv, og derfor kan det ikke betegnes som karrierelæring.

Det er ikke uten grunn at det er skrevet lærebøker for nyutdannede lærere (Moe & Ødegaard, 2013). Det er kunnskap som kanskje ikke er så synlig at den kan læres i teorien, men at den oppdages gjennom erfaring. Det er dette som Kirsti Klette kaller «svak teori», det som kan anes og søkes å forstå gjennom det som skjer i praksis

Hvorvidt det er mulig å bygge opp slik erfaring om «det andre» i praksis, er vanskelig å si noe om, men jeg synes studentene hadde et godt poeng. Her har de oppdaget et område de ønsker oversikt over slik at de kan ordne informasjonen på en måte som gjør at de kan gå videre i karrierelæringen slik det beskrives i karrierelæringstegene i New-dots (Law, 1999). På den andre siden kan en si ved å legge til grunn Kolbs sykliske modell, at de kanskje ikke har lært å takle det de beskriver som «det andre», men gjennom andres erfaringer har de forstått hva som kan skje i yrket de utdanner seg til. De mente i alle fall at ved å få være med i drøftingen i vanskelige saker, så kunne de i hvert fall tenke at de hadde sett noe av en sak fra før, og de visste noe om hvordan den ble håndtert på den skolen. Det at de på noen skoler ble helt utestengt fra drøftingene, kan tas med til ettertanke. Hva som var begrunnelsen for det, er usikkert å si, men at det er en mulig læringsarena for studentene er sannsynlig, slik at de kan bli kjent med hele yrket.

6.1.3 Å bygge relasjon til praksislærer

Studentene omtalte praksislærerne ved flere anledninger gjennom intervjuene. Det var historier om de som vektla teori og om han som mente det ikke var teoretisk fokus i praksis. Det var også historier om han som var så streng at de på ingen måte ønsket å være sånn, til hun som ble støtten og mentoren de vil huske for livet. Det er lett å tro at praksislæreren har en stor og betydningsfull rolle i praksis, og relasjonen mellom praksislærer og studenter er avgjørende for at praksis skal oppleves som god.

Det å ha en god arbeidsallianse med praksislærer bør ligge til grunn som samarbeidet. Å avklare hva målet er for alliansen, hvilke oppgaver partene skal ha og hvordan de skal forholde seg til hverandre, er å bygge en god grunnmur til samarbeidet (Bjørndal & Keeping, 2016, s. 40).

Det er likevel ikke gitt at en dårlig relasjon gir en dårlig praksis. Studentene fortalte om lærerteam med praksislærere sammen. Det å se at teamene var forskjellige, på godt og vondt,

kan gi læring i både hvordan en vil søke å jobbe selv, og hva en ikke vil ha med seg til en samarbeidsrelasjon. Det vil være viktig at studentene har noen å samtale med om det de ser og observerer. Det beste er selvfølgelig om de kan ta det opp med den det gjelder, men det er ikke alltid gitt at samarbeidet er bygget på en slik forståelse, og da er det forståelig at det kan oppleves vanskelig for dem. Boka «Konstruktive hjelpesamtaler» viser til at dette er et kjent problem hos lærerstudenter, at de er forsiktige med å ta opp det som er vanskelig fordi det kan hindre en god evaluering (Bjørndal & Keeping, 2016, s. 43). Dette kalles «kameloneffekten», der studenten er mer opptatt av en god evaluering enn å arbeide åpent med veileder. Studentene er i en karrierelæringsituasjon, der de skal utvikle kompetanse i hvordan de skal forstå og håndtere yrket de utdanner seg til, og praksislærer er en viktig veileder og støttespiller i læringen.

Studentene observerte lærere som nesten ikke gikk inn i hverandres undervisningssituasjoner fordi det var de ikke vant med. Det ga mye god refleksjon hos dem i hvordan det kunne gi læringsutbytte hos elevene hvis de ikke visste hvordan kollegene underviste i klassene sine. Studentene belyste at de ser hvilken utvikling det ligger i læring gjennom å drøfte undervisningen sammen med kolleger. Det viser at de forstår hvordan den enkelte kan bli mer robust gjennom læring i fellesskap (Hargreaves et al., 2014). Det ligger altså til rette for karriereveiledning og herved karrierelæring hos studentene i praksissituasjonene når svakheter kommer til syne. Det gir muligheter og rom for refleksjon rundt egen rolle og man får en karrierebevissthet rundt hvordan man selv vil utøve sitt yrke.

Måten praksislærerne utfører yrket sitt på kan på en side skape gode rolleforbilder. Det er den som blir observert av studentene både i undervisning og i annet arbeid på skolen. Funn i dette studiet peker på at en her kan knytte praksis nærmere teori ved at praksislærer omsetter det som skjer i praksis til det teoretiske bakteppet som ligger til grunn for pedagogiske og didaktiske valg i undervisningssituasjonene.

