

Gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen

En kvalitativ undersøkelse av sammenhengen mellom praksis og teori i lærerutdanningen

Kjell Einar Granholt

Veileder

Professor i religionsvitenskap Trine Anker

MF vitenskapelige høgskole for teologi og samfunn, våren 2020

AV5055: Masteroppgave i religion og samfunnsfag. 45 ECTS

Antall ord: 22 734

Forord

Mitt status som 'student' går mot sin ende. Jeg ser tilbake på seks gode år som student, de fem siste som lektorstudent på MF vitenskapelige høyskole. Det har vært utfordrende og vanskelig til tider, men aller mest gøy og spennende. Jeg ser tilbake på årene med glede og en stor takknemlighet til medstudenter, forelesere, de ansatte i studieadministrasjonen og lærerne jeg har møtt i praksisperiodene mine, som i stor grad har lagt til rette for mine sprell og eventyr utenfor skolen.

Året med avhandling har vært tøft, men lærerikt. Takk til min veileder Trine Anker for enestående veiledning og positive innspill. Takk til Emil Sætra for spontan hjelp gjennom ulike deler av oppgaven. Dere har gjort denne oppgaven spennende å jobbe med.

Takk til Pål Rune Aam fra Kunnskapsdepartementet for inspirasjon og veiledning i utforming og utarbeidelse av selve oppgaven. Takk til studentene som var respondenter, og som stilte opp med ærlige og relevante beskrivelser som gir studien innhold og retning.

Takk til gutta på lesesalen som alltid var interessert i å snakke om både fag og avhandling, i tillegg til alt annet, rundt lunsjbordet. Dere vet hvem dere er. Spesielt takk til Magne, som har vokst frem som en viktig medspiller og venn, og som alltid har et godt råd han gjerne deler.

Takk til min forlovede, Mirjam Kristin, for uendelig tålmodighet når jeg engasjert har fortalt om oppgaven min, igjen og igjen.

Til slutt, men ikke minst, takk til min utrolig dyktige mor, Grete Karin, for all korrektur og hjelp. Du er en av de beste jeg kjenner.

Oslo, april 2020

Sammendrag

Lærerutdanningen er Norges største utdanningsgruppe og har fått stort politisk fokus de siste årene. Gjennom ulike tiltak ønsker man å heve kvaliteten på ulike deler av lærerutdanningen. Samtidig viser statistikk fra Studiebarometeret i 2018 at sammenhengen mellom teori og praksis er det lærerstudentene er minst fornøyd med i utdanningsløpet. I Studiebarometerets undersøkelser ligger lærerstudentenes opplevelse av praksis under gjennomsnittet på alle deler av praksis som har blitt undersøkt.

På samme tid er det svært stort frafall blant lærerstudentene. Mellom 2013 og 2018 var det i gjennomsnitt bare 30% av lektorstudentene på landsplan som gjennomførte på normert tid, og 40% som fullførte på normert tid pluss ett år.

Denne oppgaven tematiserer derfor ulike perspektiver på *hvordan lektorstudenter opplever sammenhengen mellom teori og praksis på lærerstudiet*. Oppgavens tema er: Hvorfor er så mange lærerstudenter misfornøyd med ulike deler av lærerstudiet? Jeg fokuserer spesielt på sammenhengen mellom teori og praksis. For å besvare oppgavens problemstilling er det utformet tre forskningsspørsmål:

- 1: Hvordan oppfattes/oppleves forberedelsen til praksis på campus?
- 2: Hvordan oppfattes/oppleves sammenhengen mellom fagteori på campus og undervisning i praksis?
- 3: Hvordan oppfatter/opplever studentene samarbeidet mellom campus og praksisskolene?

Spørsmålene besvares gjennom semi-strukturerte gruppeintervjuer med åtte lærerstudenter på to ulike læreinstusjoner, en stor og en liten. Intervjuene tematiserer ulike deler av sammenhengen mellom teori og praksis på studiet, forberedelse til praksis, generell sammenheng og rammer rundt praksis.

Studentene begrunner sine perspektiver og opplevelser av utdanningen fra et personlig ståsted. Det finnes noen definisjoner av hva lærerutdanningen *skal* inneholde og hvilke egenskaper lærerstudentene *skal ha tilegnet seg etter fullført* studium. Det er mulig at studentene legger dem

til grunn for sine perspektiver. Studentene har muligens forskjellig tolkning av hva en lærerutdanning *burde* inneholde. Likevel er studentene samstemte i sin misfornøye med blant annet praksisordningen, forberedelse til praksis på campus og rammene for praksis. Mange av refleksjonene som kommer frem fra de ulike studentene er sammenfallende poenger. Det er flere deler av lærerutdanningen som mange lærerstudenter er spesielt misfornøyd med og kan dele beskrivende perspektiver om. God forberedelse til praksis, mer fagdidaktikk, praktisk øvelse til lærerrollen og god administrasjon rundt ulike deler av studiet er temaer studentene er spesielt opptatt av. Svarene fra undersøkelsen kan tyde på at statistikken fra Studiebarometeret peker på sentrale deler av lærerutdanningen som oppleves problematiske for lærerstudentene.

Innholdsfortegnelse

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.2 Tidligere forskning på feltet	11
2.0 Teori	13
2.1 Læringsteori	14
2.2 Praksis i skolen	19
2.3 Møte mellom praksis og teori	25
3.0 Metode	30
3.1 Kvalitativt gruppeintervju som forskningsmetode	31
3.2 Utvalg	34
3.3 Arbeid med materialet	35
3.4 Studiens kvalitet	36
3.5 Etiske betraktninger	38
4.0 Analyse og diskusjon	41
4.1 Forberedelse til praksis på campus	42
4.2 Sammenheng mellom teori og praksis på lærerutdanningen	51
4.3 Rammer for praksis	61
4.4 Oppsummering av funn i analysen	72
5.0 Oppsummering og konklusjon	76
Litteraturliste:	80
Vedlegg: Intervjuguide	83

1.0 Innledning

Denne oppgaven tematiserer sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Regjeringens mål for utdanningen er beskrevet som å “realisere et inkluderende kunnskapssamfunn preget av mangfold og samhold” (Regjeringen.no, 2020). Statistikk fra Studiebarometeret viser at sammenhengen mellom teori og praksis er det lærerstudenter i Norge er *minst* fornøyd med. (Inger-Lise Kalviknes Bore, 2019) I tillegg viser to kvantitative studier at mange praksiskontakter mener lærerstudentene har for lite kunnskap om perspektiver utenfor selve undervisningen, som samarbeid med hjemmet, skolens digitale ressurser og andre instanser. (Lejonberg et. al, 2017)(Rikaasen Hatlevik, 2018)

Lærerutdanningen har Norges største studentgruppe. (Regjeringen.no, 2020) Denne studentgruppen opplever at lærerutdanningen ikke alltid er tydelig på *hvordan man skal jobbe* som lærer. Lærerprofesjonen er et komplisert fagfelt med mange meninger og teorier om hvordan kunnskap tilegnes og hva en lærers mandat er. I tillegg er det store variasjoner mellom skoler og mellom elevgrupper på samme skole. Derfor vil definisjonene på god undervisning være avhengig av hvilke læringstradisjoner og teorier som ulike institusjoner og studentene selv legger vekt på. Det er problematisk at arenaen som er mest lik arbeidslivet for en lærer, nemlig praksisperiodene, er det som lærerstudentene er *minst* fornøyd med i sitt studium.

Mitt ønske er derfor å finne ut hvorfor studentene opplever det slik. Intensjonen er ikke å finne en *fasit* på hvorfor det er slik, men heller et ønske om å finne noen årsaker til at mange studenter er misfornøyd med sammenhengen mellom praksis og teori i lærerutdanningen.

Jeg har selv, som lærerstudent, tenkt mye på sammenhengen mellom teori og praksis i studiet. Til tross for at det finnes noen kjennetegn på en god underviser, kan det ofte oppleves som om man må finne sin egen vei i lærerprofesjonen. Jeg kan selv godt huske hva veilederen min sa i min siste praksisperiode, da jeg spurte henne om noen råd og tok inspirasjon fra måten hun underviste på. “Du er ikke meg! Du skal ikke bli meg, og du må finne din egen vei”. Til tross for at jeg setter pris på slike innspill i en ellers teoretisk utdanning, tror jeg det kan skape en

forvirring for noen som ser etter tydelige rammer og suksesskriterier i Norges største utdanningsgruppe. Jeg har gjennom hele studiet jobbet som vikar på barneskole, noe som har vært en avgjørende faktor i vanskelige situasjoner jeg har møtt i praksis. Men alle har ikke mulighet til å få gode og varierte erfaringer på den måten, så de må nøye seg med erfaringene de lærer gjennom de hundre dagene i praksis, der, etter min erfaring, mange av dagene går bort til andre ting enn undervisning. Jeg tror summen av mine erfaringer skapte en interesse for å finne flere perspektiver på dette, og, ikke minst, se mer på sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling blir derfor slik:

Hvordan forstår lærerstudenter sammenhengen mellom læring på campus og læring i praksis?

For å besvare problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1: Hvordan oppfattes/oppleves forberedelsen til praksis på campus?
- 2: Hvordan oppfattes/oppleves sammenhengen mellom fagteori på campus og undervisning i praksis?
- 3: Hvordan oppfatter/opplever studentene samarbeidet mellom campus og praksisskolene?

For å besvare oppgavens problemstilling valgte jeg å intervjuere lærerstudenter på fjerde og femte år av lektorutdanningen. Tallene fra Studiebarometeret snakker for seg selv, så mitt mål er ikke å forsterke *at* det er misnøye, men heller se på *hvorfor*. Derfor er det gunstig å intervjuere lærerstudenter, da ingen vet bedre hvilke deler av egen utdanning de er misfornøyd med. Etter en lengre praksisperiode i det fjerde året har de i stor grad vært med på det meste av lærerutdanningen har å tilby av profesjonsdannelse, og kan gi gode beskrivelser av hvordan de selv har opplevd prosessen.

Forskningsspørsmålenes teoretiske bakgrunn utdypes i oppgavens teorikapittel. Koblet sammen med det første spørsmålet står bidrag fra læringsteori, knyttet sammen av Phillip og Soltis (2003) og Woolfolk. (2004) Teoriene belyser hvordan man lærer som individ, som igjen er blitt til grunnlag for hvordan lærerutdanningen er bygget opp. Teoriundervisningen beveger seg fra de tidligere læringsteoriene til dagens mest sentrale læringsteorier, og viser hvordan de bygger på hverandre og har med ulike aspekter. Læringsteoriene sier noe om hvilke vurderinger som er lagt til grunn både for *all* læring, men også hvordan man har tenkt oppbyggingen av en lærerutdanning. På samme tid understreker teoriene viktigheten av praksis i lærerutdanningen, og hvordan det skaper en profesjonsdannelse.

Opgavens andre spørsmål gis en teoretisk bakgrunn ved å se på et par vitenskapelige publikasjoner, spesielt *Behovet for å utvikle et tredje rom mellom universitetet og praksiskoler*. (Lejonberg, Elstad og Hunskaar, 2017) I denne artikkelen problematiseres lærerutdanningens fokus på teoretisk kunnskap og mangel på relevans for praktisk arbeid som lærer. Her utfordres hvordan læring forstås i oppbyggingen av en teoretisk utdanning til et yrke med både teoretiske og praktiske aspekter. Videre vil redegjørelsen ta for seg en annen vitenskapelig publikasjon (Riksaasen Hatlevik, 2018) som handler om at lærerstudentenes tilnærming til egen læring er like viktig som læreinstusjonens oppbygging av studiet. Hva kjennetegner studenter som lykkes, og hvilke undervisnings- og læringsformer fremmer studentenes studieengasjement og læringsutbytte? (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Som en avslutning på teorikapitlet vil jeg se på NOKUTs utredninger og analyser, *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*. (Inger-Lise Kalviknes Bore et al, 2019) Denne rapporten utført av av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) tar blant annet for seg hvordan lærerstudenter opplever kvaliteten på utdanningsprogrammene sine. Rapporten ser også på ulike deler av lærerutdanningen som er spesielt viktige for at studenter skal trives, blant annet studieadministrasjon og faglige fellesskap blant studentene og fagansatte. (Inger-Lise Kalviknes Bore et al, 2019)

Oppgavens teoretiske del danner grunnlaget for analysen og diskusjonen i kapittel fire. Utgangspunktet for fortolkningen er de åtte lærerstudentenes beskrivelser av ulike aspekter ved sammenheng mellom teori og praksis på læreinstusjonene. Til slutt vil alle aspektene samles innenfor tre hovedtemaer, *forberedelse til praksis, sammenheng mellom teori og praksis på campus og rammer for praksis*.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon i kapittel fem. Her blir forskningsspørsmålene hentet frem for oversiktlig og systematisk å besvare oppgavens problemstilling.

1.2 Tidligere forskning på feltet

For å undersøke hvordan studien kan være et bidrag til forskningsfeltet, er det relevant å studere eksisterende forskning knyttet til oppgavens tema. Forskning på lærerutdanningen og lærerprofesjonen er blitt sentral de siste årene, fordi læreryrket har vært gjenstand for mange diskusjoner, blant annet om ulike tiltak for å heve standarden for lærerutdanningen og læreryrket i seg selv. (Inger-Lise Kalviknes Bore, Pål Bakken, Marie Christine Boilard, Eva Fetscher, Stephan Hamberg og Marte Bogen Sinderud, 2019) Ulike utredninger og kunnskapsoversikter for å løfte læreryrket som *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet 2014), *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag* (Ekspertgruppa om lærerutdanning 2016) og *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet 2017) ligger til grunn for oppgaven. (Inger-Lise Kalviknes Bore, 2019) Disse utredningene og artiklene jobber med å finne grunnene til at lærerstudenter faller fra studiet, utviklingen av lærerprofesjonalitet og hvordan bedre lærerutdanningen.

I tillegg har Studiebarometerets kvantitative undersøkelser av ulike aspekter av lærerstudiet blitt lagt til grunn i videre jobbing, og dermed også til grunn for denne oppgavens problemstilling.

Spesielt gjelder det undersøkelsen *Operasjon praksis*, gjort av NOKUT i 2019. Den tar for seg lærerstudenters ulike opplevelser av praksis.

Tilknyttet studiens forsknings- og intervjuopprosess har jeg gjort mange vurderinger når det gjelder metode. Det redegjør jeg for i oppgavens metodiske grunnlag i kapittel 3.

Jeg har tatt utgangspunkt i litteratur funnet gjennom regjeringen.no eller kunnskapsdepartementet.no. Jeg har også funnet relevante kilder gjennom dokumentet *Lærerutdanningen 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen*. I tillegg har jeg fått noen pekepinner av stipendiat ved MF Vitenskapelige høyskole, Emil Sætra og Pål Aam, seniorrådgiver i Kunnskapsdepartementet.

2.0 Teori

Forskjellen mellom teori og praksis, slik den oppleves av studenter, er problematisk på flere punkter. Det gjelder:

1) at arbeid med undervisning handler om å lage fiktive rammeverk for å forstå praksis

(Cochran-Smithe og Lytle, 1999, sitert i Lejonberg et. al)

2) at all forståelse av kunnskap og praksis er teoriladet (Kvernbekk, 2011, s.146-163)

3) at alle undervisere legger anerkjente teorier om hvordan man bør undervise og hvordan læring skjer til grunn for sine valg og forståelser. (Handal og Lauvås, 1999))

Derfor har jeg delt opp oppgaven som følger:

Første del handler om læringsteorier, nåværende og tidligere forståelse av læring og ulike læringsteoriens syn på hvordan man lærer. Jeg vil ta utgangspunkt i Phillips og Soltis' litteratur (2003) om tilegnelse av kunnskap og læringsteori, og her presenterer jeg ledende teorier om hvordan man lærer og tilegnelse av kunnskap. Læring ligger til grunn for tilegnelse av teori, og det er derfor viktig å ha med hvilke teorier som ligger til grunn for oppbyggelsen av lærerutdanningen.

Andre del fokuserer på teori om praksis, med hovedfokus på Tove Kvernbekk (2011) og Ida Riksaasen Hatleviks (2018) syn på praksis. Praksisteori handler i vesentlig grad om hvordan studenten selv tilegner seg kunnskap gjennom praktiske og teoretiske læringstilnærminger.

I tredje del omtales anerkjente teorier om undervisning og arbeid som campus gjør for å skape en sammensatt lærerutdanning. Der jeg vil ta for meg noen rapporter om teori i praksis. Jeg ser litt på hvordan man resonnerer rundt møtet mellom teori og praksis og, hvilke teorier som bygger opp om møtet. I tillegg vil problematikken ved møtet bli presentert.

2.1 Læringsteori

Læring er et allsidig begrep som forsøker å beskrive prosesser et individ går gjennom når det tilegner seg ny kunnskap eller nye ferdigheter. En mulig definisjon kobler selve forståelsen av læring til relativt varige *endringer i ytre atferd* som et resultat av læring. En mer generell oppfatning er at læring “*omfatter alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelige bestemte faktorer eller rusmidler.*” (Imsen, 2011, s.49) Forandringer som følger av modning eller varige forandringer på grunn av sykdom regnes ikke som læring, for det kan skje uavhengig av kunnskap eller atferd. (Woolfolk, 2004, s.128)

Phillips og Soltis forklarer i boken “*Læring*” (2003) at det ikke finnes én enhetlig læringsteori, men flere som utfyller hverandre og som er til nytte i forskjellige sammenhenger. Forfatterne viser eksempler fra egne liv, at man har lært at flammer er varme, vann er vått, fenomener man kan lære gjennom erfaring. Å lære å kjøre bil eller å gjøre avanserte ligninger derimot, krever en omfattende opplæring der man må fokusere på ulike og sammensatte ferdigheter for å kunne mestre oppgaven. Livet byr på en rekke oppgaver og stiller en rekke krav til et menneske. For å mestre ulike oppgaver trenger man derfor noen ganger kunnskap og andre ganger spesifikke ferdigheter, og ofte begge deler. (Phillip og Soltis, 2003, s.14-15)

En rekke tenkere og pedagoger har gjennom tidene forsøkt å sette ord på hvordan mennesket lærer. Som lærerstudent er litt av egen oppgave å kunne skille mellom de forskjellige teoriene og bruke dem hensiktsmessig i undervisningen. Målet er ikke å kåre den beste læringsteorien, men heller å kunne åpne øynene for nye muligheter og se ulike sider ved elevene. Phillip og Soltis forklarer at ved å gjøre seg kjent med motstridende argumenter og synspunkter blir horisonten utvidet, og nye arbeidsmåter blir mulig. (2003, s.16) Innenfor læringsteori er det særlig fire teorier som har gjort seg særlig gjeldende og som hver har hatt sin storhetstid, *behavioristisk teori, kognitiv teori, konstruktivistisk teori og sosiokulturell teori*. (Imsen, 2011, s. 49) I et historisk perspektiv ser vi en tydelig utvikling. Teoriene er derfor ikke sidestilt i dag, siden ny kunnskap og forskning (f.eks. på hjernen) betyr at noen deler av noen av teoriene er utdaterte. På

den måten avløser de i noen grad hverandre, samtidig som deler av de forskjellige teoriene eksisterer parallelt og utfyller hverandre.