Det at studentene opplever en praksislærer som ikke er et forbilde for dem, og at dennes håndtering av elevene ikke er et godt eksempel på god relasjon, er kanskje både uheldig og samtidig greit. På den ene siden skal praksislærer i all henseende være den som er mesteren som viser studentene hvordan elever, læring og relasjoner skal utføres, men med flere praksislærere, ble det ikke så avskrekkende for studenten som opplevde en person som

negativ. Han fortalte om god refleksjon både sammen med medstudenter, faglærer og andre praksislærere, noe som i ettertid viste seg å være erfaring i hvordan det ikke skulle være.

I DOTS-modellen og læringsprogresjonsmodellen New-dots blir dette forklart i et karrierelæringsperspektiv gjennom modellen som belyser to sider av karrierekompetanse; både hva det er og hvordan det kan læres (omtalt i kapittel 2.1 2) Det blir beskrevet i boken Utdannelse og erhvervsveiledning, der han har beskrevet modellen og læringsprogresjonen i et skjema (Watts, 2006, s. 42). Hver karrierekompetanse i DOTS (mulighetsbevissthet, selvbevissthet, beslutningslæring, overgangslæring) må læres i progresjonen; 1. å oppfatte, 2. å strukturere, 3. å fokusere, 4. å forstå. I den siste delen i 4. å forstå, beskriver Law hvordan å forstå overgangslæring. Han beskriver det som «å forklare mislykkede strategier og forutse vellykkede» (Watts, 2006, s. 42). For å lære om karriere må vi altså kunne se både vellykkede og mislykkede sider ved karrieren, og å kunne forklare dette er å forstå karrieren.

6.1.4 Praksislærer som karriereveileder

Praksislærer som karriereveileder har til nå vært nevnt i flere sammenhenger. Jeg velger imidlertid også å behandle dette som et eget punkt for å understreke viktigheten av praksislærerens funksjon i karrierelæringen hos studentene.

Både i forslaget til nytt Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og Watts i «new skills for new futures», omtales karriereveiledning i utdanningen som både i en eksplisitt form hvor en oppsøker en karriereveileder, til at dette er nedfelt i strukturen på de ulike læringsarenaene (Haug et al., 2019; Watts & Van Esbroeck, 2000). I modellen som Watts og Van Esbroeck kaller en holistisk modell for karriereveiledning er det ulike nivåer som tar utgangspunkt i studenten og der den er (Watts & Van Esbroeck, 2000, s. 23). Læreren er den som er nærmest studenten, om det er praksislærer eller faglærer, og det er denne som er den nærmeste og første karriereveilederen de møter.

I forslaget til «Nasjonalt Kvalitetsrammeverk» er karriereveiledning omtalt som et område som innebærer å legge til rette for og lede karriereveiledningsprosesser (Haug et al., 2019, s. 89). I dette betegner rapporten strukturelle karrierelæringsprosesser som noe i denne oppgavens kontekst kan være det som skjer i for eksempel i praksis (Haug et al., 2019, s. 55). Når studenten har fokus på sin egen læringsprosess og hvordan denne takler de ulike

situasjonene, vil det skje karrierelæring. Praksislæreren er her en veileder i prosessen, både med den enkelte student og av praksisgruppa.

I så måte er kanskje den viktigste karriereveilederen for studentene praksislæreren. Studentene lærer hvordan yrket spesielt utøves og de blir veiledet i praksissituasjonen. Dette, isolert sett, bidrar igjen til karrierelæring fordi studentene rustes til å reflektere rundt og lærer av å stilles overfor situasjoner de kommer til å måtte møte i sin arbeidshverdag.

I praksis er det praksislærer som er rollemodellen som studentene observerer og lærer av, det er også denne som kan vise dem hvor den teoretiske forankringen kan ses i praksis, og han kan utfordre dem på å begrunne valg fra didaktisk og pedagogisk rammeverk. Det er disse praksislærerne som studentene møter i praksisperiodene som vil være deres første møte med yrket i en lærerrolle. Det er derfor sentralt at denne viser at han samarbeider med universitetet, og der studentene ikke ser sammenhengen, må praksislærer søke å løse uklarhetene. I så måte bør både praksislærer og faglærer vise at de danner en helhetlig ramme rundt studentens læring. Det er i praksis ikke bare undervisning som er viktig, men refleksjoner rundt «det andre». Her bør det være åpent for samtaler som legger til rette for studentenes karrierelæring, der de får stille spørsmål om hva de har oppdaget og får hjelp til å organisere og fokusere slik at de kan forstå. Det vil være å lære om karriere etter New-dots-modellen (Watts, 2006). Om ikke dette er allmenn kunnskap hos praksislærere og faglærere, kan det muligens være et tema for felles kompetanseheving i gruppene?

6.1.5 Praksisgruppa

Studentene er i praksisgrupper av fire studenter i alle praksisperiodene. De bytter praksisgruppe hvert studieår. Praksisgruppene settes sammen av studenter som har samme fag slik at de matcher praksislærers fordypningsfag. I tillegg tas det hensyn til hvilket ansvar studentene har, som om de har barn, bor langt unna campus og andre praktiske og personlige hensyn. Praksisgruppene skriver en praksisavtale (se punkt 4.4) som regulerer hvordan arbeidet i gruppa skal være, i tillegg til at de har en individuell kontrakt som de utarbeider og sender til praksislærer.

Studentene omtalte praksisgruppa under fokusgruppeintervjuene flere ganger. De fortalte om at de opplevde at de ikke hadde noe bakgrunnskunnskap for å skrive en avtale om rammene

for praksisgruppa. En av studentene sa at de hadde noe tidlig i studiene som gjennomgikk hva de burde ha med i kontrakten. De uttrykte at de skrev avtalen fordi det var forventet av dem, men ut over det var det variabelt hvordan de forholdt seg til avtalen. Det varierte også hvordan praksislærer tok opp avtalen i videre jobbing på praksisskolen. I boka «Konstruktive hjelpesamtaler» uttrykker forfatterne det samme som studentene opplever; at slike grupper har en tendens til å forme seg selv og at hvordan gruppa fungerer er avhengig av gruppa selv (Bjørndal & Keeping, 2016). Grupper som er mellom 4 og 7 medlemmer regnes som mellomstore. I disse samtalene er det funnet at gruppenes veiledning kan bli til dels overfladisk, men samtidig gir gruppa flere perspektiver som medlemmene kan lære av hverandre fra (Bjørndal & Keeping, 2016, s. 252).

Når rammene for praksisgruppa ikke er satt, og det er vilkårlig hvordan disse brukes ute på praksisskolen, vil en tro at det påvirker arbeidet i gruppa. Studentene bør vite hva som er tenkt med en praksisgruppe og hvordan denne skal brukes ute på skolen. Et veiledningsfellesskap gir nemlig rom for læring (Thomsen et al., 2013). Det å høre hva andre sier og hvordan andre reflekterer over det som har skjedd er å utvide sitte eget handlingsrom, ved at andres oppdagelser gir oss nye perspektiver. Da utvider vi vår egen læring. Det å få andres perspektiver vil sannsynliggjøre at vi utvider vår forståelse av det vi har lært. Fordi rammene for praksisgruppa ikke avklares i forkant, mister imidlertid studentene muligens mulighetene til å lære om sin karriere i dette fellesskapet med andre studenter.

Å lære sammen med andre gir også fellesskap med andre som igjen skaper andre relasjoner enn bare å være sammen i løsere sosiale settinger. Vi lærer en måte å snakke på som vi ikke hadde funnet hvis vi ikke hadde lært en metode for læring i fellesskap. I tillegg så former vi vår beslutningskapital gjennom det sosiale fellesskapet (Hargreaves et al., 2014). Vi utdyper det vi allerede kan gjennom å møte andres synspunkter og andres handlinger, og ved å se hva som er brukbart og hva som ikke passer inn i praksis. Studentene lærer sammen med de andre og derved utvikler sitt profesjonelle skjønn i praksisgruppa. Det er grunn til å vektlegge et fellesskap for å bli en bedre profesjonsutøver, men det er også grunn til å øve på dette fellesskapet i praksis.

Dette bringer oss over til hvordan en bør jobbe for å danne disse gruppene slik at de kan være en arena for karrierelæring. Det kan være et hinder at gruppene settes sammen med henblikk på konkrete praktiske hensyn. Det kan også være et hinder at noen studenter allerede har

personlige bånd til hverandre og at andre ikke har det samme båndet. Da er det avhengig av at de kan gruppeveiledning og kjenner godt til hvordan gruppedynamikk dannes. Studentene sa at de underviste om grupper og gruppearbeid til elevene, men at de i liten grad tok tak i kunnskapen de har selv. Det kan bli en utrygg gruppe hvis det ikke gjøres avtaler om hvordan de skal samarbeide eller ta opp hvis noe oppleves som utrygt. Studentene fortalte at de hadde erfart denne utryggheten i noen praksisgrupper til tross for at de hadde en avtale, men som de sa; denne fungerte bare på papiret.