Behavioristisk teori

Behavioristisk teori har sin opprinnelse rundt 1870, som ofte regnes som tiden da moderne, eksperimentell psykologi ble etablert som eget fag. Etter Darwins evolusjonsteori i 1859 ble forskernes syn på flere aspekter ved mennesket radikalt forandret. I stedet for å skille mennesket og dyret som to uavhengige parter, så man heller mennesket som en “biologisk forlengelse av dyreriket”. (Phillips og Soltis, 2003, s.39) Presisert betydde dette at mennesket skiller seg fra andre i dyreriket på ulike måter, men at hvis man studerte biologien, i form av anatomi, biokjemi, fysiologi osv, var det enighet om at det fantes mange likheter. Som en konsekvens av dette mente mange at man derfor kunne lære mye om mennesket ved å studere dyr. Ved å studere fenomener som hvordan dyr lærer, hvilke instinkter som ligger til grunn, evne til problemløsning, fikk man resultater som ledet til utviklingen av teorier vi i dag kaller behaviorismen. (Phillip og Soltis, 2003, s.40-41) Poenget er altså at tilegnet kunnskap vil føre til endring i atferd. Spørsmålet innenfor teorien er da ikke om hvordan ny kunnskap blir tilegnet, men heller hvordan *ny atferd som en konsekvens av kunnskap* ser ut. Suksesskriteriet i behaviorismen ligger i å kunne måle ny atferd som en konsekvens av tilegnet kunnskap. (Phillip og Soltis, 2003, s.42) Eksempelvis kan det at man lærer at det er fornuftig å vaske hendene etter toalettbesøk for å minske faren for å spre sykdom føre til faktisk håndvask etter toalettbesøk.

Hvordan man tilegner seg ny atferd gjennom kunnskap er innenfor behavioristisk teori todelt: klassisk betinget og operant betinget.

Klassisk betinget

I et forskningsprosjekt om hunders fordøyelse gjort av den russiske fysiologen Ivan Pavlov, ble det oppdaget et endret atferdsmønster. Pavlov så at hver gang hundene så maten, begynte de automatisk å sikle. Han testet deretter dette ved å ringe med en bjelle hver gang han matet hundene. Da så han at han kunne få hundene til å sikle bare ved å ringe med bjellen. De hadde endret atferd i en viss situasjon.

Både hunder og mennesker har en mekanisme som får spyttkjertlene til å produsere spytt når en type stimulans (i dette eksempelet, mat) blir observert. (Phillips og Solis, 2003, s.43) Det at man kunne lage en ny kobling av instinkter ved å bytte ut *naturlig stimulus*, i dette tilfellet, mat, med *betinget stimulus*, en bjelle som ble innøvd til å signalisere stimulus, er det som kjennetegner betinget behaviorisme. Dette kunne da overføres til andre situasjoner for å endre både instinktivt og lært atferdsmønster. Psykologen John B. Watson brukte klassisk betingning som et nøkkelbegrep for å forstå atferdsmønstre i alle deler av livet. Han mente at hvis et individ har koblet en erfaring og en opplevelse sammen, vil individet bære det med seg i livet og forsøke å unngå situasjonene som ligner den vonde erfaringen, eller eventuelt prøve å gjenta situasjonene som ga en god erfaring. Et eksempel kan være et barn som opplever liten tålmodighet og gjentagende grad av irritasjon rundt leksene sine. Da kan en konsekvens være at barnet prøver å unngå situasjoner der de ubehagelige opplevelsene oppstår og ha motstand mot å gjøre lekser senere. (Phillip og Solis, 2003, s.45) Når det er sagt, mener ikke behavioristene at all atferd skyldes betingede reflekser av instinkter, men at det finnes flere former for læring, som bringer oss til operant betingning.

Operant betinget

Mens den klassiske betingning hovedsakelig går ut på automatisk respons fra instinkter, skal vi nå over til *bevisste* og frivillige valg som mennesket gjør i ulike situasjoner. Individet handler ofte bevisst i møte med omgivelsene for å oppnå ulike konsekvenser. De bevisste handlingene kalles *operanter*. (Woolfolk, 2004, s.132) Operant betingning er da en læringsprosess som skjer når et individ handler på bestemte måter i møte med sine omgivelser. Et eksempel: Et barn som skriker for å få godteri, vil prøve på det igjen senere for å oppnå det samme. Et annet eksempel kan være en student som venter seg til å ta skippertak rett før frist for innlevering gang etter gang, hvis det viser seg at det ikke har noen nevneverdig negativ effekt på karakterene.

Behavioristisk teori hadde sin storhetstid mellom 1910-1950, da forskning på atferd var sentral innenfor psykoanalysen. Flere aspekter ved behavioristisk teori er fortsatt sentrale innen læringsteori i dag, mens andre deler i stor grad er utdatert på grunn av nye fremskritt innen forskning. Læringsteorien står fortsatt tydelig frem som et stort steg inn i forskning og

oppdagelse av læringsteori som felt, og har flere elementer som peker videre til andre læringsteorier, derav flere av dem som kommer under i oppgaven.

Kognitiv læringsteori

Kognitiv læringsteori er en gammel læringstradisjon koblet til hukommelse, og hadde sin storhetstid på 1970-tallet. De kognitive læringsteoriene fokuserer på mentale prosesser som skjer i forbindelse med læring. Forskning rundt hukommelse og hjerneforskning som studerer aktivitet i hjernen under ulike typer stimuli er sentralt. (Imsen, 2011, s.50) Hukommelsen har fått en sentral rolle i kognitiv læringsteori, sentrert i hvordan man lagrer informasjon i hjernen og muligheten til å hente ut informasjonen i relevante situasjoner. På 1970-tallet gjorde dette eksempelvis at pugging av gangetabellen ble sett på som svært viktig for å ikke overbelaste korttidsminnet når et individ skulle løse mer avanserte regnestykker. (Imsen, 2011, s.50) Senere har hvordan man handler i ulike lærings situasjoner blitt mer sentralt. Læringsstrategier som tankekart, repetisjon, strukturering, huskereglene og oversikter er eksempler på slike strategier.

Konstruivistisk teori

Konstruivistisk læringsteori henter mye inspirasjon fra den sveitsiske psykologen Jean Piaget. *“Det som får oss til å lære, er nysgjerrigheten”*, er et viktig begrep innenfor konstruivistisk læringsteori. Sentralt er det at individene lærer av egne erfaringer og at ny tilegnet kunnskap må passe inn i det en elev kan fra før. Det kan føre til en forandring av den gamle kunnskapen i lys av den nye. (Imsen, 2011, s.51) Fokuset ligger på å løse problemstillinger man ikke allerede vet svaret på, slik at man kan bruke kunnskapen man har, refleksjon og forståelse som nøkler til å tilegne seg ny kunnskap. Læringsteorien var spesielt populær på 1970- og 80-tallet, men brukes også i dag gjennom skjematilærings, som er en individuell orientert læringsstrategi som går ut på å koble sammen gammel og ny kunnskap. Den er dermed ikke nødvendigvis så opptatt av læring som skjer i læringsfellesskap. (Imsen, 2011, s.51-52)

Sosiokulturell teori

Sosiokulturell læringsteori henter mye fra den russiske psykologen Lev Vygotsky. Teorien, gjerne i en kombinasjon med annen læringsteori, er aktuell fra 2000-tallet og fram til i dag. (Imsen, 2011, s.53) Det sosiale og kulturelle samspillet i samfunnet er viktig innenfor sosiokulturell læringsteori. Alle barn er født inn i en kontekst der både samfunn og kultur spiller store roller i dannelsen av personlighet og i utviklingen til et barn. Hvilke levekår og muligheter et barn har til egen tenkning og refleksjon, er avgjørende for dets utvikling. Språket er det viktigste redskapet til utvikling og forbedring av egne muligheter. Gjennom språket kommuniserer man med andre. Våre mentale prosesser og strukturer stammer hovedsakelig fra vår samhandling med andre. (Woolfolk, 2004, s.69) Denne bruken av språket som utgangspunkt for all læring tar læringsteorien i bruk i både sosiale og individuelle prosesser, på en måte som få andre læringsteorier gjør.

De forskjellige læringsteoriene fokuserer dermed hovedsakelig på ulike perspektiver av *hvordan* et individ lærer i ulike, gitte situasjoner. Teoriene lever i dag side om side, men er også preget av sine historiske storhetstider, der psykologien eller forskningen la særlig vekt på én av retningene. Vi kan kalle dette ulike læringsparadigmer, der skiftende teories storhetstid flyter over i hverandre. Et eksempel på dette er overgangen fra mer behavioristiske læringsteorier til konstruivistisk læringsteori, som ble et nytt læringsparadigme med mer fokus på at kunnskap sees i forhold til tidligere kunnskap og involverer tidligere bakgrunnskunnskap. Dette er for eksempel hukommelsesbasert læring. Å pugge grammatikk med små belønninger som en sjokoladedit for hvert verb man lærer kan være både behavioristisk og kognitivt.

Vi ser spor av alle teoriene i bruk i dag, ved at ulike deler av læringsteoriene har blitt tatt med videre, mens noen elementer i de fleste av teoriene har falt fra. Sosiokulturell læringsteori er teorien som i sin helhet er en av de mer utbredte teoriene, med mange tilhengere i norsk skole og innen lærerutdanning. Praxis i lærerutdanningen er et tydelig bilde på bruk av sosiokulturell læringsteori der læring skjer i samarbeid med andre i en sosial kontekst for å skape gode læringskulturer. De forskjellige læringsteoriene kan anvendes både av en lærerstudent i tilegnelse av egen kunnskap innen ulike fagområder, men også som en hjelp til å lage variert og god undervisning som treffer et stort mangfold av elever. Lærerstudentene har som oppgave å bruke

disse læringsteoriene aktivt i praksis for å utvikle sin egen profesjon i løpet av lærerutdanningen. Videre skal jeg ta for meg teori om praksis og læringsteorier som studentene selv kan tilegne seg.

2.2 Praksis i skolen

“Lærerutdanningen blir kritisert for å ikke være relevant for sine studenter... En kjernekritikk omhandler gapet mellom teori og praksis, hvor hovedargumentet er at teorien lærerstudentene forventes å lære som studenter ved landets lærerutdanningsinstitusjoner ikke oppleves å være relevant for det de skal gjøre i praksis når de skal undervise”

Slik starter innledningen av den vitenskapelige publikasjonen *“Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler”*. (Lejonberg et al, 2017) Videre forteller artikkelen om et relativt stort frafall både i løpet av lærerstudiet og i de første årene som nyutdannet lærer. (Lejonberg et al, 2017) Hva er det så som gjør at noen lykkes, mens mange faller fra? Til tross for at lærerstudentene er Norges største studentgruppe, gjør frafallet under og etter studiet, i tillegg til det økende behovet for lærere, at SSB i 2014 predikerte at det vil være et underskudd på 38 000 lærere innen 2025. (Lejonberg et al, 2017) Studiebarometeret viser at lærerstudentene er minst fornøyd med sammenhengen mellom teori og praksis på lærerstudiet, i motsetning til andre områder som forventninger og læringsmiljø. (Lejonberg et al, 2017) Forskjellen mellom teori og praksis, slik den oppleves av studenter, er problematisk på flere punkter. Det gjelder:

- 1) at arbeid med undervisning handler om å lage fiktive rammeverk for å forstå praksis (Cochran-Smithe og Lytle, 1999, sitert i Lejonberg et. al)
- 2) at all forståelse av kunnskap og praksis er teoriladet (Kvernbekk, 2011, s.146-163)
- 3) at alle undervisere legger anerkjente teorier om hvordan man bør undervise og hvordan læring skjer til grunn for sine valg og forståelser. (Handal og Lauvås, 1999)

Det er med andre ord ikke lett å legge til rette for en god teoretisk og praksisbasert undervisning der alle læringsbehov blir dekket. Så langt har jeg omtalt undervisning sett fra utdanningsinstitusjonens side, men hvilken rolle har lærerstudentene i møtet med egen læring?

En vitenskapelig publikasjon fra 2018 forklarer at studentenes egen innsats i lærerutdanningen og kvaliteten på undervisningen er faktorer som har størst innflytelse på lærerstudentenes faglige utbytte. (Gibbs, 2010, s.5) Både kunnskapen om ulike undervisningsmetoder og forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på er viktig for studentene så vel som for læreinstitutionene. Forskning på forskjellige undervisningsformer og vellykkede læringsprosesser er beskrevet i tre deler av Riksaasen Hatlevik (2018):

- *student engagement* (studentengasjement)
- *students' approaching to learning* (studentens læringstilnærming)
- *self-regulated learning* (selvregulert læring)

Videre beskrives noen av hovedtrekkene til disse tre overskriftene gjennom teoretiske og empiriske bidrag.

Student engagement

“Student engagement” er et samlebegrep for ulike tanker og ideer fra amerikansk utdanningsforskning. Det dekker ulike faktorer som påvirker universitetsstudenters vurdering av utdanningstilbudet og egen akademisk innsats. (Riksaasen Hatlevik, 2018) Begrepet dukket opp på 1990-tallet som en konsekvens av en økende frustrasjon rundt kvaliteten på undervisningen på de amerikanske universitetene.

Selve begrepet omfatter både ulike aspekter ved individet som lærer i tillegg til kjennetegn og egenskaper ved læringstilbud og konteksten rundt læringen. Læringt blir definert i ulike kategorier som

- *tidsbruk i studietid*
- *kvalitet på egen studieinnsats*

- *involvering i studiene, sosial integrasjon og akademisk integrasjon.* (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Innenfor tidsbruk og kvalitet inngår også studentens eget engasjement i undervisning og arbeid med eget skolearbeid og eventuelle innleverte oppgaver. Akademisk integrasjon betyr internalisering av akademiske idealer og at faglige prestasjoner oppfyller institusjonens akademiske krav. Sosial integrasjon handler om hvordan en student opplever kommunikasjon med medelever og om og hvordan studenten er med i utenomfaglige aktiviteter. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Forskningsretningen har i stor grad vært rettet mot målbare faktorer som tidsbruk, studentenes egenrapporterte innsats og betydningen av konteksten for læring i form av faglig og sosial integrasjon og involvering. Denne forskningsretningen fokuserer på møtet mellom studenten og det akademiske læringsmiljøet, mens de følgende teoriene ser mer på individnivå. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Students' approaches to learning

“Students' approaches to learning” er en forskningsretning som hovedsakelig har undersøkt forholdet mellom hvordan studenter studerer og hvilket læringsutbytte de har. Retningen startet på midten av 1970-tallet gjennom fenomenologiske studier av studenters læringstilnærminger, men har senere blitt utviklet gjennom analyse av spørreskjemaer med flere svaralternativer.

Forskningsretningen deles i tre, *overflatisk*, *dybde* og *strategisk*, som er ulike tilnærminger en student kan ha i møte med pensum. (Riksaasen Hatlevik, 2018) Overflatisk læringstilnærming kjennetegnes ved minimal innsats fra studentens side utover å lære det faglige innholdet som forventes til eksamen. Dette kan gjøre at studenten ikke verken reflekterer over hensikten med læringen eller egen strategi for å lære pensumet. Det kan også gjøre at studenten kan ha vanskelig for å se meningen og/eller verdien av studiets innhold. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

I motsetning til overflatisk tilnærming kjennetegnes studenter som fokuserer på dybdelæring ved at de aktivt prøver å forstå det faglige innholdet i pensum. De prøver å se de overordnede linjer og legger nye ideer til allerede tilegnet kunnskap. Et kjennetegn er at studenten prøver å finne mønstre og prinsipper i ny kunnskap som kan gi økt forståelse, men også med en vurdering om at forståelsen vil utvikle seg etter hvert. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Strategisk tilnærming kjennetegnes ved effektiv tidsbruk og innsats for å tilpasse eget arbeid slik at studenten gjør det best mulig på en eventuell eksamen. Dette kan ofte være studenter som ønsker gode karakterer og er villig til å gjøre en innsats for å oppnå det, gjerne med en kombinasjon av overflatisk læring og dybdelæring. De vurderer hva som antageligvis gir best resultater på eksamen. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Self-regulated learning

“Self-regulated learning” oppsto som en forskningsretning i USA på 1980-tallet innenfor den psykologiske, sosialkognitive fagtradisjonen. (Riksaasen Hatlevik, 2018) I motsetning til de andre to teoriene har ikke denne teorien fått forskningen sin fra empiri, men er mer teoribasert. Forskningen handlet i utgangspunktet om regulering av uønsket oppførsel ved hjelp av selvkontroll. Senere har prinsippene man oppdaget blitt brukt i forskning på både sosiale, motoriske og akademiske egenskaper og ferdigheter. (Schunk, 2005, s.85)

Et sentralt begrep innenfor forskningsretningen er *metakognisjon*, som betyr at studenten må være klar over og reflektere rundt egen læringsprosess. Da er det viktig å være klar over egne akademiske styrker og svakheter, slik at man kan velge fordelaktige læringsstrategier i ulike situasjoner for å sikre seg best mulig læring til ulike oppgaver. For å oppnå akademisk suksess, handler det mye om innsatsen man legger inn og tanken om at man utvikler og utvider kunnskapen underveis for å oppnå økt kunnskap etter endt studieprosess.

Alle tre tilnærmingene er tett knyttet til enten ytre eller indre motivasjon, redsel for å mislykkes og/eller behov for å prestere godt. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Møtet mellom læringsteoriene

En students ytre eller indre motivasjon, redsel for å mislykkes og/eller behov for å prestere godt er avgjørende for å gjøre det bra i utdanningen. Lærerutdanningene legger til grunn ulike strategier for at studentene skal kunne tilegne seg gode måter å lære på. Dette trengs som bakgrunn for å vite hva som legges til grunn for oppbyggingen av lærerutdanningen. Videre kommer møtet mellom teoriene.

Innenfor “student engagement”, “Student’s approach to learning” og “Self-regulated learning” er det tydelig sammenheng mellom studietilbud, måter studentene jobber på og det studentene lærer. I alle retningene pekes det på studenter som lykkes både ved at de jobber grundig med pensum og at de finner fram til gode måter å jobbe med det på. Det betyr nødvendigvis ikke at en av disse retningene er *mer* riktig enn de andre, men det betyr at det er noen teorier som regnes som mer gjeldende i dag. Det er viktig å være klar over hvilken måte man jobber på for å lykkes som student. Det er også avgjørende hvordan læreinstusjonene jobber for å bli bedre akademiske institusjoner. (Riksaasen Hatlevik, 2018) For en engasjert ‘idealstudent’ kan alle retningene føre til et aktivt og effektivt arbeid med egen læring. Beskrivelsen av “self-regulated” studenter har mye til felles med studentengasjement fra “student engagement”-retningen og som i “student approaches’ to learning” beskrives som en kombinasjon av strategisk læring og dybdetilnærming til læring. (Riksaasen Hatlevik, 2018) Alle retningene beskriver studentenes evne til å måle og vurdere egen læringsprosess og avveie hensiktsmessige metoder å lære pensum på. En forskjell er at der “student engagement” og “self-regulated” studenter ønsker å maksimere egen forståelse og læring på et felt, handler “students’ approach to learning” heller om å identifisere ulike, stabile læringsmåter å tilegne seg kunnskap på. “Student engagement” og “self-regulated” har heller søkt seg ut et slags ideal som de jobber aktivt mot, der man forventer at studentene som ligger tett opp til dette idealet, vil lykkes med sine studier. (Riksaasen Hatlevik, 2018) En annen forskjell er der “student-engagement” ser på kjennetegn i *både* individ og kontekst for å finne ut hvorfor studenter lykkes. Konteksten defineres som hvorvidt individet

er integrert i studiefellesskapet med studenter og lærere eller ikke. “Students’ approaches to learning” og “self-regulated” ser mer på hva enkeltindivid gjør for å lære. (Riksaasen Hatlevik, 2018) Når det er sagt, er det å ikke delta i i studiefellesskapet ikke en motsetning til de andre retningene, men det er heller ikke et sentralt element når det trekkes frem perspektiver ved studenter som lykkes. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Innenfor alle retningene påpekes sammenhengen mellom undervisningstilbud, studentenes valg av studiemetode og læringsutbytte. Forskjellene blir tydeligere når det gjelder hvilke metoder og perspektiver man peker på som viktige for å lykkes. Til tross for at teoriene tar for seg ulike tilnærminger til suksesskriterier for studenter, er det mye overlapp mellom teoriene, og flere av de samme perspektivene blir beskrevet i flere av teoriene. Riksaasen Hatlevik trekker frem to praktiske implikasjoner ved å sammenligne disse tre forskningsretningene som kan være relevante for studenter (2018):

Studenter bør være kjent med hva som kreves for å lykkes med sine studier

1. Institusjoner burde ha som mål kontinuerlig å bedre egen undervisningskvalitet

Videre skal jeg beskrive de to implikasjonene.