Det kan også hindre den enkelte i å få en god erfaring fra undervisningen på praksisskolen hvis de for eksempel opplever at det sitter medstudenter som er kritiske til gjennomføringen av undervisningen, og de ikke vet hvordan dette skal behandles i etterkant. Det å gjøre avtaler om hvordan de skal gi hverandre framovermeldinger eller tilbakemeldinger på undervisningen, kan fremme eller hemme et læringsutbytte. Det samme kan skje hvis gruppa er redde for å gi hverandre for kritiske tilbakemeldinger og kommentarene gis i form av: «Jeg synes du var flink, jeg». Da hemmer det refleksjon og læring hos den som mottar veiledningen.

Det å være i en praksisgruppe er ikke frivillig, og da er det viktig at arbeidet i gruppa oppleves som meningsfull (Thomsen et al., 2013, s. 115). Det er naturlig å se mot praksislærer som den som leder gruppa, og som har ansvaret for at arbeidet her oppleves som meningsfylt. Det er han som bør ta tak i praksisgruppekontrakten og videreføre arbeidet slik at gruppa ser hensikten med praksisgruppa.

Det synes viktig at det jobbes bredere med praksisgruppa som en veiledningsfelleskap. Her er det rom for økt læring og refleksjon over praksis sammen med andre. Det er karrierelæring i å lære sammen med andre, og å få andres perspektiver på blant annet undervisningen i klasserommet. Det kan også gi grunnlag for andre samarbeidsrelasjoner i studiet. Det å oppdage at en medstudent er sterk på noe faglig som du selv ikke kan, er et utgangspunkt for å søke denne til et læringsfelleskap senere.

6.1.6 Kvalifisert, men ikke ferdig

Studentene har i varierende grad tro på at de er klare for læreryrket. De mener at de er klare for undervisningsdelen, men ikke for alt «det andre» som de har observert kreves i en

lærerstilling. To av studentene har søkt jobb, men da på skoler hvor de mener de kan få den støtten og tryggheten de trenger for å trene videre på jobben, som de ikke opplevde at de fikk i praksissituasjonen.

Det å forstå det de ikke kan og det å håndtere overganger mellom studier og det virkelige yrkeslivet kan være vanskelig. Det er i noen sammenheng, som nevnt, kalt «praksissjokket» (Aarset, 2018; Hollup & Holm, 2015). Noe av sjokket har blitt forklart med at utdanningen ikke har forberedt studentene godt nok. Noen teorier forklarer dette med at det er noen områder av yrkeslivet det er vanskelig å forberede studentene på. I kapittel 1 i «Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse» sier Mausethagen og Smeby at: «Det imidlertid grunn til å tro at dette like mye handler om at studenten som yrkesutøver plutselig må beherske noen oppgaver som hun eller han ikke har møtt tidligere og er fortrolig med, og at dette kan ha særlig sammenheng med sider av det relasjonelle arbeidet som det kan være vanskelig å utdanne til» (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 14).

Det å kunne takle det usikre i overganger er en valgkompetanse som Law og Watts betegner som «Transition learning» (Haug, 2018, s. 50). Dette er beskrevet både i punkt 3 og 6 tidligere i oppgaven. De benevner fire områder som kjennetegner karrierekompetanse; Decision Learning (valgkompetanse), Opportunity Awareness (mulighetsoppmerksomhet), Self-awareness (selvbevissthet) og Transition learning (kompetanse i å takle overganger). Det å skulle ta med seg læring i en del av livet og oversette denne til ny kontekst, kan være krevende. Kontekstendringen er stor fra studentrolle til lærerrolle. I studentrollen er det gitt at studenten er i en læringssituasjon, men i en lærerrolle er det gitt at læreren er den som legger til rette for læring. I studentrollen er praksissituasjonen slik at en er sammen med andre studenter og praksislærer i undervisningssituasjonen. En får tilbakemelding på det en gjør i undervisningssituasjonen. I lærerjobben er en som oftest alene i undervisningssituasjonen, og elevenes adferd og oppmerksomhet er responsen på undervisningen. Det er læreren som må overvåke og reflektere over sin undervisning uten at det er likeverdige samtalepartnere tilstede.

Studentene uttrykte gjennom intervjuene at de visste om dette, og at det var derfor de var usikre på om de var kompetente til yrket. De forstod at de hadde med seg mye, og at de følte seg trygge på utfordringene som var i klasserommet. Men de følte ikke de hverken hadde oversikt eller forstod alle de andre kjerneoppgavene i yrket. I henhold til Law i DOTs i det å

forstå overgangen til yrket (transition learning), kan det virke som studentene har en oversikt over hva som vil være vanskelig (Law, 1999). De har også forståelse for hva det er som er uoversiktlig, de vet både hva det er og hva de skal være oppmerksomme på, men de har ikke helt forstått hvordan alt fungerer. I dette resonnementet kan en få en viss oversikt over hvor langt studentene har kommet i sin karrierelæring.