Studentens kjennskap til akademisk suksess

En del studenter er både selvregulerende og har et stort engasjement rundt egen læring, mens andre har behov for informasjon og opplæring om hva selvregulering er og hva det kan bety for egen læring. (Riksaasen Hatlevik, 2018) En god undervisning kan hjelpe noe på denne veien, ettersom det ligger gode prinsipper for læring til grunn for undervisningsopplegg. Men noe som kan stå i veien for god læring, kan være manglende kunnskap om hensiktsmessige måter å studere på. Mange studenter kan vurdere metakunnskap om hvordan de skal studere som noe som ikke er viktig for dem, og dermed gå glipp av mange muligheter til god læring gjennom ulike læringsteorier. Riksaasen Hatlevik trekker derfor frem at det trengs mer kunnskap og engasjement for å få studentgrupper til å reflektere over egne læringsprosesser og se relevansen og betydningen av både faglig og sosial involvering i studiemiljø og i prosessene rundt det å selvregulere egen læring. (2018)

Undervisningskvaliteten på utdanningsinstitusjonene

Den andre praktiske implikasjonen omhandler undervisningskvalitet. God kvalitet på undervisning og på læringsmateriale kan forutsette at det fra institusjonens side gis motivasjoner og incentiver. Hvis riktige midler brukes, kan det engasjere undervisere til å videreutvikle og forbedre eget materiale. Det legges også til grunn at det trengs og gis muligheter for veiledning fra kolleger og bruk av tilbakemeldinger fra studentene i denne videreutviklingen. (Riksaasen Hatlevik, 2018) Hvis gode prinsipper for læring brukes, og underviseren har gode rutiner for egen veiledning og arbeid med undervisningsmaterialet (med tilbakemeldinger fra studenter), er det kriterier for at undervisningskvaliteten kan vurderes som god. Tydelige kjennetegn på god undervisning kan derfor brukes som et slags *ideal* ved arbeid med undervisningskvalitet fra institusjonelt hold. Riksaasen Hatlevik trekker også frem at det trengs mer forskning på hvilke incentiver og tiltak som blir gjort for å få undervisere til å arbeide med læringsmaterialet sitt. (Riksaasen Hatlevik, 2018)

Teoriene over setter ord på noen av læringstilnærmingene studenter og undervisere kan innta for å lykkes på lærerstudiet og med utarbeiding av god kvalitet i egen profesjon. De ulike læringsteoriene jeg har brukt til nå har ledet frem til den i dag regjerende sosiokulturelle læringsteorier. Videre teorier hører med under paraplyen sosiokulturell læring. Dermed har vi dekket noen læringsteorier og noen teorier om metoder studenter kan bruke for å oppnå akademisk suksess.

Videre skal vi se på møtet mellom teorien og praksis i dagens lærerutdanning.

2.3 Møte mellom praksis og teori

Som tidligere nevnt, blir lærerutdanningen kritisert for å fokusere for mye på teoretisk kunnskap, med manglende relevans for praktisk lærerarbeid. (Lejonberg et.al, 2017) Økt praksis er blitt trukket frem som en mulig løsning på dette problemet. Studiebarometeret viser at sammenhengen mellom teori og praksis er det lærerstudentene er *minst* fornøyde med. (Inger-Lise Kalviknes Bore, 2019) Det er et stort frafall av studenter under lærerutdanningen og av lærere i de første årene i jobb. (Lejonberg et. al, 2017) SSB forventet i 2014 en lærermangel

på om lag 38000 innen 2025. En undersøkelse gjort blant veiledere fra 2016 peker på at lærerutdanningen har et stort forbedringspotensiale i arbeidet med sammenheng mellom teori og praksis. (Lejonberg et. al, 2017) Undersøkelsen viser til at det er behov for at både lærerutdannere og veiledere ved praksisskoler både videreutvikler eget ansvarsområde og jobber med hverandres arenaer. (Lejonberg et. al, 2017)

Den tradisjonelle oppbyggingen av lærerutdanningen er først teorifokusert, deretter med kortere praksisperioder der lærerstudentene skal observere og muligens undervise noe. Videre er det mer didaktisk og pedagogisk teori på læreinstusjonen før lengre praksis. Slik er det helt opp til det fjerde året, der mange lærerutdanninger har et større pedagogisk fokus, samtidig som det er lengre praksisperioder med flere muligheter til å undervise for lærerstudentene. (Lejonberg et. al, 2017) Premisset for en slik oppbygging av lærerutdanningen er at det er læreinstusjonen som har hovedansvaret for helheten som den organiserende parten i et skjevt forhold mellom lærerutdanningsinstusjonen og skolene hvor lærerstudentene gjennomfører praksis. Alle føringer og regler kommer fra læreinstusjonene. (Lejonberg et. al, 2017)

Tematikken i dette delkapittelet er kvaliteten i samarbeidet eller det møtet som teori på læreinstusjonene og praksis på praksisskolene gir. Lejonberg et. al beskriver det slik: *“Møte mellom lærerutdanningens teorigrunnlag på den ene side og læring gjennom feltefaringer på den andre side omtales både nasjonalt og internasjonalt som konfliktfylt og dels som to ganske forskjellige verdener.”* (2017) Det er derfor hensiktsmessig å si noe kort om på hvilket grunnlag teori og praksis er begrunnet på lærerutdanningen. For å gjøre det skal jeg ta for meg beskrivelser fra rammeplanen til lektorprogrammet. Videre skal jeg ta for meg noen opplevelser av hvordan teori og praksis møtes gjennom en undersøkelse gjort på teori og praksis på lærerutdanningen.

Når det gjelder kunnskap viser rammeplanen til lektorprogrammet viser at utdanningen skal bidra til at kandidaten har:

- *avansert kunnskap innenfor valgte fag og spesialisert innsikt i et profesjonsrelevant fagområde*

Dette omhandler all faglig og teoretisk kunnskap i utdanningens løp.

Videre skal kandidaten bruke denne kunnskap til å

- *anvende forsknings- og erfaringsbasert kunnskap til å identifisere og arbeide systematisk med grunnleggende ferdigheter og planlegge og lede undervisning på ulike læringsarenaer som fører til gode faglige og sosiale læringsprosesser*
- *på et selvstendig og faglig grunnlag bruke varierte arbeidsmetoder, relevante metoder fra forskning og faglig utviklingsarbeid til å differensiere og tilpasse opplæring i samsvar med gjeldende læreplanverk, og skape motiverende og inkluderende læringsmiljø*

(Lovdata.no, 2013)

Opplæringen som skjer på lærerutdanningen skal hjelpe kandidaten til å oppnå målene satt i rammeplanen. Kandidaten skal (etter lærerutdanningen) ha dybdekunnskap og innsikt innenfor valgte fag og fagområder og kunne bruke det til å skape gode læringsarenaer, læringsprosesser og eventuelt differensiert undervisning til ulike nivåer. Dette er det som hovedsakelig gjelder teori på utdanningen. Videre står det om praksis:

- *Praksisopplæringen skal være veiledet, vurdert og variert. Omfanget av praksis skal være minst 100 arbeidsdager og knyttes til profesjonsfaget, fag I og fag II. Praksisopplæringen skal fordeles over minst fire av fem studieår. Det skal være progresjon i praksisopplæringen.*

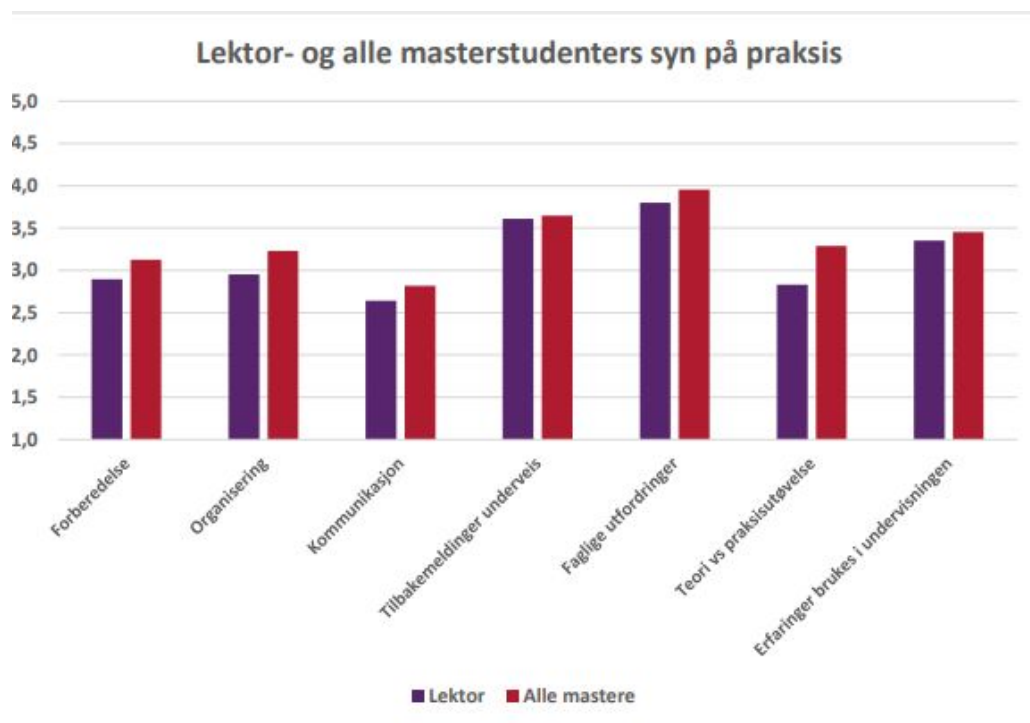
(Lovdata.no, 2013)

Her ser vi tydelige retningslinjer på overordnede føringer for praksisopplæringen.

Rammeplanene legger vekt på opplæringens variasjon og veiledning fra en praksisveilder.

Videre viser jeg hvordan lærerstudentene selv opplever at rammeplanen blir oppfylt i løpet av lærerutdanningen. En undersøkelse gjort av Studiebarometeret i 2018 viser hvordan lærerstudenter svarer på hvordan de opplever praksis, delt inn i følgende punkter:

- Hvordan høyskolen/universitetet forberedte deg på praksisopplæringen
- Hvordan høyskolen/universitetet organiserte praksisopplæringen
- Kommunikasjonen mellom praksissted og høyskole/universitet
- Tilbakemeldingene underveis i praksis
- De faglige utfordringene i praksisopplæringen
- Teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen
- Hvordan erfaring fra praksis brukes som grunnlag for diskusjon/refleksjon i undervisningen



(Hegerstrøm, 2018)

Tallene viser at lektorprogrammet ligger under gjennomsnittet på alle punktene som ble undersøkt. Spesielt stor er forskjellen når det gjelder teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen. Undersøkelsen viser at undervisere på lærerutdanningen opplever dette møtet annerledes. Dette illustreres enda tydeligere i tabell 2, som ser på underviseres opplevelse at praksis og teori på utdanningen.

	Gjennomsnitt, lektor
Teori og praksis er godt integrert i studieprogrammet	3,6
Jeg diskuterer sammenheng mellom praksis- og teoridelen av studieprogrammet med praksislærer	2,8
Studentene oppnår forventet læringsutbytte fra praksis	3,4
Jeg er godt informert om hva studentene erfarer i praksisperioden	3,1
Våre studenter får god oppfølging fra høgskolen/universitetet når de er i praksis.	3,3
Studentene er godt forberedt på hva de vil møte i praksisperioden	3,5
Våre veiledere i praksisfeltet er godt kvalifisert for oppgaven	3,2

(Hegerstrøm, 2018)

Underviserne var mest enige at teori og praksis er godt integrert i studieprogrammet (3.6), samtidig som de i liten grad diskuterte dette med praksislærerne (2,8). Det er altså en stor forskjell på hvordan lærerstudentene selv opplever sammenhengen mellom teori og praksis, og hvordan underviserne på lærerutdanningen opplever det. I analysen som følger vil studenter selv beskrive tydelig hvorfor de opplever det slik. Videre skal jeg ta for meg hvilken metodikk jeg har brukt i oppgaven.

3.0 Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg vurderinger og valg som er koblet sammen med oppgavens metodiske innramming. For å svare på problemstillingen har jeg gjort to gruppeintervjuer med lærerstudenter som er ferdig med praksis på fjerde år av utdanningen. Fjerdeåret på lektorutdanningen er ofte året med mest fokus på praksis og de lengste praksisperiodene. Totalt syv studenter er intervjuet, fra to forskjellige læreinstitusjoner. I det påfølgende kapitlet vil jeg ta for meg vurderinger og refleksjoner rundt forskningsprosessen.

(Ramme for vitenskapelighetsposisjonerer meg i prosjektet - de blir subjekter og studenter om hverandre.) Hvordan henter jeg kunnskap?

Jeg har vurdert kvalitativ metode som hensiktsmessig for å finne gode beskrivelser og fenomener om studien. Hovedkategoriene av kvalitativ metode er *hermeneutikk* (fortolkning) og *erfaring* (fenomenologi), enklere beskrevet som tekstanalyse og observasjons- og intervjustudier. Metoden beskriver ulik systematisk samling, arbeid og analyse av materialet fra observasjoner, samtaler eller tekst. (Etikk.no, 2010) Hensikten er å tolke meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte i studien. Kvalitativ forskning kan brukes for å prøve å få innsikt i menneskelig uttrykk gjennom tale og skrift og/eller atferd. Både språk og handling har en dimensjon av fenomener og meninger som trenger en reflektert og kvalifisert fortolkning for at det skal kunne gi vitenskapelig kunnskap. (Etikk.no, 2010)

3.1 Kvalitativt gruppeintervju som forskningsmetode

Oppgaven legger til grunn Studiebarometerets tall om trivsel på lærerstudiet, og ser spesielt på det lærerstudentene er *minst* fornøyde, nemlig sammenhengen mellom teori og praksis.

(Inger-Lise Kalviknes Bore, 2019) Målet er ikke å finne fasiten på hvorfor det er slik, men å finne noen perspektiver og kjennetegn på hvorfor studentene er misfornøyde. Kvaliteten på lærerutdanningen er omdiskutert, og det finnes delte meninger om kvaliteten, men intervjuene peker likevel tydelig på noen spesifikke faktorer og perspektiver. Kvalitativt gruppeintervju ble valgt for å sikre innholdsrike og *tykke* beskrivelser og perspektiver. Tykke beskrivelser er utfyllende, grundige og kontekstuelle. (Nyeng, 2012, s.48) Målet var å få et innblikk i

studentenes studiehverdag og gjøre en analyse av deres beskrivelser av både egen læring, men også av sammenhengen i lærerstudiet som en helhet. Jeg kunne valgt en kvantitativ metodisk fremgangsmåte og gjort en spørreundersøkelse med oppstilte spørsmål i et skjema. En slik fremgangsmåte kunne muligens gitt flere perspektiver som i større grad kunne generaliseres. Samtidig ville dataene jeg fikk ut av spørreskjemaet være svært avhengig av både min evne til å utarbeide et spørreskjema som får frem ønskede perspektiver og individets tilbøyelighet til å svare utfyllende på skjemaet. Den kvalitative fremgangsmåten gjennom forskningsintervju gir en unik mulighet til å innhente tydelige og nyanserte beskrivelser fra intervjupersonene. (Brinkmann & Kvale, 2009, s.48) Gjennom semi-strukturerte gruppeintervjuer ønsket jeg å få frem de gode perspektivene i en samtale, lærerstudenter imellom. Det blir da ikke mulig å generalisere, men studien vil gi et godt grunnlag for overførbarhet. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Semi-strukturerte intervjuer

Et forskningsintervju i en kvalitativ studie kan variere fra å være helt ustrukturert til å være tydelig og rigid strukturert. For å få best mulig data ut av min studie valgte jeg semi-strukturert intervju. Metoden går ut på at forskeren vil undersøke et tema og lager en intervjuguide som prøver å belyse eventuell tematikk man vil undersøke. Intervjuguiden består ofte av åpne spørsmål og forslag til eventuelle tilleggsspørsmål som forskeren kan benytte seg av. (Brinkmann & Kvale, 2009, s.47) Meningen med dette er å gi forskeren mulighet til å følge intervjuguidens ledetråd, men også gi mulighet til oppfølging av subjektens beskrivelser av enkelte fenomen.

I min studie ønsket jeg at subjektene skulle svare på intervjuguiden, men jeg var også opptatt av at de skulle kunne forklare viktige fenomener og beskrivelser som jeg ikke hadde tenkt på i utformingen av min intervjuguide. Derfor valgte jeg den semi-strukturerte metoden, slik at jeg kunne forfølge tema som uventet kom opp i samtalen. Samtalens grunnlag var alltid

intervjuguiden, men med mulighet for nye fenomener og perspektiver underveis. Intervjuguiden ble laget i lys av studiens formål og med et teoretisk bakteppe. Se vedlegg 1 for intervjuguide.

Den semi-strukturerte intervjuguiden skulle sikre at forskningsintervjuene gav svar på de store linjene og temaene i oppgaven og at respondentene hadde en tematikk å forholde seg til. På samme tid opplevde jeg det som viktig å følge opp studentenes beskrivelser av andre perspektiver og fenomener som ble beskrevet som viktige i deres studiehverdag. Jeg brukte intervjuguiden fullt ut, selv om ting som hadde blitt sagt allerede delvis svarte på noen av de senere spørsmålene. Det kom gjerne perspektiver fra andre studenter enn den som delvis hadde svart på spørsmålet i forrige runde. De utfylte svaret. Intervjuguiden ble testet på medstudenter i et pilotintervju. Pilotintervjuet ga noen nyttige erfaringer om intervjuets oppbygging og også noen endringsforslag i formuleringen av spørsmålene.

Forskeren - essensiell for intervjuets kvalitet

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å konstruere kunnskap gjennom samspillet mellom intervjueren og den intervjuede. (Brinkmann & Kvale, 2009, s.23) Et slikt forskningsintervju legger til grunn en gjensidig avhengighet mellom mellommenneskelig interaksjon og deling av kunnskap og erfaringer. Intervjueren, som initiativtager og med ønske om å få frem ulike perspektiver eller kunnskap, blir derfor selv det viktigste redskapet i et kvalitativt forskningsintervju. (Brinkmann & Kvale, 2009, s.85) Det er forskerens oppgave å sørge for at kunnskapen og perspektivene som kommer fram styres i en retning som er relevant for oppgaven. For å vite hva som er relevant, er det derfor viktig at forskeren har kunnskap om temaet.

Som intervjuer gjorde jeg noen vurderinger både før, underveis og etter at prosessen var ferdig. Jeg måtte blant annet bestemme meg for om jeg skulle gjøre intervjuene med enkeltpersoner eller grupper. Individuelle intervjuer kan vært nyttige hvis målet er å få frem et enkeltindivids perspektiver i dybden. I et gruppeintervju ville jeg imidlertid få frem perspektiver som kunne ha mulig overføringsverdi for mange lærerstudenter. Derfor var det flere styrker ved nettopp

gruppeintervjuet. Noen av styrkene var at studentene kunne bygge på hverandres erfaringer, at samtalen kunne gå lett og at jeg kunne få mye data både innenfor temaet, men også om perspektiver jeg ikke hadde tenkt på, men som også var viktige for temaet. Et annet perspektiv kan være at irrelevante og subjektive meninger fra enkeltpersoner blir moderert i en gruppe. I tillegg kan det være at ikke alle reflekterer over kvaliteten på egen utdanning og at en gruppesamtale da er hensiktsmessig for å hjelpe tankeprosessen i gang. Som med alle forskningsmetoder er det både fordeler og ulemper ved valg av denne forskningsmetoden. En større ulempe ved et gruppeintervju kan være at noen deltakere får en dominant rolle i samtalen, som gjør at perspektiver som kunne kommet frem fra et individuelt intervju ikke kommer frem. Dette kan også gjøre at ulike meninger ikke kommer frem og dermed ikke blir undersøkt, noe som igjen gjør at oppgavens validitet svekkes. Gruppeintervju som forskningsmetode forutsetter at temaet som diskuteres om er hverdagsaktuelt for intervjusubjektene.

For best å få frem perspektivene gjennom gruppesamtale, var det viktig for meg at studentene skulle oppleve intervjusituasjonen som komfortabel. Studentene fikk derfor velge tidspunkt og møtested selv. Det gjorde at jeg møtte studentene på deres læreinstitusjoner. Før intervjuet begynte, var målet å bli litt kjent med studentene, gjøre dem kjent med prosjektet og prøve så godt som mulig å gjøre situasjonen så komfortabel som mulig. Konteksten for prosjektet ble beskrevet og bruk av båndopptaker forklart. Etter intervjuet pratet vi litt om hvordan intervjuet hadde gått og om ulike erfaringer både de og jeg hadde gjort. I det første intervjuet pratet vi en god stund etter intervjuet, og jeg skrev noen notater om noen av erfaringene som ble gjort.

En annen vurdering jeg måtte gjøre som forsker, var personlig tilnærming til studien, ettersom jeg intervjuet lærerstudenter og er lærerstudent selv. Noen fordeler med å være på innsiden av studiet jeg skulle undersøke, var at jeg hadde større forutsetninger for å vite hvilke spørsmål jeg skulle stille og en generelt større helhetlig kunnskap om feltet. Ved at jeg har erfart mange av fenomenene som lærerutdanningen inkluderer, hadde jeg muligens en bedre forståelse av hva jeg kunne spørre om for å få gode beskrivelser av sammenhengen mellom teori og praksis på lærerutdanningen. En ulempe ved at jeg selv er lærerstudent kan være problematikken rundt min egen posisjonering i studiet. En forsker vil alltid streve for å oppnå størst mulig nøytralitet.

Problemer kan oppstå hvis spørsmål eller problemstilling peker i en retning som forskeren allerede har konkludert med, eller at visse perspektiver ikke får like stor plass hvis de ikke gagner ønsket utfall. Jeg forsøkte å stille meg så nøytral som mulig og stille åpne spørsmål ut fra intervjuguiden. I tillegg forsøkte jeg å stille meg så upartisk som mulig i hele prosessen, slik at subjektene ikke blir ledet i noen bestemt retning.

3.2 Utvalg

En sentral vurdering var hvem og på hvilket nivå jeg skulle intervjuer. I kvalitativ forskning er det sjeldent at man ser tilfeldig rekruttering av informanter, siden hensikten med intervjuet er å få mye dybdekunnskap om et tema gjennom et relativt lite antall informanter. Derfor må utvalget av intervjuobjekter gjøres *strategisk*. Strategisk utvalg er at forskeren først bestemmer seg for en målgruppe han/hun trenger for å få inn relevante data, for så å velge ut personer fra denne målgruppen til å delta i forskningsprosjektet. (Christoffersen, Johannessen & Tuft, 2010, s.106) Utvalget i kvalitativ forskning er derfor ikke representativt, men hensiktsmessig. Utgangspunktet for min studie var at intervjuobjektene skulle velges ut fra målgruppen lærerstudenter i eller etter PPU-året, altså fjerde eller femte år av lærerutdanningen. Grunnen til at de skulle være i siste fase av lærerstudiet er at de skulle ha best mulig forutsetning for å mene noe om studiet, spesielt om sammenhengen mellom teori og praksis. I tillegg er fjerde året et viktig år spesielt for lektorstudenter, som har hatt lite pedagogikk tidligere i studiet, men som i det fjerde året har både tilnærmet all pedagogikken de lærer i studiet, og i tillegg lengre praksisperioder.

Studentene ble kontaktet av meg i klasserommet deres, gjennom anbefaling fra min veileder. Jeg fikk komme innom undervisningen til to grupper studenter og fortelle litt om min studie av sammenhengen mellom teori og praksis på lærerstudiet. Studenter meldte seg relativt kjapt i begge omganger, og jeg fikk samlet åtte lærerstudenter til to gruppeintervjuer, fra to ulike læreinstitusjoner. Av de som takket ja, var det i den ene gruppen to menn og to kvinner, og i den andre gruppen fire kvinner. At utvalget ble skjevt i kjønn var ikke ønskelig, men det var heller ikke problematisk for studien (siden utvalget ikke er representativt for en større gruppe

mennesker). I avhandlingen bruker jeg navn på topp-politikere fra det norske, politiske landskap. Av mennene er det Jens og Jan, og blant kvinnene er det Erna, Siv, Trine, Une og Gro. Navnenes kobling til politikere har ingen sammenheng ved kvaliteter eller likhetstrekk med studentene som personer.

Om studentene

I denne studien deltok åtte lærerstudenter. Alle de åtte studentene var i tjueårene, på fjerde eller femte år av sitt lærerstudium. Det var seks kvinner og to menn, der en gruppe var en ren jentegruppe. Alle studentene hadde hovedfag innenfor humaniora, altså samfunnsfaglig retning. Flere av studentene jobbet som vikar ved siden av studiene.

3.3 Arbeid med materialet

Etter at intervjuprosessen var ferdig, begynte jeg å transkribere intervjuene. Dette ble gjort i samme uke som intervjuene ble gjort, mens de fortsatt var friskt i minne. Slik kunne jeg fortsatt huske refleksjoner som ble gjort underveis i de ulike delene av intervjuene. I tillegg til dette skrev jeg ned noen notater underveis, hvis det var ting jeg særlig ville merke meg. Det kunne virke som om at det at jeg noterte gjorde at det ble en mer avslappet stemning i rommet, siden jeg noen ganger så på pcen, slik at studentene kunne prate litt seg imellom.

Når det gjelder kategorisering, velger jeg å analysere materialet ut fra store kategorier, som går tettere på teksten og kunnskapen som er delt i intervjuene. Transkriberingen er kategorisert etter større kategorier som *teori, praksis, veileder og forberedelse til praksis på læreinstusjonene*. Jeg prøvde å ha en viss distanse til studiens teoretiske bakgrunn. På den ene siden ønsket jeg å plassere beskrivelsene inn i teoretiske rammeverk med en gang, for så å starte en analyse av funnene. På den andre siden forsøkte jeg å se på funnene nøytralt og ikke tolke innholdet til å passe inn i studien. Det var viktig å tolke innholdet med et så åpent og nøytralt sinn som mulig, også kunnskapen og beskrivelsene som falt utenfor studien eller de teoretiske kategoriene.

Som tilnærming til analysen benyttet jeg *innholdsanalyse*. En innholdsanalyse tar grundig for seg deler av tekst, i mitt tilfelle intervjuene, og ser på hvordan kunnskapen som skapes og elementene i teksten kan forstås i sammenheng med hverandre. Jeg valgte å bruke innholdsanalyse for å forsøke å forstå meningene og fenomenene som kommer frem i intervjuene i lys av tematikken i studien.

3.4 Studiens kvalitet

Et viktig spørsmål i alle typer forskning er hvor godt dataene som er samlet inn faktisk representerer temaet eller fenomenet som studeres. I forskningslitteraturen blir dette ofte definert som en studies *validitet*. Validitet handler i stor grad om “et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt”. (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2010, s.71) I en kvalitativ studie handler validitet hovedsakelig om i hvilken grad en forskningsmetode undersøker det den er ment å undersøke. (Brinkmann & Kvale, 2015, s.276) Det finnes mange mulige utfordringer og problemer som kan nedgradere validiteten knyttet til valg av forskningsmetoden som er beskrevet i dette kapittelet. Med utgangspunkt i begrunnelsene over, og med mål å kunne få studentenes perspektiver, har kvalitativ metode blitt vurdert som den mest hensiktsmessige metoden å bruke i denne studien.

Et annet begrep som er knyttet til studiens kvalitet er *reliabilitet*. Innenfor kvalitative studier blir reliabilitet vurdert gjennom begrepene *overførbarhet*, *troverdighet*, *pålitelighet* og *bekreftbarhet*. (Christoffer, Johannessen & Tufte, 2010, s.230) Studiens *overførbarhet* vurderer spørsmålet om studiens funn kan overføres til andre, liknende fenomener. Målet for all forskning er å trekke linjer eller slutninger utover opplysningene som samles inn. *Troverdighet* vurderes på lik linje med validitet, om det finnes sammenheng mellom studiens fremgangsmåte, funn og virkelighet. (Christoffer, Johannessen & Tufte, 2010, s.231) *Pålitelighet* i kvalitativ forskningssammenheng omfatter en åpen beskrivelse av forskningsmetoden og fremgangsmåten der forskeren gir dybdebeskrivelser av studiens kontekst. At forskeren kritisk vurderer forskningens fremgangsmåte bidrar til å skape klarhet om studien i seg selv.

I kvalitativ studiesammenheng vurderer man ofte overføring av kunnskap i stedet for en generalisering som er anslått ut fra statistikk. Dette beskrives av Brinkmann & Kvale som en *analytisk generalisering*, et begrep som kan brukes i studier der man må gjøre en vurdering av i hvilken grad studiens funn kan belyse hva som vil skje i en annen, liknende situasjon. En slik generalisering vil kunne være relevant for min studie. Analytisk generalisering begrunner seg på likheter og forskjeller, og generaliseringens gyldighet avhenger av i hvilken grad trekkene som sammenlignes er relevante for studien. (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 290-291) Spørsmålet man da kan stille seg, er om forskningens begreper, beskrivelser og tolkninger kan brukes i andre forskningsfelt eller tema enn det som det var ment til i utgangspunktet.

I min studie hadde mange av studentene liknende argumenter og perspektiver. I begge intervjuene forklarte studentene i dybden med likelydende beskrivelser av samme tema, til tross for at de gikk på ulike institusjoner. Det kan vurderes som styrkende for studiens anvendelighet og reliabilitet. Men semistrukturerte, kvalitative intervjuer vil være preget av både forskeren og av lite forutsigbarhet, så det kan være vanskelig å gjenskape nøyaktig de samme resultatene for andre forskere. Det er det heller ikke krav om i kvalitative studier. Funnene som kommer frem i denne studien vil være preget av dagens omstendigheter i lærerutdanningen. Til tross for dette kan det være nyttig å huske på at kvalitative studier kan gi verdifull kunnskap og bidra med nyanser og mangfold, selv om man ikke alltid kan generalisere. (Brinkmann & Kvale, 2015, s.291)

3.5 Etiske betraktninger

Gjennom hele studien var det avgjørende å gjøre noen vurderinger rundt etiske spørsmål knyttet til studien. For forskere er det særlig fire områder som tradisjonelt diskuteres når det gjelder etiske retningslinjer. De fire områdene er *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle* i lys av egen forskningsprosess.

Informert samtykke

Informert samtykke vil si at "forskningdeltakere informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i

forskningsprosjektet”. (Brinkmann & Kvale, 2015, s.104) Det betyr også at intervjusubjektene er med i undersøkelsen frivillig. Forskeren har ansvaret for at personlig informasjon om subjektene holdes hemmelig og for at personvernet ivaretas.

Før intervjuene ble gjort, fikk jeg informert samtykke på to måter. Den første måten var samtykke gjennom en kontrakt som beskrev prosjektet og hva deltakerne samtykket til. I kontrakten de skrev under på, var det også samtykke til bruk av båndopptaker og behandling av data som ville komme frem i intervjuene. I kontrakten sto det også om deltakernes mulighet til å trekke seg og deres rettigheter generelt i en slik studie. Den andre måten jeg sikret samtykke på, var gjennom samtalen før selve intervjuet, der vi snakket om begrunnelsen for studien og rammene for intervjuet. Formålet med dette var også å skape trygghet før selve intervjuet skulle starte.

Konfidensialitet

Konfidensialitet peker på avtalen med subjektene om hvilken informasjon og hvilke data som kan inkluderes i den ferdige studien. Det betyr i praksis at det er et krav om anonymitet og at det ikke skal være informasjon som kan identifisere deltakerne i prosjektet. (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 106) Konfidensialitet kan være vanskelig å sikre i kvalitativ forskning. I motsetning til kvantitative studier, der konfidensialitet sikres med statistikk og gjennomsnittsberegninger av et høyt antall subjekter, må studier innenfor kvalitativ forskning sikre at informasjonen som brukes, ikke potensielt er gjenkjennelig for subjektene eller for dem som leser studien. Derfor valgte jeg å ikke spesifisere hovedfagene til studentene, men bare å plassere dem innenfor humaniora.

Dette kan bli særlig vanskelig når studien og metoden hovedsakelig ser på subjektene perspektiver og beskrivelser. I samtykkeskjemaet studentene skrev under på, ble de informert om at de skulle anonymiseres og at kun forsker og veileder ville ha tilgang på dataene som kom frem i intervjuene. Skjemaet som subjektene skrev under på var godkjent fra NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Konsekvenser

Konsekvenser i studien er en etisk vurdering som tar utgangspunkt i begrepet *velgjørenhet*. (Brinkmann & Kvale, 2015, s.107) Begrepet betyr at hensyn bør tas slik at risikoen for å skade studiesubjektet bør være så lav som mulig. Forskeren har som ansvar å vurdere og reflektere over mulige konsekvenser for både subjektene personlig, men også for gruppen de eventuelt representerer. (Brinkmann & Kvale, 2015, s.107) I studien min har jeg forsøkt å ta vare på subjektene på den beste og mest hensiktsmessige mulige måten. Her mener jeg fra et praktisk perspektiv, som hvor de ble intervjuet, lengde, og forsøk på en komfortabel intervjusituasjon, men også med et større ønske om at studien skal kunne bidra til å gi studentene mulighet til å sette ord på hvordan de erfarer lærerutdanningen og hvordan den kan utvikles videre.

Forskerens rolle

Vurderinger koblet sammen med forskerens rolle hører sammen med mange av temaene som er beskrevet i dette kapittelet. Forskerens prinsipper og forholdsregler vil være viktige for kvaliteten i forskningen. I slik sammenheng snakker man ofte om forskerens *integritet*. Det kan f.eks. være en moralsk integritet beskrevet som forskerens empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål. (Brinkmann & Kvale, 2015, s.107) Integriteten kan også kobles sammen med forskerens egen *uavhengighet*. Begrepet i denne sammenhengen kobles til forskerens egen evne til å vurdere ulike funn av data likt, å ikke ignorere eller nedvurdere visse resultater fordi de ikke peker direkte på det studien undersøker eller det forskeren ønsker på finne. Å ikke være uavhengig kan ha direkte følger for studiens reliabilitet og validitet. Et overordnet mål for en forsker er å forsøke å være mest mulig uavhengig, slik at reliabiliteten for studien øker. Samtidig er det veldig vanskelig å ikke påvirke funnene eller gi dem visse konsekvenser. Derfor er det bedre å prøve å vise en transparent fortolkning av datamaterialet og de ulike måtene jeg som forsker har påvirket prosessen, enn å prøve å skjule påvirkningen.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for mitt valg av forskningsmetode. Jeg har valgt å benytte kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer for å gjennomføre studien. Noe av begrunnelsen for dette ligger at jeg vil finne lærerstudenters *egne* beskrivelser av opplevelsen av sammenhengen mellom teori og praksis på lærerutdanningen. Dette vil gjøre at studien vil ha

perspektiver hovedsakelig fra studentens side. Grunnet plass i denne oppgaven har jeg intervjuet åtte lærerstudenter på to læreinstusjoner. Det kunne vært hensiktsmessig å intervjuere flere studenter på flere læreinstusjoner for å få flere aspekter og perspektiver på studiens tema. Det har likevel vært interessant å se hvor sammenfallende poengene til de forskjellige lærerstudentene har vært.

Jeg har også beskrevet ulike vurderinger gjort i forskningsprosessen, som utvalg og design på intervjuet. Til slutt gjorde jeg ulike vurderinger rundt etiske forskningsrefleksjoner og sett på studiens gyldighet og pålitelighet.

I oppgavens neste del dekkes analysen av mitt empiriske materiale.

4.0 Analyse og diskusjon

Oppgaven har til nå hovedsakelig tatt for seg metodisk og teoretisk grunnlag. Før jeg fortsetter kan det være nyttig å trekke frem oppgavens problemstilling:

Hvordan forstår lærerstudenter sammenhengen mellom læring på campus og læring etter det fjerde årets praksisperiode av lærerutdanningen?

I dette kapitlet vil jeg fokusere på beskrivelsene som kom frem i intervjuene med åtte lærerstudenter. Studentenes beskrivelser vil videre bli grunnlaget for analyse og diskusjon, som gjøres underveis i teksten. Målet med å tolke beskrivelsene er å få en systematisk oversikt over studentenes beskrivelser for å kunne vurdere dem opp mot studiens formål og bakgrunn.

Lærerstudentene som er intervjuet kommer fra to ulike læreinstitusjoner. Den ene er ganske stor og utdanner mange lærere i ulike fag, mens den andre er betydelig mindre, og fokuserer på to fag. Gjennom analysen er det hensiktsmessig å referere til studentene som “fra den lille/store læreinstitusjonen”, spesielt hvis refleksjonene som kommer frem er felles for studentene fra samme institusjon.

Kapitlet er delt i tre deler. Første del tar utgangspunkt i første forskningsspørsmål: Hvordan oppfattes/oppleves forberedelsen til praksis på campus? I andre del handler det om sammenhengen mellom fagteori på campus og undervisning i praksis. I tredje del handler det om studentenes forventninger til praksis/holdninger.

- 1: Hvordan oppfattes/oppleves forberedelsen til praksis på campus?
- 2: Hvordan oppfattes/oppleves sammenhengen mellom fagteori på campus og undervisning i praksis?
- 3: Hvordan oppfatter/opplever studentene samarbeidet mellom campus og praksisskolene?

4.1 Forberedelse til praksis på campus

I teoridelen ble det redegjort for ulike læringsteorier generelt, læringsteori på campus og i praksis og forskjellige studieteknikker studenter kan bruke for å lære hensiktsmessig i sitt studium. Når det gjelder utformingen av lærerutdanningen, forholder institusjonene seg til rammeplanen for lektorutdanningen fra 2014. I rammeplanen står det blant annet at utdanningsinstitusjonene skal tilby en lektorutdanning som er:

“Integrert profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis. Utdanningen skal imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen” (Lovdata.no, 2013)

Det står også om ulike kunnskaper og evner studenten skal ha fått etter å ha fullført studiet. Hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene har tolket sitt mandat varierer. Det er rimelig å anta at ulike institusjonene har gjort ulike tiltak på sin institusjon for best å oppnå sitt mandat og sine mål som lærerutdanning. Videre følger en analyse og diskusjon rundt intervjuene gjort med åtte lærerstudenter.