På den andre siden kan en drøfte karrierelæring fra Kolbs sykliske læringsprosess, og videre peke på læringsforståelsen som gjort under andre punkt 6.1.1 og 6.1.2 (Haug et al., 2019, s. 49). De har lært om karrieren, og de vet hva de selv mestrer. Det er det de har øvd aller mest på, å undervise. Alt det andre som er en del av yrket, har de stort sett fått informasjon om og i mindre grad erfart selv. Studentene har i så måte fått kunnskap om hvordan de kan handle i de ulike situasjonene, men de har ikke erfart disse selv. Med denne forståelsen av læring kan en forstå at studentene kan kjenne på usikkerhet. Det er mye de har kunnskap om, men som de ikke har erfart i praksis. De har gjennom praksis lært om hva karrieren er og de selv mestrer, og det virker som om de vet hva de ikke kan enda, men som de kan lære seg i det videre arbeidet.

Studentene er sertifiserte til yrket, men hvordan de takler det er avhengig av hvordan de har med seg karrierekompetanse til å takle overgangen mellom de to ulike kontekstene. Alt som er nevnt nå er alle det som Krumboltz kaller for karrierekompetanser (Haug, 2018) og (Krumboltz, 2009). Han mener at læring er en relasjonell prosess der en søker andre rundt seg for å lære om det en står overfor. Det å samle andres innspill og erfaringer, vil gjøre sitt til at en selv utvikler seg og sin kompetanse. Det krever en god del nysgjerrighet for å undersøke hvordan andre ville taklet de utfordringene en selv står overfor. For å få svar på spørsmålene vil en måtte gå på og spørre, og det å spørre kolleger som for lengst har lært seg å takle disse spørsmålene kan være krevende. Ikke minst så må den nye læreren tørre å gjøre feil, og vise at det er naturlig å ta feil og optimistisk gå på situasjoner en gang til med et nytt perspektiv.

7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Jeg vil i det følgende si noe kort oppsummeringsvis om hva jeg tenker er sentrale funn i undersøkelsen jeg har gjort. Jeg vil i tillegg si noe avslutningsvis om hvilke refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av intervjuene jeg hadde med studentene og hva som kom frem under disse.

Det jeg forsøkte å finne ut av gjennom intervjuene med studentene, er formulert i problemstillingen:

«Hvordan opplever studentene praksis i løpet av lærerutdanningen, og hvordan kan dette forstås i et karrierelæringsperspektiv?»

7.1 Oppsummering

Studentene belyste egne opplevelser i praksis fra mange sider, og jeg har søkt å drøfte karrierelæringsperspektivet i kapittel 6. Til tross for at intervjuene ble gjort med et lite utvalg av respondenter og at funnene er fra ett utdanningsløp, kan funnene finnes igjen i forskning på andre områder av sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Hvordan studentene kan håndtere disse overgangene slik det ble skissert i punkt 6.1.1, kan trolig ha overføringsverdi til andre yrkesretninger. Karriereløpet må her sees på fra et perspektiv hvor den enkelte må lære om egen karriere for at overgangene skal oppleves bedre. Dette innebærer at studentene må være nysgjerrige, ha pågangsmot, utholdenhet og fleksibilitet. Det handler om å kunne håndtere alle dumpene i veien mot en karriere (Krumboltz, 2009).

Det er også viktig at studentene har samarbeidspartnere og støttespillere. Disse kan være andre studenter, både enkeltvis og i grupper, slik det ble skissert i punkt 5 om praksisgruppas integrerende funksjon. Det kan synes sentralt at praksislærerne bringes mer på banen i form av at de ikke bare jobber med elementer i selve utdanningen, men at de også ser sin rolle som veileder og viktige bidragsytere til studentenes utvikling av karrierekompetanser. Dette fordi praksislærerne er i en veiledningssituasjon og har en spesifikk yrkeskompetanse på områder som studentene kan lære av. Praksissituasjonen må derfor tilrettelegges slik at studentene kan lære om det å være i yrket i de skal ut i på en helhetlig måte. Arbeid både før, underveis og etter praksisperiodene er derfor viktig. Det er imidlertid ikke bare praksislærer og student som

er viktige aktører i dette perspektivet, faglærerne på studiet må også se sin rolle som karriereveiledere. Dette er noe som kanskje ikke viser seg å være så synlig for de enkelte rolleforbildene. Hvis faglærer og praksislærer er bevisste på sine roller som karriereveiledere vil kanskje overgangene oppleves lettere for studentene, da i kombinasjon med at studentene også er aktive selv i å lære om egen karriere.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Da jeg møtte studentene til første fokusgruppeintervjuet gjorde jeg noen refleksjoner underveis og etter intervjuet.