Noen av spørsmålene studentene svarte på i intervjuene gjaldt kvaliteten på forberedelsene på campus til praksis. I den sammenheng kommer noen av perspektivene fra studentene frem, der idealet fra campus om en god forberedelse forblir et ideal, mens det for studentene i realiteten kan oppleves som et repeterende rituale fra år til år. Hva som defineres som god forberedelse vil være forskjellig fra student til student, men studentene som ble intervjuet beskrev stort sett en kunstig og teoretisk fokusert forberedelse. Videre følger en sammenfatning og analyse av studentenes beskrivelse rundt forberedelse på campus før praksis.

Studentene forklarer at organiseringen av det fjerde året består av et par uker teori, før en lengre praksisperiode etterfulgt av en kortere periode med teori før en skoleeksamen. Slik er det altså i to semestre. Studentene ved den store læreinstitusjonen forteller at den siste uken før praksis er en mer praksisrettet uke. De gjør oppgaver som skal forberede dem på praksis, som å lage undervisningsopplegg og ha presentasjoner som skal simulere undervisning i klasserom. Det er også seminarer som fokuserer mer på temaer som lærerrollen, motivasjon og andre sentrale emner som er mer konkret rettet mot praksisperioden.

Trine legger frem problemstillingen ved at praksisforberedelse blir for teoretisk basert.

Trine: “Det var lite konstruktivt. Særlig forelesningsbolkene. Det var lite som handlet om det å være i praksis. Og mye som var teori rundt det vi allerede hadde lært. Et eksempel på tema vi hadde om var relasjon. Men det var veldig teoretisk fremlagt, med lite praktiske råd. Å ha slik praksisrettet teori før praksis kan være nyttig, det, siden mange har ulike opplevelser av for eksempel relasjon med elevene. Men samtidig savnet jeg en mer håndfast forberedelse til praksis. For min del hadde det ingen forberedende funksjon, det var bare en uke med forelesninger vi måtte gjennom før vi begynte jobben med praksis.”

Dette kan både sees som eksempel på hvordan forutsetningen for læring er at all kunnskap er teoribasert, samtidig som det kan illustrere studentenes manglende innsikt i hva som er relevant for deres utdanning innen lærerprofesjonen. (Riksaasen Hatlevik, 2018) Et eksempel på dette kan være utdanningsinstitusjonens valg av tema, relasjon, for én time praksisforberedelse. Relasjon, som er et stort tema innenfor lærerutdanningen, oppleves som et snevert fokus i enkelttimer rett før praksis, men burde heller være et overordnet tema. Til tross for at studentene har hatt om lignende temaer i pedagogikken tidligere, kan det hende at den ene timen blir for lite til å få ut av noe konstruktivt ut av den.

Det ideelle klasserom

Som forberedelse til praksis, bruker begge institusjonene tid i det fjerde året til å la studentene ha fiktiv undervisning for hverandre i klassen.

Siv: “Jeg føler vi snakker mye teori. Også er det veldig mye om det “ideelle klasserom”. Vi snakker veldig generelt om hvordan klasserom ser ut, at elevene sitter stille og rolig, mens det er langt fra virkeligheten. Jeg opplevde i min praksis i åtte uker, med en klasse med lite ferdigheter i norsk, som gjort at det ble mye problemer utover det som skal skje i klasserommet. Bare det å sitte stille og jobbe i grupper ble veldig vanskelig. Da følte jeg [at teorien] var helt umulig å ta med inn. De praktiske oppgavene jeg hadde lært på [den store læreinstitusjonen] ville ikke funke i klasserommet. Det føltes veldig langt mellom undervisningen på campus og praksis.”

Siv beskriver en grunnleggende problemstilling ved praksisforberedelse, det at forberedelse på campus ikke tar hensyn til mange ulike situasjoner man kan møte i praksis. Forberedelsen kan ofte ha et teoretisk fokus, som for eksempel ulike måter å undervise om Columbus, med et utgangspunkt i at elevene er klare for å lære, bare man lager en spennende undervisning. I virkeligheten kan klasserommet være fylt av ulike spenninger som leder bort fra undervisning, som Erna beskriver videre.

Erna: “Det kan jeg si meg enig i. Hvertfall de fire ukene jeg hadde på en vgs før sommeren. Det var en skole der elevene var faglig veldig svake - bare minoritetsungdom. Det er ikke et problem i seg selv, men det var mange sosiokulturelle og sosioøkonomiske problemer, og de elevene hadde mye annet å stri med enn skole. Skolen, for elevene, var bare et minimumskrav på egen innsats, så da ble det veldig fjernt fra det vi lærer på campus, hvor det er snakk om de store trekkene, den gjennomsnittlige skolen, idealer og lignende. Det har blitt veldig lite problematisert på campus hva man gjør på skoler der elevene ligger et sted mellom 3 og stryk. Hvordan skal vi som lærere motivere i sånne situasjoner?”

Her illustreres problemet med at arbeid med undervisning handler om å lage fiktive rammer for å forstå praksis. (Lejonberg et. al, 2017) Disse fiktive rammene kan lage et feilaktig bilde av

hvordan det er å undervise i et klasserom, der de andre aktørene ikke er medstudenter som rolig observerer undervisningen og stiller relevante spørsmål. I virkeligheten kan et klasserom være et konfliktfylt sted fylt av ulike aktører med varierende motivasjon for læring og en rekke andre faktorer, litt avhengig av alder, som spiller inn når det gjelder aktørenes oppførsel.

Et annet perspektiv som studentene peker på er lærerstudiets teorifokus, kanskje spesielt på lektorstudiet. Lektorutdanningen er teoretisk tilrettelagt der 50 av 300 studiepoeng er pedagogisk rettet på den store læreinstusjonen, og 60 av 300 på den mindre, med noen enkelttimer knyttet til praksis innimellom. (Lovdata.no, 2013) Det kan oppleves som en ubalanse når man, som Erna forteller over, kan den faglige teorien i høy grad, men mangler det praktiske verktøyet til å takle elever som sliter faglig og med motivasjonen. Det sosiokulturelle paradigmet vi er inne i dag baserer seg på læring både på campus og i praksis og forutsetter at disse delene jobber bra sammen, noe de ikke alltid gjør. Erna beskriver mulig at hun opplever at det sosiokulturelle synet på læring ikke blir ivaretatt i lærerutdanningen. Læringen som skal skje i praksis blir for liten del av utdanningen, og dermed muligens mer et ideal enn en realitet. Utdanningen som helhet hjelper ikke henne med de praktiske delene av profesjonen hun skal gå ut i.

Forberedelse til praksis på campus

Studentene på den mindre lærerutdanningen forklarer at de har to timer avsatt til praksis i semesteret, uavhengig av studieår. Før praksis er det praksisforberedelse, der de snakker om sine forventninger til praksis og fyller ut en praksisjournal, en journal som følger dem gjennom alle årene. Den tar for seg deres refleksjoner rundt egen læring i praksis. Formålet med journalen er følgende:

- "Som lektorstudent skal du føre en praksisjournal hvor du dokumenterer praksisperiodene dine. Denne praksisjournalen skal være med på å skape kontinuitet og progresjon i praksisopplæringen. Det betyr at du begynner med journalen nå og at du fortsetter å bruke den i alle praksisperiodene i løpet av studiet. Praksisjournalen skal både brukes som forberedelse til praksis og som kilde til etterarbeid.

- Praksislærerne kan benytte praksisjournalen til å skaffe seg innsikt i lærerstudentens tidligere praksis og derved kunne bidra til bedre progresjon mellom praksisperiodene."

Journalen kan derfor være et godt virkemiddel for at lærerstudentene kan se egen læring over tid, ved å se tilbake på refleksjoner fra tidligere år. Samtidig er det en måte å gjøre studentene klare for egen metakognisjon for å kunne velge hensiktsmessige læringsteorier å bruke i praksis.

Gro deler frustrasjon rundt journalen, som til tross for sitt formål, bare blir enda et arbeidskrav uten særlige konsekvenser og potensielt uten refleksjon.

Gro: "Jeg føler at den journalen var veldig effektiv første gang vi skulle i praksis, men at den nå bare blir smør på flekk, vi vet hvilke forventninger som stilles til oss uansett, og vi har gjort det mange ganger nå. Så det blir bare ekstra arbeid med den journalen, det blir en del arbeid i eget hode med den journalen, for det er så mye relasjonelt, og ting som er innebygd som man kanskje ikke klarer å formulere så godt."

+sitater skal kommenteres. Her kan man spørre om refleksjon kan skje ved bruk av journalen osv.

Gro beskriver praksisjournalen, som skal legge refleksjon og progresjon til grunn for læring etter praksisperiodene. Journalen passer inn i "self-regulated" læringsteori om måling av egen akademisk progresjon. Måten spørsmålene i journalen er utarbeidet, er viktig for at lærerstudentene skal forstå relevansen og oppnå måling av egen progresjon. På samme tid er det muligens relevant å spørre seg om slike refleksjonsskjemaer egentlig virker, spesielt hvis de er lite integrert i studiet generelt.

Repeterende og kunstig forberedelse

Studentene beskriver også en frustrasjon rundt et repeterende opplegg som de opplevde som viktig de første årene, men som kommer til kort lenger ut i lærerutdanningen.

Forberedelsestimen blir beskrevet som et arbeidskrav mer enn et genuint sted man kunne få gode redskaper til praksisperioden.

Jan: “Jeg føler vi går gjennom mye av det samme semester for semester, det er nesten aldri noe nytt, det er bare de samme påminnelsene.”

Gro: “De [forberedelsestimene] kan bli litt generelle, de er litt sånn; møt opp til tiden, samarbeid godt med veileder, det er ting som sier seg selv, at det burde være litt mer fokus på caser, vi har mange av de etterpå [etter praksis], men at de burde være mer i forkant, at man prater mer om tryggheten i lærerrollen, at man prater mer om hvem man er som lærer i lærerrollen, at det er litt viktigere enn å møte opp til tiden, det som er litt mer generelt, for jeg tenker jo at når vi har valgt det yrket her, så skjønner man at man må møte opp til undervisningen sin.”

Studentene synes at formalia, til tross for at det er viktig, blir mindre viktig i de siste årene på utdanningen. Da har de lært hvilke rammer som gjelder i praksis. Hvis de har en time til forberedelse, vil de bruke tiden til perspektiver som kan være direkte relevant for deres praksis. Eksempler på dette kan være vanskelige situasjoner de kan komme opp i i praksis, og hvordan de kan håndtere slike situasjoner. Et annet eksempel er gode måter å undervise på, og hva en lærers mandat er i ulike situasjoner. Når det gjelder gode måter å undervise på i vanskelige situasjoner, kan det være ulike perspektiver i slike situasjoner ulike mennesker lærer av, som beskrevet i sosiokulturell læringsteori. Formalia sier noe om rammene i praksis, men studentene er interesserte i å skape et godt læringsmiljø gjennom ulike måter de underviser på eller gjennom hvilke verktøy de har til rådighet og tar i bruk i form av undervisningsopplegg og digitale hjelpemidler/læringsressurser.

Jens: “Jeg kunne tenkt meg at vi kunne hatt flere timer mer rettet mot jobben som lærer, for jeg føler det ligger bare en forventning om at vi skal vite hva en lærer er, hva det er meningen at vi skal gjøre, det hadde vært kjekt å gå inn i, men at man bare blir kastet inn i det. Kan vi snakke mer om: “Hvem er du som lærer?” “Hva kan man forvente at du skal gjøre som lærer?” Studiet

er veldig teoretisk oppbygget, så kommer det en obligatorisk time med formalia før praksis; så er det rett ut i skolen, det er litt “learning by doing”, som Dewey ville sagt det.”

Flere av studentene beskriver problematiske situasjoner i et klasserom som ikke kommer fram i en kunstig campusforberedelse. Det er nemlig ikke bare undervisningsopplegget som er viktig, som studentene i stor grad opplever at den teoribaserte undervisningen viser til, men også klasseledelse og relasjonen mellom student og elev. Studentene synes det har vært lite relevant undervisning om dette, men trekker frem en forelesning som taklet denne problematikken.

Trine: “Vi har hatt en forelesning om det. En lærer fra Stovner. En forelesning i løpet av hele studieløpet, som jeg synes er alt for lite. Han tematiserer hva man gjør på en skole der elevene sliter med det faglige.”

Erna: “Og jeg fikk litt aha-opplevelse. Det var veldig praksisnært. Han snakket blant annet om urintester og hvordan man får tak på vanskelige elever. Det kunne jeg lært mer om. Jeg har forståelse for at hele utdanningen kan ikke være sånn, selvfølgelig, men samtidig må mer av utdanningen handle om det.”

Trine: “Og jeg tror noe av det som gjorde han så bra, var at han var lærer selv, på en skole, og det føles ofte at de som underviser på campus ikke har de erfaringene med seg. De har kanskje forsket i mange år, kanskje aldri vært i en skole i det hele tatt. Sånn sett mister man de konkrete tipsene om hva man kan gjøre.”

Studentene viser til at det ville være en styrke med en mer praksisnær tilnærming til undervisning i campus, ved at lærere som jobber i skolen underviser om ulike utfordringer på skoler. Praksis med teori som grunnlag, som beskrevet av Lejonberg et al., blir derfor problematisk på to av punktene som trekkes frem i møte mellom praksis og teori:

1. At arbeid med undervisning omhandler å konstruere rammer og fiktive undervisningssituasjoner for å forstå praksis

2. At all forståelse av praksis og undervisning har teori som grunnlag

Første punkt handler om at studentene mener en teoribasert undervisning på campus ikke dekker flere perspektiver man må ta stilling til som lærer. Presentasjoner og undervisning på campus som skal lage fiktive rammer for praksis vil ikke kunne beskrive hvordan det er i skolen. Den vil derfor ikke ta for seg konkrete utfordringer som lærere ute på praksisskolen vil presentere. Lærerstudentene vil måtte møte slike utfordringer og håndtere dem i praksis, ofte med få forberedelser og lite kunnskap.

Andre punkt handler om det studentene beskriver som spennet mellom faglig teori og erfaringene fra undervisning og profesjonsutøvelse, og at det oppleves som stort. Siden lærerstudiet har en teoretisk tilnærming til hvordan man skal utøve sin profesjon, opplever mange studenter at det er vanskelig å skildre hva som er gode redskaper for å undervise i praksis. Å undervise handler ikke bare om hvilke læringsteorier man legger til grunn, men også om en rekke andre viktige hensyn og redskaper for å sikre et godt læringsmiljø. Derfor etterspør studentene *konkrete* tips fra erfarne lærere som har stått i ulike utfordringer som lærer.

Erna forteller om didaktikken i møte med en ellers teoribasert undervisning.

Erna: “Jeg synes det løsnet litt da vi hadde didaktikk i noen av fagene, for noen av de lærerne vi hadde der, jobbet også på videregående skole. De snakket mye om spesifikke undervisningsmetoder vi kunne bruke i praksis. Seminarene viste oss spesifikke undervisningsopplegg til ulike timer og sa noe om hvordan man kan undervise i de fagene. Det var veldig praktisk og læringsrikt - så litt bort fra all teorien man ellers lærer i didaktikken. Sånn generelt har seminar vært mye bedre enn forelesning. For på seminar får man ofte konkrete tips, prøvd ut egne undervisningsopplegg, og også lærerne som har seminar har ofte mer erfaring med å undervise selv.”

En annen utfordring koblet til dette er, ifølge studentene, forelesernes egen evne til undervisning og bruk av virkemidler.

Trine: “Jeg tror et gjennomgående problem som mange sitter igjen med er at de som foreleser ikke har så god formidlingsevne, så man møter ikke opp på forelesningene. Og mange av seminarene handler om å engasjere elevene, at vi må bruke digitale hjelpemidler, men foreleserne bruker ikke disse verktøyene selv. Eksempelene de tar i bruk er for eksempel et bilde av en veggavis som de legger ut på læringsplattform. Det er bare så sprik de forventningene som er i de ulike stedene. Da kommer du ut i praksis med et skjevt bilde av digitale hjelpemidler. Jeg for eksempel, kom ut i praksis der alle hadde læringsbrett (iPad), men jeg hadde aldri lært noe mer enn bruk dette dataprogrammet hvis du vil lage en tegneserie! Et annet eksempel var fra første uka i praksis skulle elevene lage en podcast. Det hadde jeg ingen erfaring på eller med, for undervisningen som handlet om det på campus, er bare et skjema som spør spørsmål som “Har du brukt PP i det siste?”

Studentene etterspør kunnskap om digitale verktøy. Det er en grunnleggende forståelse for at læreinstitusjonen ikke kan lære studentene *alt* de møter i praksis, men de etterspør en mulighet til å bli kurset i de vanligste digitale verktøyene de kan møte i praksisperioden, for eksempel digitale verktøy som brukes av mange norske skoler. Studentene beskriver at denne opplæringen delvis mangler i dag. Et viktig poeng i sosiokulturell læringsteori er hvordan verktøy brukes for å skape en lærings situasjon. Situasjonen som lærerstudentene beskriver her er et eksempel på å lære *om* verktøyene, men ikke *hvordan* bruke dem effektivt.

Erna: “Her ble det opp til praksisskolen å lære oss det, så vi er veldig preget av hvilke praksisskoler vi har vært på.”

Noen fikk grundig opplæring i systemet skolene bruker, som for eksempel OneNote eller Google docs, mens andre opplevde at de måtte prøve å lære seg systemet på egen hånd. Noen opplevde at siden de ikke kunne systemet, falt de litt ut av noen av oppgavene som var forventet av dem som praksisstudenter.

På oversikten over hva man lærer på lektorprogrammet ifølge rammeplanen til lektorprogrammet står det at lærerstudentene skal:

- benytte digitale verktøy i undervisning, planlegging og kommunikasjon samt veilede unge i deres digitale hverdag (Lovdata.no, 2013)

Lærerutdanningen kan ikke dekke alle læreplattformer, men det er verdt å diskutere om utdanningen burde løfte frem de mest sentrale læringsplattformene, for at studentene skal kunne noe om de før de kommer i praksis. Flere av plattformene ligner på hverandre, så man kommer ofte litt på vei på flere av plattformene hvis man kjenner til noen av de.

4.2 Sammenheng mellom teori og praksis på lærerutdanningen

For mye teori i lærerutdanningen?

Pedagogikken lærerstudentene lærer, blir tillagt stor vekt når elevene skal lage undervisningsopplegg. Der må de begrunne ulike veivalg de gjør i arbeidet med egen undervisning. I praksis blir studentene oppfordret til å tenke over ulike læringsteori når de skal undervise, men det kan være vanskelig å se sammenhengen mellom læringsteorien og klasserommet.

Une: “Jeg føler at i klasserommet er det så komplekst, det er så vanskelig å knytte alle valgene man gjør opp til en teori, som gjør at læreryrket, noen ganger blir mer komplisert enn nødvendig. Det er kanskje vanskelig for en sosiallærer som skal snakke med en elev, da bruker man teknikk for å komme frem til noe, men en lærer i et klasserom med 30 elever kan godt legge opp en læringsteori til grunn, men man får ikke gjort så mye mer for å snakke om det i teorien. Læringsteori er viktig, men jeg synes det kan være vanskelig å knytte det veldig til praksis.”

Alle studentene er enige om at de trenger pedagogikk og læringsteori for å kunne undervise og lage gode undervisningsopplegg som legger til rette for de forskjellige måtene å lære på, som

beskrevet i læringsteoriene. Samtidig beskriver de hvordan det de lærer om teori på campus oppleves som vanskelig å bruke i praksis.

Jens: “Men det er jo forskjellige måter å se på teori på, det er jo teoretikere og forskjellige måter å se på teori, men man kan jo og tenke at det vi lærer på campus er veldig teoretisk basert, “dette er Vygotski, dette er Piaget”, så man lærer de, men kanskje ikke helt hvordan man kan anvende det i et klasserom, at man tar opp teoretikerne på ett plan, men at man ikke snakker så mye om klasserommet, lærerrollen, det administrative, skole+hjem, vi snakker ikke så mye om det, så det er ikke helt overlapping. Litt sånn som at man kan ha en fagundervisning om akkurat det, uten at man trenger å ha en teoretiker som sier det.”

Her beskrives skillet mellom *pedagogikk*, *fag* og *fagdidaktikk*. Studentene må i stor grad selv finne ut av hvordan de bør undervise i de forskjellige fagene. De blir presentert for et stort pensum av ulike læringsteorier i pedagogikk, i tillegg til den større, teoretiske mengden av ulike fagkunnskap som lærerutdanningen består av. Det kan diskuteres om studentene mangler evnen til å skille ut hva som er viktig i mengden av teori, og hvilke læringsteorier de skal basere seg på for å skape et godt læringsmiljø. Studentene etterspør konkrete måter å undervise på, gode erfaringer fra lærere og pedagoger som underviser i skolen, gode redskaper til å takle vanskelige situasjoner, men opplever at det blir opp til dem selv å finne disse svarene. Siv trekker frem at forelesere som også jobber som lærere ofte har gode seminarer, og at lærerstudentene gjerne får større faglig utbytte av slike seminarer. Disse foreleserne har ofte verdifull og konkret skoleerfaring som de kan dele.

Une: “Begge de to tingene vi snakker om nå (spørsmål om læringsteori og undervisningsmetoder), de stiller jeg praksislærer, hvis vi får tid. Praksislærere er ikke kjent for å ha god tid, de er ofte engasjerte lærere. Det er kanskje ikke så mye rom for å stille disse spørsmålene på forberedelsesmøtene på campus.”

Spørsmålene og verktøyene studentene etterspør kan derfor falle utenfor både i forberedelsestidene og i praksis, fordi veileder ikke alltid har tid til å svare på ulike

problemstillinger lærerstudentene spør om. Dette *kan* føre til større frustrasjon for studentene i møte med campus' teorifokus på forelesning.

I tillegg til ønske om mer fagdidaktikk ønsker studentene litt mer grunnleggende kunnskap om ulike perspektiver ved lærerrollen. Jens trekker frem at teorien rundt lærerrollen kan bli *for* teoretisk og idealbasert, og at lærerstudenter noen ganger trenger konkrete metoder for *hvordan* man kan lage god undervisning i praksis, i klassesituasjoner som ikke er ideelle.

Jens: “Det blir litt svevende og hengende her oppe, og det er jo fint, men det hadde også vært fint å ha noe som har litt mer jordnært på bakkeplan, litt mer faktisk veiledning, skole+hjem relasjon, lærerrelasjon, lage en time, god PP osv. Det hadde ikke gjort noe å ha det som var basic også.”

Manglende kunnskap om ulike deler av lærerrollen

Samtidig kan studentene oppleve at praksisskolen forventer at studentene har kompetanse på områder der studentene i varierende grad har kunnskap. Une beskriver også en situasjon der veileder spurte om lærerstudentenes mening rundt et fagbegrep studentene verken visste hva var eller hadde nok kunnskap om. Veilederen ble overrasket og fortalte om en annen gruppe studenter som hadde god kunnskap om dette temaet fra en tidligere praksis. Verken Une eller de som var på gruppen hennes hadde lært det i tidligere praksis eller på campus. Une problematiserer dette videre til hvordan oppbyggingen av fag på lærersituasjonen er. Ikke bare opplever studentene at de tidvis mangler kunnskap veilederne mener de burde ha, men de kan også ha manglende kunnskap i fagene de skal undervise i.

Une: “Det er veldig lite rettet mot pensumet til elevene eller mot elevbøker, så jeg føler det er et gap. Vi hadde for eksempel nylig om kriminalitet og straff i praksis, og det har jeg aldri lært på campus. Det har vært lite snakk om relevante temaer som de har om, ting som: “*dette skal de lære, dette står på læreplanene*”, så det er det ene punktet, at det ikke er knyttet opp mot

pensum. Det andre punktet er det pedagogiske, blir fort hengende ved teoretikere og teorier, som ikke blir så anvendelige i praksis.”

Studentene etterspør mer undervisning om konkrete temaer de skal lære bort og tar opp at de forventes å kunne undervise i temaer de selv ikke har lært. Flere av studentene trekker frem at de lærer mye og i dybden i noen fag som det er lite sannsynlig at de noen gang vil undervise i. Andre temaer lærer de lite til ingenting om i løpet av studiet, noe flere av studentene synes er problematisk. I tillegg beskriver Une en distanse mellom teori og praksis, det oppleves som et tydelig gap mellom dem.

Une: “Jeg opplever at teorien på campus er veldig todelt; du har på den ene siden det som er det faglige, den faglige teorien, samfunnsfag og religion, så har du teorien om pedagogikk. Det faglige i religion og samfunnsfag, jeg synes at den er veldig god i religion, men ikke så god i samfunnsfag. Jeg opplever at jeg kommer ut i praksis, også har ikke det vi har lært om noen kobling til det som elevene skal ha om.”

Une forteller om mye kunnskap om selve faget, men at det kan være vanskelig å finne gode metoder for å undervise i faget. Selv om flere av studentene har *kunnskapen* om noe i et fag, betyr det ikke nødvendigvis at de vet hvordan de skal formidle kunnskapen på en god måte i forskjellige situasjoner, i forskjellige klasser. Studentene etterspør derfor mer fagdidaktikk, slik at de er bedre rustet i møtet med elevgruppene. Her kan vi trekke en linje fra et tidligere punkt, der studentene forteller at forskjellige aldersgrupper krever forskjellig pedagogikk. Fagdidaktikken må derfor også være delvis relevant for elevgruppene lærerstudentene skal undervise for.

Siv trekker frem at sammenhengen mellom didaktikk og fag på læreinstusjonen er stor, og oppleves mangelfull.

Siv: “Også virker det ikke alltid som didaktikere har forståelse av det vi lærer på de andre instituttene. Det er ikke alltid de klarer å koble det faglige og det didaktiske. Jeg begynte med et år med norsk, så hadde jeg masse grammatikk og diverse. Nå kan jeg mye om grammatikk i norsk, men jeg føler ikke det har blitt tatt med i det didaktiske, så jeg vet ikke helt hvordan jeg skal undervise det på en god måte.”

Siv beskriver noe som oppleves som et dårlig samarbeid mellom fagdidaktikerne og fagteoretikerne i forelesningene. På den måten blir de ulike delene av studiet mer ulike, og den vanskelige oppgaven med å knytte ting sammen faller på enkelte forelesere, emneansvarlige eller på studentene selv. Hvis sammenhengen mellom teori og praksis ikke blir tydeliggjort, kan det gjøre at gapet mellom teorien på campus og undervisning på campus blir to for fjerne arenaer. Det kan gjøre at lærerstudentene kan føle seg for dårlig forberedt til å undervise i kunnskapen de har lært i praksis. Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at lærerstudentene ønsker både generelt mer fagdidaktikk og en bedre beskrivelse av sammenhengen mellom fagene i studiet.

Digitale hjelpemidler på campus vs praksisskole

Studentene beskriver en undervisning med lite fokus på digitale hjelpemidler utover den kunnskapen de hadde før de startet på studiet. Samtidig beskriver lærerstudentene store fremskritt i de digitale verktøyene på praksisskolene, med hjelpemidler som Smarttavle, avanserte læreplattformer og lignende. Studentene stiller derfor dårlig forberedt til undervisning som inkluderer slike arenaer, og er avhengige av opplæring fra praksisskolen, noe praksisskolen ofte ikke har mulighet eller kapasitet til. Studentene forklarer at de *kan* være heldige ved at praksisveileder har tid til å lære dem det, eller at de tilfeldigvis er i praksis når skolen arrangerer et kurs, men at de ofte må lære seg det så godt de kan på egen hånd. Det kan lede til situasjoner der studentene er usikre på de digitale hjelpemidlene som skolen disponerer. I tillegg øker forskjellene mellom studentene, ettersom noen av studentene er heldige og får kurs i digitale

hjelpemidler i praksis. Andre lærer litt flere steder, men står igjen med en ufullstendig kunnskap om god bruk av digitale hjelpemidler.

Mottakelse på campus etter praksis

Etter fullført praksis møtes studentene tilbake på campus for å dele erfaringer og refleksjoner fra praksisperioden.

På den store lærerutdanningen har de en uke til oppsummering av ulike deler av praksis. Uken består av deling av refleksjoner mellom studentene, dialogseminar, seminarer og foredrag av noen som hadde vært veiledere for lærerstudentene. Mellom de ulike praksisrelaterte postene er det også fagseminarer som fokuserer på kommende eksamen.

Trine forteller om delingen av ulike erfaringer lærerstudentene hadde.

Trine: “Det var så veldig sprikende erfaringer folk hadde. Det var vanskelig å knytte det sammen. Det ble nesten sånn at man bare hørte på folks skrekkehistorier.”

Siv: “I tillegg hadde vi jo vanlige seminar i den uka, i didaktikk og pedagogikk. Kanskje man kunne tatt med praksiserfaringene inn i de fagene. Praksis var ikke et tema der, men jeg skulle ønske vi kunne trukket det inn.”

Studentene blir spurt om de kan ta erfaringene de har med seg fra praksis inn i pedagogikken og arbeidet videre med egen profesjon.

Trine: “Noen ganger lærer jeg teoretiske perspektiver, så prøver jeg å koble det til praksis, for eksempel hvis det er snakk om relasjon og det er en teoretiker som har et rammeverk, så prøver jeg å ha noen knagger å henge det på. Men det blir ikke gjort så ofte.”

Erna: “Jeg føler ikke det er så mye av det, men det kan trekkes frem innimellom. Det kan noen ganger trekkes frem i fagdidaktikk og pedagogikk. For eksempel relasjonsbygging eller den

proksimale utviklingssonen, kan man trekke erfaringer fra ting man har opplevd i praksis. Men det bærer preg av at når man er ferdig med praksis, nå må man konsentrere seg om eksamen. Det legges opp til det fra universitetet at man skal bearbeide praksis, jeg tror de ønsker det, men at studentene ikke har tid til det, fordi de snart skal vurderes til eksamen.”

Studentene beskriver en hektisk studietid der de etter fullført praksis må fokusere på kommende eksamener. Siden de kan måtte levere eksamen ganske snart etter praksis, opplever flere av studentene at fokuset etter praksis heller blir på den kommende eksamen. I noen av fagene kan det tenkes at erfaringene studentene har lært i praksis kan være relevant for eksamen, som for eksempel i samfunnsfagdidaktikk. Trine spurte da skolen om det var mulig å bruke situasjoner og perspektiver på eksamen. Da fikk hun svaret at hun måtte basere seg på teori. De andre studentene svarer:

Siv: “Det har gått igjen, at folk har spurt om lignende spørsmål, om eksempler i praksis, har de fått avslag. Det blir for stort for oppgaven.”

Trine: “Man får høre at det blir for synsete liksom, i en akademisk oppgave. Man er opptatt av den akademiske teorien i det.”

Erna: “Ja, eller at oppgavene skal reflektere det man har fått med seg av pensum, og da er det dumt å bruke for mye plass/tid på praksiserfaringer.”

Studentene viser gjennom sine refleksjoner en frustrasjon rundt mangelen på sammenheng mellom teori og praksis på lærerutdanningen. Beskrivelse over viser et opplevd skillet mellom de erfaringene de har fra praksis og teoretisk fokus på campus. De beskriver det som problematisk at eksamen ligger tett etter praksis er ferdig, men at erfaringene de har fått ikke defineres som relevante for å belyse teori og dermed tydeliggjør skillet mellom praksis og campus.

På den mindre lærerutdanningen har studentene en dag etter fullført praksis som var dedikert til å snakke om praksis. Resten av uken går til seminarer koblet opp mot praksis på ulike måter. På dagen dedikert til praksis deler studentene erfaringer fra praksis og ulike ting de ønsker å lære mer om på campus. Studentene beskriver et sprik i erfaringer liknende det de på den store lærerutdanningen opplever. Jens forteller litt om hvordan han opplever skillet mellom litteraturen på studiet og praksis, og om å prate om teori med veileder.

Jens: “Jeg synes at på campus, i løpet av tiden vår, ikke bare i pædfag, men også i andre fag, har vi gått gjennom fag som har hatt litteratur som vi kan anvende, ved å snakke om eksempler eller ved å kjenne etter. Og jeg synes vi har gått gjennom mange teorier som har vært nyttige. Når det gjelder å snakke om teorien i praksis, opplever jeg det som fraværende, det er ofte nok å snakke om selve hendelsene man opplever med praksislæreren, og det er stor sannsynlighet for at praksisveileder ikke er oppdatert på teori man leser, sånn at man fort kan snakke forbi hverandre, slik at teorien ofte kan bli fraværende i samtalene i praksis.”

Jens belyser relevansen til mye av litteraturen på campus i møte med praksis og hvordan de to arenaene snakker sammen, eller ikke. Samtidig kan det bli vanskelig å snakke om teori med praksisveileder hvis veileder ikke kjenner til teorien. Prinsippene som lærerstudentene bærer med seg kan være like relevante for undervisningssituasjoner i praksis, men studenten er avhengig av å avklare ulike veivalg med veileder i møte med undervisning i praksis. Risikoen kan være at man bruker forskjellige beskrivelser av samme fenomen. Da kan lærerstudentene gå glipp av viktige koblinger mellom teori og praksis fordi veileder og student snakker forbi hverandre eller ikke greier å koble erfaringene veileder gir til teoriene studentene kjenner.

Forslag til forbedring

Lærerstudentene har i løpet av sin tid som student gjort seg noen tanker om ulike elementer de ønsker forandret i lærerutdanningen. Under følger forslagene tematisk i en egen bolk.

Lærerstudentene etterspør en mer praktisk praksisforberedelse med fokus på utfordringer de kan møte i praksis.

Une: “Hvis man hadde hatt to timer ekstra før praksis, så hadde campus kunnet satt opp en plan om at før denne praksisen skal vi prate om inspeksjon, hva er det man ser etter da, eller andre teamer som spespedundervisning, hvordan forholder vi oss til de elevene som ikke henger med, eller en annen gang prater vi om barnevernscaser, at det er et nytt tema hver gang, og det kan gjerne være i forhold til hvor man er i løpet, man prater ikke om barnevernssaker første semester på lektorutdanningen, men at det er noe man kan gjøre etter hvert.”

Lærerprofesjonen er omfattende og har mange ulike komponenter som er viktige å sette sammen til et hele, der praktiske deler har en viktig plass, mener Une. Ved å ha kursing i praktiske oppgaver vil tryggheten i lærerrollen bli større, siden studentene vet mer om hva de skal gjøre i ulike situasjoner de kan havne i.

Une: “Jeg tenker også at det blir tatt for gitt, at man skal skjønne hvordan det er å være lærer, for de [veilederne] har vært i skolen i mange år. Det er klart at man vil være det når man kommer ut i jobb, men det hadde vært en trygghet å lære om det i forkant av jobben, i praksis, ikke bare “learning by doing”, men “learning first”. Et nytt begrep fra meg.”

Gro etterspør mer pedagogikk tilpasset ulike studentgrupper. Hun opplever at pedagogikken på lærerstudiet blir for generell, spesielt når det gjelder tilpasning til forskjellige aldersgrupper.

Gro: “Det er et skille mellom ungdomsskolen og videregående, det er veldig forskjell på hvordan man anvender pedagogikk på en 13-åring og en 19-åring. Og det er veldig forskjell på hvordan skole+hjem-samarbeid ser ut for disse. Dette burde det vært mer fokus på! Hva skjer når en elev blir 18 år, hvis det er et problem der, jeg har aldri vært borti det, jeg aner ikke hva jeg skal gjøre da. Har jeg lov til å kontakte foreldre da, eller skal alt gå gjennom elev? Sånne type ting. At pedagogikken blir veldig annerledes, det blir mer fokus på det faglige på vgs, at man må anvende [pedagogikken] på forskjellige måter.”

Hun forteller at lærerstudentene blir fortalt *at det er* en forskjell i bruk av pedagogikk på ungdomsskolen i forhold til videregående. Desto eldre elevene blir, jo mer akademisk vanskelig og fordypende blir fagene. På den måten blir lærerstudentene fortalt at de må legge mer til rette med pedagogiske tiltak på ungdomsskolen, der elevene er et sted mellom barn og voksen. I tillegg er ungdomsskolen en del av grunnskolen, mens videregående er et valgt steg i en spesifikk fagretning

Trine peker på oppbyggingen av lærerutdanningen som problematisk. Hun forteller at på hennes læreinstitusjon, den store, har studiekraft foregått samtidig med andre viktige deler av utdanningen, som har gjort at flere deler av studiet har måttet nedprioriteres.

Trine: “Det burde også være bedre lagt opp. Praksisfagene og de parallelle fagene vi har ved siden av burde vært mer integrert i hverandre. Slik at de blir sett i sammenheng. Sånn at de ikke kræsjer veldig - for eksempel som det gjorde med bacheloroppgaven.”

Flere av studentene er enige i at det er vanskelig å gjøre arbeidskrav samtidig som de er i praksis, som læreinstitusjonen hadde lagt opp til. Til tross for at de hadde noe tid etter praksis, var de avhengig av å gjøre en del av studiearbeidet i praksisperioden. Hvis de da i tillegg hadde en praksisplass som krevde veldig mye av studentene, ble det vanskelig å balansere praksis og oppgaveskriving. Det hjelper ikke, som Trine nevner tidligere, at hun ikke kan bruke eksempler fra praksis i bacheloroppgaven. Hun er avhengig av å sette seg inn i litteraturen til det semesteret for å skrive en god oppgave. Det opplever hun som problematisk, fordi hun bruker mye tid og tanker på det som skjer i praksisperioden, som er arbeidskrevende i seg selv.

Et annet perspektiv, som kun gjelder for den store læreinstitusjonen, er at den første praksisperioden kommer for sent. Trine peker på at det er fordeler ved å ha første praksisperiode så tidlig som mulig i utdanningsløpet, slik at studenter som skjønner at de ikke skal bli lærere kan slutte så tidlig som mulig.

Trine: “Jeg kunne også ønsket meg praksis allerede første semester. Første praksisperioden vår var etter et år, i tredje semester, da var vi seks studenter på en praksis, og tre av de sluttet etter en uke i praksis, de skjønnte at de ikke skulle bli lærere, og det hadde vært fint om de hadde skjönt tidligere. Og der føler jeg det er forskjell mellom institusjoner - der noen bare har teori først, så praksis, mens andre har det om hverandre.”

Studentene fra den mindre læreinstitusjonen forteller at de har praksis i første semester og opplever det som positivt. I løpet av det første året har de to til tre uker observasjon med mulighet for litt undervisning.

Jens: “Vi hadde observasjonspraksis første semester, der vi observerte og skrev notater fra et klasserom. Til tross for at vi ikke underviste, var det flere av lærerstudentene som skjønnte at dette ikke var helt deres arena. Ikke alle skal bli lærere! Til tross for at mange kan lære å bli gode formidlere og at det å være lærer ser forskjellig ut fra person til person, er det mange som ikke egner seg for dette. Da tror jeg hele rollen blir slitsom for dem, som vil ha mange konsekvenser for måten de utfører sin rolle. Jeg tror det er en fordel for både lærerstudenter og campus at dette skjer så tidlig som mulig i utdanningsløpet.”