I innledningen skisserer jeg hvem studentene er, etter Donald Supers (Højdal & Poulsen, 2012, s. 55) beskrivelse så er de i slutten av ungdomsfasen eller tidlig voksenliv. De har ikke lang erfaring fra arbeidslivet, og de har ikke bodd for seg selv i lengre tid. De er derfor uerfarne med å være i en studentrolle, de har i hovedsak vært elever i videregående skole før de startet på studiene.

Studentene hadde en innstilling til administrasjon, faglærere og praksislærere som kan betegnes som «de og oss». Hoveddelen av første intervjuet hadde fortellinger om hva de andre ikke visste at studentene trengte. Studentenes fortellinger var i stor grad preget av at de følte seg lite sett og i mange situasjoner misforstått. Etter over en time i første intervju så sa en av studentene: «..men vi må jo se hva vi kan gjøre selv». I siste delen av intervjuet så snudde fokuset seg sakte, men sikkert til hvilke handlingsalternativer de selv hadde i situasjonene de beskrev.

I siste fokusgruppeintervju startet studentene med å fortelle hva de hadde tatt tak i under praksisperioden for de hadde innsett at de hadde ansvaret for eget læringsutbytte av praksisen. De mente at jeg hadde satt fokuset på det i forrige intervju, men jeg opplevde at jeg bare hadde forsterket det en av studentene sa.

Det kan synes som studentenes fokus snudde i intervjuene fra å forholde seg passivt til det som skjedde, til å forstå at de hadde handlingsalternativer selv. De hadde et noe kritisk blikk på faglærere og praksislærere, og de så i hovedsak etter positive opplevelser for seg selv. Det å oppleve noe negativt kunne høres ut som ikke innebar læring. Men selve livet og

karrierelæring er jo å se på noe som vi mestrer og vil fortsette med, det handler jo også om å finne det en ikke kan og enten undersøke hvordan en kan lære seg det, eller å la det være fordi det ikke er noe en vil ta med seg som en karrierelæring videre. I New-dots(Law, 1999) er det å vite hvordan noe fungerer, og hva som fører til hva, det siste nivået i nivåene for karrierelæring. Det er ingen ting som tilsier at det bare skal være positive mestringsopplevelser som gir forståelse av karrierelæring som drøftet i 6.1.6. Hvis vi ensidig fokuserer på det, vil vi ikke gi studentene den helhetlige karrierelæringen som bidrar til å utvikle kompetente karrieremennesker.

Studentene uttrykte at de så meningen med utdanningen, og at de ønsket å bli lærere til tross for at de hadde både negative opplevelser og uklare områder de synes var vanskelig å finne ut av. De synes å forstå at utdanningen ikke kunne lære dem alt de trengte, på noen områder følte de seg kompetente, og på andre områder hadde de fått en viss innsikt i hva yrket innehar av utfordringer for en nyutdannet lærer.

Det vil hjelpe studentene om de fokuserer på at de er den aktive parten i karrierelæringen og derfor er handlende mennesker. De må ta tak i sin situasjon og gå på med det motet som Krumboltz (Krumboltz, 2009) sier er karrierekompetanser. De må være nysgjerrige og søke aktivt etter mening i det som er en læringsituasjon. Studentene viste en stor endring fra første til siste fokusgruppeintervju. De fikk en opplevelse av hva de selv kunne gjøre og viste en proaktiv holdning til egen situasjon i praksisperioden mellom intervjuene. Denne innstillingen sa de selv hadde gitt dem et større læringsutbytte enn i tidligere praksisperioder. I dette synes det å ligge et handlingsrom for karriereveiledning i utdanningen, både i fag og i praksis.

Karrierkompetanse er livslang læring, og vi fortsetter å lære på alle livets områder, både i arbeid og i alle andre livets situasjoner. Disse studentene vi har møtt her, er i starten av sitt arbeidsliv. De er på vei til å sertifiseres til et yrke. Karrierelæringen i utdanningen vil de ha med seg videre i livet. De har lært teorien og overført denne til praksis i skolen. Det er viktig at praksis er en trygg setting med bevisste voksne. De voksne må se forbi læringsoppdraget sitt og utvide dette til også å være et veiledningsoppdrag. De veileder studenten på karriereveien, videre til overgangen til arbeidslivet og ut i et yrkesliv som gjør at ungdommen utvikler seg videre gjennom å praktisere det de har lært og lærer videre i arbeidet.