4.3 Rammer for praksis

Rammene for praksis settes av læreinstitusjonen og samtykkes av praksisskoler gjennom en kontrakt. Praksisskolene forplikter seg til å gi studentene et visst antall timer med undervisning og veiledning, i tillegg til praktiske løsninger rundt arbeidsplass, tilgang til skolen og undervisningsmateriell. Utover disse rammene står en praksisstudent i mange sammenhenger ansvarlig for å innfri reglene og forventningene satt av læreinstitusjonen på praksisskolen. I praksis betyr dette å forholde seg til veileder og praksisskolens normer og regler, som kan variere fra skole til skole. Noen skoler har kjernetid, der studenten forventes å sitte på kontoret et visst antall timer hver uke, uavhengig av arbeidsmengde. Andre skoler har ordninger som skole-sms,

der elevene får tilbakemelding fra lærer på egen innsats i timene, noe praksisstudentene kan få ansvar for å lage og sende ut via skolens læringsplattform. Dette er bare to eksempler av mange mulige. I hvilken grad studentene får en forståelse av skolens normer avhenger mye av veilederen de får. Det gjør at mange er usikre på hvordan praksis blir på forhånd, til tross for at man skal undervise på samme trinn eller i samme fag. Trine beskriver dette som problematisk i møtet med studenthverdagen utenfor praksis.

Trine: “Vi ble fortalt at vi skulle være på praksisskolen tre dager i uka. Så var det noen som gjorde det, men så var det andre som ble fortalt at det ble forventet at de skulle være der fem dager i uka. Jeg var veldig heldig, som kunne dra hjem fra praksis og så dra rett på jobb. Jeg hadde en venninne som ikke fikk jobbet, siden vi ikke fikk timeplanen vår for praksis før en uke før, som er typisk, og hun måtte jo jobbe, så hun hadde satt seg opp på noe jobb, men kunne da ikke ta de vaktene, og fikk nesten sparken på jobb mens hun hadde praksis.”

Erna: “Vi fikk generelt lite informasjon, lite klar instruks. På min praksisskole var det fast tid der vi måtte være der hele uka. På den andre praksisen visste vi ikke når vi skulle møte opp, det var bare “møt opp til timen du skal ha, så kan du gå hjem etter det.”

Man kan diskutere om lærerstudentene skal kunne forvente å kunne jobbe ved siden av et fulltidsstudiet. Til tross for tiltak gjort av staten, som Lånekassen og studentboliger, må mange jobbe litt i tillegg for å få økonomien til å gå opp. For noen lærerstudenter kan det oppleves vanskelig at praksisukene er uforutsigbare. Det blir lettere for lærerstudentene om læreinstitusjonene og praksisskolene gir tydelige signaler om hva som forventes når det gjelder arbeidstid i praksisperioden. Skolen bør også ha tenkt gjennom hvilke fag, og dermed timer, studenten skal være til stede i, og hvilken rolle studenten skal ha, som observatør eller som underviser. Det er mulig at dette er vanskelig for skolen og veilederen før de møter studenten, og kan gjøre seg opp en mening om kompetanse og evner.

Et annet perspektiv som Gro tar opp er grunnleggende faktorer for praksis, som tilgang på lærebøker og ulike elevbehov ved undervisning i klasserommet.

Gro: “Jeg synes at bøkene burde ligge klare til oss, at vi burde bli informert om hvilke elever som har spesielle behov, det opplever jeg ofte at jeg må spørre om selv, og at det er elever med spesielle behov opplever jeg som ganske viktig, og skulle jeg ønske at campus var klarere på, at vi studentene var klare på fra start, at det ikke går to uker før vi får bøker, timeplan og pc. At sånne ting er klart til vi kommer. Sånn at vi får som studenter mest ut av praksis og slik kan vi legge til rette for elevenes beste.”

Til tross for at lengden og mengden praksis delt utover årene på lærerutdanningen har økt de siste årene, er tiden dyrebar for studentene. De skal bruke tiden til å gjøre seg klare til sin profesjonsutøvelse. Flere av studentene beskriver situasjoner der det tar lang tid før de kommer i gang med praksis på grunn av manglende formalia, som Gro beskriver. Læringen i praksisperioden kan bli mindre enn ønskelig på grunn av manglende rammer og rutiner.

Forventninger mellom veileder og student

Jens etterspør hvilken kommunikasjon som foregår mellom læreinstitusjon og praksisskole, og hvilke forventninger campus stiller til veileder når det gjelder rammer. Det er også viktig at veiledere følger anbefalinger og overholder regler mottatt fra campus.

Jens: “Jeg opplever vel en ulik, altså det er veldig ulikt fra praksisveileder til praksisveileder i hvor stor grad de er forberedt til spørsmålene de skal stille oss på starten av praksisperioden. Det opplevde vi også da vi snakket med andre lærerstudenter på campus, at noen har nesten ikke pratet om forventninger de har til perioden, mens andre har veldig gode samtaler med veileder, og midtveisevaluering osv. Noen praksisveiledere har virkelig fulgt med i timen til campus, mens andre veiledere kjører sitt eget løp i forhold til campus. Kanskje campus kunne hatt enda

større krav til disse veilederne når det kommer til de formelle kravene. Når dere møter studentene så SKAL dere prate om forventninger og hva vi ser for oss for perioden.”

Veiledere har forskjellig utgangspunkt for å følge anvisningene fra campus. Praksisopplevelsen avhenger også av veileders evne til å følge opp lærerstudentene på en hensiktsmessig måte. Jens diskuterer om studentene burde vite mer om hva som forventes av veilederne. På den måten kan studentene ha noe å forholde seg til når de skal ut i praksis .Det kan skape trygge ramme for studentene.

Jens beskriver videre at det finnes noen retningslinjer i praksisjournalen, men at siden det er helt opp til praksisveileder i hvilken grad det følges, blir det vanskelig for studenten å vite hva som forventes. Samtidig opplever studentene at noen av praksisstedene har skjulte forventninger til hva studentene skal gjøre, forventninger som veileder ikke gir tydelig uttrykk for

Jens: “Vi får jo noen retningslinjer i forhold til praksisjournalen, men det er jo veldig opp til praksisskolen hva det er vi skal gjennom. Eventuelt det campus og praksisskole snakker om, og det får ikke vi så mye innblikk i. Det er ikke så mye om hva campus forventer eller veileder forventer av oss, men det skal vi jo gå gjennom med praksisveileder når vi kommer til skolen.”

Flere av studentene har historier om usikkerhet rundt det som møtte dem i praksisperioden. Noe av det som ligger til grunn for god læring ifølge Riksaasen Hatlevik, er at studenter bør være kjent med hva som kreves for å lykkes med sine studier. Når forventninger og suksesskriterier er ukjente eller vage, kan det være vanskelig for enkeltstudenter å gå inn i praksis med gode forutsetninger for læring.

Dette vil ha direkte konsekvenser for valg av læringsstrategi som studenten bruker i læring i praksis. Det er igjen viktig innenfor “self-regulated” læringsteori, der studenten vil velge den mest hensiktsmessige studiemetoden for å få mest mulig læring i ulike situasjoner.

Usikkerheten kan dreie seg om noe av det praktiske som burde være på plass, grunnleggende ting som kontorplass, internettilgang, tilgang til skolens lokaler og tilgang til læringsplattformer.

Flere av studentene forteller historier om da de kommer til praksisskolen første gang og grunnleggende komponenter ved praksisoppholdet som timeplan, plan for hvilken undervisning de skulle ha og rammer for praksis manglet.

Siv: "I de åtte ukene hadde jeg to veiledere som var veldig sløve. Det var ingen plan. Man visste ikke når man skulle møte opp, eller gå eller bli sittende på skolen osv. Det tok veldig lang tid før vi fikk undervise også. Ingen av dem hadde veilederutdanning, og det virket som de visste lite om hvordan man skulle ta imot studenter. Han ene var nok litt surrete generelt, også som lærer, så det var veldig lite som var planlagt av veiledning. Det var ingen plan på når det skulle være veiledning, og [vi] fikk veldig lite veiledning i form av kommentarer på undervisningen. Generelt nesten ikke tilbakemelding på arbeidet vi gjorde. Hos den andre læreren fikk vi ikke undervist så mye. Plutselig kunne han ikke dukke opp fordi han glemte å gi viktige beskjeder om at det ikke var undervisning den dagen, Begge veilederne bar preg av at de visste lite om hva vi skulle gjøre eller hvor mange timer vi skulle være der."

Premisset for praksisordningen er at lærerstudentene skal få prøve seg som lærer i en lengre periode under veiledning av en skolebasert veileder. (Lejonberg et. al) Ordningen blir derfor skjør om veiledningen på praksisskolene ikke fungerer. Har man erfaringer som Siv i flere praksisperioder, kan man risikere at praksis som del av utdanningen blir en ubehagelig og lite læringsrik periode. Studentene er relativt sårbare i møtet med praksisskolen, fordi de er avhengig av å bestå praksis for å bestå semesteret. Studenten har lite styringsevne i møte med veileder. Veileder er både deres eneste kontakt til rammene for praksis, men også den potensielt eneste kontakt studentene har i det sosiale miljøet på praksisskolen de kommer til. Hvordan veilederen forholder seg til lærerstudentene har derfor store konsekvenser for trivsel og læringsutbytte for studentene.

Trine forteller om gode veiledere som ikke gjenspeiler det Siv hadde opplevd, til tross for at hun hadde hørt flere historier om slike veiledere som Siv beskriver.

Trine: “Jeg hadde veiledere som var ganske erfarne, de hadde begge vært veiledere i mer enn ti år. Jeg synes de var kjempeflinke til å ta de vurderingene som jeg ikke klarte om hva som var relevant for campus, hva som var relevant å gjøre i praksis, hva som var viktig, som jeg synes fra campus side var veldig utydelig. For eksempel de skjemaene vi har lært å fylle inn hver time, men som jeg tror ikke passer for alle, som jeg tror ikke er en mal som *må* følges, som jeg hadde lært måtte følges, og da var de veilederne helt rolige og nesten himlet med øynene og sa: “*Det går bra, det trenger du ikke tenke på, det fikser du uten skjema.*” Da opplevde jeg en stor forskjell i hva de forsto som viktig, og hva de sa var bra og dårlig, og teoriene jeg hadde lært ble gjort relevante eller ikke. Jeg hadde gode erfaringer med de, jeg fikk en personlig relasjon, og det tror jeg hjalp ved at jeg var der i åtte uker, for jeg hadde både denne og forrige praksis der.”

Slike veiledere som Trine beskriver hjelper lærerstudentene i dette komplekse møtet mellom teori og praksis. Forskjellen mellom de to skildringene er flere, men kanskje tydeligst i erfaringen av hvordan veilederne tok imot studentene. Å være en veileder med hensiktsmessig veiledning i praksis er viktig for profesjonsutøvelsen av lærerstudenter, beskrevet her av Lejonberg:

“Oppfatningene om at hensiktsmessig veiledning av lærere er kjennetegnet av veisøkers refleksjon, åpenhet for ulike lærerstiler og støtte av veisøkers utforskning på egne premisser har hatt stor innflytelse på veiledningstradisjonen i Norge og Sverige. Imidlertid er det blitt gjennomført lite empirisk prøving av de ideene som ligger til grunn for veiledning i skolen og for skolering av veiledere.“ (2016, s.13)

Hensiktsmessig veiledning krever derfor at veileder er åpen i møtet med lærerstudentene på søken om gode undervisningsmetoder. Lejonberg skildrer at skolering og veiledning av nye veiledere har blitt et stort fokus for skoleeiere de siste årene. (2016, s.12) Men om kvaliteten på veilederne etterprøves eller om det gjøres gode tiltak for at veilederne skal bli bedre veiledere, forblir uvisst. (Trekke inn eksempel fra MF og UiO om veilederutdanning?)

Læreinstitusjonens evne til forbedring

Lærerstudentene beskriver en frustrasjon rundt tilbakemeldingene de gir til institusjonen om delene av studiet som de ikke er fornøyd med. De mener aspektene ved lærerutdanningen de er misfornøyd med i stor grad er overførbare til en større gruppe lærerstudenter.

Trine: “Men det er jo ikke til å stikke under en stol at dette ikke er unike meninger hos oss, det er jo noe.”

Siv: “Det er noe man har snakket med andre lærerstudenter om, både på studiet nå, men også med tidligere lærerstudenter.”

Alle: “Ja, enig”.

Til tross for at mange er misfornøyd, trekker Erna frem at selv om det ofte er klaging med god grunn, kan det også bli en kultur for klaging i et studiemiljø. Studentene forteller at det er mange deler av utdanningen sin de er fornøyd med, men at det er delene de er mindre fornøyd med som trekker ned mye av helhetsinntrykket.

Erna: “Det er ille i praksis noen ganger, men vi overlever jo. Mange har vært misfornøyd, det merker man jo når man møtes etter praksis.”

Studentene setter spørsmålstegn ved om læreinstitusjonene ønsker å forandre delene av lærerutdanningen som de opplever at mange lærerstudenter klager på. Riksaasen Hatlevik (2018) peker på at institusjoner alltid burde ha som mål å bedre egen undervisningskvalitet. Man bør diskutere om det også burde utvides til utformingen av praksisordningen.

Trine: “Det har jo vært de samme problemene år etter år, det har jo ikke blitt gjort noe med. Jeg tror det er det som er frustrasjonen for mange. Det er egentlig ikke noe ønske om å endre på noe [fra læreinstitusjonens side]

Siv: “Jeg har en søster som er fire år eldre enn meg, som gikk fire år før meg. De har klaget på akkurat de samme tingene. Når det har gått fire år og det er helt likt, det har ikke skjedd noen endringer.”

Trine: “Da gidder man ikke svare på de tilbakemeldingsskjemaene som spør “Hvordan opplevde du din praksis?” Hva gjør de med disse midtveisevalueringene? Kaster de dem? For det virker jo ikke som de leser dem hvertfall, eller hører på de. Når man hører at det var sånn for fire år siden også.”

Siv: “Er det fordi man tenker det er så bra? At det er bra nok til å bare fortsette?”

Til tross for at studentene peker på flere perspektiver ved studiet de opplever som problematiske, reflekterer de også rundt utfordringene med å legge opp denne typen studium. De erkjenner at det ikke er lett å legge opp en lærerutdanning som er ideell for alle. Une trekker frem at det mange komponenter som skal passe sammen, og at det ikke finnes noen enkle løsninger for å “fikse” problemet.

Her har studentene fra de to læreinstusjonene forskjellige meninger. Studentene fra den store institusjonen er hovedsakelig kritiske til utformingen av praksisordningen. Studentene fra den mindre institusjonen beskriver mer oppfølging fra læreinstusjonen og en større tilfredshet rundt praksisordningen.

Jens: “Man kan sitte og kritisere og kritisere, men det er klart at det ikke er en enkel kabal å løse. Det skal sies at hvert fall jeg er veldig fornøyd med min læreinstusjon. Etter hva jeg har hørt om hvordan andre har det, tror jeg min læreinstusjon har kommet veldig langt. Det er jo veldig positivt. Det er et veldig åpent miljø, både sosialt og akademisk. Du har mulighet til å komme til campus og spørre om det du vil, for foreleserne har tid til deg og har mye relevant kunnskap.”

Une forteller at det har vært en positiv utvikling på hennes (den mindre) læreinstusjon. De siste årene hadde praksisansvarlig på campus i flere omganger tatt konkrete grep for å minske gapet mellom campus og praksisskolene.

Une: “Det blir jo lagt opp til samtale med praksisansvarlig på campus, med en halvtime samtale etter praksis, satt opp til å prate om spesifikke ting ved praksis, både positivt og negativt.”

Ved å høre på studentene kan campus i større grad vurdere om praksisplassene de bruker er gode nok for lærerstudentene. Hvis alle lærerstudentene beskriver vanskelige situasjoner med samme veileder eller skole, har læreinstusjonen gode muligheter til å gjøre noe med det. En viktig faktor er også om studentene føler seg både sett og hørt, og opplever at skolen tar tilbakemeldingene de kommer med seriøst og til ettertanke i utviklingen av studiet videre. Dette kan være en av fordelene ved å studere ved en mindre læreinstusjon, siden det er kortere vei til dem som eventuelt kan gjøre endringer. Dette gjør at det kan være enklere for campus å videreutvikle og forbedre eget studietilbud.

Til tross for dette er det tydelig at den store læreinstusjonen også klart bryr seg om studentenes trivsel, de scorer høyt på generell trivsel på Studiebarometeret.

Jens beskriver et annet grep lærersituasjonen tar for å bedre eget studietilbud:

Jens: “Nå har MF begynt med en gulrot, da. At de gir penger til de [veiledere] som klarer å ha det [rammene for praksis] klart til første skoledag i praksis, at de faktisk lager insentiver for å være forberedt.”

Ved å lage slike insentiver håper lærerstudentene at de kan få mer ut av praksis, siden ingen unødvendig tid går bort. Det blir lettere for studentene å vite hva de går til, og tiden de har i praksis gir mulighet for maksimal læring. Selve insentivet som beskrives her er et administrasjonshonorar, som skal gjøre veilederne mer motiverte for oppgaven og gi dem noe igjen for ekstrajobben de påtar seg.

Dermed er det større sjanser for tydelige rammer i praksisperioden. Honoraret utbetales til administrasjonen på praksisskolen hvis de oppfyller visse kriterier. Kriteriene inneholder følgende som studenten *må* ha tilgang til:

- Egnede arbeidsplass/arbeidsrom for studenten(e) og evt. tilgang til PC
- Bøker og relevant undervisningsmateriell

I tillegg er det punkter som studenten(e) *bør* ha tilgang til:

- Timeplan
- Evt. plan for faget/fagene
- Elevlister
- Brukernavn og passord til evt. læringsplattform
- Evt. informasjonsmateriell om skolen
- Kontaktinformasjon (telefon, e-post) til viktige samarbeidspartnere på praksisskolen (rektor, avdelingsleder, teamleder, praksislærer, vaktmester, IKT-ansvarlig)

(Dokument: Administrasjonshonorar, studenter i skolepraksis våren 2020)

Dette honoraret er ikke et nytt fenomen, men er nylig tatt i bruk ved den mindre læreinstitusjonen. Incentivet utbetales som honorar til praksisskolens praksiskoordinator, og ble tatt i bruk høsten 2019. Det finnes ikke tall på hvor mange av praksisskolene som fikk utbetalt dette honoraret, fordi incentivet er såpass nytt.

Et mulig tema for en senere undersøkelse kan være om honorar til praksisskoler betyr noe for om skoler sier ja til å ha studenter i praksis og om det betyr noe for kvaliteten på praksisperioden.

Bedre veilederordning?

Lærerstudentene etterspør tydeligere rammer for veilederne, slik at erfaringene fra praksis ikke spriker på grunn av veiledernes ulike tolkninger av veilederrollen. Studentene håper at hvis noen gode regler eller rammer gis til veilederne, vil det gjøre det lettere for veilederne å ha studenter hos seg i praksis. På den måten vil både veilederne og studentene vite hva som er forventet av dem fra campus' side. Det handler ikke om å standardisere praksis, for erfaringene man gjør vil være forskjellige, men heller å skape en mer forutsigbar ramme rundt praksisoppholdet, slik at studentene kan forberede seg på en hensiktsmessig måte og vite hva som forventes.

Erna: “Selvfølgelig vil det være forskjellige opplevelser fra hvilke skoler man er på, for det kan man ikke kontrollere, men jeg føler universitetet kunne gjort en større jobb med å få informasjonen ut til alle veiledere, at alle veiledere har samme mengde informasjon å forholde seg til. Det er snakk om at vi skal forberede til praksisperioden, men veilederen må jo også det. Det er veldig variert hvor forberedt en veileder var den første dagen vi kom. Og det hadde veldig mye å si for de videre ukene.”

Trine ønsker at et slikt dokument er standardisert og gitt til *både* veileder og student, slik at begge vet hvilke oppgaver og forventninger begge rollene har. På den måten er det mye enklere for begge parter å evaluere egen innsats ut fra om man oppfyller egne arbeidskrav. Da sikrer man også andre faktorer som forutsigbarhet i arbeidstid, og at studentene ikke blir utnyttet som arbeidskraft for timer som lærerne selv ikke vil ha, mener Trine.

Til tross for at slike dokumenter finnes i dag, er de skrevet slik at det er lett å misforstå hensikten med dem. Siv forteller at det står at man skal ha åtte undervisningstimer, men hva som er undervisningstimer blir ikke definert. For noen veiledere betyr det, merkelig nok, sier Siv, at man er på praksisskolen åtte timer i uka. For andre betyr det at man er med i åtte undervisningstimer, enten som egne timer eller som observatør hos medstudenter, i løpet av uka. Andre igjen tolker det som at man skal undervise *minst* åtte timer hver dag. Det betyr at hvis du er uheldig, kan du

ende opp med å undervise relativt lite i løpet av en praksisperiode, alt etter hvordan veileder har tolket dokumentet.

Studentens forventninger til praksis

“Mer praksis i lærerutdanningen er ikke et universalmiddel som garanterer flinkere lærere og bedre lærerutdanninger”, skriver Emil Sætra som svar til et debattinnlegg fra tre lærerstudenter i Aftenposten i 2018. (Utdanningsforskning.no, 2018)

Sætra forsvarer videre fagteoriens plass i lærerutdanningen som et viktig moment for all læring i utdanningen. Han gjenforteller debattinnleggets frustrasjon som legger til grunn at det lærerstudentene *egentlig* trenger er å bli bedre menneskekjennere, (samt) å vite hvordan man skal samhandle med barn og unge og bygge trygge relasjoner. For å kunne få til dette er de avhengige av mer praksis i løpet av lærerutdanningen. (2018)

4.4 Oppsummering av funn i analysen

Tematikken i denne oppgaven handler om spennet mellom teori og praksis på lærerutdanningen i Norge. I analysen over er det gjort en innholdsanalyse av åtte lærerstudenters perspektiver og beskrivelser av ulike deler av lærerutdanningen der teori og praksis kobles sammen. Videre kommer en oppsummering av hovedfunnene gjort i analysen. Alle funnene samles for å besvare oppgavens problemstilling, som er følgende:

Hvordan forstår lærerstudenter sammenhengen mellom læring på campus og læring etter det at de er ferdig med praksis i lærerutdanningen?

Studentene trekker frem ulike problemstillinger ved dagens lærerutdanning med noen små forskjeller ut fra om de går på en liten eller en stor læreinstitusjon. Forskjellene beskrevet ut fra

læreinstitusjon kan man finne i analysekapitlet. Bortsett fra dette er de aller fleste perspektivene relativt delt eller beskrevet med ulike ord fra lærerstudentene intervjuet i denne studien. Funnene deles i tre grupper: *for lite forberedelse til praksis*, *lite sammenheng mellom teori og praksis på campus* og *rammer for praksis og praksisordningen*.

For lite og for dårlig forberedelse til praksis

Studentene mener at det er for lite forberedelse før en praksisperiode. Funnene kan deles i tre deler:

1. For lite tid settes av til praksisforberedelsen på campus. Temaene som tas opp oppleves som for generelle og blir etter hvert repetitive, det mangler progresjon etter hvert som studentene har hatt flere praksisperioder.
2. Tiden som settes av til forberedelse blir ikke brukt på temaer studentene ønsker å bli tryggere på, med eksempler som relasjon til elevene, klasseledelse, håndtering av vanskelige situasjoner og elever o.l.
3. Forberedelsen på campus tar utgangspunkt i fiktive og urealistiske rammer, som ofte ikke speiler hvordan det er på praksisskolen, enten det gjelder faglig nivå eller elevenes egen motivasjon for læring.

For liten sammenheng mellom teori og praksis på campus

Studentene synes at sammenhengen mellom teori og praksis er mangelfull på campus. Funnene kan deles i fem deler:

1. a) For mye fokus på fagteori og for lite fagdidaktikk, altså for mye fag og for lite om *hvordan* man underviser i faget man kan. Studentene etterspør konkrete måter å undervise på, gode erfaringer fra lærere og pedagoger som underviser i skolen, gode redskaper til å takle vanskelige situasjoner, men opplever at det blir opp til dem selv å finne disse svarene.

1b) For lite undervisning om pedagogisk tilrettelegging for forskjellige aldersgrupper og faglige nivåer, og for elever med spesielle behov.

2. For få seminarer med gode undervisere som snakker om relevante tema slik at studentene får mulighet til å lære om de ulike delene av lærerrollen de ønsker å jobbe videre med.
3. For lite samarbeid innad på campus, noe som gjør at utdanningen kan føles oppstykket og at delene er lite integrert i hverandre.
4. Kombinasjonen av studiekraft og praksis er ofte dårlig tilrettelagt, med studiekraft tett opp til praksisperioder og med lite integrasjon av kunnskap tilegnet fra praksis til bruk i eksamenssituasjoner.
5. Praksis tidlig i studieløpet er hensiktsmessig både for utvikling av egen profesjonalitet i studieløpet og for at studenter som ikke egner seg som lærere, kan finne ut av det tidligst mulig.

I tillegg løfter jeg frem noen perspektiver fra noen av studentene:

- For lite relevant undervisning på campus sammenlignet med hva studentene *faktisk* skal undervise i. Flere av studentene opplevde å ikke ha kunnskap om ulike deler av skoleelevenes pensum.
- Veldig lite fokus på digitale hjelpemidler studenten vil kunne møte på campus, noe som gjør at lærerstudentene stiller dårlig forberedt til bruk av digitale hjelpemidler på praksisskolene.
- Det kan være vanskelig å snakke teori med praksisveileder, og man kan gå glipp av viktige koblinger mellom teori og praksis fordi veileder og student snakker forbi hverandre.

Rammer for praksis og praksisordningen

Studentene trekker frem ulike problemstillinger ved rammene for praksis og måten praksisordningen er i dag. Funnene kan deles i fem deler:

1. Ønske om tydeligere rammer for hva praksisskolene skal ha klart til praksisstudentene både før og til oppstart av praksisperiode. Dette gjelder blant annet:
 - Timeplan for praksis, hvor mye tid studentene skal bruke på praksisskolen og hvor mye tid studenten må sette av til en praksisperiode. Til tross for at dette er et fulltidsstudium, må mange studenter jobbe ved siden av studiet. Tydelighet rundt forventet tidsbruk i praksis gjør det noe lettere for studenter å planlegge hverdagen.
 - Et tydeligere krav om arbeidsplass, eventuelt nøkkelkort, internetttilgang og tilgang til aktuelle læringsplattformer.
2. Strengere og tydeligere krav til både veiledere og lærerstudenter. Studentene vil at det skal være krav til ulike deler av praksis og i varierende grad konsekvenser, slik at kravene blir fulgt. Med dette ønsker studentene også at veiledere skal måtte være tydeligere på hva studentene faktisk skal gjøre i praksisperioden.
3. Mer forutsigbarhet for praksis. Dette punktet går hånd i hånd med de to forrige, men handler om et ønske om mer forutsigbarhet om hva som skal skje i praksis gjennom ulike forventningsavklaringer og tydelige rammer. Med dette håper studentene at de kan unngå store variasjoner og ulikheter i faglig utbytte fra ulike praksisskoler, der noen er “heldige” og får god veiledning og undervist mye, mens andre får lite veiledning og lite relevant erfaring.
4. Bedre veilederordning. Studentene ønsker tydeligere og strengere krav til veiledere. Veiledere som ikke følger studentene opp godt nok, bør velges bort. I tillegg ønskes mer samarbeid mellom campus og veiledere, eksempelvis i veilederordningene som noen læreinstitusjoner har. Veileder er såpass viktig for lærerstudentenes praksisopphold at dette punktet har en særlig betydning.
5. Mer evaluering og forbedring av studietilbud og praksisopphold. Noen av studentene beskriver at likelydende evaluering gjort av flere årskull av lærerstudenter ikke medfører noen endring fra læreinstitusjonens side. Det samme kan gjelde praksisopphold der lærerstudentene har meldt fra om dårlige arbeidsforhold eller manglende/mangelfull veiledning.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Fjerde kapittel undersøkte hvordan lærerstudenter opplever sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Videre i oppgaven besvares forskningsspørsmål og problemstilling.

Opgaven tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærerstudenter sammenhengen mellom læring på campus og læring etter det at de er ferdige med praksis i lærerutdanningen?

For å svare på oppgaven stilte jeg tre forskningsspørsmål.

- 1: Hvordan oppfattes/oppleves forberedelsen til praksis på campus?
- 2: Hvordan oppfattes/oppleves sammenhengen mellom fagteori på campus og undervisning i praksis?
- 3: Hvordan oppfatter/opplever studentene samarbeidet mellom campus og praksisskolene?

Denne oppgaven la til grunn at lærerstudenter er misfornøyde med sammenhengen mellom teori og praksis, så det er ikke en overraskelse at respondentene hadde mange perspektiver på dette.

Det betyr ikke at alle studentene var misfornøyde med sitt valg av utdanning, men at det er ulike deler av utdanningen som fremstår som problematiske.

Videre vil jeg svare på disse forskningsspørsmålene for å belyse problemstillingen til oppgaven.

Noen av punktene vil sammenfalle, da flere av disse perspektivene henger sammen.

1: Hvordan oppfattes/oppleves forberedelsen til praksis på campus?

Mangelen på samarbeid mellom campus og praksisskolen er en fellesnevner når det gjelder respondentenes frustrasjon over egen utdanning. Sammenhengen, som for noen oppleves delvis

avklart, er for et flertall vanskelig å peke på. Alle studentene har beskrivelser fra egne praksisopphold der:

1. Det studentene lærer på campus er uforklart i møte med hva de underviser i i praksis
2. Tiden som blir satt av til forberedelse blir ikke brukt hensiktsmessig, til å *faktisk* forberede studentene på ulike krav de vil møte i praksis og ulike tema de ønsker å bli bedre på, som klasseledelse, relasjon, håndtering av vanskelige situasjoner o.l.
3. Fagteoretisk forberedelse på campus tar ikke høyde for ulike utfordringer som ulikt faglig nivå og ulik motivasjon blant elevene på praksisskolen.

Det betyr ikke at alle respondentene er entydig misfornøyd med forberedelsene, men det er et tydelig ønske om en mer fagdidaktisk forberedelse med temaer som er konkrete og nyttige i praksis. For å sitere en av respondentene: “Det kan godt være grunnleggende, vi trenger det også.” (Jens)

2: Hvordan oppfattes/oppleves sammenhengen mellom fagteori på campus og undervisning i praksis?

Studentene som ble intervjuet hadde mange ulike, men også sammenfallende, perspektiver på dette. Perspektivene ligner på funn fra undersøkelser gjort rundt praksisordningen og lærerutdanningen de siste årene:

1. Ønsker om et større fokus på fagdidaktikk generelt i utdanningen. Mer av *hvordan* man underviser kunnskap og mindre spenn i teoretisk kunnskap. I dette ligger også et ønske om flere pedagoger med praktisk erfaring som forelesere på campus.
2. Ønsker om et bedre samarbeid mellom ulike deler av lærerutdanningen på campus, slik at utdanningen føles mer profesjonsrettet som helhet. Dette gjelder både mellom fagteori og fagdidaktikk, men også at de ulike delene av utdanningen peker tydeligere på profesjonsdannelsen som lærer som et tydelig mål i undervisningen.
3. Bedre administrasjon på campus når det gjelder studiekraft tett opp til praksisperioder, men også bedre integrasjon av kunnskap tilegnet i praksis generelt i studiet.
4. Ønske om praksis fra første semester

I tillegg til dette er perspektiver som ønske om å lære mer konkret om fagene elevene skal lære, fordi flere av studentene har opplevd å undervise temaer der egen fagkompetanse var for liten. Det er også et ønske om å høyne den digitale kompetansen i møte med digitale hjelpemidler på lærerutdanningen. De digitale hjelpemidlene har i stor grad blitt tatt i bruk i norsk skole, men ingen av studentene føler at dette er integrert i nevneverdig grad i lærerutdanningen.

3: Hvordan oppfatter/opplever studentene samarbeidet mellom campus og praksisskolene?

Dette punktet handler hovedsakelig om samarbeidet som skjer mellom campus og praksisskolene i forbindelse med praksisopphold. Studentene som ble intervjuet hadde tydelige ønsker om ulike deler av dette samarbeidet. De ønsker mer innblikk i det og en tydeligere forventningsavklaring.

1. Tydeligere rammer for praksisskolene om hva som tilbys praksisstudentene. Dette inneholder timeplan, tildeling av arbeidsplass, nøkkelkort, aktuelle bøker elevene bruker og tilgang til skolens læringsplattform.
2. Forventningsavklaring til både studenter og praksisveiledere om hva som forventes av dem i praksisperiodene. På den måten håper elevene at praksisopphold skal bli mer forutsigbare og at tolkning av regelverk i mindre grad skjer vilkårlig og tilfeldig.
3. Ønske om en bedre veilederordning med strengere krav til veilederkurs for veiledere og bedre oppfølging fra campus og på praksisskolen for å luke ut dårlige veiledere.
4. Mer evaluering og arbeid rundt bedring av eget studietilbud. Studentene ønsker at det blir evaluering av ulike deler av utdanningen, og at hvis det er en evaluering, at campus tar hensiktsmessige grep for å bedre eget studietilbud.

Lærerstudentene som har vært med i denne studien ønsker i stor grad å treffe regjeringens mandat om å “realisere et inkluderende kunnskapssamfunn preget av mangfold og samhold”. For at det skal skje, peker de på ulike deler av egen utdanning som er problematisk og mangelfull.

Studentene ser at det ikke er lett å legge opp til en slik utdanning, da lærerprofesjonen er et komplisert fagfelt med ulike teorier og meninger om hva en lærers mandat er, og arbeidet dreier seg om den viktigste ressursen Norge har, barna og unge. Studentene mener likevel at denne delen av utdanningen trenger et løft. For at morgendagens lærere skal være forberedt til lærerrollens ulike utfordringer, må lærerutdanningen gi gode verktøy for et langt arbeidsliv. Lærerutdanningen har vært i stor utvikling siden 90-tallet, og den vil trolig videreutvikles i årene som kommer også. Sosiokulturell læringsteori ligger til grunn for dagens oppbygging av lærerutdanningen. Det betyr ikke nødvendigvis at utdanningen gjør dette på en god måte, da det er stort skille mellom teori og praksis. Det er verdt å spørre seg om denne læringsteorien blir mer et ideal enn en faktisk, praktisk fagutdanning i en teoretisk tung lærerutdanning.

I tillegg kan man nevne at det er nok ulike forventninger til hva utdanningen skal inneholde fra både lærerutdanningens og studentenes side. Dette har nok flere grunner, men det kan diskuteres om det hadde vært hensiktsmessig med en konkret avklaring av hva studentene kan forvente i løpet av utdanningen. På denne måten kan man kanskje luke ut misnøye og usikkerhet rundt hva man har lært eller ikke har lært. Lærerprofesjonen er komplisert og sammensatt, og det kan være naivt å tenke fra både studenten og utdanningens side at man er ferdig utlært etter fem år på studiet.

En mulig vei videre for lærerutdanningen

Hovedkonklusjonen er nettopp disse perspektivene som har kommet frem, delt opp i tre hovedtemaer: ønske om forbedring i *forberedelse til praksis, sammenheng mellom teori på campus og arbeid i praksis generelt og rammene for praksis*. Et nøkkelord for alle temaene er *tydelighet*. Dagens lærerutdanning er, til tross for styringer fra rammeplanen, i stor grad preget av ulike læreinstitusjoners og praksisskolers tolkning av sitt mandat. Det er mulig at det er på tide at denne muligheten av tolkning innskrenkes. På grunn av oppgavens lille utvalg av empirisk materiale er jeg inneforstått med at perspektivene delt av lærerstudentene i denne studien ikke nødvendigvis deles av alle lærerstudenter. Men - oppgaven kan vise interessante tendenser og perspektiver mange lærerstudenter opplever. Forhåpentligvis kan den på denne måten være et bidrag inn i debatten om utviklingen av lærerutdanningen framover.

Denne oppgaven sier lite om praksisveilederes syn på lærerutdanningen. Det kunne vært spennende å forske videre på det. De fleste praksisveiledere har vært lærerstudenter på et tidspunkt, og har sannsynligvis gjort seg noen refleksjoner om hvordan de kan være gode veiledere for lærerstudenter da de sa ja til å være praksisveiledere. Disse refleksjonene kan være gode bidrag til debatten videre, og gi utfyllende kunnskap om hva studentene i enda større grad trenger av faglig ballast. Slik kan teori og praksis møtes, og gi oss det vi ønsker for barna våre: Faglig dyktige og teoretisk solide lærere, som takler det skolehverdagen krever av dem.

Litteraturliste:

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2010, 15.1) *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Henter fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. (2016) Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 (FOR-2016-03-15-280). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. Great Britain: The Higher Education Academy.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hatlevik, I. K. (2018). *God undervisning og studenter som lykkes*. Nordic Studies in Education, 38(03), 271-286. doi:10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06
- Hegerstrøm, T. (2018) *Til glede og besvær - praksis i høyere utdanning*. Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2018. NOKUTs utredninger og analyser. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inger-Lise Kalviknes Bore, Pål Bakken, Marie Christine Boilard, Eva Fetscher, Stephan Hamberg og Marte Bogen Sinderud. (2019) *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–1. NOKUTs utredninger og analyser. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). *Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler*. Uniped, 40(01), 68-85.
doi:10.18261/issn.1893-8981-2017-01-06
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. doi:10.4324/9780203507711
- Regjeringen.no (2017, juni) *Lærerutdanning 2025*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonalt-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Regjeringen.no. (2020, 5.11). *Utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/id930/>
- Schunk, D. H. (2005). *Commentary on self-regulation in school contexts*. Learning and Instruction, 15(2), 173-177. doi:10.1016/j.learninstruc. 2005.04.013
- Sætra, E. (2017, 17.01). *Et forsvar for teoriens plass i lærerutdanningen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/et-forsvar-for-teoriens-plass-i-larerutdanning/>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir.

Vedlegg 1: intervjuguide

Intervjuguide:

(Semi-strukturert intervju)

Introduksjon:

Er du på profesjonsrettet lærerutdanning? (Profesjon vs faglig oppbygging)

Om sammenhengen på teori og praksis i lærerutdanningen

Hvordan var det i praksis?

- Var det noen utfordringer?

Hvordan ser praksisforbredelser ut på din institusjon?

Hva synes du/dere av tiltakene som blir gjort forbereder dere til praksis?

Er det noe som kunne vært annerledes?

Er det noe dere føler dere lite forberedt til?

Hvis ja på siste, hvilke tiltak kunne gjort dere mer forberedt?

Hvordan ser praksismottaket ut på deres institusjon?

Hvordan får du brukt kunnskapen du har lært i praksis videre på studiet?

Generelt

Hva synes dere om sammenhengen mellom teori og praksis på deres læreinstitusjon?

Hva er bra?

Hva kunne blitt bedre?

Avslutning:

Er det noe du vil legge til?

(Ev.) Hvordan synes du intervjuet gikk?