Litteraturliste

- Aarset, L. B. (2018). Hvorfor forbereder vi ikke lærerstudentene på kontaktlærerrollen. *Utdanningsnytt*, 11/2018, 1. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/november/hvorfor-forbereder-vi-ikke-larerstudentene-pa-kontaktlarerrollen/>
- Antonovsky, A. & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakken, P., Pedersen, L. F. & Øygarden, K. F. (2018). *Studiebarometeret 2017: hovedtendenser*. Globalglasset. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2018/studiebarometeret-2017_hovedtendenser_1-2018.pdf
- Barkenæs, S. M. L. (2017). *Mot slutten av en bachelor - En Q-metodologisk studie av hvordan studenter opplever seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad* (Mastergradsavhandling). NTNU.
- Bjerkholt, E. (2017a). Et forskende fellesskap - Forsknings sirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 157-168. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-05>
- Bjerkholt, E. (2017b). *Profesjonsveiledning : fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjuland, R. & Mosvold, R. (2014). Lærerstuderens refleksjoner om utvikling av læringsfellesskap. *Uniped*, 37(04), 46-57. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23242>
- Bjørndal, C. R. P. & Keeping, D. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler : mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset*. London: Robinson, an imprint of Little, Brown Book Group.
- Frost, R. (1920). Hentet 19/05/25 2019 fra <https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>
- Gunnufsen, M. H. (2018). *Yrkesutdanning : ikke for hvem som helst* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforl.
- Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Thomsen, R., Schulstock, T., Engh, L. W., Gravås, T. F. & Bakke, G. E. G., Ingjerd E. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Oslo: Kompetanse Norge. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole*, (4), 70-73.
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser* (2. utg.). København: Schultz.
- Høspøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education ; looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta didactica Norge*, 10(2), 26-52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>

- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154
<https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2), 20-25.
- Lairio, M. & Penttinen, L. (2006). Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(3), 143-157. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9107-z>
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54. <https://doi.org/10.1080/03069889908259714>
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle "det tredje rom" i relasjonen mellom universitet og praksisskoler, 40(1). <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Mikalsen, K. (2019). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Moe, R. K. & Ødegaard, H. (2013). *Håndbok for ferske lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thomsen, R. (2019). *Hvad er karriere?* [Videoopptak av tiltrædelsesforelesning ved professor MSO i karriereveiledning Rie Thomsen]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=_uOGF0hFBKU&fbclid=IwAR0WU73Y46KH14j0M-PSiThqLaqTcnvYp1JB8KeNNyX9nJ-rArKQroxSdQ0
- Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. S.l.: Schultz.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2016). Studie og emneplaner. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emneliste/GLU2_2016_H%C3%98ST
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2019). *Dette lærer du på grunnskolelærerutdanningen fra 5 - 10 trinn*. Hentet fra <https://www.usn.no/studier/finn-studier/larer-lektor-og-pedagogikk/larerutdanning-5-10-trinn/>
- Watts, A. G. (2006). *Utdannelses- og erhvervsveiledning : teori og praksis* (2. utg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187. <https://doi.org/10.1023/A:1005653018941>

3 vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Samtykke-erklæring
3. Intervjuguide

Vedlegg 1

22.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 1 - NSD Norsk Senter For Forskningsdata

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever/erfarer studentene praksis som en del av profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningen?

Referansenummer

575833

Registrert

27.10.2018 av Mette Synøve Liang - 888738@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Petra Røise, petra.roise@usn.no, tlf: 31009768

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mette Liang, mette.liang@drmk.no, tlf: 90106479

Prosjektperiode

01.11.2018 - 20.06.2019

Status

27.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

27.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.11.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bbleace-4bda-41d7-816d-f67383b92684>

1/2

22.5.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvern forordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5. I a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vedlegg 2 - Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan opplever/erfarer studentene praksis som en del av profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan dere studenter opplever/erfarer praksis i tilknytning til utdanningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan dere opplever praksisperiodene i lærerutdanningen. Det handler om hvordan dere forbereder praksis, hvordan du erfarer at du lærer i praksis og hvordan du reflekterer og lærer om praksis i etterarbeidet etter periodene.

Dette er en del av min masteroppgave i karriereveiledning, og det jeg er interessert i å finne ut av er hva du lærer om det yrket du skal ut å jobbe med i praksisperiodene.

Det er en forsknings sirkel på Universitetet som heter: «Det er lærer du skal bli....» som har med seg flere delprosjekter der flere forsker på ulike områder i utdanningen. Funnene i oppgaven kan bli brukt som materiale i forsknings sirkelen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Sørøst-Norge som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til dere som er studenter på 3. året i GLU 5 – 10. Det er fordi dere er over halvveis i utdanningen deres, og dere har vært ute i praksis i to år. Dere har også erfaring fra ulike skoler, skoleslag og fra to praksislærere. Dere må helst ikke ha vært i praksisgruppe med mange av de andre i fokusgruppa for da får vi flere ulike erfaringer med i studiet. Jeg ønsker en fokusgruppe på 5 – 7 personer som er med i selve undersøkelsen, men for å gjøre intervjuene så gode som mulig, trenger jeg samme antall studenter som vil være med i pilotering.

Jeg møtte dere da jeg hadde en dialogundervisning med Hein Lindquist om lærerrollen i tidsperspektiv.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervju dere i et eller muligens to omganger i fokusgrupper. Du trenger ikke jobbe mye på egenhånd med intervjuet, men det er mulig at jeg ber deg om å forberede deg ved å tenke tilbake og reflektere over de praksisperiodene du har hatt. Jeg kommer til å ta opp samtalene våre fordi da kan jeg bedre fokusere på det vi snakker om i gruppa, og jeg slipper å skrive samtidig. Lydopptakene blir lagret på en ekstern harddisk på Universitetet. Jeg kommer antakeligvis ikke til å transkribere alt fra intervjuene, men deler av dem som er interessante for oppgaven blir skrevet ut.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg i studiet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Petra Røise er min veileder og hun vil ha tilgang til lydopptakene når jeg får veiledning på det jeg skal ta med til oppgaven min.
- Jeg kommer til å anonymisere deg i oppgaven min. Du får enten ett tall eller et fiktivt navn. Lydopptakene blir lagret på en ekstern harddisk som er passordbeskyttet og oppbevares innelåst på Universitetet.

Hvis oppgaven skal skrives om til en artikkel, vil dere bli omtalt som studenter på 3. året på lærerutdanning og med fiktive navn eller nummer som nevnt før.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.19. *Lydopptakene blir slettet etter at oppgavene er forsvart muntlig innen 20.06.19.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sør-øst Norge* ved Petra Røise, petra.roise@usn.no, tlf. 31009768 eller Mette Liang, mette.liang@drmk.no, tlf. 90106479
- Vårt personvernombud: *[sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mette Liang

Prosjektansvarlig

Student

Petra Røise

Mette Liang

Navn:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

Hvordan opplever/erfarer studentene praksis som en del av profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningen?

Jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i pilotering før intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Vedlegg 3 - Intervjuguide for semistrukturert intervju

Fokusintervju med 5-7 studenter på 3. året i lærerutdanningen GLU 5-10. Jeg tenker å foreta en pilotering slik at jeg kan spisse spørsmålene til fokusgruppa.

Lyddopptak lagret på ekstern disk. Respondentene får fiktive navn.

Tema: Hvordan opplever/erfarer studentene praksis som en del av profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningen?

Innledning:

Avklare rammer for intervjuet: De velger å svare på spørsmål. De kan alltid svare «pass» hvis de ikke vil svare. Jeg kommer til å stille noen spørsmål, men det er åpent for at respondentene kommer med tanker, refleksjoner de vil bringe inn i temaet. Det er deres perspektiv som er i fokus, og det er deres erfaringer som er viktige. Ingen ting av det de sier kan spores tilbake til dem. Forsker minner om samtykkeerklæringen og at de når som helst kan trekke seg fra gruppa. De pålegges taushetsplikt seg imellom, og jeg minner om taushetsplikten de har skrevet under fra praksis. Den gjelder også her siden vi snakker om praksisperioden.

Forklare og tydeliggjøre temaet: Hva mener jeg med erfaringer, opplevelser. Hvilke praksisperioder snakker vi om. Husker tilbake hvor de var og noterer eventuelt ned perioder og skoleslag. De bør også tenke på hva de gjorde før praksis, i praksis og hva de tenker de lærte i praksis. Hva ligger i ordet profesjonskvalifisering? Forklare ordet og hvordan praksis er en del av utdanningen. Hva er å være kvalifisert? Drøfte i gruppa slik at de ikke ser for seg noe urealistisk som at de aldri skal være usikre i klasserommet, og at forventningene om å være ferdig lærer er å ha med seg nødvendig verktøy for å kunne utvikle seg videre.

Temaer for intervjuet: I intervjuet er jeg interessert i å få vite hvordan de får kunnskap For praksis, i praksis og om praksis. Jeg vil legge til grunn emneplanen for praksis de to foregående årene. Hva har vært emner i praksisplanen og hvordan har de gjenkjent dette i praksis. Hvordan har de opplevd at forankringen i det de har lært i fagene har vært gjenkjennelig i praksisskolen? Hvordan ser de overgangen mellom teoretisk PEL og hvordan de snakker om pedagogikken på praksisskolen. Når de har opplevde noe de lurer på, har de drøftingspartnere på Universitetet? Legges det til rette for oppsummering av praksisperiodene? Hvordan?

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

<http://www.usn.no>

© 2019 Mette Liang

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng