

Stian Jensen

Å lære i nye omgivelser

Studentenes læringsutbytte i skolepraksis.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2010

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg praksisperioden til studentene i PPU-studiet på Norges idrettshøgskole, med studentenes læring i fokus. Temaet blir belyst ut ifra studentenes egne oppfatninger både før og etter en praksisperiode. Formålet med oppgaven er å belyse praksisperioden fra studentenes synsvinkler, og skal være hjelpelig for å forstå hva studentene lærer i en slik periode.

I studiet er det blitt benyttet kvalitative metoder, hvor både observasjon og semistrukturerte intervjuer er blitt brukt for å innhente data. Det er 8 personer som har deltatt i studiet, hvor alle var med under observasjonene, og 5 av studentene ble videre intervjuet både før og etter praksisperioden. Studentene har vært fordelt på tre forskjellige grunnskoler i Oslo/Akershus området, hvor de alle har praktisert i faget kroppsøving.

Funnene i oppgaven blir diskutert med sosiokulturelt teorisyn på læring. Lave & Wengers (1991) situerte læringsteori og Wengers (1998) sosiale teori på læring har vært teoriene som har kastet lys på funnene som er blitt gjort.

Resultatene i dette prosjektet viser at det er mye godt som kommer ut av å delta i en praksisperiode. Det pekes på at praksisen har stor betydning for studentene selv om det er individuelle forskjeller. Mange av studentene bruker praksisen for å få kunnskap og innsikt i yrket de utdanner seg til og ser på denne formen for læringsutbytte som vanskelig og oppnå i en høgskolesetting. Studentene har vanskeligheter med sette ord på spesifikke sider av læringsutbytte. De peker heller på at læringen er kompleks, og skaper et grunnlag for utvikling innenfor den kompliserte rollen som lærerrollen er.

Selv om det er flere likheter i læringsutbytte, så belyses det store forskjeller fra praksisfelleskap til praksisfelleskap. Det virker som at deltakerne, deres interesser og deres kunnskap, har en stor innvirkning på hvordan fellesskapet utvikles. Videre pekes det på at kommunikasjonene mellom medlemmene har en viktig rolle når det gjelder å utvikle kunnskapene til deltakerne. Det kommer også frem at ved dypere refleksjon,

utvikler praksisfellesskapet sin pedagogiske tankegang og flytter fokuset fra hvordan til hvorfor. Det påpekes at studentene føler at fokuset for veiledningen har en utvikling, og vender blikket mot nye aspekter rundt praksisen utover i perioden, men at denne utviklingen styres av deltakerne og deres kunnskaper og interesser.

Studentene i studiet gir uttrykk for lite kunnskap angående praksisen i forkant av perioden, noe som er urovekkende og setter spørsmålstegn ved høgskolens prioritering av praksisperioden i studiet. Det kommer videre frem at læring er til stede, og at praksisen har en nytteverdi for studentene. Det hentydes også at perioden har et større læringspotensialet enn hva som blir utnyttet ved den nåværende praksisperioden ved høgskolen.

Nøkkelord: Kroppsøving, læring, praksisperiode, sosial læringsteori, lærerrollen.

Forord

Da kan jeg endelig si at jeg er ferdig med mitt masterprosjekt, og det har vært en lang, opplysende og lærerik reise jeg har vært igjennom. På første forelesning i 2008 fikk jeg beskjed om at du må tenke på problemstillingen til oppgaven din allerede nå. Hæ? Det er jo lenge til jeg skal arbeide med den! Nå i ettertid ser jeg at det var den dagen, den setningen, som var begynnelsen på min ferd, som nå har endt i denne oppgaven. Selve skriveprosessen begynte ikke før i april 2009, men før det, må jeg ta meg i at jeg har tenkt på problemstillinger, forskningsprosjekter og temaer lang tid i forveien. Jeg var bare ikke klar over at jeg egentlig hadde startet mitt masterprosjekt allerede. Nå er denne ferden over, og jeg skal inn i nye stormer og solrike reiser som vil føre meg videre. Disse reisene ville vært annerledes uten opplevelsene og erfaringene jeg har med meg fra denne studien. Studien er nå en del av hvem jeg er, og hvem jeg vil være i fremtiden.

For å ha kommet hit jeg er nå er det en rekke mennesker jeg må takke. Først vil jeg takke min eksepsjonelle veileder Claes Annerstedt som har vært til stor hjelp gjennom hele prosjektet. Han har gitt konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger, kommet med forslag som har hjulpet meg fra og hatt tålmodighet med å lese min norskeoppgave. Jeg vil også takke alle deltakerne som har tatt seg tid til meg og latt meg få et innblikk i hvordan deres hverdag som deltakere i en praksisperiode har vært. Takk også til Freddy Høgås, Une Skomsvoll, Alfhild Magelssen, og Helene Kvarstein Magnus for å ha tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven for meg.

Videre vil jeg takke min familie, for deres støtte gjennom hele perioden, og deres forståelse for at jeg ikke alltid har kunne kommet på besøk. Dere har vært kjempegode støttespillere for meg, og tatt på dere litt flere byrder, sånn at jeg har sluppet å tenke på det. For det er jeg evig takknemlig! Til slutt vil jeg også takke min kjæreste Kathrine Tonerud for at hun holdt ut min stadige frustrasjon over lite fremgang, og for at hun har vær positiv og dratt meg frem når jeg har trengt det som mest.

Stian Jensen

Norges Idrettshøgskole 21.11.2010

Innhold

1.0 Innledning.....	s.8
2.0 Formål og problemstilling.....	s.11
3.0 Tidligere forskning.....	s.12
4. Teoretisk referanseramme.....	s.17
4.1 Læring og kunnskap.....	s.17
4.1.1 Læring.....	s.17
4.1.2 Kunnskap.....	s.19
4.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	s.20
4.3 Situert læringsteori.....	s.22
4.4 Wenger's sosiale teori om læring.....	s.24
4.5 Praksisfellesskaper i lys av situert læringsteori og Wengers sosiale teori om læring.....	s.26
4.5.1 Praksisfellesskaper og formingen av individets identitet	s.29
4.6 Kritiske overveielser av teorien.....	s.32
5 Metode	s.33
5.1 Kvalitativ forskning.....	s.33
5.2 Forskerens bakgrunn for forståelse og analyse.....	s.34
5.3 Utvalg.....	s.35
5.4 Kvalitativt innrettet forskningsintervju.....	s.37
5.4.1 Å utføre et intervju.....	s.39
5.5 Observasjon.....	s.40
5.6 Triangulering.....	s.43
5.7 Analyse av intervjuene	s.43
5.8 Analysen av observasjonene.....	s.44
5.9 Troverdighet.....	s.46
5.9.1 Reliabilitet.....	s.46
5.9.2 Validitet	s.48
5.9.3 Generalisering.....	s.49
5.10 Etske overveielser.....	s.49

5.10.1 Tematisering	s.49
5.10.2 Planlegging.....	s.50
5.10.3 Intervju-/observasjonssituasjonen.....	s.50
5.10.4 Transkribering.....	s.51
5.10.5 Analyse.....	s.52
5.10.6 Verifisering.....	s.52
5.10.7 Rapportering.....	s.52
6.0 Resultater:.....	s.53
6.1 Studentenes forforståelse og forventninger.....	s.54
6.1.1 Valg av studiet.....	s.54
6.1.2 Viten om praksisperioden.....	s.55
6.1.3 Studentenes forventninger.....	s.57
6.2 Studentenes fokus og læring i praksisperioden.....	s.63
6.2.1 Studentenes fokus i praksisperioden.....	s.63
6.2.2 utfordringer i praksisperioden.....	s.67
6.2.3 Studentenes syn på egen læring.....	s.70
6.2.4 Veiledning i praksisperioden.....	s.75
6.2.5 Syn på egen utvikling.....	s.79
6.2.6 Studentenes rolle som observatør.....	s.80
6.2.7 Innsikt høgskolens informasjon om praksisperioden.....	s.84
7. Drøfting.....	s.87
7.2 Har studentenes søk i praksisperioden, påvirket deres læringsutbytte?.....	s.92
7.3 Hva er det som fokuseres på i praksisperioden?	s.94
7.4 Hvilke utfordringer møter studentene i praksisperioden?.....	s.98
7.5 Oppsummering.....	s.100
Referanser.....	s.103
Figuroversikt.....	s.112
Vedlegg.....	s.113

1.0 Innledning

Flere profesjonsgrupper snakker om at de nyutdannede får praksissjokk når de møter yrkeshverdagen. Studenter føler at teoriene og modellene som er blitt arbeidet med under deres utdanning ikke er tilstrekkelig, og arbeidet som er utenfor selve timene er mye mer omfattende enn de hadde forestilt seg (Jordell, 1986; Bergem, 1993; Haug, 2000). Det er sunt at studenter ikke skal føle seg utlært etter 4 år i studiet. For å lære å være lærer, å tilegne seg profesjonelt skjøn, er en prosess som skal foregå i hele det profesjonelle yrkeslivet. Forutsetningene for slik utvikling må imidlertid være til stede. Studentene må ha fått slik erfaring av yrkesutøvelse i praksisopplæringen i utdanningen (Solstad, 2009). Siden det er flere henvisninger til at nyutdannede får et slikt praksissjokk, kan det se ut til at noen av disse koblingene ikke kommer tydelig nok frem i praksisdelen av utdanningen.

Gjennom Kvalitetsreformen, i Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002), kommer det frem at praksisfeltet innenfor lærerutdanningene skal stå sterkere og mer selvstendig i studentenes utdanning. Det skal ikke bare sette ut teorier i praksis, en skal utvikle seg som lærer og praktiker for å bedre sin egenforståelse av yrket, samtidig som den skal synliggjøre relevansen av den teoriundervisningen som blir gitt (Søndenå & Sundli, 2004). Praksis skal være selve stedet hvor kunnskapsproduksjon og kunnskapsutvikling skal forekomme (Sveen & Løvås 1998) og den skal være et redskap som gir en introduksjon til virkeligheten. Praksisen skal oppleves som meningsfull, funksjonell og meningsbærende for praksisfeltet en skal være en del av (Solstad 2009). Posner (2005:16) foreslår etter å spurt sine egne studenter, at praksis burde søke følgende mål for lærerstudentene. Studentene bør bruke praksisperioden til å finne ut hva undervisning egentlig handler om, se om man liker å undervise, eksperimentere med ferdigheter, utville en personlig stil, finne ut om man klarer og undervise, og binde teori opp mot praksis.

Men hva er det egentlig studentene lærer i praksis siden det er så mange spørsmål rundt de nyutdannedes kompetanse når de går ut i yrkeslivet?

I følge flere forskere bruker lærere sine første år i jobb på å bygge opp basiskunnskapene som de har tilegnet seg i sin utdanning og får ofte praksissjokk når de kommer ut i arbeidet, ettersom deres praksis har blitt preget av en form for ”teknisk sjekklister” (Rossi, 1997; Volkingburg mfl., 2008; Solstad, 2009). Studentene ser på praksisen i utdanningen sin som den mest verdifulle delen av utdanningen (Solstad, 2009) og derfor burde høgskolene rundt om i landet strebe etter å skape en så god praksis som overhode mulig for sine studenter. Praksisen er et stort utviklingsområde for studenten, og det er her de får innblikk i den virkelige verden som en arbeidende lærer forholder seg til. Samtidig hentydes det i flere forskningsrapporter, at teorien de lærer i utdanningen har liten relevans for den fremtiden de møter i praksisfeltet. Studentene peker på at det er i praksisperioden og de praktiske timene i skolen, at de lærer noe de har bruk for (Laursen, 2008; Ulvik, 2008; Solstad, 2009).

Praksis er noe en må delta i for å forstå og derigjennom bruke vår forståelse for å utvikle og fornye praksisen (Sveen & Løvås, 1998). Praksislæring til noe så sammensatt som læreryrket vil potensielt kunne bli av en veldig stor dimensjon. Det er derfor viktig å understreke at god praksis ikke bare består av å utføre praktiske handlinger. Når en tenker på et så pedagogisk sammensatt yrke som læreryrket, må tankene og arbeidsmetodene til studentene utfordres så de får et helhetlig bilde av yrket de utdanner seg til. Studenter som går inn i praksis har ofte et veldig fokus på kunnskap i forhold til idrettene de skal utføre (Mawer, 1995). De er nervøse for at de ikke skal ha nok kunnskap og deres hovedfokus blir å håndtere settingen og overleve i den (Sirna mfl., 2008). De får et organisatorisk fokus. Studenten har mange nye ideer, men disse kan de være nervøse for å fremme for ikke å skille seg ut både når det gjelder evaluering og i forhold til kroppsøvingsskulturen på øvingsskolen (Mawer 1995; Sirna mfl., 2008).

Høgskolene har en stor jobb i å forberede og fremme den utviklingen som studentene skal oppnå i praksisperioden i løpet av utdanningen. Forskere og teoretikere mener at potensialet for læring i praksis er stort, men føler at kunnskapen rundt fenomenet er for liten (Wenger, 1998; Søndena & Sundli, 2004; Sirna mfl., 2008; Solstad, 2009). Det finnes mye forskning rundt nyutdannede læreres praksissjokk og det at

lærerutdanningen ikke tar opp relevante problemstillinger, for eksempel Keay (2007), Sirna mfl. (2008) og Solstad (2009), men det skal kunne gjøres så mye mer innenfor dette området. For å kunne være med å endre på følelsen som nyutdannende lærere har, må en stor del av den potensielle endringen kunne ligge i det å integrere høgskolelæringen mye mer med den praksisbaserte læringen i utdanningen til studentene. Dette fordi sosialisering til å bli lærer ifølge Solstad (2009) foregår *”både gjennom egne eleverfaringer, lærerutdanningens teori- og praksisdel og fortsetter ved overgang til yrkesutøvelse”* (s.23).

I denne studie blir det satt fokus på den læringen som studentene bearbeider når de deltar i en praksis på PPU-studiet på NIH. Her vil selve praksisperioden være fokus og det vil dreie seg om hvordan denne perioden oppleves av deltakerne. Hensikten er å gå inn med fokus på studentene, for å få frem hvilke forventinger de har til praksisen og hva de lærte av praksisperioden hvor koblingen mellom teorier, læring i beskyttede omgivelser (høgskoletimene) og praksisen i den harde virkeligheten står sentralt. Med hjelp av kvalitativ metode, sosiale læringsteorier og tidligere forskning av fenomenet, har jeg beveget meg inn i praksisens spennende verden og forsøkt å belyse den ut fra studentenes ståsted.

2.0 Formål og problemstilling

Det overordnede målet for forskningsprosjektet er å undersøke hva studenter på Norges Idrettshøgskole lærer i praksisperioden som de gjennomfører innenfor PPU-studiet. Læring er et komplekst fenomen og jeg vil forsøke å redegjøre for studentenes læring gjennom følgende problemstillinger:

1. Hva lærer studentene i praksisperioden i PPU-studiet på Norges idrettshøgskole?
2. Har studentenes søk i praksisperioden påvirket deres læringsutbytte?
3. Hva er det som fokuseres på i praksisperioden?
4. Hvilke utfordringer møter studentene i praksisperioden?

Disse problemstillingene ses i lyset av sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1934/1962, 1939/1978; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wertsch, 1998; Wells, 1999; Säljö, 2000), som er læringsteorier som omhandler individers læring i sosiale kontekster. Disse teoriene er ofte brukt av forskere med fokus på praksisrelatert læring (Jensen, 2006; Sirna mfl., 2008; Bjørndal, 2009; Solstad, 2009) og jeg ser det derfor som en brukbar teori for å belyse praksisbasert læring.

3. Tidligere forskning

Det er gjort mange forskjellige studier som går på praksis til studenter i deres utdanning, og veldig mye av det kan relateres opp mot min studie. Selv om det ikke direkte brukes samme ordlyd, kan en bruke disse resultatene for å belyse forskningsfeltet studien har beveget seg inn i. Forskningen som er plukket ut har hovedsakelig brukt sosiale læringsteorier i sin teoretiske ramme, selv om det finnes noen avvik.

Det viser seg ifølge flere forskere (Kvernbekk, 2001; Laursen, 2008) at lærerstudentene mener at praksisen utgjør den delen av utdanningen som de verdsetter mest. Også forskning på nyutdannede lærere, samt evaluering av allmennlærerutdanningen, gir inntrykk av at studentene mener at teoridelen av utdanningen har liten betydning for deres tilegnelse av lærerkunnskap. Laursen (ibid.) trekker det så langt at en ser på praksisen som vinneren i utdanningen. Dette er interessant forskning i henhold til denne studiens problemstilling. De har ikke utdypet konkret hva som læres, men har utdypet studentenes meninger om hva de får mest nytte av i sin utdanning.

Et studie av Keay (2007), så på hvordan kroppsøvlingslærere i England utviklet seg gjennom sin induksjonsperiode, som er noe forskjellig fra vår praksisperiode, ved at studentene har et form for praksisår hvor man arbeider som lærer på en skole. Her viser det seg at de "nyutdannende" lærerne valgt å rette seg etter sine maskuline erfarne lærere, og "ta etter" deres måter å praktisere kroppsøving. Det viser seg og at de veldig ofte valgte den lette løsningen i sin praktisering. Dette for å "overleve" i praksisen, i stedet for å utfordre seg selv og omgivelsene for å få ny kunnskap. Sirna, Tinning & Rossi (2008) vinklet forskningen på de sosiale oppgavene studentene hadde i sin praksis. Det viste seg at studentene, i stedet for å utfordre seg selv og det gjeldende systemet på sin praksisskole, gjorde alt de kunne for at deres "øvlingslærer" skulle bli fornøyd. Alt de gjorde av valg gikk ut på å få en best mulig evaluering av sin "øvlingslærer". Studentene brukte mye tid på sosiale oppgaver og interaksjoner slik at de utviklet et godt forhold til veilederne og de andre kroppsøvlingslærerne som var til stede. De pekte også på det maskuline miljøet studentene deltok i, hvor det ble fleipet

og vitset og de maskuline normene ble fremmet. Studentene så på dette som normalt i settingen, men så ikke på dette som profesjonell oppførsel og noen av studentene sa at de aldri ville pratet slik i en annen setting. Med slike funn stiller Sirna Tinning & Rossi (2008) spørsmål rundt det å sende ut studentene i slike miljøer som de ser på som skadelige i forhold til profesjonen. De setter spørsmålstegn rundt rutinene til høgskolene når det gjelder å kvalitetssikre studentenes praksis, men de understreker at det trengs mer forskning rundt teamet for å trekke konklusjoner.

Rossis mfl. (2008) studie ser på hvordan studentene arbeider og presenterer seg selv når de er ute i praksis. Her har også fokuset kommet på de maskuline normene som studentene opplever i praksis. Ved å sette fokus på det, peker Rossi mfl. (ibid.) på at studentene reproducerer sine veiledere etter å ha vært igjennom praksisperioden. Han peker på at de sosialt konstruerte normene i praksisperioden blir værende hos studentene når de selv praktiserer som lærere etter utdanningen. Dermed blir den maskuline tilnærmingen værende hos studentene når de går ut i profesjonen. Begge studiene stiller spørsmål om praksisen har noen fornyende effekt eller om det bare er med på å reproducere tidligere lærere og deres maskuline tilnærming til faget.

Ifølge Sundli (2002) og Brekke (2008) oppfatter studentene sin øvingslærer som "eieren" av den kompetansen studentene vil tilegne seg og at lærerstudentenes praksis preges av yrkesrettet refleksjon, som er en bidragsyter som kan føre til reproduksjon. Videre fant Sundli (2002) som undersøkte veiledningen til praksisstudentene, at studentene går inn i arbeidet med store likheter til sin øvingslærer. De tar raskt over øvingslærerens arbeidsrutiner, spørremønstre og uttrykksmåter. Praksisen studentene hadde vært igjennom viser seg og å handle mest om kontroll og tilpasning til rutiner i tradisjonelle skoler, i en grad som kan beskrives som kloning av øvingslærer (ibid). Dette underbygges og av Søndena & Sundli (2004) som har sett på førskole- og allmennlærerutdanningens praksis, hvor man ved å reflektere over sin praksis i veiledningen, skaper en opprettholdelse av tradisjoner, i stedet for nyskaping og kreativitet hos fremtidige yrkesutøvere. Denne form for refleksjon er med på å klonе og speile øvingslærere i stedet for å utvikle nye nyskapende praktikere. Mawer (1995) har tatt for seg et prosjekt hvor 87 studenter

har deltatt, hvor det ble satt spørsmål rundt hva studentene tror blir deres største utfordringer i deres første praksisperiode. Her er det to ting som utpeker seg, nemlig at studentene er nervøse overfor sin egen kunnskap angående faget og det å kontrollere og organisere timene de skal være praktiserende studenter i. Kunnskapen studentene peker på gjelder utførelse av idrettene, hvor de er nervøse for å praktisere i de idrettene de ikke har så stor erfaringer i. Hvis en tar funnene til Mawer (1995) i betraktning, er det kanskje ikke så rart at studentene tar etter sine veiledere som forskningen til Sundli (2002) og Søndena & Sundli (2004) hentyder. I lyset av dette er det heller ikke positivt at praksisen beveger seg ifølge Dale (2001) mer mot mesterlæretradisjonen.

Posner (2005) har tatt for seg målene som hans studenter uttrykker når de skal ut i praksis. Han peker på at disse målene burde bli de målene som praksisen bør prøve å oppnå. Studentene peker på at de går ut i praksis med hensikt å:

- 1 *Å finne ut hva undervisning egentlig handler om.*
- 2 *Se om man liker å undervise.*
- 3 *Finne ut om man klarer å undervise.*
- 4 *Eksperimentere med ferdigheter man har og ferdigheter en vil tilegne seg.*
- 5 *Utvikle en personlig stil.*
- 6 *Knytte sammen teori og praksis. (ibid.:16)*

Han har valgt å sette tall på målene siden han peker på at studentene går gradvis nedover listen etter hvert som de praktiserer. Han peker på at dette er en naturlig utvikling i perioden, og at målene for perioden utvikler seg mens de deltar, men at det kan forekomme mange individuelle forskjeller i rekkefølgen studentene søker disse målene.

Studentene som deltok i Solstads (2009) undersøkelse, var fornøyd med veiledningen de fikk i praksis, men beskrivelsene synes å ha fokus på studentenes væremåte i klasserommet, hva som var bra og mindre bra og i hvilken grad de lyktes i lyset av kravene som var satt av øvingslærer. Det virker som om fokuset ligger på tekniske

aspekter, i stedet for fokus på studentenes forforståelse, bevisstgjøring og utvikling av egne tanker. Dette selv om det er utdypet fra høgskolen sin side at veiledningen skal gå dypere enn råd og retningslinjer. Hagelund (2006), som har sett på veiledningsmodeller og hvordan øvingslærere veileder studentene sine, bekrefter funnene til Solstad (2009), nemlig at det ofte er øvingslærernes meninger som kommer frem. Hagelund (2006) skriver at den kroppsøvingfaglige refleksjonen over praksisen ikke er til stede, fokuset er heller rettet mot hvordan i stedet for hvorfor.

Solstad (2009) ser også at førveiledningen til timer gikk på godkjenning og eventuelt korrigeringer, og lite på profesjonsrettet eller kritiske refleksjon. Førveiledningen er med på å bidra til reproduksjon og et teknisk instrumentelt syn på læreryrket. Dermed er Solstad (ibid.) med på og underbygge Sundlis (2002), Brekkes (2008) og Sundli & Søndenås (2004) funn om reproduksjon i praksis. Veiledningen utfordrer ikke egen forforståelse og verdigrunnlag, og bidrar i liten grad til å endre studentenes eksisterende tenkning om kunnskap og læring, elev og lærerrolle (Solstad, 2009). Men selv om Solstad (ibid.) påpeker det, så viser hun også til at studentene uttrykker at de har fått gode anledninger til å prøve ut egne ideer og gjøre ting etter "sine hoder", og at øvingslærerne er åpne for innspill som ikke preges av vanlig undervisning. Et annet interessant funn som Solstad (2009) gjorde, var at selv om høgskolen, hvor studentene gikk, hadde gitt ut offisielle dokumenter og høgskolens planer skulle legge føringer for opplæringen i praksis, viste hennes undersøkelse tydelig hvordan studentenes praksiserfaringer ble vidt forskjellig. Hun pekte på at dette ikke bare skyldtes at studentenes bakgrunn av egne eleverfaringer, forventninger, verdier, teoretisk ballast, gjør at de fokuserer ulikt og tolker det de opplever forskjellig, men også skyldtes ulike prioriteringer, kultur og verdigrunnlag hos øvingslærer i de forskjellige praksiskolene (ibid.:192).

Twistleton (2004) peker på at studenter i praksis ofte har to agendaer. Det er å holde ro og orden over klassen og å oppnå de målene som de hadde satt til timen. Hvis de klarte dette, anså studentene timen som vellykket noe som det også ble ansett som i øvingslærerens øyne. Twistleton (ibid.) påpeker videre problemet med at slik praksis ikke la til rette for eller bidro til å utfordre studentenes tenkning. Furlong & Maynard

(1995) bygger også på et slik synspunkt når de pekte på lærerstudentenes lærestadier i praksis. De kom frem til at studenter i den første fasen var mest interessert i regler og rutiner, i den neste fasen var fokuset på egen kompetanse i klasserommet, mens elevenes behov og læring ikke ble satt fokus på før i tredje fase. Studentene vil helst overleve i stedet for å sette seg selv og elevenes lærdom i fokus.

Et annet interessant funn var undersøkelsen til McKeon (2006), hvor hun kommer frem til at studentene lærte mer ved å ha praksis sammen med andre. Par-praksisen økte tryggheten til studentene og deres innsikt i lærerrollen. Studentene støttet hverandres fagkunnskaper gjennom spørsmål og diskusjoner knyttet til opplegg som ble brukt. Det var med på å gjøre at studentene turde å prøve nye strategier og ideer, og var med refleksjon sammen med andre med på å utvikle deres faglige og praktiske kunnskaper.

En sammenfatning kan konstatere at det finnes relativt mye forskning omkring skolepraksisen til studentene, både i Norge og internasjonalt. Denne forskningen peker på praksisens betydelse for utviklingen av egen kompetanse og som et betydningsfullt innslag i lærerutdanningen. Den utførte forskningen peker også på flere problemer i forbindelse med praksisen. Forskningen viser at praksisen er med på reproduere nåværende utførelse i stedet for å utvikle den. Den peker på at studentene ikke utfordres i en relativ stor grad, og at studentene ikke utvikler sin læreridentitet og sin profesjonelle kompetanse, siden fokuset ligger for mye på hvordan i stedet for hvorfor.

4. Teoretisk referanseramme

For å analysere PPU-studentenes læring i praksis, krevdes det en teoretisk tilnærming som kunne fange opp alle dimensjonene som praksisfeltet har. Ved å ta utgangspunkt i tidligere forskning innenfor praksisbasert læring og at forskningen undersøker en sosial kontekst, var det hensiktsmessig å ha et sosiokulturelt teoriperspektiv når problemstillinger ble angrepet, for å forsøke å forstå og forklare dataene.

Utgangspunktet her, som i flere andre studier hvor de undersøker praksisbasert læring (Jensen, 2006; Sirna mfl, 2008; Bjørndal, 2009; Solstad, 2009.), fokuseres det på Lave og Wengers (1991) situerte læringsteorier og Wengers (1998) sosiale teori om læring. Teoriene har fokus på den sosiale konteksten som læring i et praksisfellesskap innehar. Ved å bruke disse teoriene kan en bedre begrunne og forstå funnene i oppgaven, samtidig som en kan kaste lys over den kompleksiteten som forståelse av praksis er. Teoridelen bygges opp ved å starte bredt med fokus på læringsbegrepet, for videre å se på læring i praksis i lys av sosiale læringsteorier.

4.1 Læring og kunnskap

Det ble evaluert nøye å bruke ordet læring i problemstillingene. De ble gjort på grunn av at jeg, som Jarvis (1992), fant ordet læring som noe usannsynlig stort og det å sette fingeren på hva som førte til at et enkelt individ lærte noe, syntes å være utrolig vanskelig. Etter hvert ser en imidlertid at ordet læring var en stor del av essensen i denne studien, og at forståelsen av oppgaven måtte forankres i forståelsen av begrepet. Dermed må begrepet læring bli forklart nøyere, spesielt læring i en slik kontekst som studentene i denne undersøkelsen er en del av, for å fange opp essensen i forskningen som er blitt gjort.

4.1.1 Læring

Det finnes flere definisjoner på hva læring er, mange av dem er vage, men det finnes noen som fanger opp kompleksiteten begrepet læring gir. Hilgaard & Atkinson (1967) setter fokus på at læring er en relativt varig forandring i opplevelse eller atferd, som følge av tidligere erfaring (ibid.:270). I en praksisperiode vil læring skje gjennom øvelse og utøvelse i et praksisfellesskap (Ansen & Shaphiro, 2000). *"Læring er en kognitiv*

prosess som innbefatter persepsjon, hukommelse og refleksjon”(Sveen & Løvås, 1998:37). Disse tre elementene skal fremtvinges i praksissituasjonen og være tilstede for at praksisen skal nå sin hensikt i å være et redskap for å utdanne studenter til et yrke.

En øket forståelse av hva læring er, viser at det er en sosialt betinget prosess som foregår i samspill med andre, der den lærendes forforståelser, forventninger, interesser og perspektiver spiller en rolle for hva individet lærer (Illeris, 1999). Ved å ta dette i betraktning kan en slå fast at læring er et veldig komplisert begrep og hva som læres i en spesiell setting, kan variere fra person til person. I praksisen er omverdenen til den lærende avgjørende i alle aspekter av læringen. Man er en praktiker og omgivelsene er det en skal arbeide med. Omgivelsene blir medstudenter, øvingslærer, skolesituasjonen, arbeidsoppgaver osv. Selv om det er flere deltagere i konteksten, blir ens personlige bearbeidelse av det som skjer i konteksten det som bestemmer hva en lærer og det er med på å underbygge det Illeris (ibid.) beskriver, nemlig at alle disse er impliserte i en eller annen form.

Hva som læres avhenger av mange forskjellige faktorer, som avhenger av den sammenhengen de inngår i (Wenger, 1998B). Så hvis flere individer påvirkes på samme måte, kan læringsresultatet variere fra individ til individ med tanke på individets tidligere erfaringer og omgivelsene de har vært utsatt for tidligere i livet. Her kan deltagerne i en praksisperiode utvikle hverandre og være med å belyse problemstillingene som dukker opp fra mange forskjellige synsvinkler. Det gir rom for at hver enkelt student kan praktisere på forskjellige måter med tanke på sine egne verdier og bakgrunn. Fellesskapet de er en del av vil sammen kunne belyse praktiseringen fra forskjellige ståsteder i følge teoriene (ibid.).

Praksisen på NIH er i dag lagt opp til at individer som deltar i praksisperioden, selv har store muligheter til å sette preg på praksisen sin. Målene og retningslinjene er klare, men veldig vide og gir rom for å tolkes på forskjellige måter og prøver å hjelpe studentene til å være undrende og spørrende i sin praksis (NIH, 2006). Dette gjenspeiler Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006B) som er det nåværende

planverket for lærere. Kunnskapsløftet (ibid.) gir rom for påvirkning når det gjelder arbeidsmetoder og omfang med veldig vide mål, spesielt i kroppsøving, og når studentene skal ut for å bli "selvstendige" lærere i ettertid, er det slike mål de må rette seg etter.

4.1.2 Kunnskap

I vitenskapsteorien pågår den "evige" debatten om hva kunnskap er, hvordan kunnskap dannes, og hvilke kriterier som må oppfylles for at kunnskapen kan ses på som sann i et forskningsperspektiv. Ut ifra en slik uklarhet er det ikke overraskende at det finnes en mengde teorier som belyser ulike syn av kunnskap (Aase & Fossåskaret, 2007) Aksepten av at kunnskap er mangfoldig og ulik har vokst frem (Jensen, 1999). Vår verden og slik vi oppfatter den, er preget av fenomener. Det betyr ting og hendelser slik de fremtrer for oss, ikke slik de er i seg selv, og vi må derfor i vår søken etter kunnskap være ydmyke og innse at det menneskelige sinnet har begrensninger (Aase & Fossåskaret, 2007).

I de senere årene har en begynt å gå bort fra begrepet lærerkunnskap og heller benyttet seg av læringskunnskap når en snakker om kunnskap relatert til lærere. Læringskunnskap utvikles slik all annen kunnskap gjør, gjennom handlingsmønstre og fortolkninger. Læringskunnskap er praksis- eller livsrelatert kunnskap som avspeiler seg i handlingen som blir gjort (Løfsnæs, 2004). Det er slik kunnskap høgskolene hele tiden strever mot at studentene skal tilegne seg i praksisopplæringen, men det må understrekes at praksislæringen i utdanningen bare er starten på en lang reise i tilegnelsen av læringskunnskap (Nilssen, 2002).

Det har her blitt gitt et innblikk i hvor vidt begrepet læring er, og hvor mange faktorer som spiller inn. I denne oppgaven blir det sett på læring i et sosiokulturelt perspektiv og analyser og forståelse av praksisperioden vil bearbeides fra det ståstedet.

4.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Som det står ovenfor har holdningene til kunnskap og læring endret seg og det har åpnet for verdsetting av mangfoldige og ulike syn på hva kunnskap er, og hvordan en tilegner seg den (Jensen, 2006). Greeno, Collins og Resnick (1996) anser at det er tre teoriperspektiver på læring: det behavioristiske-, det kognitive-, og det sosiokulturelle perspektivet. Perspektivene er forskjellige og setter fokus på forskjellige aspekter på hvordan en tilegner seg læring.

Denne studien tar utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på læring (Vygotsky, 1934/1962, 1939/1978; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wertsch, 1998; Wells, 1999; Säljö, 2000), hvor studien setter studentenes læring i praksisperioden i fokus. Innenfor sosiokulturelle tradisjoner har man tro på at kunnskap er utviklet i praksis og interaksjon. Med utgangspunkt i dette utvikler studentene sine identiteter mens de tar del i praksisen (Lave & Wenger, 1991).

Sosiokulturelle perspektiver på læring bygger på et konstruktivistisk synssett, hvor kunnskap konstrueres i sosiale sammenhenger. Interaksjon og samarbeid mellom mennesker er derfor helt avgjørende for læringen til et menneske (Wertsch, 1998; Säljö, 2000, 2005; Hargreaves, 2004). Læring ses på som et sosialt produkt av mening i møtet mellom individets erfaringer og konteksten (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1999).

Med et sosiokulturelt syn, vil en ha et analytisk fokus på interaksjonen individer har med andre mennesker, ved å bruke deres forskjellige ressurser og fysiske verktøy (Lave & Wenger, 1991). Fokuset på hvordan aktiviteter er forstått av deltagerne er et viktig poeng i det sosiokulturelle perspektivet. Her hentydes det at handlinger, avgjørelser og erfaringer ikke snakker for seg selv, men heller er avhengig av hvordan den enkelte tolker dem. Læring utvikler seg gjennom deltagelse, og hvordan en aktivitet er utformet, er dermed fundamentalt i forhold til hva som er mulig å lære. Kommunikasjon mellom deltagerne og forståelse av praksisen som gjennomføres, er

således essensielt for utviklingen av læring (Vygotsky, 1934/1962; Wertsch, 1998; Säljö, 2000, 2005).

Å studere aktiviteter fra et deltagersperspektiv må relateres til hvordan situasjonene er studert innefor den sosiokulturelle tradisjonen med, for eksempel, intensjoner av å forstå hva som er mulig å lære ut av en situasjon. I sosiokulturell tradisjon er individene sett på som aktive agenter i forståelsen og formingen av verden. Så en fundamental bakgrunn for denne studien er å se på læring som en sosial aktivitet som er innsydd i praksisen som studentene deltar i, og som dermed blir distribuert mellom menneske og miljø (Lave & Wenger, 1991; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Wenger 1998; Wertsch, 1998; Wells 1999; Säljö, 2000, 2005).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er som Jensen (2006) peker på, utviklet av John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1886-1931), Lev Vygotsky (1886-1934) og Mikahail Bakhtin (1895-1975). I dette perspektivet skjer læring ved relasjoner mellom mennesker. Det å delta i sosiale praksiser blir sentralt i det å lære (ibid). I praksisperioden kan en ikke bestemme hva en deltaker skal lære seg, men kulturen en blir en del av, vil være bestemmende overfor retningen som tankegangen til deltakerne tar, samtidig som den er åpen for tolking. Vi formes som tenkende mennesker gjennom tilegnelse av kulturens redskaper, hvor tenkningen er kulturell i sin natur og kunnskap utvikles gjennom vår sosiale praksis (Säljö, 2006). Læring blir en prosess som trer i kraft gjennom at den lærende tar del i en sosial praksis, noe som er med på å endre eller utvikle den lærendes deltagelse i denne praksisen (Nielsen & Kvale, 1999). Dysthe (2001) setter fokus på 6 sentrale aspekter ved det å lære i et sosiokulturelt teoriperspektiv:

- *Læring er situert*
- *Læring er grunnleggende sosial*
- *Læring er distribuert*
- *Læring er mediert (en håndterer kontakten med omverdenen rundt seg på bakgrunn av vår kultur og de intellektuelle eller fysiske redskapene kulturen innehar).*

- *Språket er sentralt i læringsprosesser*
- *Læring er deltaking i praksisfellesskap (ibid.:43).*

Disse seks aspektene som Dysthe (ibid.) trekker frem, tydeliggjør tankegangen til det sosiokulturelle teoriperspektivet på læring, som er at *”læring skjer gjennom en prosess der den lærende tilegner seg en bestemt måte å tenke og handle på, som er typisk for den kulturen vedkommende deltar i”* (Solstad 2009:25).

4.3 Situert læringsteori

Situert læringsteori er en variant av sosiokulturell læringsteori som ser på læring som en sosial prosess som settes i gang ved at et individ deltar i et praksisfellesskap som legitim, men perifer deltaker. Kunnskap, ferdigheter og holdninger tilegnes gjennom at individet gradvis øker sin deltagelse i den aktuelle kulturens ordinære sosiale praksis, som preges av felles mål og oppgaver (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Solstad, 2009).

Legitim perifer deltagelse gjør det mulig for erfarne deltagere og ”nyintrådte” deltagere å tale om relasjonene de har og om aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskaper om viten og praksis. Dette peker på prosessen som skjer når en nykommer blir en del av praksisfellesskapet (Lave & Wenger 1991B). Ved å være en legitim, men perifer deltaker, vil tanker og ideer oppstå som virker inn på tanker og holdninger som individet har, og som dermed gir en mening til konteksten som en er en del av (Solstad, 2009). Sakte, men sikkert, formes en til å bli et fullverdig medlem av den kulturelle konteksten gjennom å delta og samhandle med andre på ulike nivåer i praksisfellesskapet.

Det er viktig at de lærende ikke kastes for raskt ut i didaktisk opplæring, så perioden som legitim perifer deltagende må være lang og nøye evaluert ifølge Lave & Wenger (1991). I skrevet fra NIH (2006) gir de rom eller forsøker å motivere til slik deltagelse i praksisperioden, ved at de har gitt oppgaver som deltagerne skal igjennom. NIHs

retningslinjer (ibid.) sier at studentene skal gradvis utvikle seg i praksisen og deres roller endres fra å være observatør til mer "selvstendig" praktiker i timene.

Da situert læringsteori ble utarbeidet av blant annet Lave og Wenger (1991), representerte det en motpol til de tradisjonelle kognitive forklaringene på menneskelig læring. Situert læringsteori tar for seg og synliggjør betydningen av sosial og kulturell kontekst i utviklingen av handlingskompetansen som praktikere benytter seg av (Solstad, 2009). Lave & Wenger (1991B) kom frem til standpunktet at læring er et integrert og uadskillelig aspekt av sosial praksis, men de understreket at etter deres oppfattelse så er ikke læring kun situert i praksis. De oppfattet læring som en integrert del av generativ sosial praksis i den verden den finner sted og at legitim perifer deltagelse i denne verdenen er et begrep som beskriver det engasjementet i sosial praksis som behøves for at læring blir en naturlig faktor for individene (ibid.). En slik form for deltagelse legger opp til at individene har en mangfoldighet av varierende, forpliktende og inkluderende måter å delta i praksisfellesskapet på. Hver av disse utgjør forskjellige opplevelser og erfaringer som er med på å utvikle hver og en av deltakerne som deltar i praksisperioden (Bjørndal, 2009).

Lave & Wenger (ibid.) peker på at det er ingen gitte plasseringer der en deltaker skal være perifer i et praksisfellesskap, men at disse plasseringene utvikler seg i løpet av deltagelsen. Ved å oppleve mangfoldigheten av roller som en kan være involvert i, i et praksisfellesskap, vil en kunne utvikle de ønskede ferdighetene for at individet skal utvikle seg til et mer selvstendig medlem. Lave & Wenger (ibid.) understreker at legitim perifer deltagelse ikke er en form for utdanning i seg selv, og enda mindre en pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk, men det er et analytisk synspunkt på hva læring er, og at læring gjennom perifer deltagelse vil finne sted uansett form for utdanning (ibid.). Situert læringsteori kan derfor underbygge argumentasjonene om at *"mer praksis vil kunne gi en bedre lærerutdanning"* (Solstad, 2009:26).

4.4 Wenger's sosiale teori om læring

I sin sosiale teori om læring, viderefører Wenger (1998) de ideer som han utviklet sammen med Jean Lave (1991). Wengers sosiale læringsteori baserer seg på at ved å delta i et praksisfellesskap, vil vi lære og dermed være med på å forme den vi er (Wenger, 2004). Wenger (1998) påpeker at det er tre dimensjoner av praksisfellesskap; et fellesskap av gjensidig engasjement, en forhandlet felles virksomhet og et felles repertoar av ressurser som endres gjennom utøvelse.

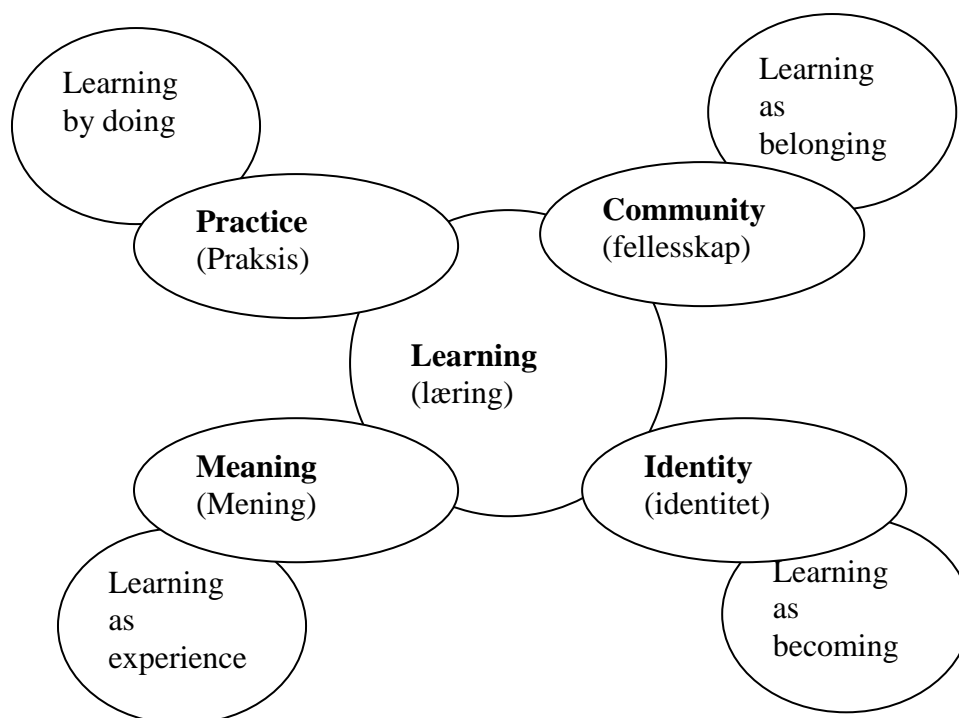
Wenger (1998B) mener at fire forutsetninger må ligge til rette for å oppnå læring i den sosiale læringsteorien. Han peker på at det er grunnleggende at vi er sosiale vesener, at kunnskap dreier seg om kompetanse i forbindelse med forhold som tillegges verdi, at erkjennelse er et spørsmål om deltagelse i bestrebelser på å oppnå et slikt forhold og at vi føler mening. Det vil si at vår evne til å oppleve verden og å engasjere oss i den som noe meningsfylt, er det ultimate av hva læringen skal produsere (ibid.:152). Ut ifra dette understreker Wenger (ibid.) at teoriens primære fokus er at læring fremkommer i sosial deltagelse.

Wenger (ibid.) peker ikke på at deltagelse bare er å være med, eller være til stede, men at deltagelse er en omfattende prosess, hvor vi er en aktiv del av sosiale praksisfellesskaper vi konstruerer og dermed en identitet i forhold til fellesskapet vi er en del av. Med en slik deltagelse former vi ikke bare hva vi gjør, men vi defineres som person, ved at vi formes til hvem vi er og skaper nye bakgrunner for hvordan vi fortolker det vi gjør og det som skjer rundt oss (ibid.). Ifølge Wenger (1998) må vi integrere noen komponenter som er avgjørende for å kunne karakterisere sosial deltagelse som en læringsprosess.

1. *Mening: en måte å snakke om vår (endrende) evne til individuelt og kollektivt, å oppleve vårt liv og verden som meningsfylt.*
2. *Praksis: en måte å snakke om de felles historiske og sosiale ressursene, rammer og perspektiver som vi har, som kan opprettholde et gjensidig engasjement i handling.*

3. *Fellesskap: en måte hvor vi kan snakke om de sosiale former der våre aktiviteter kan defineres som meningsfylt å fortsette med og våres deltagelse anerkjennes som kompetent.*
4. *Identitet: en måte hvor vi kan snakke om hvordan læring endrer seg med hvem vi er, og skaper utviklingshistorier innenfor rammene av våres fellesskaper (Wenger, 1998: 154).*

Disse 4 elementene har alle en forbindelse med hverandre og kan ikke defineres uten at alle elementene er tatt i betraktning slik det blir illustrert på nedenfor(Figur 1).



Figur 1: Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 1998:5)

Ronglan (2008) skriver at læring ikke er en isolert prosess, men et aspekt av all menneskelig aktivitet. Ved å tolke figur 1 vil en kunne underbygge det ved at læring må forstås i lys av alle komponentene og ved at disse komponentene flettes i hverandre i et praksisfellesskap og at samtlige er med på å skape læring hos deltakerne (Jensen, 2006). Ved å ta utgangspunkt i at figur 1 er en god retningslinje for hvordan et individ utvikler læring, vil praksisperioden kunne være en betydningsfull arena for læring, siden disse fire komponentene beskriver godt tankegangen, praktiseringen og den sosiale konteksten i praksisperioden ifølge planverket (NIH, 2006). Videre peker

Wenger (1998B) på at læring er noe en antar finner sted, enten vi som mennesker ser den eller ei. Med det mener han at når vi til og med ikke lærer hva som forventes av en gitt situasjon, så blir vi allikevel involvert i en læringsprosess ved å delta og dermed lærer vi noe annet av situasjonen i stedet. Vi er med i en sosial kontekst og dermed utvikler vi en læring som har sitt utspring i denne konteksten (ibid.).

Den sosiale læringsteorien tar utgangspunkt i arbeidslivets praksisfellesskaper (Jensen, 2006), men Wenger (1998) mener at hans teori har relevans til andre miljøer som for eksempel utdanning, siden likhetene er flere enn forskjellene. Praksisperioden er en periode hvor en "sammensveiser" utdannelsen og yrket som deltagerne skal utdannes til, og konteksten og relasjonene skal føre til læring hos studenten. "Læring kan i lys av sosiale læringsteori sees som sosial deltagelse karakterisert ved integrering av deltakerens aktivitet, tilhørighet, utvikling og erfaring" (Jensen, 2006:26).

4.5 Praksisfellesskaper i lys av situert læringsteori og Wengers sosiale teori om læring

Praksisfellesskap er som nevnt tidligere, sentralt i Lave og Wengers (1991) situerte læringsteori og Wengers (1998) sosiale teori om læring. Begrepet trenger en omfattende behandling i forståelsen av teoriene og er nyttig i forståelsen om hvordan relasjonene i den sosiale setting som praksisperioden er. Wenger (1998) valgte å bruke tre dimensjoner av praksisfellesskap når han ville binde praksis og fellesskap sammen; et fellesskap av gjensidig engasjement, en forhandlet felles virksomhet og et felles repertoar av ressurser, som kan forhandles over tid. Med en slik innfallsvinkel ser vi at vi alle tilhører praksisfellesskaper på en eller annen måte (Jensen, 2006). Selv om praksisfellesskapene er rundt oss hele tiden, er det tidspunkter i livet hvor læringen intensiveres. Det skjer når vi utfordres utenfor vår sikkerhetssone, når vi engasjerer oss i nye praksissammenhenger eller når vi kommer inn i nye fellesskaper (Wenger, 1998). Praksisperioden skal være en slik intensiv periode. Studentene skal inn i en ny kontekst, de skal være aktive i fellesskapet og skal hele tiden utfordres på forskjellige plan (NIH, 2006).

Den første dimensjonen ved et praksisfellesskap er gjensidig engasjement, som involverer et mangfold av kompetanse, ikke bare egen men også andres kompetanse (Jensen, 2006). Med utgangspunkt i at læring er en sosial prosess, blir organisering og gjennomføring av praksis svært viktig. Det vil være deltagerne med forskjellige nivåer i praksisfellesskapet, og det er opp til deltagerne selv å bruke ressursene så godt som mulig for å få utbytte av praksisfellesskapet. Læring i et slikt fellesskap er kanskje ikke alltid like effektivt for alle parter hele tiden, men det vil være med å skape et mangfold i læringen som en ellers aldri kunne oppnådd (ibid.). I en slik kontekst kan parter både være en ressurs og en begrensning, i form av utfyllende eller overlappende bidrag fra deltakerne. I et slikt fellesskap vil det potensielt ha en stor effekt at deltakerne har forskjellig kompetanse og at alle er åpne og engasjert for å nå samme mål. I praksisperioden har studentene samme overordnede mål, det vil si at de skal utdannes til å kunne undervise i kroppsøving. De skal vise seg å være skikket til yrket (Kunnskapsdepartementet, 2006), samtidig skal de kunne ta til seg kunnskap og utvikle sine ferdigheter i praktisering av faget (NIH, 2006). Dermed vil gjensidig engasjement være gjeldende ifølge Wenger (1998) for at studentene i et slikt praksisfellesskap skal kunne utnytte ressursene som er tilgjengelige.

Den andre dimensjonen er forhandlingen om en felles virksomhet. Wenger (1998) peker på tre områder som holder et praksisfellesskap sammen: en forhandlet virksomhet, en lokal virksomhet og gjensidig ansvarlighet. En forhandlet felles virksomhet skal skape en gjensidig ansvarlighet blant deltagerne, og er med på å sette "reglene" for praksisfellesskapet. Her må hver deltaker være med å sette rammene og en må være klar over at det ikke er en statisk avtale, men en pågående prosess hvor forandringer og utvikling vil forekomme (Jensen, 2006). Forhandlingen om en felles virksomhet er kompleks og mange dimensjoner må tas i betraktning for at deltakerne i praksisfellesskapet skal trekke i samme retning. Felles virksomhet gjenspeiler at praksisen forhandles frem av deltagerne, selv om det ikke trenger å være gjensidig enighet om alle forhold (Bjørndal, 2009). Selv om det overordnede målet i studiet er å gi studentene kompetanse som kroppsøvingslærere, så kan målene til hver enkelt student sprike. Wenger (1998) peker på viktigheten av å dra i samme retning, og at de har sin felles virksomhet, selv om deltagerne har forskjellig begrunnelse for å delta i

praksisfellesskapet. Deltakerne må ha overordnede rammer som gir mulighet for forskjellige tolkninger og utførelser, men som allikevel er klar på hva deltakerne hovedsakelig skal få ut av fellesskapet (ibid.).

Den tredje dimensjonen er å utvikle et felles repertoar og innenfor det ligger felles rutiner, verktøy, måter å gjøre ting på, symboler, handlinger, osv., som både kombinerer aspekter av tingliggjørelse og deltakelse (Jensen, 2006). Slike elementer er med på å skape en felles kulturell forståelse av konteksten og på å skape en form for samhold blant deltagerne. Med slike kulturelle redskaper tilgjengelig, effektiviseres forståelse og utførelsen i praksisfellesskapet. Selv om dette er med på å skape en felles forståelse og kan bidra til enighet, så betyr det ikke at enighet vil forekomme. Men Wenger (1998) mener at en skal ikke se på uenighet som noe negativt, men at uenighet kan være med å utvikle fellesskapet og gi deltakerne mulighetene til å tenke nytt og produsere nye meninger. Praksisstudentene har her en fordel, siden de allerede skal ha deltatt i pedagogiske og fagdidaktiske forelesninger, hvor fellesbegreper som en benytter seg av i praksisperioden ofte har blitt redegjort for. Med slik bakgrunnsundervisning kan en noenlunde fellesforståelse av begreper allerede sitte i deltakerne og dermed være med å effektivisere deltagelsen i praksisperioden, men det understrekes at deltakerne må være åpne for nye meninger og tolkninger (NIH, 2006).

Cassidy og Rossi (2006) mener at det er ingen mulighet for at en kan få praksisfellesskapene til å bli like, men de hevder at det kan være felles strukturelle elementer i alle praksisfellesskap. Praksisfellesskaper overlapper hverandre og en må være klar til å bevege sin posisjon i fellesskapet kontinuerlig, for uten dette vil ikke fellesskapet kunne utvikle seg. For at læring skal være en kontinuerlig prosess må nye deltakere inkluderes og eldre deltakere må gradvis utvikle seg fra perifer til full deltakende (Wenger, 1998). Et eksempel på slik utvikling, er måten NIH (2006) beskriver hva som skal gjennomføres i en praksisperiode. En utøver skal både være observatør, praktiserende med annen student eller øvingslærer og selvstendig praktiserende innenfor praksisperioden. Dette gir studentene en mulighet til å bevege seg naturlig rundt i praksisfellesskapet, og det vil være med å skape en forandring i

opplevelse hos deltakeren. En annen måte å se dette på, er forskjellen i oppgaver som øvingslæreren har, fra å være "øvingsbilde" til veileder til "likestilt" praktiserende. NIH (2006) gir deltakerne en stor mulighet til forskjellig praktisering og til at praksisfellesskapet selv kan forhandle hvordan deres gjensidige engasjement, felles virksomhet og felles repertoar skal utvikles og fremmes, og dermed ifølge Wenger (1998) skape et godt læringsmiljø.

4.5.1 Praksisfellesskaper og formingen av individets identitet

Wenger (2004) har utarbeidet tre grunnkarakteristikker for fellesskap som han mener er nødvendig for å rettliggjøre praksisfellesskapet som en kunnskapsmetode, som er videreutviklet fra hans tidligere arbeider. De tre grunnkarakteristikkene er domene, fellesskap og praksis. Domene er område av kunnskap som praksisfellesskapet søker, og som er med på å gi det en identitet og definere nøkkelpunktene. For eksempel er domene for studentene i denne oppgaven, at de skal ut i en praksisperiode for å kunne praktisere som kroppsøvings- eller idrettslærere. Praksisfellesskapet involverer mennesker som er med på å dele og utvikle kunnskapen og gir dem muligheter til å agere til utfordringer som oppstår (Jensen, 2006). "Praksis er kunnskapskroppen, metodene, redskaper, historier og dokumenter som deltagerne har felles og utvikler sammen" (Jensen, 2006:30). Et praksisfellesskap agerer ut fra den felles interessen som deltagerne har og er med på å utvikle innsikten til deltageren ved å praktisere fenomenet. "Et praksisfellesskap samler praktisk kunnskap i sitt domene, som endrer praksisfellesskapets evne til å handle individuelt og kollektivt" (Jensen, 2006:30). Det er kombinasjonene av de tre grunnkarakteristikkene som utvikler praksisfellesskapet og endrer deres måte å håndtere kunnskap på (Wenger, 2004).

Wenger (ibid.) peker videre på at for å utvikle gode læringsplattformer for deltakerne står etableringen av praksisfellesskaper sterkt. Han skisserer 3 ulike dimensjoner for hvordan en kan utvikle og bidra til å "harmonisere" praksisfellesskapet. Det gjøres gjennom koordinasjon, gjennomsiktighet og forhandlingsevne.

Med koordinasjon mener Wenger (ibid.) evnen praksisfellesskapet har til å gjøre praksis tilgjengelig for medlemmene utover praksisfellesskapets nåværende rammer.

Praksisen som deltagerne bedriver, må ha en funksjon som gjør den anvendbar for deltagerne. Selv om mangfoldig praktisering anses som positivt, så er det viktig for studenter i en praksisperiode å se en mening i det de gjør, føle at praktiseringen er nyttig i henhold til hva de utdanner seg til og at praksisen skal være anvendbar i ettertid som praktiserende i yrkeslivet.

Med gjennomsiktighet pekes det på at medlemmene må ha en forståelse for de prosessene som en blir stilt overfor og er en del av, slik at forutsetningene for å kunne nå felles aksept og samstemthet kan utvikles og reflekteres over (Jensen, 2006). Praksisstudenter er ikke "blanke ark" når de møter praksisperioden. De har alle hatt forelesninger og praksis som skal være forberedende til praktiseringen, i tillegg til egne erfaringer fra tidligere i livet. Derfor har hver enkelt deltaker en form for forforståelse når de inntreer i praksisperioden og muligheten for samstemthet, men også forskjellige refleksjoner, er lagt til rette i fellesskapet (NIH, 2006). Utviklingen videre er det deltagerne selv som står for i praktiseringen.

Med forhandlingsevne menes evne til å tilpasse seg til de andre deltagernes og de ulike sammenfallende praksisfellesskapenes vekslende behov, slik at en kan optimalisere de målene en sikter etter (Jensen, 2006). Ved å være en del av andres metodevalg innenfor fellesskapet vil en selv tenke ut nye veier som er med på å bidra til en mer optimal og helhetlig forståelse. I en praksisperiode vil det være mye å lære av hverandre, men en vil komme inn med forskjellig forståelse og forskjellig status i gruppen. En øvingslærer har en annen oppgave enn en student, samtidig som studentene kan ha ganske så forskjellige bakgrunn. Det er her harmoniseringen skjer, ved at deltakerne forhandler og endrer sine roller i praksisfellesskapet for å optimalisere de kunnskapene som besittes. En tilpasser seg hverandre og utvikler seg, og dermed endrer kunnskapen praktiseringen, og det vil være med på å hjelpe deltagerne å se den "store sammenhengen". Å bygge opp den sosiale "kapitalen" til deltagerne vil føre til ytterligere læring og forståelse (Hargreaves, 2004).

Ved at praksisfellesskapet har med seg Wengers (2004) tre dimensjoner, vil muligheten ligge til rette for å kunne optimalisere læringen, men en må være klar over

kompleksiteten. Et praksisfellesskap er ikke stabilt, hvor alle er enige og alt er bare positivt for hver enkelt. Det eksisterer hele tiden maktrelasjoner hvor noen har mer makt enn andre, men maktbalansen vil endres utover etter hvert som deltagerens identitet forandres (ibid.).

Det er vesentlig at det å delta i et praksisfellesskap er med på å forme en persons identitet (Bjørndal, 2009). I et praksisfellesskap lærer man mer enn bare den aktuelle praksisen. Som lærende utvikler man seg selv som person, samtidig som en lærer de verdier som praksisfellesskapet er preget av (Rasmussen, 1999). En student vil alltid ha føring om hvordan de tror en slik periode kommer til å være. Disse føringene er formet av tidligere erfaringer i livet (Wenger, 1998). Når en så deltar, vil det ikke bare forme det en gjør, men det vil også endre hvem man er og hvordan en fortolker det man gjør (ibid.). Ved å delta i et praksisfellesskap vil en ta del i en kulturell praksis, men deltagerne vil oppleve praksisen ulik på bakgrunn av egen identitet når en inntreer i praksisfellesskapet, og det vil være med å påvirke deltagerens læringsprosess. Wenger (ibid.) mener det er en dyp sammenheng mellom identitet og praksis, hvor utviklingen av praksis trenger dannelse av et fellesskap, der medlemmer av fellesskapet engasjerer seg i hverandre og erkjenner hverandre som deltakere. Det medfører at praksis forhandler mulige måter å være deltakere i fellesskapet på, noe som gjør at deltagerne får innsikt i nye perspektiver som former dem som mennesker (ibid:149).

Ifølge Wenger (1998) er deler av vår identitet gjenspeilet av hva vi har opplevd og erfart i livet. Ved å ta del i praksisfellesskaper vil vår identitet formes videre. Wenger (ibid.) beskriver det å være deltaker i ulike fellesskap som en levende opplevelse av grenser, som fletter flere læringsbaner sammen og gjenspeiler praksislandskapets struktur i våre identiteter. Dermed skapes en relasjon mellom identiteter og praksislandskapet, som er med å forme hverandre (Wenger, 1998:161). Identiteter i praksis karakteriseres som levd, forhandlet og sosial. Identiteten er derfor en kontinuerlig læringsprosess, som sammenfatter individets fortid og fremtid i et samspill mellom deltakelse i lokale og globale kontekster (Jensen, 2006). Med utgangspunkt i en slik tilnærming til identitetsdannelse som læringsprosess, kan det tenke seg at studentene i praksisperioden vil kunne utvikle sin identitet som lærer og

som privat person gradvis fra begynnelsen til slutten av perioden. Samtidig kan dette være med å endre ens syn på forskjellige problemstillinger en er stilt overfor og dermed endre ens handlinger både i nåtid og i fremtid.

4.6 Kritiske overveielser av teorien

Kritikk og innvendinger av Lave & Wengers (1991) situerte læringsteori og Wengers (1998) sosiale teori om læring har forekommet. I denne studien har jeg funnet det hensiktsmessig å vise til, som Jensen (2006) har dratt frem, Illeris (1999B) og Knight & Trowlers (2001) kritikk av teoriene. Illeris (1999B) har pekt på manglende konfliktperspektiv i det enkelte individs utvikling. Selv om det er til stede, så argumenteres det minimalt i forhold til potensialet av konflikter som ligger der. Videre hevder Knight & Trowlers (2001) at Wenger romantiserer begrepet fellesskap ved at hans forståelse preges av positivistisk tenkning, som ikke alltid gjenspeiler hva et fellesskap er i virkeligheten. De hevder at han har minsket påvirkningen som maktforholdene har til fellesskapet. Muligheten for at konflikter kan oppstå i praksisperioden og at maktforholdene kan ha en påvirkning på studentenes lærdom, er til stede, allikevel anses Lave & Wenger (1991) og Wengers (1998) teorier som et godt valg for å se de læreforholdene som skapes i fellesskapet i en praksisperiode (Jensen, 2006). Og ved å bruke høgskolens retningslinjer (NIH, 2006) i redegjørelsen av resultatene, vil en kunne belyse de gitte maktforholdene som vil være til stede i en praksisperiode i lys av de teoriene som er valgt.

Jensen (2006) peker også på at Wenger stort sett beveger seg innfor feltet læring i arbeidslivet. Det ser jeg ikke som noen begrensning i denne studien siden studien ser eksklusivt på praksisperioden, som er en periode i utdanningen som er innrettet mot det fremtidige arbeidslivet til deltagerne.

5. Metode

Kvale & Brinkmann (2009) skriver om metode som veien til målet. En mer beskrivende forklaring kommer Holme & Solvang (1986:14) med når de skal definere hva metode er: *"Metode er et redskap, framgangsmåte for å løse problemer og komme frem til ny erkjennelse"*. Rammene til en hovedfagsoppgave er ganske så "smale", men jeg ønsket allikevel å ha bredest mulig innfallsvinkel når jeg angrep temaet om praksisperioden til PPU studentene. Jeg har ingen spesifikke forutanelser eller klare hypoteser om hvordan fenomenet vil opptre, annet enn min egen erfaring som student.

Når en forsker skal angripe et forskningsproblem, står en overfor en rekke valg som må gjøres i forhold til omfang, tidsrammer, forhold til feltet, hvilke type data er hensiktsmessig, hvilke kulturelle elementer vil være gjeldende osv. I tillegg må en tenke på hvilken type kunnskap det er mulig å skaffe til veie om det temaet som skal studeres (Aase & Fossåskaret, 2007).

Problemstillingen er styrende for valget av metode (Halvorsen, 2003; Aase & Fossåskaret, 2007; Cozby, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Aase og Fossåskaret (2007) peker på at kvantitativ og kvalitativ forskning interesserer seg for ulike sider ved sosiale fenomener i samfunnet. Kvantitativ forskning "skraper" ved overflaten hos mange individer, mens kvalitativ forskning går dypt inn i den enkeltes verden, og graver frem de meningene som ikke kan beskrives med få ord. Jeg skal forske på sosiale fenomener og relasjoner innenfor praksisområdet og ser det som hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode for å kunne belyse alle de forskjellige sidene av fenomenet.

5.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning fokuserer på alle dimensjonene av menneskenes oppførsel i en naturlig setting, og forsøker å gjengi dette med egne ord og forklaringer (Cozby, 2007). Den fokuserer ikke på individer enkeltvis, men ser på relasjonene som individene inngår i, i den store sammenhengen individet er en deltager av (Aase & Fossåskaret, 2007). Forskningen kan gi oss troverdige beskrivelse av menneskers verden, og

redskapene i metoden er til for å frembringe ny viten om fenomenene som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hensikten med forskningen er å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, det gjøres ved å skaffe "in-depth" informasjon av relativt få individer. Ved å bruke kvalitativt orientert forskning vil jeg kunne innhente informasjon og forstå sammenhengen mellom handling og samhandling i den sosiale settingen som individene deltar i (Aase & Fossåskaret, 2007). Også innenfor den kvalitative forskningen sammenlignes det, men her er ikke formålet å være tilsvarende opptatt av forskjeller i mengden, som kvantitativ metode, sammenligningen har mer som formål å nå dypere innsikt i fenomenet som studeres (ibid.). Konklusjonene som blir gjort er basert på forståelsen som forskeren gjør av den virkeligheten som informantene fremlegger (Cozby, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Med tanke på dette så har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode, men jeg har valgt å kombinere flere metoder innenfor den kvalitative ansatsen, hvor målet er å karakterisere studentenes lærdom gjennom deres forståelse og opplevelser.

Jeg har benyttet meg av en semi-strukturert samtaleform, hvor analysen vil være kvalitativ innrettet, og observasjon. Intervjuformen er med på å skape kontekstualisert kunnskap om studentenes praksisperiode, samtidig er observasjonene med på å skape en bedre forståelse og å kvalitetssikre informasjonen om fenomenet ved at jeg som forsker får observere selv hvordan praksisen foregår og dermed kan være med og underbygge svarene til informantene. Selv om det er tidkrevende, ser jeg det som avgjørende å gjennomføre for å kunne gi et bedre grunnlag i funnene i oppgaven. Ved å triangulere disse metodene vil jeg kunne få god kunnskap om fenomenet i forhold til de retningslinjene som en masteroppgave gir.

5.2 Forskerens bakgrunn for forståelse og analyse

En forsker streber alltid etter å søke sannheten. En vil belyse det genuine og "nye" i forskningen en presenterer, men en må være klar over at en som forsker alltid vil ha en innvirkning på prosjektet. Mason (1996) påpeker at det er mer presist å snakke om å

konstruere data i stedet for å samle dem inn (s. 36). Jeg vet at jeg er et instrument i intervjusituasjonen og at når jeg observerer, så er alle deltagerne bevisste på at jeg er til stede. Det eneste jeg kan gjøre er å prøve å gjøre denne inntredelsen så lite bemerket som mulig. Min forståelse og fortolkning av det som skjer vil ha en innvirkning når jeg utreder om dette i min analyse (Bjørndal, 2009), og dermed ser jeg det som hensiktsmessig at leseren må få et innblikk i min bakgrunn innenfor feltet.

Jeg har en bachelor i idrett, kroppsøving og friluftsliv fra høghskolen i Hedmark avd. Elverum. I det studiet var det pålagt å ha 6 ukers praksis i hvert av de 3 årene jeg gikk der. Jeg hadde praksis 6 uker på en barneskole, 6 uker på en ungdomsskole, 3 uker på en barneskole i Portugal og 3 uker på en videregående skole. Min praktisering hadde liknende retningslinjer som studentene i mitt prosjekt må forholde seg til. I tillegg har jeg jobbet som kroppsøvingslærer og idrettslærer ved siden av studiet det siste året. Jeg har vært i samme situasjon som informantene mine er i, og det er derfor min interesse har oppstått. Jeg synes det er riktig å understreke at jeg på en måte gjør feltarbeid i egen kultur (Wadel, 1991; Bjørndal, 2009). Ved at jeg har praktisert i den kulturen jeg skal forske på, får jeg mulighet til å forstå konteksten og fenomenene jeg undersøker. Det kan gi meg fortrinn, men jeg må også være klar over at ved å være en del av den verden studentene i mitt prosjekt lever i, kan jeg fort trekke slutninger ut ifra egne oppfatninger og forutsetninger som kan gjøre at jeg kan stirre meg blind på det som oppleves som kulturens selvfølgeligheter (Bjørndal, 2009). Grunnen til at jeg har valgt også å observere, var for å kunne sette situasjonene i den rette konteksten, så informasjonens virkelighet blir formidlet så presist og tydelig som mulig. Selv om ikke observasjonsresultatene blir presentert, så har de vært med på å skape en bredere forståelse av konteksten som studentene har vært en del av og medført at jeg kan analysere med bakgrunn i en forståelse av hvordan omverdenen til studentene har vært i praksisperioden.

5.3 Utvalg

Hvor mange deltagere trenger jeg for å kunne belyse det jeg vil? Kvale & Brinkmann (2009) sier det såre enkelt "*...så mange personer som det trengs for å finne ut det du*

trenger å vite!” (s.129). Ved å bruke en kvalitativ tilnærming har jeg allerede hentydet at det ikke er av min interesse å generalisere. Antallet i mitt utvalg kunne ikke være for stort, siden det kunne føre til at tidspresset ville gå utover kvaliteten på dataene som blir presentert. Med det som bakgrunn benyttet jeg meg av det som Lewin (1987) kaller for bekvemmelighetsutvalg. Det vil si et utvalg gjort etter praktiske hensyn, men samtidig lagt opp til å kunne ha en hensikt i forhold til det en vil undersøke. Jeg føler at det ikke ville gitt noen markante forskjeller med et større utvalg enn det jeg har plukket ut for å kunne få et bilde av hvordan NIH-studenter opplever praksisen.

Jeg velger å begrunne mine valg etter å ha satt meg inn i viktigheten av at god redegjørelse har mye å si for funn og resultater i undersøkelsen (Dalen, 2004). For å opprette kontakt med potensielle deltakere tok jeg kontakt både personlig og skriftlig, ved bruk av E-mail, med PPU-studentene ved Norges Idrettshøgskole. Jeg fikk en gruppe deltagere som sa seg villig til å delta, og senere ble deltagerne plukket ut etter hvem som var blitt plassert i samme praksisgrupper. Det ble gjort av flere grunner, både geografisk og tidsmessig når det gjelder observasjon og for å ha potensialet til å få fleres syn på ”lik” praksis når en intervjuer informantene.

Som tidligere nevnt så vil jeg forske på praksisperioden fra studentenes synsvinkel. Derfor består nøkkelinformantene av 5 studenter som jeg har intervjuet i forkant og etterkant av praksisperioden, samtidig som jeg har vært med og observert dem i praksis. De var fordelt på 3 forskjellige grunnskoler i Oslo/Akershus-området. I tillegg til nøkkelinformantene deltok det ytterligere 4 personer i undersøkelsen. Disse personene er en student og 3 øvingslærere og deres rolle i prosjektet har vært at de er en del av praksisfellesskapet som jeg har observert. De har ikke deltatt i noe intervju. Alle disse er det innhentet samtykkeerklæringer fra. Jeg kjente ingen av deltagerne eller deres studiebakgrunn før de deltok i prosjektet, bortsett fra deres deltagelse i PPU-studiet på NIH. Studentene som deltok ble en blandet gruppe, både når det gjelder alder, kjønn og studiebakgrunn. Jeg føler at med dette utvalget vil jeg kunne gjøre analyser som er med på å belyse praksisen til studenten i PPU-studiet.

5.4 Kvalitativt innriktet forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2009) sier at den kvalitativt innriktede forskningsintervjuet er et redskap som en bruker for å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer, og avdekke deres opplevelser av verden, i en vitenskapelig forklaring. Det brukes for å forstå intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. En innhenter beskrivelser for å kunne trekke slutninger om fenomenene som forskes på. Det kvalitative forskningsintervjuet er fordelaktig når en ønsker å gå i dybden og se på de mange dimensjonene et fenomen kan ha, for dermed å kunne gi en kontekstuell og helhetlig forståelse av fenomenet. Metoden søker å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelse som mulig. I stedet for at en stiller opp spørsmålene i en eksakt rekkefølge og arbeider ut ifra ferdige analysekategorier, vil en med bevisst naivitet og forsøk på fordomsfrihet, åpne for uventede funn (ibid.).

Intervju som metode er omfattende og har mange variasjoner. Hvis en tenker seg det fenomenologiske intervjuet på den ene siden, som en kan betegne som en samtaleform hvor intervjueren er fri til å trekke det i den retningen en vil, så vil det strukturerte, nesten spørreskjemalignende intervjuet, hvor intervjueren ikke kan vike fra malen sin, være på den andre siden (Kleven, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Mellom der er det et mylder av forskjellige typer av intervjuer som kan brukes.

Min valgte intervjumetode kan betegnes som et intervju i samtaleform, som analyseres kvalitativt og ligger et sted sånn midt i mellom de to nevnte ytterpunktene. Temaer og oppsatte spørsmål var satt, men det var også rom for å utvide samtalen. Denne formen for intervju brukes når *”temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra intervjupersonenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meninger med fenomenene som bli beskrevet”* (Kvale & Brinkmann, 2009:47). Dette ser jeg som avgjørende for min forskning og for at jeg skal kunne gi nogenlunde riktige slutninger i forhold til min problemstilling. Selv om et slik intervju kan se litt rotete ut, så er det langt fra uplanlagt (Bjørndal, 2009). De åpne spørsmålene må alltid følges av

oppfølgingsspørsmål som vil være med å bygge opp under svarene og dermed gi dypere forklaringer og fortolkninger til svar på hovedspørsmålene i min problemstilling (Schensul, 1999).

For å få frem de mangfoldige oppfatningene om fenomenet må en utnytte sine egne intervjukunnskaper. Slike kunnskaper utvikles gjennom å intervju, og jeg følte at mine egenskaper utviklet seg gjennom hele prosessen. Et slikt intervju blir ansett som en spesiell form for samtale (ibid.), og det var ønskelig at intervjuet skulle ansees som en samtale, og at mine egenskaper som intervjuer skulle være med på å skape denne atmosfæren. Det er viktig å erkjenne at det ikke er en konversasjon mellom to likeverdige deltagere, ettersom det er intervjueren som kontrollerer situasjonen. Den som blir intervjuet kan ofte få en avhørsfølelse, så det er viktig å fremheve at det skal være en spesifikk profesjonell samtale og det skal være et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). En må være klar over at med en slik tilnærming må intervjueren være åpen for alle relevante responser fra intervjudeltagerne. Det er intervjuerens oppgave å bruke sine kunnskaper for å spore intervjupersonen inn på det som er relevant i forhold til problemstillingen. Ved å bruke denne formen for intervjumetode skal en ikke trenge så mange intervjuobjekter for å skaffe seg mye informasjon om et fenomen (Schensul, 1999).

Det er intervjuerens oppgave å bruke fortrinnet i metodens åpenhet og nærhet, men det krever et høyt ferdighetsnivå både når det gjelder intervjutema, samt å kjenne til den begrepsmessige siden ved det å innhente kunnskap gjennom den valgte samtaleformen (Kvale, 1997). I tillegg må intervjueren vise åpenhet for intervjupersonens opplevelser, legge stor vekt på presise beskrivelser og fjerne sine antagelser i søken etter essensielle betydninger i beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.4.1 Å utføre et intervju

Intervjuet ble gjort i et grupperom, ansikt til ansikt. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide som var åpen, slik at jeg kunne vinkle spørsmålene i den retningen jeg følte var hensiktsmessig i de gitte situasjonene. Det førte til at jeg til tider bruker metodens åpenhet til å stille spørsmål som ikke var skrevet i intervjuguiden. Jeg gikk også tilbake til tidligere temaer for å få en bredere forståelse av temaet. Det å styre intervjupersonene inn i temaene fungerte bra og det er noe som blir ansett som svært viktig av Schensul (1999) og Kvale & Brinkmann (2009), men de understreker at det er viktig å også kunne gi intervjupersonene frihet for å kunne "komme under huden" på fenomenet. Det er også en måte å vise høflighet og dannelse på for å skape en høflig samtale som kan være med på å åpne intervjupersonen ytterligere (Schensul, 1999). Jeg stilte også noen oppfølgingsspørsmål senere i intervjuet som var noenlunde like spørsmål som tidligere var stilt for bedre å kunne øke reliabiliteten.

"Jo mer spontan intervjuprosedyren er, desto større sannsynlighet vil det være for å innhente spontane, levende og uventede svar fra de intervjuede" (Kvale & Brinkmann, 2009:144). For at jeg skulle kunne gjøre det, la jeg vekt på at det skulle være en god flyt i intervjuene mine. Jeg ville ha færrest mulig stopp og ville konsentrere meg kun om intervjupersonen. Jeg valgte å bruke en båndopptaker for å ta opp intervjuet. Det å bruke en båndopptaker blir ansett som en av hovedmetodene for å ta opp et intervju (Schensul, 1999). Mitt valg av hvordan jeg vill ta opp intervjuet ble veldig enkelt, både med tanke på tid og økonomi. Ved å bruke båndopptaker vil jeg kunne styre mitt fokus på intervjupersonen, og vil veldig sjelden måtte stoppe intervjupersonen, eller stille spørsmålet på nytt for å få med meg alt som blir sagt. Båndopptakeren var liten og skapte så lite bry som overhodet mulig ved bruk av et slikt redskap. Ved å bruke en båndopptaker kunne jeg være en bedre aktiv lytter og dermed være mer delaktig i spørsmålsformuleringer og foreta oppfølgingsspørsmål. Det som er negativt ved å bruke båndopptaker, er at det er tidskrevende å transkribere i ettertid, og at det kan være forstyrrende og virke hemmende for intervjupersonene.

Intervjuene ble foretatt hver for seg og til en tid som var passende for informantene. Jeg opplevde intervjuene som behagelige, og at det var en god tone mellom meg som intervjuer og intervjuerpersonene. Det var lite tidspress under intervjuene, noe som åpnet for å kunne stille tidkrevende oppfølgingsspørsmål uten å måtte tenke på konsekvenser for intervjuerpersonene. En stor utfordring under intervjuene var å få intervjuerpersonene til å komme med konkrete eksempler av hendelser som kunne være med på bedre å belyse analysen av datamaterialet. Det førte til at jeg som intervjuer måtte evaluere informasjonen fortløpende, for å kunne stille oppfølgingsspørsmål som bedre kunne underbygge hva som ble sagt. Jeg som intervjuer følte at informantene var veldig åpne i sine beskrivelser, men at de til tider var veldig opptatt av å svare på det de trodde jeg var ute etter, noe som gjorde at jeg måtte omformulere meg til tider. Jeg fikk gjort intervjuene i løpet av en og en halv uke etter at de var ferdig med sin praksisperiode. Det førte til at intervjuerpersonenes opplevelser var veldig ferske, så de kunne gi meg gode og grundige beskrivelser av sine opplevelser i praksisperioden.

5.5 Observasjon

I tillegg til forskningsintervjuer brukte jeg observasjon for å bedre kunne forstå og analysere hva studentene mente og hadde opplevd. Jeg valgte dette, for det er blitt vist til i tidligere forskning (Sommerseth, 2005) at mennesker som deltar i et spesielt kulturelt element, her representert av praksisfellesskapet, ofte kan ha en del ubevisste antagelser, holdninger og overbevisninger om hva som skjer og hvordan fenomenet skal oppfattes. Mennesker som deltar har ofte en tendens til å være mottagelige overfor en "atmosfære", og godtar vilkårene uten å stille spesielle spørsmål om hvorfor det er slik. Det kan føre til at de responderer ofte emosjonelt og ubevisst, og kan dermed ikke klare å tenke kritisk overfor fellesskapet de er en del av (Sommerseth, 2005). Ved selv å ha vært en utenforstående observatør i praksisfellesskapet, kan mine tolkninger av det som blir sagt og gjort hjelpe meg i min analyse av intervjuene. Siden det er veldig sjelden at beskrivelser av et sosialt fellesskap er like fra en deltager og en observatør (Patton, 1990) kan dette være med og skape en kontekstualisert forståelse for meg som forsker. Observasjon som en tilnærming er nyttig for å undersøke en så

kompleks setting som praksisperioden er (Cozby, 2007), og er derfor brukt i min forskning.

Observasjon deles ofte inn i strukturerte og ustrukturerte observasjoner (Kleven, 2005; Cozby, 2007), men min observasjonsmetode er vanskelig å sette i en av disse kategoriene. *"Med strukturert observasjon menes observasjon hvor det er spesifisert på forhånd, både hva som skal observeres og hvordan det som observeres skal registreres."* (Cozby, 2007:76). Ustrukturert observasjon kan karakteriseres som en motsetning, *"Her er det ikke kartlagt på forhånd hva som er interessant å observere, og det er heller ikke spesifiserte regler som skal følges under observasjonen."* (ibid.:76). I observasjonene av studentene og deres praksis, hadde jeg et klart mål. Jeg skulle se på hvordan studentene arbeidet, hvilke rammebetingelser de hadde, hva som ble fokusert på i veiledning og hvordan alle deltakerne i praksisfellesskapet forholdt seg til hverandre. Jeg hadde ikke strukturert observasjonene nevneverdig, men jeg hadde et veldig åpent observasjonsskjema som gikk på de nevnte faktorene og mens jeg deltok, tok jeg meg selv i å forsvinne mer og mer fra observasjonsskjemaet og ble mer åpen utover i observasjonene. Siden jeg hadde et klart mål, men ikke en strukturert form i anskaffelsen, er det grunn til å hevde at den formen for observasjon som jeg benytter, faller imellom ustrukturerte og strukturerte observasjoner.

Noe som er fundamentalt for observasjonene, er i hvilken grad observatøren er deltagende i settingen (Patton, 1990). Observasjon blir delt opp i deltagende og ikke deltagende med flere "undergrupper" som kombinerer dette (Sommerseth, 2005; Aase & Fossåskaret, 2007), men flere teoretikere har sett på at det ikke er like lett å dele det opp (Patton, 1990; Mason, 1996; Schensul, 1999; Sommerseth, 2005; Angrosino, 2007; Cozby, 2007). For selv om en anses som ikke deltagende i selve situasjonene, vil alltid et "ukjent" element i fellesskapet gjøre en form for forandring. Jeg foretok noe som ofte blir ansett som ikke deltagende observasjon, hvor jeg satt på siden med øvingslærer eller den andre studenten når de hadde timer, og i alt annet arbeid var jeg bare med i settingen uten å delta aktivt. For å samle informasjonen satt jeg hele tiden med observasjonsskjemaet mitt og noterte fortløpende. Under veiledning og andre settinger, hvor det var mulig, så brukte jeg båndopptaker som ble

lyttet til i etterkant. Jeg var hele tiden i nærheten av deler av praksisfellesskapet, men var mer skjult i bakgrunnen når studentene praktiserte i timen enn når veiledningen foregikk. I veiledningen var jeg mye mer i nærheten av alt som skjedde, siden veiledningene til de forskjellige praksisfellesskapene ofte ble holdt i små rom med liten plass.

I en slik sosial setting er det vanskelig å bli usynlig og jeg ble på en måte en deltager etter hvert. Det ble vanskelig for elevene som var til stede i timene ikke å lure på hvorfor jeg satt der og hva jeg holdt på med. Innimellom rådførte til og med studentene seg med meg. Selv om mine svar ble så minimale som mulig, opplevde jeg at den naturlige oppførselen ofte forsvant litt, men etter hvert virket det som om det ble mer naturlig for dem at jeg var til stede. Jeg følte at jeg ble mer og mer et naturlig element som ikke ble gitt mye oppmerksomhet. Mine observasjoner begynte etter hvert å helle mot en åpen naturalistisk observasjonstilnærming, hvor jeg blir en inkludert del av omverdenen, men allikevel ikke som en deltakende observatør. Som Sommerseth (2005:19) anser jeg min form for observasjon som en mellomting mellom uavhengig observatør og observatør som deltager.

Praksisperioden til PPU-studentene varte i 6 uker, og siden jeg skulle være på 3 forskjellige skoler, så ble det i samråd med øvingslærerne og veileder tatt en vurdering på at jeg burde være mellom 4-5 ganger på hvert sted. De besøkene ble fordelt ved at jeg var 2-3 dager på hvert sted i løpet av de første to ukene, og at jeg var der 2-3 ganger i løpet av de siste to ukene. Jeg gjorde besøkene når det passet for deltagerne, og jeg hadde understreket at jeg hadde lyst til å se litt på omfanget, så deres arbeidsoppgaver var ofte forskjellige fra gang til gang (dette var bestemt på forhånd og var ikke forandret på noen måte på grunn av min observasjon). Jeg deltok i alle deler av praksisen. Det vil si at jeg var der under planlegging av timer (der det lot seg gjøre), før veiledning, praktisering og etterveiledning. Jeg var også veldig oppmerksom på, som Dalland (2007) påpeker, at min sosiale og personlige bakgrunn og mitt tidligere og nåværende forhold til praksis måtte jeg ha kartlagt og være klar over på forhånd. Det ble gjort ved at jeg analyserte mine tidligere opplevelser av praksis, hvilke meninger

jeg hadde om fenomenet, min bakgrunn og dens mulige innflytelse på meg som observatør.

5.6 Triangulering

“Metodetriangulering er ikke begrenset til tre metoder, som navnet kunne tilsa, men er et faguttrykk for bruk av mer enn en metode” (Dalland, 2007:179). Jeg valgte å benytte meg av metodetriangulering for å få en bedre forståelse av det jeg forsker på.

Observasjon som metode blir ansett og kan lett kombineres med andre teknikker for å samle inn informasjon (Angrosino, 2007). *“Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonen for eksempel gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet.*

Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir” (Dalland, 2007:180). Jeg benytter observasjon for å bedre kunne forstå konteksten av hva intervjupersonene prøver å forklare. Ved at jeg har vært til stede, vil jeg ha mulighet til å forstå settingen bedre og dermed ha et bedre utgangspunkt når jeg analyserer informasjonen. I tillegg brukte jeg observasjonene når jeg laget min intervjuguide som ble benyttet etter praksisperioden. Ved at jeg hadde vært der selv, kunne jeg bruke ord og formuleringer som var lettere å forstå for intervjupersonene. Jeg er klar over at hvert element i en metode i seg selv kan være ufullstendig, og at de ulike metodene ikke nødvendigvis utfyller hverandre (Jensen, 1991). Allikevel vil jeg påstå at ved bruk av en slik triangulering, har jeg en dypere og bedre forståelse av fenomenet jeg forsker på, og har dermed klart å komme frem til bedre resultater rent kvalitativt, enn jeg ville gjort ved kun å bruke en metode. Fra min analyse kan jeg bedre argumentere for mine resultater på grunn av trianguleringen jeg benyttet. Jeg vil dermed påstå at disse metodene har utfylt hverandre og har god kvalitet i seg selv, sett i forhold til tema og problemstillingene i undersøkelsen.

5.7 Analyse av intervjuene

Å analysere et så rikt datamateriell som jeg har anskaffet meg krever mye tid og kunnskap. Faren for at resultatene kan bli subjektive er der siden jeg som forsker har valgt ut passende sitater som kaster lys over mine valgte problemstillinger.

Datamaterialet er ofte uoversiktlig og usystematisk i begynnelsen, og det er viktig at

ikke forskeren mister den "røde tråden" i sin søken på å finne de meningsfylte resultatene (Grønmo, 1996). Derfor kategoriserte jeg utsagnene etter hvert som jeg analyserte hvert enkelt svar, og ved å gjøre det så var det lettere å holde oversikt over temaene som ble berørt og lettere å plukke ut de "meningsfylte resultatene" når temaet ble bearbeidet. Kvale & Brinkmann (2009) viser til at det er ønskelig med høy intersubjektiv reproduserbarhet. Med tanke på det mener jeg at kanskje ikke alle som eventuelt kunne analysert og arbeidet med intervjuet, ville hatt en felles forståelse eller tolkning av det. Men for å skape en så høy intersubjektiv reproduserbarhet som mulig, så har jeg bestrebet meg å være tro mot talespråket, og forsøkt å gjøre så få forandringer som overhodet mulig når det er blitt overført til skriftspråk.

Selve analysen foregikk ved at jeg transkriberte alle intervjuene på egenhånd. Transkripsjonen ble gjort så tett opptil intervjuet som mulig. Det var maksimalt opp til 4 dager fra intervjuet ble gjort, til første transkribering var ferdig. Jeg valgte å gjøre dette så tett opptil som mulig, fordi da ville jeg bedre kunne fange stemningen i intervjuet og føle nærhet til intervjuet (Bjørndal, 2009). Etter første transkripsjon hørte jeg igjennom intervjuet på nytt for å kunne verifisere det som var skrevet ned og eventuelt gjøre små forandringer hvis det var oppstått feil. Deretter ble transkriberingen sendt som E-mail til deltagerne så de kunne lese igjennom og komme med kommentarer eller korrigeringer hvis noe var misforstått, feiltolket eller at de rett og slett ikke kunne stå inne for kommentaren som var gitt. Veldig små eller ingen forandringer ble gjort etter at deltakerne hadde lest igjennom sine intervjuer. Under analysen og fortolkningen benyttet jeg meg hovedsakelig av transkripsjonene, men hvis noe allikevel ble uklart, supplerte jeg med båndopptakeren.

5.8 Analysen av observasjonene

Å analysere hva som ble observert ble til tider gjort veldig fortløpende og disse observasjonene ble senere brukt når jeg analyserte hva som var essensielt i mine intervjuer. Jeg brukte mine observasjoner for å bedre min forståelse av intervjuene. Det ble et verifiseringsverktøy. Når en skal analysere, må en ha fokus på det som "egentlig" skjedde, og generere antagelser som hjelper til for å forklare dataene og

gjøre dem forståelige (Cozby, 2007). En god naturalistisk observasjonsrapport vil underbygge analysen ved å bruke gjentakelser i hendelsesforløp, for eksempel at like hendelser skjer flere ganger men med forskjellige rammer. Flere slike hendelser vil kunne være med på å bygge opp under samme konklusjon (ibid.), siden sosiale relasjoner antas å finnes som objektive fakta, og kan være med å forklare observerte hendelsesforløp (Aase & Fossåskaret, 2007). Ved å se på de ulike hendelsesforløpene og deres sosiale setting, kunne jeg bedre forstå og dermed tolke med henhold til min problemstilling. For ikke å miste essensen i mine observasjoner ble alle observasjonene transkribert samme kveld. Det samme gjelder eventuelle opptak som ble gjort under veiledningen til studentene. Det er blitt beskrevet tidligere at observasjonene i seg selv ikke skulle gi banebrytende oppdagelser, de var heller et supplement til mine intervjuer, for at jeg skulle kunne tolke og analysere det som ble sagt med en større tyngde og derfor er ikke mine observasjoner blitt henvist til noe spesielt i min rapportering av mine resultater.

Den overordnede analysemetoden for prosjektet kan sies å være en form for meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009), hvor informantenes uttalelser blir redusert til sentrale temaer og strukturer. Med meningsfortetting er hensikten å redusere kompleksiteten og omfanget som et kvalitativt datamateriale kan inneholde. Dette gjorde jeg ikke før siste gangen transkripsjonen var gjennomgått og intervjupersonene eventuelt hadde redigert sine uttalelser. Jeg har laget meningskategorier¹, hvor jeg har sortert datamaterialet som er innhentet fra de forskjellige personene, først i hvert enkelt intervju, så i en sammenfatning av alle intervjuene, under kategoriene som ble satt opp. Jeg skrev så et skriftlig resultatkapittel hvor jeg har plukket ut de relevante sitatene med utgangspunkt i min problemstilling. Det kan forekomme at det ikke er klare brytninger mellom de ulike temaene i resultatdelen, men jeg har der, etter beste evne, plassert dataene der jeg fant det mest hensiktsmessig². Analysen bærer preg av meningsstrukturering gjennom narrativer som Kvale & Brinkmann (2009:74) beskriver nærmere, og som handler om å

¹ Med meningskategorier menes kvalitativt skilte oppfatninger rundt et spesielt tema.

² Jeg har sett på likheter og forskjeller i intervjupersonenes måte å resonnerer seg frem til et spesielt tema.

søke historier og hendelser, som kan gi et godt bilde av hvordan fenomenet forløper i virkeligheten (Bjørndal, 2009).

5.9 Troverdighet

“Verifisering av kunnskap er et tema som ofte diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene i forhold til begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet” (Kvale, 2007:158). Når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt, så vil en jo at det en kommer frem til, skal skape et riktig bilde av det fenomenet som forskes på. Kunnskapen skal kunne verifiseres. I samfunnsvitenskapene gjøres dette ved testing av troverdigheten til forskningen. Forskningens troverdighet kan måles ved oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene har lange tradisjoner som hjelpemidler for å sikre forskningens kvalitet (Bjørndal, 2009). En hver seriøs forsker strekker seg etter å skape forskning som kan testes og verifiseres ved hjelp av disse begrepene. Dessverre kan ingen forskning være prikkfri på disse punktene, men det er da forskerens oppgave å redegjøre for hvilke grep som er gjort, og hvorfor disse er blitt gjort i henhold til kvalitetssikringen av forskningen (ibid.). Kvale & Brinkmann (2009) mener at troverdighet er et dekkende begrep for å ta for seg kvaliteten til kvalitativ forskning. De pekte på at reliabilitet og validitet var begreper som var dekkende for kvantitativ forskning og ikke for de kvalitative forskningsmetoder. Jeg velger allikevel å bruke begrepene i min forskning, siden jeg ser på dem som gode begreper til å forklare hvordan jeg har gjort mitt prosjekt så rederlig og kvalitetssikkert som mulig i henhold til vitenskapens verdier.

5.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan oversettes til forskningens pålitelighet, og går på om hvis du hadde gjort den samme undersøkelsen en gang til, ville du fått de samme svarene. Det er viktig å vite at dette ikke er et avgrenset stadium i forskningsprosessen, men en integrert del av hele prosessen (Patton, 1990; Cozby, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg som både brukte kvalitativt intervju og observasjon i min metode, var klar over at det kunne skape både fordeler og ulemper i forhold til forskningens reliabilitet. Jeg forsøkte så tidlig som mulig å sette meg inn i styrker og svakheter ved mitt valg av

metode og har hele tiden strebet etter å gjøre arbeidet med observasjonene, intervjuene, transkriberingene og analysene så pålitelig som mulig.

I observasjonene er det mange faktorer som kan få konsekvenser for reliabiliteten. I dette prosjektet var det spesielt to faktorer som ble gjeldende for min del, nemlig mine forhåndsopplevelser som tidligere student og hvordan deltagerne og det fellesskapet de deltok i, ville reagere på min tilstedeværelse. En må alltid være klar over at en har med seg forhåndskunnskap når en trer inn i en slik rolle (Patton, 1990). Dermed vil det jeg ser, ha muligheter for å opptre annerledes i andres øyne. Det er også forskerens oppgave å verifisere det en ser og gjøre det målbart (Cozby, 2007). Det er videre forskerens oppgave å skille ut oppførsel som ikke er naturlig i den settingen, på grunn av tilstedeværelsen.

Jeg strebet etter å tilfredsstille de to punktene og følte at jeg kunne trekke slutninger om at det ikke var store forskjeller i oppfatningene mine og de som studentene kom med i sine intervjuer når jeg sammenlignet observasjonene og resultatene fra intervjuene. Jeg brukte også intervjuene for å undersøke om min tilstedeværelse forandret dagene deres i noen spesiell grad, hvor de alle var bestemte på at det gjorde det ikke. I tillegg var jeg der flere ganger, noe som førte til at jeg som observatør la merke til en mer naturlig oppførsel utover i perioden.

I intervjuguiden ville jeg benytte meg av så åpne spørsmål som mulig, slik at informantenes egne refleksjoner kom frem, men jeg brukte lukkede spørsmål for å bekrefte og kvalitetssikre opplysninger som ble gitt. Jeg har forsøkt å sikre påliteligheten overfor deg som leser ved å offentliggjøre intervjuguidene (vedlegg 6-7), det må da understrekes at spørsmål som ble stilt som oppfølgingsspørsmål, ikke står beskrevet i disse intervjuguidene. Samtidig så har jeg foretatt to pilotintervjuer med tidligere studenter før intervjuene ble gjort. Jeg har også vært nøye med å ha en pålitelig transkribering. Det ble gjort ved at jeg hadde en god digital opptaker som fikk med seg alt som ble sagt i intervjuet. Samtidig ble intervjuene hørt på flere ganger under transkripsjonen for at ingen ord skulle forsvinne.

Jeg valgte at det kun var jeg som skulle håndtere intervjuene. Mye av grunnen var økonomiske og tidsmessige begrensninger, men også for at jeg ville holde meg til avtaler som var gjort med informantene i henhold til deres konfidensialitet.

I analyseprosessen har jeg forsøkt å være så tro som mulig overfor utsagnene som er blitt gjort av informantene. Derfor har jeg bestrebet meg på å gjengi korrekt opplysninger og sammenfatninger i henhold til det som er blitt beskrevet i intervjuene. Jeg har ikke hatt som mål å gjøre en statistisk analyse, selv om dette hadde kunnet vært med å styrke påliteligheten gjennom tradisjonell koding (Bjørndal, 2009). I stedet har jeg hatt som mål å være kreativ og nytenkende i gjenskapningen og fortolkningen av dataene (resultatkapitlet) og dermed søke en dypere mening (ibid.). Som sagt tidligere, har jeg vært i en kultur som jeg er en del av, noe som til tider kan gjøre meg blind, men også gjøre at jeg har en god kontekstuell forståelse av det som blir beskrevet (ibid.).

5.9.2 Validitet

Når noe er "valid" betyr det at det er sant, i den form at det er støttet av tilgjengelige bevis (Cozby, 2007). En tradisjonell oppfattelse av validitet henspeiler på gyldigheten av målingene, og beskriver i hvilken grad våre oppdagelser reflekterer sannheten i det vi forsker på (Bjørndal, 2009). Dette vil gjenspeile seg gjennom hele forskningsprosessen.

Kvale & Brinkmann (2009) skriver at ved validering av kvalitativ forskning, så kan en se på det som håndverk, kommunikasjon og handling. For at min undersøkelse skal være anvendelig, har jeg tolket informantenes utsagn opp mot aktuell teori, slik at andre innen fagfeltet kan skaffe seg et bilde av stoffets betydning. Ved å opplyse så mye som mulig om forskningsprosedyrene, presentere et mangfold av resultater og begrunne diskusjonene nøye, forsøker jeg å høyne validiteten i mitt arbeid. Gyldig forskning vil overflødiggjøre spørsmålet om gyldighet (ibid.). Validitet går også mye på etiske overveielser, som vil bli gjort rede for i etikk-kapitlet.

5.9.3 Generalisering

Jeg har tidligere nevnt at dette forskningsprosjektet ikke er designet for å generalisere. Jeg har forsket på et spesielt fenomen (læring i praksis) i en bestemt kontekst (praksisperioden for PPU-studenter) med et antall utvalgte nøkkelinformanter (5 PPU-studenter). Med en slik ramme er det vanskelig å generalisere, men jeg håper allikevel at mine funn vil ha overføringsverdi og være med å skape dypere innsikt om læring i praksis (Bjørndal, 2009). Jeg håper prosjektet kan være med å belyse praksisen til PPU-studenter og andre som planlegger eller deltar i denne formen for praksisfelleskaper. Jeg håper videre at prosjektet kan føre til en form for naturalistisk generalisering som er en form for å generalisere ut ifra personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009), hvor leseren selv vurderer om funnene er generaliserbare i forhold til situasjoner og tilfeller som oppstår, og dermed har en overføringsverdi til andre praksisfelleskaper med denne formen for målsettinger.

5.10 Etiske overveielser

Metoder som kvalitative observasjoner og forskningsintervjuer er gjennomsyret av etiske problemer. Kunnskap som kommer ut av slik forskning, handler mye om sosiale relasjoner mellom forsker og informant (Sommerseth, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Når jeg skal forklare mine etiske overveielser, har jeg som Bjørndal (2009) valgt å se på forskningens syv forskningsstadier som jeg har hentet fra Kvale & Brinkmann (2009). Selv om Kvale & Brinkmann (ibid.) har tatt utgangspunkt kun i intervjuforskning, mener jeg at det også har en overføringsverdi for observasjonsforskning. De syv stadiene er "*Tematisering, planlegging, intervju/observasjonssituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*" (ibid:81).

5.10.1 Tematisering

Formålet med undersøkelsen har en klar verdi for min seksjon, Seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk. Det er gjort veldig lite forskning innenfor feltet om studentenes praksis i PPU-utdanningen og min studie vil kunne være en bidragsyter til å opplyse og gi økt forståelse rundt dette temaet. Forskningen kan også hjelpe senere planlegging og

gjennomføring av praksisperioder og kan dermed være en faktor som kan bedre praksisperioden for deltagerne ved senere anledninger. Samtidig vil den kunne ha en overføringverdi for de andre studieretningene som har en lignende periode i studiet sitt.

5.10.2 Planlegging

Det er veldig lite personlige opplysninger av en sensitiv art i min forskning. Hvis noe slikt skulle forekomme, ble konfidensialitet sikret igjennom anonymisering i all henvisning i transkribering av observasjonene og intervjuene (Bjørndal 2009). Ved førstekontakt ble det utdelt et informasjonsskriv til alle deltagerne. Dette skrivet var redigert ytterligere ved neste møte og ble da underskrevet av deltagerne sammen med en samtykkeerklæring (vedlegg 1 og 2). I tillegg ble det understreket flere ganger at det var frivillig å delta, en kunne trekke seg når som helst i prosessen og dermed ugyldiggjøre dataene som var blitt innhentet. Prosjektet er godtatt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og jeg har bestrebet meg å ivareta alle personopplysninger i henhold til personvernloven. All informasjon ble innhentet og behandlet som tidligere forklart og ble lagret på en kvalitetsmessig måte, uten å være tilgjengelig for andre enn meg.

5.10.3 Intervju-/observasjonssituasjonen

Ovenfor tok jeg for meg datainnhentingens konfidensialitet og behandlingen av dataene, så jeg tar ikke for meg dette en gang til. Det ble lagt opp til en så behagelig intervjusituasjon som mulig. Med det mener jeg at intervjuene ble satt opp til en tid som samsvarte med timeplanen til informantene og på et tidspunkt som var valgt av informantene, slik at intervjuene ble så beleilig som mulig slik at vi kunne bruke den tiden vi trengte. Intervjuene ble gjort i grupperom på NIH, siden det var mest beleilig for informantene, og ble gjennomført mellom september og november 2009. Jeg som masterstudent føler nok at jeg kanskje ville fått mer ut av mine informanter hvis jeg var en bedre og mer erfaren intervjuer enn det jeg er, men føler allikevel at jeg fikk et akseptabelt resultat ut av mine intervjuer. Mine første intervjuer var ikke bare nyttige for datainnhenting og nye perspektiver ved senere intervjuer, men var også nyttig

for min utvikling som intervjuer. Pilotintervjuene som ble gjort på to aktive studenter på NIH var også med på og utvikle meg som intervjuer. Samtidig hjalp de meg med å avklare mange uklare formuleringer som jeg brukte, samtidig ga de meg et innsyn og opplysning om hvordan intervjuene dras i forskjellige retninger. Det førte til at jeg som intervjuer fortløpende måtte ta avgjørelser i forholdt til intervjusituasjonen for å holde intervjupersonene på riktig spor for å belyse problemstillingene mine.

Som intervjuer i et relativt usystematisk intervju, måtte jeg hele tiden forsøke å lede samtalen inn i det "rette" spor. Jeg måtte hele tiden respondere til informantenes svar, og følte at meste parten av intervjuene ble en form for samtale, hvor jeg var en aktiv lyttende deltaker.

I observasjonene var det mange av de samme elementene som var gjeldende, men også andre elementer måtte tas i betraktning. I tillegg til informantenes skriv, fikk jeg også samtykke av skolene om at jeg kunne komme og observere. Utover dette måtte jeg forholde meg til den enkelte skoles regler og prinsipper. Jeg gikk inn for at min rolle skulle skape minst mulig forstyrrelser i den naturlige situasjonen og prøvde å ha så lite samspill som overhodet mulig med deltagerne. Jeg var fullt klar over min fortid og at jeg var en deltager i eget miljø og dermed måtte ta i betraktning mine forhåndskunnskaper og fordommer til fenomenet. Jeg føler at jeg var veldig klar over disse faktorene, og minimaliserte disse så mye det lot seg gjøre. Alle deltagerne ble anonymisert og en utenforstående kan ikke trekke noen sammenligninger som kan offentliggjøre enkeltmennesker. Observasjonene ble gjort i en 6 ukers periode mellom oktober og november 2009.

5.10.4 Transkribering

Konfidensialitet er allerede diskutert, så fiktive navn er brukt i all transkribering fra intervjuene og observasjonene. Det er også satt fiktive navn på skolene som har deltatt i undersøkelsen. Hvis intervjuobjektene har kommet med navn på personer, er også disse navnene blitt omgjort. Videre er all transkribering gjort på en tilfredsstillende måte som tidligere henvist til i oppgaven (Kapittelet Analyse av intervjuenen).

5.10.5 Analyse

Analysen ble gjort kun av meg selv, men intervjuene ble sendt tilbake til informantene for at ingen meninger, fortolkninger eller utsagn skulle fremvises på en måte som ikke var den opprinnelige hensikten (Bjørndal 2009). Det sentrale i undersøkelsen er personlige erfaringer og opplevelser fra perioden og hvordan informantene har bearbeidet og tolket disse. Svarene kan ikke settes i bås av "rett og galt", men må bearbeides for å få en bedre kontekstuell forståelse i forhold til problemstillingene.

5.10.6 Verifisering

Etter transkribering ble intervjuene lyttet til flere ganger for at ingen ting skulle ha forsvunnet i overføringen fra muntlig til skriftlig form. Samtidig ble de som beskrevet ovenfor sendt tilbake til informantene for å verifisere at de kunne stå for det som var blitt sagt, og hvordan det var blitt formulert. Jeg har også hatt muligheten til å kontakte informantene i ettertid, i tilfelle jeg hadde behov å komme med noen enkeltspørsmål som kunne belyse problemstillingen ytterligere, men jeg har ikke benyttet meg av denne muligheten, fordi jeg ikke har sett noen grunn til det.

5.10.7 Rapportering

Konfidensialitet er en nødvendighet i denne form for forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). I min rapportering klarer jeg ikke se for meg problemer som kan oppstå som får noen negative konsekvenser for informantene. Retningslinjene som ble gitt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S er blitt fulgt og mine informanter vil bli værende anonyme. Jeg har strebet etter å gi et så grundig innblikk i forskningsprosessen som mulig, og å gi et så rikt og nyansert bilde av informantenes og mine egne oppfatninger som mulig.

6.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres de viktigste funnene i henhold til problemstillingene som omhandler studentenes læring i praksisperioden. Resultatene presenteres under ulike temaer for å kunne belyse problemstillingene på best mulig måte. To hovedtemaer er valgt ut ifra problemstillingene og baserer seg på studentenes fokus, læring, forforståelse og forventninger. Hovedtemaene har flere undertemaer som har kommet frem i løpet av prosjektet og er med på å belyse kompleksiteten av problemstillingene, men det er viktig og understreke at elementer fra ulike kategorier i fremstillingen kan overlape hverandre. Selv om det sammenfattes, så vil ikke drøftingene finne sted før i neste kapittel.

I presentasjonen blir utsagnene og beskrivelsene til informantene presentert med deres egne ord. Det fører til litt spesiell ordlegging i perioder, men hensikten er at presentasjonene blir så presis som mulig. Analysen av resultatene blir flettet inn i presentasjonen, noe som gjør at helheten blir lettere å få med seg. Når jeg refererer til intervjuene vil de stå (I1-) for informasjon fra intervjuet før perioden og (I2-) når det gjelder informasjon fra intervjuet etter perioden.

Selv om det kan ha betydning for deres svar, så er det ikke tatt for seg den enkeltes students studiebakgrunn. Grunnen er at informantene skal kunne beholde sin anonymitet siden det anses som veldig lett for deres medstudenter, eller andre bekjente, å kunne gjenkjenne informantene hvis deres utdanning blir lagt frem. Det kan nevnes at alle studentene har tatt minst en idrettsfaglig bachelor før de begynte på studiet.

Som tidligere skrevet er observasjonsdelen i denne oppgaven, en mer hjelpende metode for å verifisere funnene i intervjuene som ble gjort, og derfor vil ikke de bli beskrevet nærmere i resultatdelen.

6.1 Studentenes forforståelse og forventninger

Selv om det ikke blir tatt for seg hver enkelt students studiebakgrunn, er det allikevel kartlagt deres forforståelse og forventninger. Ifølge Wenger (1998) er det viktig å vite noe om studentenes forforståelser og forventninger for å kunne forstå individets læring i praktiseringen. Ifølge Wenger (ibid.) vil forforståelse og forventninger være med på å forme hva et individ vil lære av situasjoner og være avgjørende for hva individet søker av kunnskap.

6.1.1 Valg av studiet

Studentene har ganske så vage begrunnelser for hvorfor de valgte PPU-studiet. Noen av studentene tror at det å være lærer kan være et yrke de liker på grunn av egne interesser i idrett eller den gleden en kan få ved å jobbe med ungdom. De sier at et slikt studium kan åpne for andre arbeidsalternativer, siden de får en pedagogisk utdanning:

Pål

Det er vel for å få den kompetansen og muligheten til å gå inn i en sånn rolle. Som å jobbe med eldre ungdom som skal rett ut og realisere fremtiden sin. Syns det er en ganske rå aldersgruppe siden de ikke helt har fått realiteten i trynet enda. (I1-7)

Mens Silje ser på at det å få en pedagogisk utdanning kan gjøre at hun får flere muligheter innenfor jobbmarkedet. Så har hun også noen tanker som gjør at hun er skeptisk til studiet. Hun føler et slikt studium kan gjøre at en får lærerstempelet i pannen, noe som hun ser på som begrensede i forhold til sine karriereplaner:

Silje

(...)Det er jo alltid greit å ha en eller annen form for ped. Det skriker jo etter pedagoger i alle mulige varianter. På forskjellige arenaer. Men jeg føler allikevel at med å ta PPU så får en et stempel i panna. Da blir en "gymlærer". (...) Jeg satser litt høyere. Jeg ønsker å gjøre en karriere(...) (I1-11)

Silje har valgt å ta PPU-studiet bare for å ha en pedagogisk utdanning som hun kanskje kan få bruk for i senere anledning, mens de andre som for eksempel Pål har valgt studiet for og kunne bli lærer eller arbeide med ungdom. Med så ulike bakgrunner for å delta i studiet, kan deres deltagelse i praksisperioden ifølge Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998), kunne gi store forskjeller i læringsutbytte til hver enkelt.

6.1.2 Viten om praksisperioden

Selv om NIH bruker flere dokumenter som informere om praksisperioden til studentene (f eks. Kunnskapsdepartementet, 2006; NIH, 2006) så sa alle at de bare hadde fått litt informasjon om hva de skal gjøre i praksisperioden. Ingen av studentene dro frem dokumentene til NIH, men de pekte på at de visste hvor de skulle være, hvor lenge de skulle være der og at de visste hvilke dokumenter de måtte utarbeide og levere når praksisperioden var over. Dette hadde vært gjennomgått i en forelesning. Studentene ville gjerne visst litt mer om hva som møter dem, men utdyper ikke noe mer hva slags informasjon det egentlig skulle være. En får følelsen av at studentene har vært passive og ikke har tatt initiativ til, eller følt det passende, å spørre mer om perioden og derfor har ikke studentene så mye håndfast informasjon om praksisperioden:

Lise

(...) Vi har fått beskjed om hvor vi skal være og hvor mange uker. Og at vi har fått en øvingslærer. Og at vi har fått et hefte hvor vi skal fylle inn praksisteori, og vi må lage en plan, eller periodeplan, og at øktplanene skal inn der, og evaluering av praksisen (I1 – 13). (...) Vi vet ikke hva som skjer når vi kommer ut liksom. Ville gjerne fått vite litt mer om det (I1-16.)

Pål

(...) vi fikk vite hvor vi skulle forrige uke, så fikk vi vite om praksisveilederen vår. At hun var veldig dyktig. Lokalisering, timeplan og sånne ting. Og at vi skal være der i 6 uker. Ellers så vet jeg vel svært lite som jeg kommer på nå (I1- 11).

Selv om fokuset til studentene gikk på retningslinjer for perioden og lite om hvordan de skal arbeide og tenke, så kom det frem, at de har noen indikasjoner om hva de skulle gjøre og hvordan de skulle tenke i perioden. De var imidlertid klare på at dette var noe de ikke var helt sikre på. Pål drar frem at det forventes at de skal fremme skolens syn, uten at han helt vet hva det er. Det virker som at studenten går ut ifra hva han tror skolen forventer av han. Bakgrunnen for hva det innebærer, virker å være temaer som er tatt opp i teoritimer, uten at de kanskje direkte er blitt bundet til praksisperioden. Men han peker spesifikt på at det å tenke kreativt og prøve å tenke utenfor kroppøvingens rammer, er en del av NIH sitt syn. Hans virker å ha mye av de samme meningene, hvor han drar frem forventninger som han tror vil passe til skolens syn om hva praksis skal fremme hos han selv i perioden:

Pål

De forventer i hvert fall at vi skal være kritiske og stille masse spørsmål, og tenke hvorfor, hvorfor, hvorfor. Utover det så..... jo de vil også at vi skal fremme Idrettshøgskolens syn da, men hva det er, det har jeg ikke fått helt fatt i. Bortsett fra at vi skal være kreative og ikke bare tenke innenfor kroppøvingens rammer. (I1-20)

Hans

Kan ikke si jeg har hørt noe spesielt, jeg skjønner jo på en måte hva de vil. Jeg skjønner jo at de vil at vi skal komme ut i skolen og føle på kroppen hva det er å være lærer. For sånn som det er nå, så sitter vi og har forelesninger, men vi vet ikke hva som møter oss til syvende og sist (I1-20).

Hans har følelse av at høgskolen romantiserer skolehverdagen til lærere. Og han mener at planverket (Kunnskapdepartementet 2006B) har en masse høye mål som han ikke føler er realistiske i forhold til den hverdagen han tror de vil møte. Han lurte på hvordan rammevilkårene er i forhold til å oppnå disse målene, og sier han har lite informasjon om rammevilkårene som er gjeldende der han vil praktisere. Samtidig peker han på at praksisperioden kan være en oppbygger rundt deres teori. Han føler at

den kan være en bidragsyter til og forstå teorien de allerede har hatt bedre og at den kan ha en hjelpende effekt til å forstå fremtidig teori:

Hans

Vi vet jo ikke hvordan rammevilkårende til den skolen vi skal på er, også er det jo masse høye mål, vi sitter jo der og spør oss om "er dette realistisk å oppnå". Og da sitter kanskje den teorien vi har fått litt bedre.(...) Og da har vi også et bedre utgangspunkt for å lære mer teori etter hvert (I1-20).

Studentene har fått noe informasjon, men den virker å være mangelfull i forhold til at studentene skal ha en god forståelse av hva som skal gjennomføres i praksisperioden. Pål og Hans virker å ha reflektert mer rundt hva NIH vil med at de skal ut i praksis, men de tenker ikke noe rundt hva som faktisk forventes av dem. Det virker som at informasjonsskrivene til NIH ikke har klart å fullføre sin hensikt i å informere studentene om deres praksisperiode.

6.1.3 Studentenes forventninger

I intervjuet før perioden var hovedfokuset på forventningen til studentene, hvilke forberedelser som blir gjort og hva de tror praksisen skal dreie seg om. Når det gjelder forberedelsene til studentene, kommer det ikke frem at studentene hadde noen konkret form for fokus på det. De følte seg forberedt uten å egentlig ha gjort noe spesielt. Det virker som om at studentene tar praksisperioden litt for gitt. De følte de egentlig ikke trengte å forberede seg noe og følte at ting ville falle på plass når de kom dit. Dette har de fått inntrykk av uten å kunne beskrive nærmere hvorfor de har fått et slikt inntrykk. De har en litt "ta det som det kommer"-tilnærming til praksisperioden, og at det er slik det skal være. Anton oppsummerer mange av svarene med sin beskrivelse av sine forberedelser:

Anton

*(...) Har fått inntrykk at en ikke trenger å være så forberedt på en måte, men at en tar ting litt som det kommer. Skal lære mens vi gjør det på en måte (I1-8)(...)
Jeg kunne selvfølgelig lest litt mer, men vet ikke helt hva det skal være (I1-9).*

Deres egne forventninger til praksisperioden gjenspeilet egentlig forberedelsene. Flere av studentene pekte på at de egentlig ikke har noen store forventninger til praksis. Det å komme med et åpent sinn ble påpekt av flere studenter. Men selv om flere av studentene kommer med "et åpent sinn", kan de allikevel komme til å ha sterke føringar for hva de søker i perioden når perioden først starter, men at dette ikke er noe de blir klar over før problemstillingene oppstår. Et individ vil alltid ha med seg en fortid som gjør at de har forkunnskaper som er erfart tidligere i livet og som er med på å forme praksisfellesskapet uten at individene er helt klar over det (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Studentene i studien føler at de vil lære mye ved å ha et åpent sinn angående hva som skal læres i perioden, men det virker som om at forventningene er urovekkende små. En får en følelse av at ambisjonene ikke er tilstede. Noe som kommer frem i for eksempel Lises svar om at hun egentlig ikke har noen planer om å bli lærer allikevel:

Lise

Egentlig har jeg ikke så veldig store forventninger. Siden jeg ikke har så veldig store planer om at jeg skal bli lærer så har jeg liksom ikke tenkt så mye på det egentlig (I1-21).

Anton

Jeg er veldig åpen egentlig, for jeg prøver ikke å la egne forventninger styre så mye. At jeg heller kommer med et åpent sinn, og ta ting som det faller seg litt (...)(I1-11)(...) Jeg er veldig åpen for alt. Og tror egentlig at derfor kommer jeg til å lære masse (I1-27).

Silje

Foreløpig så har jeg vel ikke tenkt så veldig masse over det. Det er bedre å komme dit med.. sånn klisjé å si men... med blanke ark (I1-19)

Selv om forventningene til de fleste studentene virker å være små, så er det enda mer urovekkende når Silje trekker frem sitt syn på å delta i praksisperioden:

Silje

(...) Først og fremst er det så pragmatisk at der er nok en fase jeg må igjennom. Ehh... så akkurat her og nå så er jeg ikke sånn hoppende begeistret for å gå ut i praksis, men jeg vet det er nødvendig, og at det er noe jeg må gjennomføre. Til gjengjeld så vet jeg jo at når de seks ukene er ferdig, selv om det vil føles så frustrerende og jeg vil være så ufattelig lei, så vil det jo alltid komme noe godt ut av det. (I1-34).

Silje har en veldig negativ tilnærming til i det hele tatt å delta i perioden. En kan sette spørsmålsteget rundt høgskolens tilnærming til praksisperioden når det gjelder å videreføre viktigheten som praksisen har i studiet, når en student går inn i praksisperioden med et slikt syn. Selv om Silje er negativ til å delta, virker hun å mene at hun vil få noe ut av det. Hun ser nyttigheten ved å være i praksis, når hun videre peker på at hun mener at høgskolens teori- timer er med på å skape et feil bilde av hva som møter studentene når de er ferdigutdannet. Hun sier, som Hans påpekte, at hun savner at timene speiler mer av den virkelige verden, sånn hun mener at den er:

Silje

Forhåpentligvis så er det jo for å få et visst innblikk i hvordan det er. For i begynnelsen når jeg begynte her så var jeg veldig oppgitt. For intensjonene og alt det de sier, er at alt og alle skal inkluderes, og det fins jo ikke problemer, det er bare utfordringer, og alt kan løses. Jeg følte meg jo skikkelig negativ der jeg satt og stilte dem spørsmål og sa at jeg var uenig i det ene og det andre(...)(I1-24)(...) Noen lever litt sånn her i en rosa boble. Og ja, det er forskjeller på det vi lærer i timene og hvordan det faktisk er ute i livet. (I2-19)

Selv om Silje har et negativt forhold til å være i praksis, så drar hun frem en problemstilling som er diskutert av tidligere forskere (Kvernbekk, 2001; Hagelund, 2006; Laursen, 2008; Solstad, 2009), nemlig at teoritimene på høgskolen og praksisen i utdanningen har for lite med hverandre å gjøre, og virker som to forskjellige verdener. Hun tar opp et viktig tema rundt det å forhindre praksissjokket, og hentyder at mange av studentene rundt henne lever i en fantasiverden når det gjelder yrket de skal praktisere i når de er ferdigutdannet.

Selv om flere av studentene var veldig åpne og virket litt ureflektert rundt det de skulle gjennomføre, så var det allikevel en student som var klar på hva han søkte når han skulle inntre i praksisfellesskapet. Pål hadde et sterkt ønske om å få innsikt i hvordan en forholder seg til elever med spesielle behov, og hvordan en som lærer klarer å skape flyt i timen samtidig som det deltar elever med spesielle behov. Han setter fokus på dette siden han ser på at i sin fremtidige karriere vil han bli stilt ovenfor denne problemstillingen:

Pål

Særlig nå som det er snakk om barnetrinnet, så er det i henhold til de elevene som har spesielle behov i en klasse, og da åssen man skal finne flytsoner for alle elevene, men at man også skal få med seg elevene med spesielle behov så de også skal føle seg inkludert i timen. Da tenker jeg på det fysiske særlig, men sånn hvis jeg skulle jobbet i barneskole senere så tenker jeg også på sånne med psykiske behov (11-15).

Med en slik tilnærming til praksisperioden vil Pål potensielt kunne få mer lærdom innenfor temaet i forhold til de andre studentene. Han søker noe spesifikt, men samtidig vil han oppleve mye av det samme som de andre studentene som hadde en veldig åpen tilnærming til perioden. Pål påviser at han har reflektert over praksisen og han har noen personlige mål som han vil tilegne seg kunnskap om i løpet av praksisperioden.

Noen av studentene i undersøkelsene, selv om de sa at de var veldig åpne når de gikk inn i praksisperioden, har latt sin søken etter læring angående spesielle egenskaper eller problemstillinger være toneangivende i perioden. I etterkant av perioden var Lise litt mer konkret i forhold til hva hun hadde søkt når hun var i praksis. Lise hadde gått inn i perioden for å lære mest om seg selv som lærer eller som en lederskikkelse. Det viser seg i etterkant at dette også var det hun følte hun hadde fått mest utbytte av. Hvor hun hadde fått andre tanker om seg selv og om å jobbe i skoleverket (dette kommer bedre frem når studentenes fokus blir presentert). Samtidig viser det seg at Pål, som søkte etter kunnskap om elever med spesialbehov, egentlig ikke føler noen forbedring i sin kunnskap angående temaet. Men senere i resultatdelen ser man at han i løpet av perioden har fått kjennskap til en rekke andre elementer som han mener er viktig å ha kjennskap til. Silje står ved at hun egentlig ikke søkte noen ting når hun gikk inn i perioden, hun følte ikke på forhånd at hun tenkte at dette var noen hun måtte lære mer om, men at det vil dukke opp når det dukker opp:

Lise.

Egentlig håpet jeg og lære mest om meg selv, og det var det jeg lærte mest av liksom. Hvordan jeg var som lærer (I2-4). (...) Egentlig bare å finne ut om det er noe for meg eller ikke, hvordan jeg er som leder i forhold til en klasse, hvordan jeg takler det og hvordan jeg er med elevene (...) (I2-42).

Pål

Nei, jeg nevnte jo at jeg kunne bli bedre på å tilrettelegge for de som hadde spesialbehov. Akkurat det har jeg nok ikke blitt noe særlig bedre på (I2-1). Sånn rent for min egen del, så kunne jeg tenkt meg en skole med litt.... Eller at skolen var større så sjansen for å treffe på elever med spesialbehov hadde vært større (...) (I2-6).

Silje

Ikke noe spesielt som jeg på forhånd tenkte at dette her må jeg lære mer om.(...) eller problemstillingene dukker opp når de dukker opp, og er på en måte noen en ikke oppsøker selv (I2-3).

Lise viser at hennes søk, i tråd med teorien til Wenger (1998), var med på å forme hennes lærdom i praksisperioden, samtidig viser Pål at han fikk ikke så mye ut av det han søkte når han kom inn perioden, men at i stedet for å stagnere, endret han sitt søk, som gjorde at han allikevel tilegnet seg kunnskap som han så på som nyttig i forhold til hans egen utvikling.

Selv om forventningene til praksisperioden var individuelt forskjellig, viser det seg at de mener at praksis i skole i et slikt studium er viktig. Studentene setter fokus på at det å ha praksis gir dem et innblikk i det å være lærer, som tross alt studiet er vinklet mot, og at de får en mulighet til å kunne få bundet teorien fra høgskolen:

Pål

(...) Jeg synes praksis er så bra da så jeg må nesten finne noe klokt å si. Men sånn i forhold til teori da, så får du i hvert fall bundet teorien til kjøttet på en måte. Du får utfordret de tankene der, med det å få prøvd og få vite hva som fungerer og ikke fungerer. Også får en stilt spørsmål om hva en eventuelt lurer på. Fra en som har erfaring og har tankene på plass, det er jo helt genialt. (I1-28).

Lise

Jo, for en blir jo på en måte faglærere når en er ferdig med studiet. For rett og slett å få litt innsyn i det å være lærer. (I1-31)

Studentene har beskrevet flere tanker og forventninger om praksisperioden. Når de beskriver hva de tror praksisen skal dreie seg om, er det mange like svar. Alle hentyder at det å planlegge, gjennomføre og ha en form for evaluering i etterkant, vil ha et stort fokus i perioden. De peker på en veldig teknisk instrumentell praksis uten en dypere forståelse av lærerollen. Men igjen skiller Pål seg ut ved at han virker å ha reflektert litt mer rundt hvorfor de skal ut i praksis ved at han i hvert fall har forhåpninger om at de skal fokusere på hvorfor de praktiserer som de gjør. Pål kobler det altså mer rundt

hvorfor de skal gjøre som de gjør, ikke hva de skal gjøre, som virker å være fokuset til for eksempel Anton:

Anton

Nei, at vi skal ha gymtimer med ungdomsskoleelever. og forskjellige temaer innenfor det, vi skal vel forberede kroppsøvingstimen og gjennomføre dem. Og evaluere i etterkant. Det tror jeg det blir mye av (I1-10).

Pål

Jeg fikk jo den timeplanen i dag, og det ser jo ut til at vi skal ha en del vanlig kroppsøvingundervisning i sal. Også skal vi være i uteskole. Det blir vel litt sånn hvordan man tilrettelegger timer sånn rent praktisk og hva man tenker bak. Ehh.. hvorfor man gjør det, vil jeg tro. Håper jeg i hvert fall (I1-18).

6.2 Studentenes fokus og læring i praksisperioden

I intervjuet etter perioden var fokuset for intervjuet for det meste annerledes. Her skulle studentene få bearbeide og sette ord på deres opplevelse i praksisperioden. Dermed kunne studentene belyse sin læring ovenfor seg selv og meg som intervjuer. Hovedfokuset var på hvordan de hadde opplevd praksisen, hva de følte de hadde lært og hva studentene hadde fokusert på når de var i praksis. En ting som må tas i betraktning er at studentene som har deltatt i prosjektet kan ha fått muligheten til å få belyst sin lærdom enda mer. Siden studentene har blitt tvunget i intervjusituasjonene til å tenke, reflektere over og sette ord på praksisperioden, kan det ha ført til at de har blitt mer klar over hva de faktisk har lært, enn de ville gjort uten å delta i prosjektet.

Svarene til studentene er samlet sammen til flere temaer som vil kunne gi et godt helhetsinntrykk av hvordan studentene lærer i og opplever praksisperioden.

6.2.1 Studentenes fokus i praksisperioden

Mye av bakgrunnen til at studentene valgte studiet skinte igjennom når de skulle ta for seg hva de hadde hatt fokus på i perioden. Samtidig så var flere av studentene mer

konkrete i sin besvarelser nå, noe som kan bety at de hadde noen større forventninger til praksisen i forkant allikevel. Lise pekte på at hun ville finne ut om læreryrket var noe for henne. Hun ville finne ut hvordan hun var som leder, og hvordan hun kunne ha et godt forhold til elevene. Hun trekker her frem personkarakteristikker som også kan brukes i helt andre settinger enn i lærerrollen og en kan trekke det over til en endring av hennes identitetsinntrykk. Lise følte hun fikk et innsyn i hvordan hun kan endre sin væremåte for å opptre som leder ovenfor en gruppe. Samtidig fikk hun erfare at hun kan bruke sine personlige egenskaper for å opprettholde et godt forhold til menneskene rundt seg, noe som hun anser som en viktig egenskap for en lærer. For alt det andre føler hun at hvem som helst kan gjennomføre:

Lise

Egentlig bare å finne ut om det er noe for meg eller ikke, hvordan jeg er som leder i forhold til en klasse, hvordan jeg takler det og hvordan jeg er med elevene. For jeg synes det er ganske viktig det forholdet man har med elever, jeg synes egentlig det er nesten mer viktig enn det andre. For det kan jo alle gjøre (12-42).

Hans sitt fokus ble dreiet over til å se praksisen som noe veldig verdifullt. Han fant ut at dette var noe han kunne tenke seg å drive med i etterkant. Han mente at studiet enda ikke hadde klart å overbevise han om at yrket var noe for han, og så dermed på praksisen som essensiell i studiet. Det er her han fikk en smakebit på hvordan det faktisk er å være en lærer. Han mener at en kan lære seg mye teori, men at det ikke vil hjelpe hvis en ikke klarer å håndtere elevene. Han mener at praksisen ga han en mulighet til å erfare lærerrollen på en helt annen måte enn det er mulig å oppnå i et klasserom, og har følt at praksisperioden har gitt han en mulighet til å oppleve "virkeligheten". En mulighet han så på som veldig liten i et klasserom på høgskolen:

Hans

Det mest verdifulle må være at jeg fant ut at dette er noe jeg har lyst til og gjøre mer av. At jeg ikke har bommet med studiet. For min egen del i hvert fall. Det mest verdifulle ellers var vel det at jeg følte at jeg fikk god kontakt med elevene,

og ble en person de ville ha rundt seg da (I2-14) (...) Fordi at det er der du faktisk ser hvordan det er å være lærer. Du kan lese deg til mye teori, men jeg mener at det ikke hjelper noe særlig hvis du ikke klarer å oppnå en god kontakt med elevene. (...) (I2-21)

Anton fokusert mye på organisering, siden han følte at hans kunnskaper ikke var så sterke på området enda. Han følte han fikk et veldig teknisk instrumentelt syn på praksisen, hvor det å føle at han kunne idrettene godt nok ble et stort fokus for han. Dette er et syn som ikke virker å være uvanlig blant studenter og nyutdannede når de skal ut i praksis i følge tidligere forskning (Mawer, 1995: Posner, 2005):

Anton

(...)Tenkte og mye på hvilke øvelser jeg skulle velge og hvordan jeg skulle organisere dem, og litt på hvorfor og hvordan jeg kunne organisere det vi skulle være igjennom(I2-30)(...) Eller så er det øvingsutvalg, og det å få litt mer kreativitet på det. Veldig mange som er veldig flinke på det. Jeg føler ikke at jeg takler det så bra (I2-59).

Det kommer også frem at fokuset til enkelte forandret seg når de først var oppe i situasjonen. Silje var ikke veldig positiv til å delta i en praksisperiode slik som dette. Hun gikk inn i perioden med tanker om bare å bli ferdig med den. Men når hun først deltok, fikk hun andre tanker rundt det hun drev med, og beskrev at hun fant det utfordrende å aktivisere alle elevene samtidig. Når hun klarte det, følte hun en tilfredsstillelse i å mestre noe nytt, samtidig oppdaget hun at det var veldig lett å la de som ikke var interesserte i å delta, "seile sin egen sjø". På grunn av dette fikk hun noen tanker om seg selv, og hvordan hun håndterte noen spesielle situasjoner. Hun beskriver at hun egentlig ikke er noe særlig interessert i praksisperioden, men allikevel får hun en læringsfølelse når hun oppdager hvordan hun håndterer elevene i spesielle situasjoner. Hun får selv en positiv opplevelse når hun klarer å aktivisere elevene, men hun oppdager også at hun håndterer problemstillingen på en spesiell måte når det ikke går som det skal, altså ved å la elevene "seile sin egen sjø":

Silje

I det store og hele så tenkte jeg at ja det er bare å bli ferdig. Men når en står midt oppe i det, i en time, så er det jo å aktivisere dem. Det er jo mange som, eller jeg var jo veldig heldig når det gjaldt hvem skole jeg kom på da, men du har jo dem som ikke har et annet tilbud i forhold til å være i aktivitet.(...) så, ja enkelt klasser så lyktes jeg ikke så godt med det, men det er veldig tilfredsstillende å klare å komme igjennom til alle sammen. (...) Også har man de helt umulige tilfellene, som det er litt for lett å la seile sin egen sjø (I2-39).

Pål hadde et ganske klart fokus før han kom inn i perioden, men siden han følte det ikke var så mange elever som hadde spesialbehov så flyttet han litt på fokuset sitt. Nemlig til å fokusere på elevene som falt ut av undervisningen. Han pekte på at han slet i starten med å akseptere at noen av elevene med en diagnose forsvant fra timen. Ved hjelp av praksisfellesskapet fikk han innsikt i at det ikke gikk på at han var "ræva", men at elevene det gjaldt, har et problem som gjør at de må takles på andre måter. Pål endret sin tankemåte og satt heller mer fokus på å være positiv ovenfor elevene når de deltok. Han pekte på at det var vanskelig å takle, men at han i etterkant endret sin væremåte ut ifra erfaringene som deltagerne i praksisfellesskapet delte med han. Pål har her fått et helt annet syn på hva som kan være viktig for et annet menneske og dermed endret sin væremåte i forhold til spesielle individer i en klasseromssetting. Fokuset til Pål har vært med på å skape læring i forhold til lærerrollen og gitt han alternativer som kan prøves ut ved senere anledninger:

Pål

(...) Hvordan jeg skulle takle de. Da gikk det, litt, eller da gikk det like mye på å akseptere at noen av elevene har en diagnose, sånn at du ikke skal se på deg selv som ræva når de forsvinner, men tok opp at du kan faktisk konsentrere deg om de som faktisk er der og forventer at det blir en gymtime. Og så gikk det veldig på det å forsterke og ta tak i det som faktisk er med, å ta og forsterke og rose de da. Og kanskje droppe de kjeftekommentarene når de går ut av timen. (...) Dette er noe som kanskje fungerer på sikt, og som jeg vil prøve fremover. (I2-5).

6.2.2 utfordringer i praksisperioden

I løpet av en praksisperiode skal studentene møte en rekke utfordringer (NIH, 2006). Disse utfordringene skal være med på å åpne studentenes øyne i forhold til den komplekse rollen som lærerrollen er. Når studentene tok for seg hva de følte var utfordrende i perioden, var fokuset på det å organisere så mange elever samtidig. De følte det var vanskelig å nå frem til hver enkelt. Samtidig så studentene på spesielle aktiviteter som en utfordring. Pål pekte på at han tok for eksempel dans, som han ikke var så spesielt begeistret for. Bare det å ha dans var en utfordring i seg selv, men han understreket at de timene gikk veldig bra. Hans sa at de fikk velge selv hvilke idretter de vill ha, og fikk lov til å se bort ifra den planen som skolen hadde. Dermed følte Hans at de fikk utfordret seg selv. Studentene peker på at de hadde en følelse av lærdom, bare ved å praktisere nye idretter, uten å egentlig reflektere noe rundt lærdommen til elevene de hadde, eller hvorfor de valgte å praktisere som de gjorde. Det er litt overraskende at ingen fokuserte på problemstillingen med å lære elever spesielle kunnskaper:

Pål

Masse. Jeg prøvde jo for det første med dans da. Som jeg starta med. Det å planlegge å gjennomføre et opplegg i dans er en utfordring i seg selv, i og med at jeg verken brenner for det eller er noe særlig flink i det, men det tror jeg faktisk fungerte litt bra i andre og tredje time jeg hadde(...)(12-34).

Hans

Det er store grupper da. Vi hadde over 50 elever. (12-25). (...) Øvingslærer ville jo ikke at vi bare skulle følge skolens plan om volleyball og turn. Han ville også at vi skulle utfordre oss på ulike aktiviteter. (...) Det føler jeg var veldig godt, det med å føle at en har flere aktiviteter å spille på, og for å teste deg i rollen, med ulike idretter å spille på (12-50).

Selv om Pål også dro frem utfordringen med å ha en aktivitet som han ikke følte at han hadde tilstrekkelig med kunnskaper om, så skilte han seg ut ved at han dro frem mange

flere utfordringer i forhold til lærerrollen som han hadde erfart i løpet av perioden. Han dro frem utfordringen med å kommunisere med elevene, hvor han fikk et sjokk, siden han aldri hadde vært vant til at andre mennesker ignorerte han. Det Pål opplevde vil jeg se på som en del av det berømte praksissjokket, hvor studenter og nyutdannede opplever ting de ikke var forberedt på, og som studiet hittil ikke hadde klart å belyse klart nok for studenten. Pål ga opp når denne problemstillingen oppsto men hadde heldigvis et praksisfelleskap som han sier hjalp han med å gi han konstruktive tilbakemeldinger:

Pål

Ja det var... i forhold til klassene sånn generelt, var det en million utfordringer. Det er første gang jeg har opplevd å ikke blitt hørt på i det hele tatt. Hvor en gir et budskap hvor folk faktisk gir f... i hva en sier. Det var en kjempemerkelig følelse. (...) Det var en time i starten hvor jeg rett og slett gikk og satte meg på benken. Da fikk jeg bra tilbakemeldinger på hva jeg kunne gjort annerledes da (12-4).

Men hva hadde skjedd hvis Pål var ute i jobbet etter studiet, hvor han ikke hadde et praksisfelleskap som var der sammen med han og kunne drøfte tingene med han? Pål beskriver her en følelse som jeg tror mange studenter og nyutdannede føler når de kommer ut og får oppleve læreryrket fra et nært perspektiv. Dette er en form for erfaring som er vanskelig å skape autentisk i et teorirom, og derfor kan studenter, som for eksempel Pål, reagere slik som Pål gjorde. Han måtte virkelig jobbe med seg selv når dette skjedde, og opplevde heldigvis dette under praksis så han hadde andre mennesker rundt seg som han rådførte seg med. Men han følte han måtte gå inn og snakket uærlig for å få frem målene i timen. Det var noen han så på som veldig spesielt og noe han ikke likte å gjøre. Han følte i etterkant at dette var kanskje hans største utfordring i praksisperioden:

Pål

(...) det med å samhandle med folk som ikke vil høre etter. Der kom det naturlige utfordringer hele tiden. Og det ble en kjempeutfordring, for det at jeg merket med meg selv og mislikte det så jævlig. Det er veldig sjelden jeg sier noe uten å mene det, så når jeg sier noe forventer jeg at folk hører etter. Bortskjemt som jeg har vært. Så det var det jeg jobbet mest med.(12-34).

Videre forklarer studentene at når en time hadde gått dårlig var det mye vanskeligere å legge timen fra seg i etterkant, noe som ansees som naturlig for et mennesket med ambisjoner. Studentene reflekterte mye mer over timer som hadde gått galt og slike timer kunne føre til at annet fokus. Innimellom førte det til et negativt fokus i følge Pål, når han skulle ha den samme elevgruppen ved en senere anledning. Hans sier at han syntes det som gikk bra var veldig lett å ta med seg siden det funket jo allikevel, men når ting ikke fungerte så tenkte han mye mer over hvorfor dette skjedde. Når det ikke fungerte prøvde Hans å finne flere alternative løsninger på problemet. Det samme peker Pål på. Han reflekterte ekstra mye når det gikk "ræva", og funderte veldig mye over hva som gikk galt. Han var da mye mer aktiv når det gjaldt å få tilbakemeldinger på det som gikk dårlig, sånn at han kunne få nye tanker rundt praktiseringen han gjorde. Han følte også at når han hadde gjort noe bra så hadde han det inne og gikk videre. Men praksisfelleskapet Pål var en del av lot han ikke gå videre uten også å tenke på hva som gikk bra. Det førte til at Pål fokuserte og tok med seg det som fungerte også:

Hans

....Det positive, det var veldig lett å ta med seg, det gikk veldig greit. Men så var det jo selvfølgelig noen vanskelig episoder, og de gikk jeg veldig og tenkte på hvordan jeg kan løse det. Sånne ting lå i bakhodet i tide og utide (12-45).

Pål

Jeg merket med meg selv sånn direkte hvordan det gikk i timene. Så reflekterte jeg ekstra mye når det gikk på ræva. Lurte veldig på hva jeg gjorde galt, og funderte mye på det.(...) Når det gikk bra tenkte jeg mer sånn at det er sånn det

skal være, men da var ØL på meg, og det var hun som trakk inn hva som var bra da. For at jeg skulle bli mer bevisst på det at, her var det en del bra og det må du fortsette med (I2-28). Det var å komme igjennom. Kjempeprofesjonelt. Rett og slett å bli ferdig med den, å få unna dritten (I2-30).

6.2.3 Studentenes syn på egen læring

Studentene hadde mye å si om hva de hadde lært i løpet av praksisperioden. Når de skulle sette ord på egen læring kom det ofte frem at det var læring angående organisering av timene som de hadde mest kommentarer til. Studentene hadde et veldig teknisk instrumentelt syn når det kom til forklaringer om hva de hadde lært i timene. Hans og Silje hadde noen gode svar når det gjaldt deres tankemåte som oppsummerer deres teknisk instrumentelle syn på læringen. Silje dro frem at det var fokus på å effektivisere timene sine, rett og slett gjøre det så enkelt som mulig. Og Hans understreker det og faktisk klare å holde orden på mange elever, som er en problemstilling som en kroppsøvingslærer ofte blir stilt ovenfor:

Silje

Det går jo veldig masse på organisering, organisering. Det går jo på å terpe på hva som er den mest effektive måten å organisere på, og å gjøre ting enkelt (I2-14).

Hans

For det første har jeg lært at det går an å holde orden på 50 mennesker inne i en gymsal. For vi hadde jo to grupper samtidig. Hvilken rekkefølge en gir beskjeder. La oss si at en skal kjøre flere ulike stafetter for eksempel, sånn at en bruker kortere tid på organisering. Sånn små praktiske ting da som kanskje ikke er det man helt tenker (I2-12).

Studentene dro også frem seg selv, i rollen som lærer, når de skulle peke på hva de hadde lært i praksisperioden. Hvor de i tillegg til organisering hadde lært mye om hvordan de ville opptre som lærer, samt fått innblikk i noen av sine svake og sterke

sider i deres måte å praktisere som lærere på. Anton peker på hvordan omgivelsene har vært med på å forandre hvordan han snakker til elevene sine på. I praksisfellesskapet ble det satt fokus på hvordan en skulle snakke til elevene på, og Anton fikk en annen erfaring enn den han selv hadde fra han var yngre. Her evaluerte han seg frem til at han kunne snakke til elevene på en ordentlig måte, og ikke som om at de var små barn, som han følte lærerne hadde gjort til han da han var yngre. Selv det med å formulere seg for elevene var det også noen andre studenter som forklarte at de hadde en læringsfølelse av i praksisperioden. Pål var veldig reflektert rundt temaet og dro frem et eksempel hvor han hadde fått en del tilbakemeldinger om hva som kunne være lurt når det gjaldt å presentere en øvelse. Han hadde prøvd ut dette og pekte på at timene kunne forandre seg etter hvordan han ordla seg til elevene. Det kunne gjøre at det ble en mer positiv gruppe som igjen kunne gjøre at organiseringen gikk lettere og kjappere. Praksisfellesskapet hadde satt et ekstra fokus på det å kommunisere til en gruppe elever for å skape entusiasme, og et miljø som er åpent for læring. I tillegg dro Pål frem at de hadde diskutert deres synlighet i timen, og viktigheten av at elevene får et forhold til deg som person:

Anton

Jeg har lært ganske mye, sånn tips på organisering for eksempel. Såne enkle tips, men greie å bruke. Og har lært det at du må liksom behandle elevene som folk, og det går an å prate med de på en ordentlig måte. Fra jeg var ung så husker jeg det var mange lærere som pratet til elevene som om vi var bare barn (...)(I2-11).

Pål

(...) å prøve nye innvendinger, bare hvordan du presenterer en aktivitet. Dette må en prøve forskjellig på flere klasser. Jeg prøvde å kalle en ting for kreativ dans i en time, og det ble sånn passe mottatt. Også kalte jeg det for sportsdans i neste, og det funket mye bedre. Gruppen ble mye mer positive sånn i forhold til hvordan man presenterte aktiviteten. Og så fikk jeg tilbakemeldinger på at jeg måtte være mye mer synlig i timen. Sånn at elevene skulle føle mye mer nærhet (...)(I2-9).

Når studentene drar ut i en praksisperiode for første gang vil de oppleve mye nytt, og få mange nye erfaringer. Wenger (1998) mener at ved å delta i et praksisfellesskap vil en få en forandring i sin identitet. Anton og Lise peker på akkurat dette. Lise hadde som sagt et lite mål om å se om dette var noe for henne og mener at i perioden så tenker hun faktisk mest over at hun har utviklet sitt syn på seg selv. Hun føler mesteparten av læringen har handlet om henne som person og hennes væremåte i spesielle situasjoner. Hun fikk en liten overraskelse ved at hun i praksissituasjonene finner ut at hun er litt tøffere enn hun selv trodde. Anton peker også på at han har lært om seg selv i denne perioden. Han føler at perioden har vært med på å belyse hans sterke og svake sider. Han føler at dette ikke bare handler om han som lærer, men også han som person ellers i livet:

Anton

(...) Har jeg jo lært litt om meg selv. Om hva mine sterke sider og hva mine svake sider er (I2-11).

Lise

Jeg har lært at jeg er litt tøffere enn jeg trudde faktisk.(...) kan vel si at jeg har lært mest om meg selv. Og hvordan jeg er som lærer (...) (I2-12).

Flere av studentene fokuserte på tilbakemeldingene som ble gitt fra øvingslærer når de tok for seg læring i praksisperioden, og så på dette som noe av det mest verdifulle i forhold til egen lærdom. Pål mener uten tvil at han fikk mest ut av veiledningen etter egen time, men samtidig understreker han at hadde han ikke hatt timen først så hadde han ikke fått stort ut av veiledningen. Han så på det som veldig verdifullt å få konkrete tilbakemeldinger på det han gjorde og endret ofte sine timer etter å ha hatt veiledning. Pål peker på aspektene som gjør praksisen til noe verdifullt. Pål tok i bruk forskjellige elementer for å skape en forandring i egen praktisering. Han så på veiledningen som viktig, men samtidig understreket at han ikke hadde kommet noen vei uten å ha praktisert i den aktuelle timen i forveien, noe som viser praksisens betydning i studiet.

Ved å sette sammen disse to elementene, følte han en konkret endring, som i hans øyne førte til personlig læringsutbytte i hans tolkning av lærerollen:

Pål

Uten tvil så fikk jeg mest ut av veiledning etter egen time. Uten tvil. Men hadde jeg ikke hatt timen først hadde jeg ikke fått med meg så mye heller... Men det var veldig verdifullt å få sånne konkrete tilbakemeldinger på det en gjør (I2-38).

Lise pekte også på viktigheten som veiledning hadde hatt for hennes læring i perioden. Hun tok til seg tilbakemeldingene hun fikk og følte det gjorde at hun utviklet seg som leder i en slik setting. De hadde tatt for seg spesifikke egenskaper og væremåter som hun synes var passende for å utvikle henne som ledertype. Men samtidig tar hun opp noe urovekkende, nemlig at hun følte at det ble litt for positivt. Hun ville gjerne hatt mer kritikk som hun kanskje føler kunne ført til enda større utvikling for hennes egen del:

Lise

Jeg lærte mest av å få tilbakemeldinger, av meg som person i forhold til å være leder, I veiledningen (I2-64)(...) Nei, det var liksom litt på sånn som stemmebruk og på første da, om at jeg måtte være litt mer pedagog. Komme litt mer frem og vise at det er jeg som har kontrollen. Og så var det liksom, han sa jo bare positivt hele tiden. Han var ikke så flink til å gi kritikk, da (I2-65).

Videre hadde Silje og Pål fokus på lærerens sosiale rolle i en skolesetting. De fikk en læringsfølelse når det gikk på de sosiale relasjonene mellom elevene og dem selv. Silje følte at ved å praktisere i praksisfellesskapet, ble hun mer bevisst på hvordan en skal prøve å se hver enkelt elev, noe som blir ansett som essensielt i følge Kunnskapsløftet (2006). Hun pekte på at det var veldig lett å se de som utmerker seg, men at hun ved hjelp av denne perioden tvang seg selv til også å se "massen" i midten og de forskjellige individene som var der. Hun brukte denne perioden på å finne strategier for å få dette til. Silje bruker et mer konkret eksempel på hvordan hun har endret sin praktisering med å plukke ut spesielle sider av lærerollen som hun har fokusert på og

utviklet gjennom å delta på forskjellige nivåer i praksisfellesskapet. Med en slik konkret beskrivelse viser Silje en del av mangfoldet som studentene kan fokusere på når de deltar i denne form for praktisering. Som kan hentyde at læringsutbytte kan være relativt forskjellig fra individ til individ i forhold til individets bakgrunn (Lave Wenger, 1991; Wenger, 1998):

Silje

Jeg vil kanskje ikke si spesifikt at jeg lærte, men jeg ble mer bevisst på hvordan en skal prøve å se hver enkelt. Det er veldig enkelt å se de som utmerker seg, men det å se den massen i midten, så det var det å tvinge seg selv til å prøve å tvinge dem ifra hverandre. Det er vel litt, kanskje klart å finne et par strategier på det da (I2-38)

Silje som allerede hadde hatt litt praktisering i å undervise andre mennesker, var veldig usikker på hva hun kunne få ut av denne perioden, siden hun følte hun allerede hadde gjort noe veldig lignende før. Etter perioden forklarer hun allikevel at selv om hun følte det faglige utbyttet ikke var så veldig stort, noe som er veldig urovekkende, følte hun allikevel at hun fikk mye ut av de mellommenneskelige relasjonene som oppstod under perioden:

Silje

(...)Men her og nå fikk jeg ikke så veldig masse faglig utbytte av det. Men de mellommenneskelige relasjonene fikk jeg noe ut av (I2-13).

Pål derimot virker og han en annen oppfatning når det gjelder å få et faglig utbytte av praksisen. Han virker å ha fått et mer komplekst syn på lærerollen generelt og sin rolle som faglærer. Han har fått innsyn i hvilke utfordringer som kan møte han i fremtiden når han eventuelt skal arbeide som lærer. Pål forteller at han aldri hadde forestilt seg at det å være lærer i barneskolen skulle være en så stor oppgave. Han peker på at en bare ikke er en formidler av et fag, man er like mye en oppdrager og en psykolog. Her virker det som om at Pål har fått innsyn i lærerollen, som omhandler mye mer enn det å praktisere i timene og vurderingene som skal gjøres. Han anser

denne erfaringen som en positiv erfaring. Pål har dermed dannet seg et nytt syn på det å være en praktiserende lærer i barneskolen ved hjelp av studiets praksisperiode. Et syn som ville hatt vanskeligheter for å komme frem i teoritimene på NIH:

Pål

Jeg har lært at det å være lærer i barneskolen er ekstremt utfordrende, og en mye større oppgave enn det jeg hadde forestilt meg. I forhold til at du ikke bare er en lærer som skal formidle et fag, du er like mye oppdrager og en psykolog og en konfliktløser. (...) Det at lærerrollen er så bred og svær overrasket meg, men det var noe jeg egentlig syns var fint, det da (I2-7).

6.2.4 Veiledning i praksisperioden

Veiledningene er en stor del av praksisperioden til studentene. Det er satt opp egne veiledningstimer, samtidig som studentene ofte har større eller mindre veiledninger etter en gjennomført time. Fokuset i veiledningen har et veldig praktisk preg i følge studentene, i hvert fall i begynnelsen av perioden. Det virker som at fokuset rundt å organisere elevene, å gjøre ting effektivt, har hatt en del fokus hos studentene og veilederne. Samtidig så har de også fokusert på hvordan en opptrer, som for eksempel stemmebruk, hvor da Lise følte hun fikk en forandring innenfor. Anton peker på at de tok for seg hva som hadde gått bra og hva som hadde gått dårlig. Tankene rundt dette virker som å omhandle øvelser de har gjennomført og hvordan organiseringen fungerte for studenten:

Lise

Nei, det var mest om det praktiske (I2-73)(...) Vi var innom ganske mye, da, sånn som stemmebruk. Det fikk jeg ganske mye på, på første, siden jeg gaula mye. Så jeg måtte liksom ned noen hakk, eller bruke fløyte mer. Men det ble jeg jo flinkere på, da (...) (I2-48).

Anton

Det var egentlig alt mulig. Det var det som hadde gått bra og det som hadde gått dårlig. Organisering av øvelser. Tidsbruk og sånne ting (I2-62).

Hans dro også frem at det var mye angående organisering og det tekniske aspektet av det å være en lærer. Men han hentyder videre at det har vært en form for utvikling i veiledningen hvor problematikken gikk over på forskjellen mellom det å være pedagog og det å være aktivitetsleder. Selv om han ikke utdyper så mye mer rundt det, så ser man en forandring i fokuset hvor praksisfellesskapet har dratt praksisfokuset over til et mer filosofisk plan angående rollen som pedagog når en opptrer som kroppsøvlingslærer. Denne fokuseringen skapte en forandring hos studenten. Det gjorde at han satte fokus rundt det å utvikle elevene i faget og organisere øvelsene sånn at en kunne opptre som en pedagog og ikke en aktivitetsleder:

Hans

Det var mye på, det startet mye på stemmebruk, rett og slett for å nå frem til klassen. Så gikk det mye på organisering, så gikk det mye på rollen som pedagog. Fikk du vært pedagog eller var du aktivitetsleder i denne timen her (...) (I2-64). (...) så etter hvert ble vi mer bevisst på at vi faktisk skulle lære å utvikle dem også. Å legge opp øvelsene sånn at vi fikk vært pedagoger(...) (I2-22.)

Pål pekte også på at han så det var en utvikling i hvordan de ble veiledet. Han beskriver at det var mye fokus på det organisatoriske, eller det tekniske som han sier. Han sier de hadde fokus på tekniske verktøy som kunne gjøre timene lettere, men etter hvert så hadde det veldig mange andre temaer de fokuserte på angående timene de gjennomførte. Han føler at de flyttet det fra det tekniske over til det pedagogiske og filosofiske. Han peker på at de fokuserte på hvordan elever fungerer generelt, hvor de diskuterte hvordan en måtte snakke til forskjellige individer. Han peker på at de har hatt temaer rundt hvordan enkelte elever fungerer og ikke bare hatt fokus på hvordan organiseringen i disse timene har fungert. Det virker som om Pål har fått et mer tenkende og utfordrende veiledning, som har ført til mer reflekterende tenkning:

Pål

(...) Det var en slags utvikling der, i starten så var det mer teknisk. Vi snakket om stemmebruk, samling og ikke samling i grupper. Litt sånne tekniske verktøy. Etter hvert så prøvde hun vel å løfte det litt opp på hvordan man ser elevene og hvordan man behandler elevene individuelt. Hun tok mindre tak i det tekniske etter hvert, og mer over på det filosofiske og pedagogiske (12-15).

Videre forklarer han at han hadde følelsen at veileder ville at han skulle bli en god tekniker sånn at han kunne skaffe seg rolige klasser som var lettere å jobbe med, som igjen gjorde at det kunne være lettere å få fokuset på det pedagogiske ovenfor elevene. Han så på den rekkefølgen som en strålende måte å gjøre det på, siden han så det som vanskelig å være pedagog i starten siden de ikke kunne navnene til elevene. Han mener at den personlige biten er nødvendig å ha når en skal arbeide pedagogisk med et annet menneske, og at med en slik utvikling ble dette en naturlig overgang i praksisfellesskapet:

Pål.

(...) Hun hadde nok en idè om at vi skulle bli gode teknikere. Vi skulle ikke bare kommunisere med elevene, men vi skulle kommunisere lurt med grupper. (...) Så jeg tror i hvert fall at hun hadde en plan om at vi i hvert fall skulle ha det tekniske i bunn. Også fant vi ut i starten når en ikke kjenner til så mange navn, forsvinner litt av den personlige kommunikasjonen bort. Så det kan være greit å ta det tekniske da. Så når du har de navnene så kan du da gå inn og se menneskene litt bedre og ikke bare gruppen (12-37).

Silje beskriver en veldig todelt veiledning. Hun peker på veiledningene i forhold til timene som var gjennomført, hadde et veldig teknisk instrumentelt syn, hvor det rett og slett var praktiske ting som ble tatt opp. De gikk inn og så på hvordan timen hadde gått, hva som hadde gått bra og hva som hadde gått dårlig, og hva som kunne endres. Det virker ikke som om at de har gått noe dypere inn i hvorfor ting hadde gått som det har gått, og en kan ha en følelse av at Silje ikke har vært så søkende etter å finne det ut heller:

Silje

Veldig ofte, rett etter en time var gjennomført, hadde man veiledning på sånn 10-15 min. På hva gikk bra hva gikk dårlig, hva kan endres og så videre. (...) Og det som gikk igjen når det gjelder gjennomføring av timene, det var tidsbruk hvordan en kommer raskt i gang. Overgangene, reint organisatorisk, da (...) (12-44).

Silje beskriver at de hadde egne veiledningstimer som de tok for seg andre temaer enn timene de hadde gjennomført. Her tok de for eksempel for seg andre temaer som er gjeldende angående rollen som lærer. Selv om Silje beskriver andre områder av lærerrollen i denne veiledningen, virker det ikke som om at det er flyttet over på et dypere pedagogisk nivå. De ser heller på temaer som omhandler praktiske problemer som oppstår når en er kroppsøvlingslærer, som hun synes ikke var en kroppsøvlingslærers oppgave:

Silje

(...) Mens på selve veiledningstimene, så gikk det mest på sånne ting som vurdering, (...) Hva er akseptabelt at elevene bruker i timene. (...) Og hvis en hadde glemt tøy skulle en ikke være med. Som hovedregel i hvert fall. Ja, og så hadde vi om kleskoder til lærere (...) Også gikk det på gutt/jenteproblematikk, dusjproblematikk, fremmedkulturelle. Ja, og var innom veldig mange temaer som en kan klassifiseres som en sosiallærers oppgave. Men det er jo det en lærer er veldig ofte (12-44).

Et av Pål sine temaer under veiledningen hadde vært hvordan elevens personlighet kan være med på å endre lærerens syn på eleven, så profesjonalitet i lærerrollen var et emne de fokuserte mye på. De hadde brukt timene som eksempler når de hadde tatt for seg temaene. Den følelsen fikk ikke de andre studentene frem når de beskrev problemstillingene sine, de følte det var mer skilt mellom veiledningene til timen og veiledningene som omhandlet andre temaer:

Pål

Ja, det var mer på fokus av hvordan elever fungerer gjenerellt. Sånn at noen elever synes det er dramatisk å bli snakket hardt til, mens noen må du dikke-dulle med, (...) En elevs vesen kan være med å sette spor. Vi diskuterte det med sjarm, og er en elev sur og fæl da, så kan det hende du behandler den eleven dårligere enn en elev som er blid og smiler, men gjør egentlig ikke noen bedre ting (I2-17).

Igjen virker det som om Pål og hans praksisfellesskap har hatt mere reflektert og dypere pedagogiske problemstillinger i deres veiledning.

6.2.5 Syn på egen utvikling

Pål beskrev at hans praksisfellesskap hadde utviklet seg når det gjaldt å gå fra det tekniske og over til det pedagogiske og filosofiske. Med denne endringen utviklet Pål også sine tanker rundt teamene som de brukt. Han har også forklart tidligere hvordan utfordringene var med på å endre hans praktisering når det gjaldt elever som falt ut eller elever som ikke ville høre på han. Selv om han ikke peker så mye på sin personlige utvikling spesielt, har han flere hentydninger til at han har utviklet seg mye i løpet av perioden. Han har også beskrevet hvordan han og medstudentene har tenkt i forhold til gangen av utviklingen til praksisfellesskapet. Hvor de peker på at siden de ikke kunne ha så mye kommunikasjon med elevene i starten, så tok de for seg det tekniske tidlig i perioden og flyttet fokuset sitt når de hadde blitt kjent med gruppen:

Pål

(...)Også fant vi ut i starten at når en ikke kjenner til så mange navn, forsvinner litt av den personlige kommunikasjonen bort. Så det kan være greit å ta det tekniske da. Så når du har de navnene så kan du da gå inn og se menneskene litt bedre og ikke bare gruppen (I2-37).

De andre studentene satte spesifikke ord på hvordan de hadde utviklet seg i løpet av perioden. Studentene beskrev at de hadde fokus på å velge det trygge og sikre i starten

på perioden, mens etter hvert som de følte seg tryggere i rollen som lærer, så valgte de å utfordre seg selv ved å prøve å undervise i andre idretter og øvelser som de ikke var så sikre på. Samtidig som de sier at de følte seg tryggere i lærerrollen, virker det som at de føler utvikling på det organisatoriske, noe som nok har en sammenheng. Ved at studentene føler at de behersker øvelsene og blir kjent med elevene, vil de få en trygghetsfølelse i forhold til rollen de har overfor elevene. At dette overføres til følelsen av å utvikles innenfor området er kanskje ikke så rart, og derfor kan det være en av grunnene til at akkurat det organisatoriske blir dratt frem av studentene:

Hans

Jeg følte meg mye tryggere i rollen som lærer. I starten var jeg veldig opptatt av å velge aktiviteter som jeg følte meg trygg i. Etter hvert så begynte vi å stunte litt på nye aktiviteter,(...) (12-18).

Lise

Ja jeg var litt strengere på slutten enn på første. Jeg hadde litt bedre kontroll. Jeg var litt flinkere til å si ifra hvis det var noe, og så gikk organiseringa mye kjappere (12-13)

6.2.6 Studentenes rolle som observatør

I praksisperioden har studentene i oppgave å være observatører. Rollen som observatør har fått en stor plass i praksisperioden, hvor studentene skal ha 8 timer i uken (NIH, 2006). Studentene følte de lærte av å se forskjellige fremgangsmetoder som medstudenten eller øvingslæreren hadde når de skulle undervise i forskjellige temaer. Dermed fikk de nye innfallsvinkler, øvelser og forskjellige måter å tenke på når de selv skulle praktisere. Anton peker på at han tok med seg en del tips når de andre studentene praktiserte. Han reflekterte over om han følte det var den "rette" måten og gjøre det på, eller om han ville gjort ting annerledes. Han dro det med seg inn i sin egen undervisning ved senere anledninger:

Anton

Du ser jo på den personen som har timen. Så der kan du plukke med deg ting. Og så kan du reflektere over om det er den rette måten og gjøre ting på eller om du ville gjort det på en annen måte (...) (I2-8).

Pål dro frem hvor gøy det var å se hvordan medstudenten løste oppgaver forskjellig i forhold til han selv og allikevel fikk det til å fungere. Han merket seg medstudentens måte å kommunisere med elevene på. Han var først veldig skeptisk til måten de eldre elevene ville motta denne formen for kommunikasjon, men det endret seg når han så hvordan timene fungerte. Han fikk en vekker ved at han nå opplevde at det måtte være utallige måter å kommunisere med elever på og allikevel nå frem til den samme målgruppen. Pål har også brukt medstudentens undervisning til å tenke nytt angående sin egen undervisning, men samtidig beskriver han ikke noe nærmere om det var med på å endre undervisningen som han ga:

Pål

Det var litt gøy å se hvordan medstudenten løser oppgaver annerledes enn det jeg hadde gjort, og får det til å funke (I2-44) (...) Det gikk mye på kommunikasjon, hvordan hun var seg selv på sin måte og forklarer på sin måte. (...) Man kan kommunisere på mange forskjellige måter og allikevel komme frem til den samme målgruppen (I2-45).

Det viser seg at forandringen i undervisningen på grunn av observering også skjedde ved hjelp av tilbakemeldinger fra medstudentene som observerte. For eksempel ved at den som observerte påpekte elementer som var med på å endre praktiseringen til medstudentene. Silje dro frem at hun påpekte noen ting overfor sin medstudent, som denne studenten endret etterpå. Hun hadde fokusert på at hun syntes han var litt passiv i forhold til elevene og videreført det til medstudenten på en måte som gjorde at han endret sin måte å involvere seg med elevene på. Pål hentydet at han fikk mye ut av at han hadde en medstudent som var med under veiledningen. Han mente at hun hadde utviklet seg til å bli en god veileder for han og at hun var flink til å se ting han ikke hadde lagt merke til. For eksempel hadde medstudenten pekt på at han hadde

forsterket adferden til en elev en gang. Han sa at dette ville han ikke fått med seg hvis ikke han hadde hatt veiledningen i etterkant. Han mente at ved å bruke en medstudent som et verktøy i veiledningen, så han flere av nyansene av hva som skjedde i timen. Han syntes medstudenten utviklet seg til å bli en god veileder for han og brukte dette til å oppnå utvikling i sin egen praktisering:

Silje

Først og fremst hvordan medstudenten var ute i salen. Noe jeg påpekte til han i begynnelsen, var at han sto veldig på sidelinjen. Det endret han jo etter hvert. Han ble mer direkte aktivt involvert i elevene. Etter hvert var det jo å gå inn å se på elevene (...) (I2-6).

Pål

Ja veldig, hun var flink til å se.(...) Hun var flink til å se ting. For eksempel at jeg hadde forsterket adferden til en elev en time eller gjort et eller annet sånn. Ting jeg ikke la merke til. Så hun ble en veldig god veileder etter hvert (I2-48).

Studentene har brukt hverandre til å skape nytenkning i egen eller de andres praktisering, men studentene påpeker i studien at de får mest ut av å praktisere i timene selv. Og at deres største kilde for læring i praksisperioden, ligger i det å praktisere og få tilbakemeldinger fra veileder. Silje og Anton føler at de kunne hatt et større læringsutbytte ved å praktisere mer på egenhånd fremfor å sitte og observere hverandre. Anton pekte på at det å se studenten ha samme opplegg flere ganger, førte til at han ikke fikk et like stort læringsutbytte som han potensielt kunne fått. Silje syntes det var kjedelig å sitte og observere, selv om hun sa det var greit et par ganger, men peker også på at det å se på det samme opplegget flere ganger førte til at hun mistet motivasjonen. Hun så nytteverdien, men følte at de store forskjellene fra klasse til klasse uteble og ville derfor heller hatt flere praktiserende timer selv. Studentene mener at de ikke fikk så mye ut av observasjonen, men en får en følelse av at entusiasmen ikke har vært veldig stor for å få mest mulig ut av observasjonene heller. Bare det at en har samme opplegg på fire klasser viser litt at en prøver å velge en enkel

vei ut av praksis, i stede for å prøve ut alt de kan ha muligheten til å få prøvd ut i en slik sammenheng:

Silje

Vi kunne jo for så vidt hatt mer undervisning selv. For det er jo ufattelig kjedelig å sitte og glo på den andre som har undervisning. Men greit nok et par ganger, når vi ser det samme opplegget med nye klasser. Selvfølgelig, nye ting skjer med nye klasser, men det er jo måte på hvor stor forskjellen kan bli (I2-5).

Anton

(...) Jeg kunne godt tenkt meg og hatt flere timer. For det var mye observasjon, som jeg syntes var greit i starten, men vi kjørte jo det samme opplegget på flere klasser. Som for eksempel hadde vi fire åttende-klasser i turn, og da skrev vi ikke helt nytt opplegg til hver gang, men vi skrev litt. Men når medstudenten da hadde kjørt det opplegget to ganger, så følte jeg at de to siste gangene var kjedelig å observere (...) (I2-7).

Selv om Anton og Silje peker på at de gjerne ville hatt flere timer, viser det seg at Lise, som veldig ofte praktiserte samtidig som medstudenten, men i forskjellige rom, gjerne ville hatt litt mer observasjon. Hun peker på at hun følte hun manglet læring på mye av det samme som den de andre studentene har påpekt at de har lært av observasjonene. Hun så for seg at hun kanskje kunne fått litt tips på forskjellige områder ved å observere den andre studenten mer:

Lise

Jeg savnet kanskje litt... Vi hadde nesten ikke noe observasjon, så jeg spurte om jeg kunne få det da, sånn at jeg kunne få litt tips og sånn. Bare på hvordan jeg kan legge opp en time i forhold til volleyball, for eksempel, for å se hvordan øvingslæreren var som lærer og pedagog (...) (I2-10).

Selv om de fleste studentene peker på at det å praktisere selv er mer verdifullt, sier de også at det å observere og delta med medstudenten har en læringsverdi. Det kan

hende at studentene har fått en bredere innsynsvinkel ved å ha en annen student der. Dermed kan læringsutbyttet ha blitt større enn det hadde vært om de bare hadde praktisert alene og blitt veiledet kun av veileder. Dette er med på å underbygge Lave & Wengers (1991) og Wengers (1998) teori om praksisfelleskapenes sentrale rolle i individers læring.

6.2.7 Innsikt i høgskolens informasjon om praksisperioden

NIH har delt ut eksterne dokumenter til studentene som skal ta for seg hva praksisperioden skal inneholde og omhandle (NIH, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006). Disse skal studentene sette seg inn i for både å vite hva de skal lære i perioden, men også hvilke kriterier de selv blir evaluert ifra. Studentene har fått tildelt den, men det viser seg at studentene i denne undersøkelsen har brukt veldig lite tid på å sette seg inn i disse dokumentene. Studentene vet om skrivet fra Kunnskapsdepartementet (ibid.), men har satt seg lite inn i det. Studentene i denne undersøkelsen har rett og slett vist lite kjennskap til dokumentene, hvor flere har sagt at de ikke en gang har sett dokumentet fra PPU-utdanningen (NIH, 2006):

Pål

Ja, men har ikke lest den... Fikk vi den i mappen (I2-23)?

Anton

Nei den har jeg ikke sett noe på tror jeg. Har vi fått utdelt denne (I2-24)?

Hans

Vi fikk ikke den (NIH 2006)? Fikk vel mer om hvordan praksisloggen skulle se ut? (I2-39).

Og de studentene som har sett den hadde ikke brukt mye tid på dokumentet. En kan da sette spørsmålstegn ved høgskolens fokus rundt viktigheten av dokumentene og oppfølgingen av dem. Lise, som ser litt på det under intervjuet, uttrykker at hun synes dette var et viktig dokument. Hun flytter imidlertid ansvaret over på øvingslæreren

og påpeker at hun synes øvingslæreren skulle tittet litt på det sammen med henne etter perioden. Silje innrømmer at de har fått beskjed om å lese det fra NIH, og at hun har lest det, men hun har allikevel ikke satt seg så veldig inn i dokumentet:

Lise

Ja det er jo ganske viktig å vite, sånn i forhold til at vi skal kunne sette litt krav til øvingslærer også. Så jeg synes kanskje at han burde ha gått igjennom dette her til slutt (...) (I2-35).

Silje

Ja vi fikk den i begynnelsen av året. Men vi har ikke sett noe på den. De sa vi skulle lese den. Så jeg satt og tusjet i hytt og pine. Så jeg har lest den men det har ikke satt seg så veldig (I2-27).

NIH, som andre høgskoler, bruker også et annet skriv som er utsendt fra Kunnskapsdepartementet (2006) og heter Skikkethetsvurderingen. Skrivet har retningslinjer for hele studiet, dermed også for praksisperioden. Dette skrivet er studentene mer bevisst på, men de har ikke satt seg noe spesielt inn i skrivet. Det virker ikke som om de forstår helt hva skrivet innebærer og viktigheten dette skrivet har for deres utdanning. De virker likegyldige til det og mener at dette skrivet handler om noe som er skolens oppgave å finne ut. Derfor tar de heller den problemstillingen om den eventuelt skulle dukke opp:

Lise

Bare det at man er skikket til å være lærer eller ikke. Jeg tenker vel om at hvis folk finner ut at jeg ikke er skikket, så sier de vel ifra til meg. Så trenger ikke jeg å finne ut noe mer egentlig (...) (I2-28).

Anton

ja(I2-26) (...) Nei den går vel ut på at øvingslærer og de på skolen her skal finne ut om jeg er skikket for å være lærer. Og det gikk bra det (I2-27).

Hans

Den har vi hørt om ja. Eller helt ærlig så har jeg ikke satt meg så veldig inn i den.

Det er rett og slett for at jeg føler at jeg ikke har noen ting å skjule (12-40).

Praksisperioden blir således sett på som viktig både fra studentenes og høgskolens side (Solstad 2009), derfor er det overraskende at studentene har lite å informere om når det gjelder skrivene som er med på å sette retningslinjene til perioden. En kan derfor sette spørsmålstegn ved informasjonen og engasjementet fra høgskolens side, når det gjelder å henvise til viktigheten av dokumentene. Jeg vil i neste kapittel diskutere blant annet dette og andre resultater i lys av sosiale læringsteorier og hva tidligere forskning har belyst angående praksisperiodens betydelse for studentenes læring.

7. Drøfting

Studentene i studien beskriver alle at de har følt læring innenfor lærerollen i praksisperioden. Før perioden hadde ikke studentene forberedt seg noe særlig og hadde lite kunnskap angående planverket for perioden og hva de egentlig skulle oppnå i praksis. Under periodens gang har de i midlertidig fått et bedre innblikk i lærerrollens kompleksitet samt fått belyst sine egne interesser innenfor lærerollen. Det kommer frem at studentene har fått et stort utbytte av det organisatoriske i perioden, hvor et veldig teknisk instrumentelt syn er blitt fremmet. Læringen tilknyttet pedagogisk tenkning bærer preg av å være formet av de forskjellige praksisfellesskapene, ved at praksisfellesskapene virker å ligge på forskjellige nivåer når det gjelder å dra inn en dypere refleksjon rundt praksisen som blir gjennomført. Det kommer frem at praksisfellesskapene er forskjellige både i utføring og fokus, men at mye av læringsutbytte er likt på tvers av praksisfellesskapene. Allikevel må det understrekes at På sitt praksisfellesskap skiller seg ut fra de andre ved å reflektere dypere rundt fenomenene, samtidig som han virker å være en mer reflektert person rent generelt.

7.1 Hva lærer studentene i praksisperioden i PPU-studiet på NIH?

Illeris (1999) peker på at en øket forståelse av hva læring er, henspeiler at læring er en sosialbetinget prosess som foregår i samspill med andre individer, der den lærendes forforståelser, forventninger, interesser og perspektiver har sentrale roller for hva individet tar til seg av læring. I studien har studentene mange likhetstrekk i læringen, men samtidig er det store forskjeller i læringsutbytte til enkelte individer. På kommer inn i praksisfellesskapet som en reflekterende student, med ønsker om og utforske spesielle elementer som han interesserer seg for i perioden. Det virker videre som at hans praksisfellesskap har gått dypere inn i den filosofiske verden og hans læringsutbytte er et godt eksempel på hva Illeris (1999) & Wenger (1998) påpeker, ved at hva man lærer, kommer an på den enkelte person og hva en har opplevd tidligere i livet.

Hva individene lærer avhenger av mange faktorer og sammenhenger (Wenger 1998).

Det pekes på at individer vil ha et annerledes læringsutbytte av å delta i de samme

praksisfellesskapene. Selv om forskjeller kom frem i studien, er det allikevel flere likhetstrekk i det som ble dratt frem som læring fra studentene, som for eksempel fokuset på fremgang rundt det organisatoriske. Studentene peker på læringsutbytte angående det teknisk instrumentelle og det kommer frem at dette var fokus i begynnelsen av perioden for alle praksisfellesskapene. Det viser seg imidlertid at veien videre har gått i forskjellige retninger. Veiledningen i etterkant virker å ha annerledes fokus, eller ligge på forskjellige nivåer, når det gjelder å koble opplevelser opp mot kritisk reflekterende tenkning eller pedagogiske virkemidler, i de forskjellige praksisfellesskapene. Disse retningene blir styrt av personene i praksisfellesskapet. Wenger (1998) beskriver dette ved at individet som mottaker, er med på å forme læringen en tar med seg fra sine opplevelser, men at individene også er med på å forme veien videre. Det er individenes oppgave å utvikle fellesskapet slik at dypere tanker kommer frem rundt fenomenene som oppleves, og dermed er det individene som er med på og forme utviklingen i fellesskapet (ibid.).

Det kommer også frem at praksisfellesskapene er forskjellige selv om rammene praksisfellesskapene har fått er like. Noen studenter har fulgt planene om observasjonstimer, egne praksistimer og veiledning, mens andre har gått bort fra denne planen og endret rammene for praksisen som er blitt gjennomført. Dette gjelder for eksempel Hans og Lise, som ikke hadde noe observasjon etter den første uken. Forskjellig praktisering som dette, kan være en avgjørende faktor når det gjelder differensene til studentenes lærdom i praksis. Ved å endre rammene vil potensialet for annen lærdom selvsagt forsterkes, selv om det ikke er store hentydninger til det i studien.

Studentene peker alle på en organisatorisk fremgang som igjen er følge av en praktisering som bygger på de samme rammebetingelsene. Alle studentene har vært i en setting hvor de skal aktivisere elever i ulike idretter, som gjør at hovedelementet i hva de møter handler om organisering, men forskjellen i praktisering ser ut til å handle om veiledningen i forhold til praktiseringen de har gjort. Dette peker på at veiledningens kobling til praktiseringen er en avgjørende faktor i hva individene lærer seg. Det understreker viktigheten av god reflekterende veiledning, og i denne studien

virker praksisfellesskapene å ha hatt forskjellige fokuser når de har koblet det opp mot praktiseringen. Ifølge Illeris (1999), har studentene brukt praktisering i praksisfellesskapet, omgivelsene de deltar i og veiledningen eller diskusjoner rundt fenomenene, til å ta til seg ny lærdom. Forskjellene i hvordan disse elementene blir flettet sammen, er en avgjørende faktor i hva den enkelte student har lært. Derfor pekes det på at omgivelsene studenten er en del av, vil være altomfattende i hva en lærer når en deltar i en praksisperiode (ibid.).

Helt siden lærerutdanningens begynnelse har det å praktisere eller "øve seg", blitt ansett som en viktig del av studiet (Eikseth & Nilsen, 2004). Det viser seg også, ifølge flere forskere (Kvernbekk, 2001; Laursen, 2008) at lærerstudentene mener at praksisen utgjør den delen av utdanningen som de verdsetter mest. De peker på at nyutdannende lærere og studenter mener at teoridelen av utdanningen har liten betydning for deres tilegnelse av lærerkunnskap. Det samme hentyder Hans og Silje, hvor de føler at de ikke har fått så mye ut av teoriundervisningen. De føler at høgskolen har romantisert yrket i timene. Hans så muligheten til å oppleve "virkeligheten" i praksisperioden, som Posner (2005) peker på som et mål for studentene i praksis. Hans mente at å delta i en praksisperiode kunne gjøre at han klarte å binde opp teorien og at perioden kunne være en bidragsyter til å forstå fremtidig teori bedre. Derfor er det litt oppsiktsvekkende at studentene peker på at de ikke har fått et så stort faglig utbytte av praksis, selv om studentene i studien sier at praksisen har en stor betydning i studiet. Det kan virke som at det er litt diffust hva studentene ser på som faglig utbytte, og dermed kan denne delte meningen komme frem når de skal uttrykke seg. Med unntak av Pål, virker det som om perioden har vært en personlig erfaring om yrke er noe for individet eller ikke, og ikke en faglig utdannelse av studenten, i studentenes øyne vel og merke. Studentene har brukt perioden for å lære om seg selv og deres forhold til det å være en lærer som anses og være en viktig del av det som burde være målet for lærerstudenter praksisperiode (Posner, 2005).

Pål beskriver at han uten tvil, fikk mest ut av veiledningen etter egen time. Samtidig understreker han at hadde han ikke hatt timen først så hadde han ikke fått stort ut av

veiledningen. Han så på det som veldig verdifullt å få konkrete tilbakemeldinger på det han gjorde og endret ofte sine timer etter og hatt veiledning. Pål viser aspekter som gjør praksisen til noe verdifullt ifølge Wenger (1998B). Pål beveget seg rundt i praksisfellesskapet og tok i bruk forskjellige elementer for å skape en forandring i egen praktisering. Han så på veiledningen som viktig, men samtidig understreket han at han ikke hadde kommet noen vei uten å ha praktisert i den aktuelle timen i forveien. Ved å sette sammen disse elementene, følte han en konkret endring, som i hans øyne førte til personlig læringsutbytte i hans tolkning av lærerrollen. Dette peker på at praksisperioden fremmer en hensikt og at det er symbiosen mellom praktiseringen og god veiledning som fører til et godt læringsresultat, et læringsresultat som han aldri føler han kunne opplevd ved å delta i timer på høghskolen.

I følge situert læringsteori så vil individer føle utvikling når de deltar som en legitim, men perifer deltaker, i et praksisfellesskap som er preget av felles mål og oppgaver (Lave & Wenger, 1991). Med en slik deltagelse vil individet utvikle og forandre sin deltagelse i løpet av en periode, og med det opparbeide læring ved å oppleve, reflektere og diskutere sammen i fellesskapet. Hans, Lisa og Anton har hatt en slik følelse. Selv om de sliter med å besvare konkret hva som har gjort det slik, så har alle i etterkant fått en følelse av at de mestrer rollen som lærer bedre enn de ville gjort uten en slik periode i utdanningen sin. De har fått et innblikk i om dette er et yrke de kan klare å utøve (Posner, 2005.). I tråd med Lave & Wenger (1991) kan deres forskjellige måter å delta i praksisfellesskapet, ha vært med på å skape en vid forståelse av fenomenet, og dermed vært med på å endre deres praktisering ved senere anledninger. Lave & Wenger (1991) peker videre på at det ikke er noen gitte plasseringer som en deltaker skal være perifer i et praksisfellesskap, men at dette skal utvikle seg naturlig i forhold til hvordan praksisfellesskapet utvikler seg. Det virker som at studentene har fått erfare et mangfold av forskjellige situasjoner som har vært med på å gjøre at de føler seg tryggere i rollen som lærer. Selv om studentene har vanskeligheter med å peke eksakt på hva det er som har gjort dette, viser det seg at de har hatt flere innfallvinkler som til slutt kan ha ført til et tryggere og mer selvstendig medlem. Et medlem som forstår mer av mangfoldigheten i lærerrollen, enn før de deltok.

Pål peker på at utviklingen i praksisfellesskapet ikke bare handler om studentenes deltagelse. Han peker på hvordan hans veileder var med på å utvikle praksisen ved at fokuset ble flyttet etter hvert som perioden pågikk. Han peker på at veileders fokus var med på å trygge rollene deres i praktiseringen og var med på å øke forståelsen av de kontekstene som en blir stilt overfor i en praksisperiode. I følge Wenger (1998) vil deltagerne ved å praktisere på forskjellige måter overfor hverandre, gjøre at den kontekstuelle forståelsen blir bredere og deltakerne utvikler mangfoldige innfalsvinkler til et tema. Wenger (1998B) understreker at den sosiokulturelle teoriens primære fokus er på at læring kommer frem i sosial deltagelse. Han peker ikke bare på det å være tilstede, men at deltagelse er en omfattende prosess, hvor vi er en aktiv del av det sosiale praksisfellesskapet og konstruerer en endring av identitet i forhold til fellesskapet vi er en del av. Deltagelsen er ikke statisk, men ved å bevege seg inn i forskjellige roller vil en kunne se andre aspekter og dermed skape nye bakgrunner for hvordan vi fortolker det vi gjør, og det som skjer rundt oss. Studentene og veilederne i praksisfellesskapene har ikke statiske roller. Pål peker på hvordan hans medstudent også har vært en veileder og medhjelper som har gitt en forståelse av problemstillinger som har oppstått, og har sett på medstudenten som en viktig bidragsyter til hans tilegnelse av kunnskap. Silje peker på hvordan hun var med på å endre medstudentens adferd, ved å påpeke ting hun hadde observert. Studentene drar frem at de lærer mest av å praktisere selv, men det understrekes at hadde ikke alle de andre elementene vært med, som veileder og medstudent, hadde deres læringsutbytte vært begrenset.

Studentenes uttalelser er med på å underbygge et av funnene til McKeon (2006), hvor hun kom frem til at studentene lærte mer ved å ha praksis med andre studenter. Hun pekte på at par-praksisen økte tryggheten, og studentenes innsikt i lærerrollen. Ved å ha en medstudent med seg turde studentene i hennes undersøkelse å prøve nye strategier og ideer som, sammen med refleksjoner i felleskap, var med på å utvikle deres faglige og praktiske kunnskaper. Studentene i denne undersøkelsen har ikke hatt så mye delt praktisering, men de har allikevel vært deltagere sammen ved at de observerer og er med på veiledningen etterpå. Dermed har de brukt hverandre når de evaluerer og gjør seg tanker rundt det som skjer i praksisperioden. De har hatt

muligheten til å planlegge sammen, og har også brukt hverandre som en støtte når de prøver nye metoder. Studentene har fått et bredere innsyn ved å ha en annen student der. Dermed kan læringsutbytte ha blitt større enn det hadde vært hvis de bare hadde praktisert alene og blitt veiledet kun av veileder. Dett er med på å underbygge Lave & Wengers (1991) og Wengers (1998) teori om praksisfellesskapenes sentrale rolle i individers læring.

7.2 Har studentenes søk i praksisperioden påvirket deres læringsutbytte?

Som hentydet ovenfor, virker det som om interaksjonen og samarbeidet mellom menneskene har en effekt for læringen i en sosial setting. Dette støttes av Wertsch (1998), Säljö (2000, 2005) og Hargreaves (2004) som peker på at forholdet mellom menneskene og hvordan de samarbeider med hverandre, er avgjørende for læringsutbytte til den enkelte. Men ved at læring ses på som et sosialt produkt av mening i møtet mellom individets erfaringer og den institusjonelle konteksten (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1999) vil forskjellen i studentenes interesse og deres søken etter lærdom kunne prege praksisfellesskapets retning. De fleste studentene i studiet hadde en veldig åpen tilnærming til praksisperioden, og la ikke store føringer om hva de ville få ut av den.

Det er ifølge teoriene (Lave & Wenger 1991; Wenger 1999) umulig å komme med et helt åpent sinn inn i et praksisfellesskap. Derfor kunne en mistenke studentene for å ha en del tanker rundt det de skal møte, men siden de ikke konkret helt vet hva det er, så kan de ikke sette ord på det før de har deltatt. Studentene med et åpent sinn kan allikevel ha sterke føringer for hva de søker i perioden når perioden først starter. Dette viste seg i studiet, hvor noen av studentene kom etter perioden og fremla noen punkter de hadde søkt selv om de mente de kom inn uten noen forventninger.

Studentenes søken etter læring vil være en faktor som kan være med å forme læringsutbytte til den enkelte (Wenger, 1998). Ved at studentene søker etter noe spesielt, vil det sosiale produktet som fremstilles i praksisfellesskapet, ha en mening

for den enkelte. Mennesker vil alltid ha med seg "ballast" når de inntre i en sosial kontekst, selv om forventningene ikke er like blant deltagerne, eller like spesifikke, vil de ha noe å si på hva et menneske lærer ut ifra situasjonen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Selve søket til studentene når de gikk inn i perioden er ikke enerådende når det gjelder hva de lærer, men kan ha vært med på å gi praksisen en mening for studentene, som igjen vil kunne føre til læring (Wenger, 1998). Men som skrevet tidligere, spiller flere faktorer en sentral rolle i læringsutbyttet til et menneske (ibid.). Pål hadde et sterkt ønske om å få innsikt i hvordan en forholder seg til elever med spesielle behov, og hvordan en som lærer klarer å skape flyt i timen samtidig som det deltar elever med spesielle behov. Han setter fokus på dette siden han ser på at i sin fremtidige karriere vil han bli stilt ovenfor denne problemstillingen. Ifølge Wenger (1998) vil Pål potensielt kunne få mer lærdom innenfor dette temaet enn de andre studentene som ikke hadde et slikt fokus. Samtidig kan dette endre seg i løpet av perioden for begge parter, ved at problemstillinger oppstår angående temaet så fokuset til studentene endres, og deres søk etter mening er forandret innenfor praksisfellesskapet. I Pål sitt tilfelle, ble hans fokus forandret siden hans praksisskole ikke hadde mange elever med spesielle behov.

Noen av studentene i undersøkelsene, selv om de sa at de var veldig åpne når de gikk inn i praksisperioden, har latt sin søken etter læring angående spesielle egenskaper eller problemstillinger være toneangivende i perioden. Det kan trekkes opp mot at studentenes viten om praksis har vært begrenset og derfor har de ikke klart å belyse seg selv om hva de søker ved å delta i en slik periode, men at dette kommer frem for dem når de først deltar i settingen. Lise som var en av disse studentene, viser at hennes søk om å finne ut om dette var noe for henne og fikk frem hvordan hun var som leder, i tråd med teorien til Wenger (1998), og dette var med på å forme hennes lærdom i praksisperioden. Samtidig viser Pål at han fikk ikke så mye ut av det han søkte under perioden, men i stede for å stagnere endret han sitt søk, og gjorde at han tilegnet seg kunnskap som han så på som nyttig i forhold til hans utvikling. Pål fikk dermed en mening i det han deltok i, og ved å føle at det har en mening er ifølge Wenger (ibid.) med på å forme læringen til Pål. En praksisperiode som studentene har vært en del av, har hatt et overordnet mål som alle deltakerne har hatt kjennskap til,

nemlig at perioden er en del av deres utdanning til å bli en lærer (NIH, 2006). Et slikt praksisfelleskap motiverer til en felles interesse for alle deltagerne, og er med på å utvikle innsikten til deltagerne ved å praktisere fenomenet (Jensen, 2006). I følge NIH (2006) skal studentene vise at de er skikket til yrket, samtidig som de skal kunne ta til seg kunnskap og utvikle sine ferdigheter i praktiseringen av faget. Det kan ha vært en faktor som har hjulpet for eksempel Pål til å endre sitt søk i løpet av perioden. Siden det ikke lå så godt til rette å søke etter det han egentlig var på utkikk etter, fikk Pål allikevel et meningsfullt læringsutbytte av den.

Funnene i forskningen viser at studentene føler de har fått mest ut av organiseringen, men forklarer at andre deler av lærerrollen fikk mer fokus utover i praksisperioden. Disse funnene støttes av Furlong & Maynard (1995) som peker på at studentene går inn i praksisperioden med fokus rundt regler og rutiner, og etter hvert fokuserer på egen kompetanse i klasserommet. Studentene hadde her også lærdom rundt det organisatoriske, og studentenes ville helst overleve i stedet for å sette seg selv og elevenes lærdom i fokus, selv om dette endret seg i løpet av perioden. Så spørsmålet er da, hvis perioden hadde vært lenger, kanskje studentenes søk ville endret seg enda mer?

7.3 Hva er det som fokuseres på i praksisperioden?

Som skrevet tidligere anser de sosiale læringsteoriene at læring utvikler seg gjennom deltagelse (Wenger, 1998). Samtidig må det tas med at hvordan aktiviteten er utformet er fundamentalt i forhold til hva som er mulig å lære for deltagerne. I studiet har Høgskolen retningslinjene klare, men det kan virke som om studentene ikke har brydd seg så veldig i å sette seg inn i dem. En får følelsen av at rutinene i forkant av praksisperioden bør bli evaluert, for det kan virke som at det er et stort forbedringspotensial her i forhold til å vekke større interesse fra studentene i forkant av perioden. Ved at studentene har bedre innsikt i det de skal delta i, vil mulighetene for en reflektert deltagelse allerede fra starten av praksisperioden være mulig, som igjen vil kunne føre til et større læringspotensial igjennom hele praksisperioden i følge sosiale læringsteorier (Vygotsky 1934/1962; Lave & Wenger, 1991; Wertsch 1998;

Wenger, 1998; Säljö 2000, 2005). Kommunikasjon mellom medstudentene, veiledning av øvingslærer, refleksjon over egen undervisning, observasjon av medstudent og deltagerens forståelse av praksisen som gjennomføres, er derfor essensiell for utviklingen av læring (Vygotsky, 1934/1962; Wertsch, 1998; Säljö, 2000, 2005).

Å studere aktiviteter fra et deltagerperspektiv må relatere til hvordan situasjonene er studert av deltakerne og en må ha forståelse for hva som er mulig å lære ut fra situasjonen. Fundamentet i studien er læring som en sosial aktivitet som er innsydd i praksisen, og blir distribuert mellom mennesket og miljø (Lave & Wenger, 1991; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Wenger 1998; Wertsch, 1998; Wells 1999; Säljö, 2000, 2005). For at dette skal ha en nytteverdi i henhold til å utvikle seg i lærerollen, må kunnskapene være tilstede for at deltakerne skal ha en forståelse av hva de opplever. Med en slik tilnærming vil informasjonen fra høgskolen være en viktig informasjonskilde for deltakerne for å skape en felles forståelse av hva de skal gjennom og utvikle. Forde det virker som studentene ikke har kunnskap om denne informasjonen, kan det ha hatt en indirekte effekt på deres åpne holdning og mangel på fokusering i begynnelsen av perioden. Forståelsen av fenomenet fra et deltagerperspektiv vil være begrenset i begynnelsen, noe som kan føre til at læringsutbytte ikke når opp til sitt potensial.

I Solstad's (2009) tolkning av sosiale læringsteorier peker hun på at læring forekommer når den lærende gjennomgår en prosess og suksessivt tilegner seg en bestemt måte å tenke og handle på som er typisk for kulturen vedkomne deltar i. Forskere setter spørsmål ved om praksisen har noen fornyende effekt (Sundli, 2002; Brekke, 2008), og med et slikt syn på læring som Solstad (2009) beskriver, så vil mulighetene være der for at praksisperioden får en mer gjenskapende, enn en fornyende effekt. Studentene i denne undersøkelsen peker på at de har hatt et veldig fokus på organisering, tekniske aspekter, og tidsbruk i praktiseringen. Muligheten for at veilederen legger føringer som er gjenskapende i et slikt miljø ville ikke vært veldig overraskende. Studentene i studien deltar i et god etablert miljø, og har en veileder som har deltatt i dette miljøet over lenger tid, og har med seg, ifølge Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998), en forforståelse som er basert mye på det miljøet. At studentene får en måte å praktisere

som speiler mye av øvingslærere ville ikke være overraskende, men studentene beskriver at de hadde veldig åpne tøyler og mener at de ikke har speilet øvingslærer.

Sundli (2002) og Brekke (2008) peker på at studentene oppfatter øvingslærer som "eieren" av kompetansen som studentene skal tilegne seg, og at lærerstudentenes praksis preges av yrkesrettet refleksjon, som er en bidragsyter som kan føre til reproduksjon. Studentene i denne studien peker på at øvingslærerne er veldig åpne for andre meninger og lar dem handle ut ifra egne ønsker og beskriver da en motsetning. Om deres praktisering er lik øvingslæreren, så virker det ikke som om at studentene har oppfattet det at den er det, og derfor føler de heller ikke at de har tatt etter veileder. Selv om det ikke er hentydninger til dette i denne studien så er det kanskje ikke så rart at det viser seg at studenter tar etter øvingslæreren og tar til seg øvingslærers meninger slik som praksisperioden er organisert, og det er hentydninger til at studentene ser på øvingslæreren som eieren av kunnskapen de skal tilegne seg. Samtidig viser det seg i denne undersøkelsen at mulighetene er til stede for veldig åpen praktisering mellom medlemmene, men at studentene kanskje må ta mer tak i det for å få en nyskapende praktisering, rett og slett tørre å ta sjanser som omhandler andre ting en det rent teknisk instrumentelle. Det er i hvert fall hentydninger til at en endring burde være mulig å oppnå, og at studentene har muligheten til å tenke alternativt, men at de kanskje ikke tør å ta sjansen.

Kroppsøving blir ansett i fagmiljøene som et praktisk fag, og dette gjenspeiler seg i studentenes praksis. Som skrevet ovenfor hadde studentene i denne undersøkelsen fokus på det teknisk instrumentelle når de skulle ta for seg læreutbytte fra praksisperioden. Det viser seg også at studentene mente at fokuset fra øvingslærer var på det tekniske og instrumentelle når de veiledet i etterkant av timene. Det virker som om funnene, i dette studiet kan sammenlignes med Solstad (2009) sine. Fokuset ligger mye på de tekniske aspektene, i stede for fokus på studentenes forståelse, bevisstgjøring og utvikling av egne tanker. Hagelund (2006) underbygger også dette og mener at fokuset i perioden er mer på hvordan enn hvorfor. Men selv om flere av studentene påpeker et veldig teknisk instrumentelt syn virker det som om at noen av studentene peker på en utvikling. Pål skiller seg ut og peker på at hans

praksisfellesskap utviklet seg fra å ha fokus på det organisatoriske, til å utfordre deltakernes tanker og meninger på et mer filosofisk og pedagogisk plan. Praksisen har fått kritikk for ikke å gjøre dette (Hagelund, 2006; Solstad, 2009), og dermed være mer i tråd med planverkets intensjoner angående praksisperioden (NIH, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette viser altså at praksisperioden, sånn som den er organisert i dag, potensielt kan nå mange av målene som er satt, men at de menneskelige relasjonene, kunnskapen til deltagerne og fokuset til praksisfellesskapet har mye å si for læringsutbytte til deltagerne.

Cassidy og Rossi (2006) mener at det er ingen mulighet for at en kan få praksisfellesskapene til å bli like, og det virker som om praksisen til studentene i studiet har vært forskjellig. En kan dra frem Pål som virker å ha et praksisfellesskap som har fokusert mer rundt pedagogikken enn de andre og har prioritert andre retninger i praksisperiode. Men det viser seg at også den praktiske fordelingen er forskjellige i praksisfellesskapene. Noen studenter hadde ikke observasjon mer enn den første uken, mens noen fulgte planene til NIH fra punkt til punkt. Disse funnene samsvarer med funn som Solstad (2009) presenterte, hvor det ble pekt på at selv om høgskolen hadde gitt ut offisielle dokumenter og høgskoleplaner som skulle legge føring for opplæringen i praksis, viste hennes undersøkelse tydelig hvordan studentenes praksiserfaringer ble forskjellig. Hun pekte på at dette ikke bare skyldes at studentene tolker det de opplever og fokuserer på forskjellig, men at det skyldes ulike prioriteringer, kultur og verdigrunnlag hos øvingslærerne. Dette viser at muligheter i retningslinjer og kommunikasjon varierer og har et stort forbedringspotensial for utvikling av læringsutbytte for deltakerne.

Sirna m fl. (2008) setter spørsmålstegn ved øvingslærers effekt på studentene, fordi siden deres rolle virker å ha stor effekt på studentene. De peker på at det flere av kroppsøvingens miljøene har negative holdninger, og kan reproducere dette ovenfor en studentene. Det er flere faktorer som viser at det har vært forskjeller på fokus og praktisering i de forskjellige praksisfellesskapene. Selv om studentene peker på at øvingslæreren har hatt mye å si, hentyder de at dem selv og medstudentene også har innvirkning på læringsutbytte. En slik tilnærming er med på å begrunne de betydelige

forskjellene i deler av læringsutbytte hvor det er flere deltagere som er med på å bestemme praksisfellesskapets retning. Samtidig kommer det ikke frem noe som tilsier at miljøene som studentene har vært en del av, har produsert liknende holdninger som Sirna m fl. (ibid) peker på i sin studie. Sirna m fl. (ibid.) setter også et spørsmålstegn rundt rutinene høgskolene har angående kvalitetssikring av praksisen. Dette studiet viser at forskjeller forekommer både i læringsutbytte og den rent praktiske gjennomføringen av praksisperioden og derfor kunne det være interessant å se nærmere på problemstillingen som handler om forholdet mellom høgskolen og praksiskolene. Hvor det å sette fokus på utvalg av øvingslærere og hvordan disse øvingslærere utvikles i løpet av årene som veileder.

7.4 Hvilke utfordringer møter studentene i praksisperioden?

Ifølge Skikkethetsvurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal studentene vise at de er skikket til yrket når de deltar i praksisperioden. Samtidig skal de kunne ta til seg kunnskap og utvikle sine ferdigheter i praktisering av faget (NIH, 2006). Ifølge Wenger (1998) må individer utfordre seg selv for ikke å stagnere innenfor et felt. I studiet kommer det frem hentydninger til at studentene kan ha et større læringsutbytte når de utfordres og det påpekes at studentene er mer på søken etter kunnskap når de har hatt timer som ikke har fungert. Studentene har større problemer med å legge timene bak seg og reflekterer mer over dem når ting ikke fungerte som forventet. Læringspotensialet vil dermed, i følge Wenger (ibid.), bli større siden studentene går mer aktivt inn for å finne løsninger på problemer. Hva han peker på er at når en ting fungerer så vil det ikke bli reflektert like mye over det. Disse hentydningene finner vi i dette studiet også, ved for eksempel Pål og Hans som påpekte at de ikke tenkte mer over tingene som gikk bra. Med tanke på at det kan være hentydninger til at studentene lærer mer i praksisperioden ved å utfordre seg selv, kan det være ganske så urolig når det viser seg at studenter, i følge studiene til Keay (2007) og Sirna m fl. (2008), ofte velger den lette løsningen i sin praktisering. Studentene vil heller "overleve" i praksis, i stede for å utfordre seg selv og omgivelsene for å få ny kunnskap. I dette studiet valgte studentene den lette løsningen til å begynne med. De ville komme inn i rutinene, og lære seg og håndtere settingen de var en del av. Etter

hvert derimot pekte noen på at de utfordret seg selv, men når de pekte på det å utfordre seg selv var det først og fremst med fokus på å prøve en idrett de følte de ikke behersket så godt, og en dypere tankegang i utfordringene så ut til å mangle. Med bakgrunn i det kan en tenke seg hvilket læringspotensiale som kan oppnås i en praksisperiode når en tenker på alle de andre aspektene av lærerollen som kan og burde utfordres i en slik setting.

For ifølge Solstad (2009) så utfordrer ikke veiledningen i praksisen egen forforståelse og verdigrunnlag. Den bidrar i liten grad til å endre studentenes eksisterende tenkning om kunnskap og læring, elev og lærerolle. Dette mener Solstad (ibid.) selv om studentene i hennes undersøkelse uttrykker, som i undersøkelsen her, at de har fått gode anledninger til å prøve ut egne ideer. Det kan virke som om studentene i denne undersøkelsen har fått anledning til å prøve på forskjellige ting de har lyst til, men at dette har for det meste handlet om, som i Solstad (ibid.) sin forskning, forskjellige idretter og praktisering av idrettene, i stede for forskjellige metoder og tankeganger. Dette studiet kan, som Sundli (2002) påpeker i sin studie, ha hentydninger til at praksisen studentene har vært igjennom, kan handle mest om kontroll av idrettene i en skolesetting og tilpasning til rutiner i den tradisjonelle kroppsøvingkulturen, og at deres utfordringer uttrykkes gjennom teknisk instrumentelle problemstillinger. Slike hentydninger kan, ifølge Sundli (2002), gjøre at praksisen kan bære preg av at studentene får en kloningstilnærming til faget, ved at øvingslærers meninger og arbeidsmetoder blir frembrakt gjennom veiledningen og påvirker hvordan studentene arbeider når de skal praktisere som Sirna m fl. (2008) også påpeker. I dette studiet virker det ikke som at studentene har denne følelsen, selv om det kan være tilfelle ifølge deres utsagn om hva som ble fokusert på i perioden. Det skal understrekes at noen av studentene kom med hentydninger som viser til at praksisfellesskapet var på vei bort fra det teknisk instrumentelle og over på det filosofiske og pedagogiske. Som for eksempel i Pål sitt praksisfellesskap som virker å ha en dyp refleksjon rundt opplevelsene de gjør og utvikler sin utøvelse i praksis på bakgrunn av refleksjonene. Hans peker også på dette hvor praksisfellesskapet beveget seg til å fokusere på hvordan de skulle organisere øvelsene for å kunne opptre som en bedre pedagog overfor hver enkelt elev. Her er eksempler på at praksisfellesskapet har videreførte

den teknisk instrumentelle tankegangen og dratt inn pedagogisk reflekterende tankegang i tilretteleggingen av undervisningen.

Selv om studentene fokuserer på tekniske aspekter når det gjelder utfordringer, så viser det seg at noen av studentene har fått innsyn i hvilke utfordringer som kan møte dem i fremtiden når de eventuelt skal arbeide som lærer. Studentene var overrasket over kompleksiteten og hvilken stor rolle det er å være lærer. Dette synet støttes av studenter i Solstad (2009) sin undersøkelse. Studentene fremhever her at de aldri anså læreryrket som så komplekst og krevende som det virkelig er før de deltok i praksisperioden. Her har praksisperioden nådd deler av sitt formål, nemlig å "vise" og lære studentene om den hverdagen som venter dem i fremtiden. Og vise studentene det de forventer, nemlig å møte "virkeligheten".

Wenger (1998) skriver at vi er i praksisfelleskaper hele tiden, men det er likevel tidspunkter hvor læringen intensiveres. Han beskriver at det skjer når et menneske utfordres ved å stige ut av sin sikkerhetssone, engasjere seg i nye praksissammenhenger eller når en trer inn i et nytt praksisfelleskap. I løpet av denne perioden har studentene beskrevet at de har blitt utfordret utenfor sin sikkerhetssone, og dermed fått noen refleksjoner om hvordan de agerer i spesielle situasjoner. Slike refleksjoner kan ifølge Wenger (1998) være en bidragsyter til at studentene endrer sin adferd ved senere anledninger, og dermed har praksisperioden vært med til å bidra med at studentene har utviklet sin kompetanse innenfor faget de utdanner seg til. Selv om læring påpekes, er forbedringspotensialet til stede i praksisen, siden så mange elementer er gjeldene i studentenes læring. Samtidig som læringsutbytte er forskjellig fra et praksisfelleskap til et annet.

7.5 Oppsummering

Selv om praksisperioden i lærerutdanningen får mye kritikk av tidligere forskere (Sundli, 2002; Sundli & Søndena, 2004; Twitleton, 2004; Hagelund, 2006; Brekke, 2008; Sirna m fl., 2008; Solstad, 2009) så viser resultatene i dette prosjektet at det er mye godt som kommer ut av å delta i en praksisperiode. Det pekes på at praksisen har stor

betydning for studentene selv om det er individuelle forskjeller. Og mange av studentene bruker praksisen for å få kunnskap og innsikt i yrket de utdanner seg til. Studentene fletter sammen observasjon, praktisering og veiledning for å oppnå et optimalt læringsutbytte, en form for læringsutbytte som studentene ser på som vanskelig å oppnå i en høgskolesetting. Læringen i praksisperioden er en kompleks form for læring som studentene kan ha vanskeligheter med å peke direkte på, men med en slik kompleks læring har studentene bedre grunnlag til å dra konklusjoner i sin utvikling som fremtidig lærer. Hvordan læringen i perioden produseres blir presentert godt i Wengers (1998) figur (figur 1). Den viser hvordan læring skapes når individet deltar med sin identitet i en praksis som gir mening fra tidligere erfaringer, og hvor fellesskapet er med på å gi flere dimensjoner til hva som oppleves og derfor gi et komplekst læringsutbytte. Her er alle elementene i en stadig forandring som gjør at alle deltakerne og elementene utvikles hele tiden.

Selv om det er flere likheter i læringsutbytte, så belyses det store forskjeller fra praksisfellesskap til praksisfellesskap. Det virker som at individene, deres interesser og deres kunnskap har en innvirkning på hvordan fellesskapet utvikles. Kommunikasjon mellom medlemmene har en viktig rolle når det gjelder å utvikle kunnskapene til deltakerne, og ved dypere refleksjon utvikler praksisfellesskapet sin pedagogiske tankegang og flytter fokuset fra hvordan til hvorfor. Det påpekes også at studentene føler at fokuset for veiledningen har en utvikling, og vender blikket mot nye aspekter rundt praksisen.

Selv om det kommer mye godt ut av å delta i praksisperioden, så virker det som om at potensialet virker å være så mye større. Jeg i likhet med Sirna m fl. (2008), setter spørsmålstegn ved rutinene høgskolen har angående informasjon og kvalitetssikring av praksis. Siden det virker å være ganske klare forskjeller i den reflekterende praksisen, setter jeg også spørsmålstegn rundt nivået til øvingslærerne og hvordan disse blir kvalifisert til å praktisere som øvingslærere. Videre vil det også vært interessant å studere hvordan høgskolen informerer studentene sine om praksisperioden. Studentene i studiet gir uttrykk for lite kunnskap angående praksisen i forkant av perioden. Dette er urovekkende og setter spørsmålstegn ved høgskolens prioritering

av praksisperioden i studiet. Dette er noe høgskolen burde se på som viktig, siden tidligere forskning belyser studentenes syn på praksisperiodens viktighet når det gjelder deres tilegnelse av profesjonell kompetanse (Solstad 2009). Posner (2005) peker på at målene må endres og gir et forslag som kan være med og gi en gang i hvordan praksisfellesskapet skal utvikle seg. Med utgangspunkt i resultatene av dette studiet vil jeg anbefale at disse kan være en ny vei og tenke på for høgskolene. Posner (2005:16) legger vekt på at studentene skal finne ut hva undervisning dreier seg om, se om man liker det, finne ut om man klarer å undervise, eksperimentere med ferdigheter man har og ferdigheter en vil tilegne seg, utvikle en personlig stil og binde teori og praksis sammen. Studentene i dette studiet peker på de samme målene, der graden av hvor mange av disse målene som er oppnådd, viser hvor langt praksisfellesskapet har utviklet seg.

Referanser

- Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic an Observational Research*. London: Sage Publications.
- Ansen A.A. & Shaphiro, H. (2000). *Pædagogiske og didaktiske overveielser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Brekke, M. (2008). *Lærerutdanning som danningsreise*. I: Bjamadottir, R., Brekke, M., Karlefors, I Nielsen, P. P. og Søndena, K., *Lærer liv sett med nordiske studentøyne*. (s.33-51) Eureka forskningsserie nr. 1. Tromsø: Eureka.
- Bergem, T. (1993). *Tjener – aldri herre*. Bergen: NLA-forlaget.
- Bjørndal, C.T. (2009). *Mestring av usikkerhet : eksperttreneres læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Cassidy, T. & Rossi, T. (2006). *Situated learning: (Re)examining the notion of apprenticeship in coach education*. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 1(3), 235-24.
- Cozby, P. (2007). *Methods in Behavioral Research*. Tenth Edition. California State University: McGraw-Hill Companies Inc.
- Dale, E. L. (2001). *Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser*. I: Kvernbekk, T. (red.). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s.67-82) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og Oppgaveskriving for Studenter*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag 4.utg.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. F-14-06.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2006B): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave*. Utdanningsdirektoratet.
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring*. I: Dysthe, O. (red). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikseth, A.G. & Nilsen, E. (2004). Lærerstudenten kan lykkes – i spenningsfeltet mellom støtte og utfordring. I: Brekke, M. (red). *Norsk lærerutdannings didaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). *Cognition and learning*. I: Berliner, D. & Calfee, R. (red.), *Handbook of Educational Psychology*. (s.15-41) New York: MacMillian.
- Grømno, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. (s.73-109). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hagelund, L. (2006): *Veiledning i praksis i kroppsøvingstudiet*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Halvorsen, K. (2003/2005). *Å forske på samfunnet*. 4. utgave. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hargeaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidearv*. I: Wadensjö, P. (red). Lund: Studentlitteratur AB.
- Haug, P. (2000). *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*. Forskningsrapport nr. 39. Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- Hilgard, E.R. & Atkinson, R. C. (1967). *Introduction to psychology*. 4. edition. Harvard Harcourt. Brace & World,
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1986). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano.
- Illeris, K. (1999). *Læring*. I: Illeris, K. (Red.). *Tekster om læring* (s. 9-13). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (1999B). *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P. (1992). *Den menneskelige læringsnatur*. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring* (s. 139-150). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, M.K. (1991). *Kvalitative metoder i anvendt samfunnsforskning*. København: Socialforskning institutt.
- Jensen, K. (1999). *Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven*. I: Nielsen, K. & Kvale, S.: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

- Jensen, K.T. (2006). *Å være student i en feltbasert utdanning. En analyse av studenters felleskap, som kontekst for læring og identitet dannelse*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket*. Rapport nr.1. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Keay, J. (2007). *Learning from other teachers: Gender influences*. *European Physical Education Review* June 2007, 13(2), 209-227
- Kleven, T.A. (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Knight, P.T. & Trowler, P.R. (2001). *Department Leadership in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2001). *Om pedagogikkens faglige identitet*. I: Kvernbekk, T. (red.). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s.17-30) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: MA; Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991B). *Legitim perifer deltagelse*. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring* (s. 181-190). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Laursen, P. F. (2008). *Det er i praksis man virkelig lærer noget*. I: Bjerresgaard, H. (red.). *Tango for to – teori og praksis i læreres professionsudvikling*. (s.39-60)
Fredrikshavn: Dafolo.
- Lewin, M. (1987). *Understanding psychological research*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Løfsnæs, E. (2004). *Lærer utdanningen som modell-læring for læreryrket*. I Brekke, M. (red). *Norsk lærerutdannings didaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Mathisen, K. (2009). *Gjør lærerutdanningen en forskjell? Lærerstudenters utvikling av egen læreridentitet*. Presentasjon på konferansen FoU i Praksis i regi av Høgskolen i Nord-Trøndelag, 23.-24-4-2009.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (Red.). (2002). *Ethics in qualitative Research*. London : SAGE Publications.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of physical education. The Effective teacher series*. London: Longman Group Limited.
- McKeon, F. (2006): *Partnerships within Paired Teaching Placement and Support for the Trainee teacher s' Professional Development*. Paper presentert på Association for Teacher Education in Europe Conference (ATEE 2006).
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

- Nilssen, V. (2002). *Praksisfeltet som læringsarena*. Paper til Nordisk lærerutdanningskongress. Bergen. 14.05.02. I Brekke, M. (red). *Norsk lærerutdannings didaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- NIH. (2006). *1-Årig praktiskpedagogisk utdanning: Orientering om skolepraksis og vurderingsformer*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage Publications Inc.
- Posner, G. J. (2005). *Field Experience: A Guide to Reflective Teaching*. 6th Ed. Boston: Pearson and AB.
- Rasmussen, J. (1999). *Mesterlære og den allmene pedagogikk*. I Nielsen og Kvale (red). *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, Læring og ledelse - om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.
- Rossi, T. (1997). *Seeing it differently: Physical education, teacher education and the possibilities of personal construct theory*. I: *Sport, education and society*. 2(2), 205-220.
- Rossi, T. Sirna, K. & Tinning, R. (2008). *Becoming a health and physical education (HPE) teacher: Student teacher `preformaces` in the physical education subject department office*. I: *Teaching and Teacher Education*. 24. 1029-1040.
- Schensul, S.L. Schensul J.J. & LeCompte M.D. (1999) *Essential ethnographic methods: Observations, Interviews and questionnaires 2*. Altamira Press, Sage Publications Inc.

Sirna, K. Tinning, R. & Rossi, T (2008): *The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice*. I: *Sport Education and Society*. 13(3). 285-300.

Sommerseth, R. (2005) *Observasjon av samspill – En Metode for Læring i Profesjonsutdanninger*. I: *Tidvise skrifter, samfunn og helse*. nr 55. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Solstad, A.G. (2009). *Praksis i lærerutdanningen. Om lærerkunnskap og allmennlærerstudenters læring i praksis*. HBO-rapport 5/2009 Bodø: Høgskolen i Bodø.

Stortingsmelding nr.16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen*. Oslo.

Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Søndenå, K. & Sundli, L. (2004). *Veiledning I praksis feltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning- eller bare kloning og speiling*. I: Brekke, M.(red). *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sveen A.M. & Løvås, K.J. (1998). *”Det er tøft og være student” om sykepleierstudenters tilegnelse av kunnskap i praksis*. Hovedfagsoppgave i helsefag. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Säljo, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv. (Learning in practice: A sociocultural perspective)*. Stockholm: Prisma.

Säljo, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärproceektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

- Säljö, R. (2006). *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. I: Bråten, I. (red.): *LÆRING i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s.31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Twistleton, S. (2004). *The Role of Teacher Identities in Learning to Teach Primary Literacy*. I: *Educational Review Online*. 157-164.
- Ulvik, M. (2008). *Betydningen av praksis i lærerutdanning*. I: *Utdanning*. nr. 23.
- Volkingburg P.V, Marston .P, & Napper-Owen, G. (2008). *The Higly qualified Physical Education Teacher: Traveling the professional pathway*. I: *Strategies*. 21(4) 33-36.
- Vygotsky, (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1939/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning* (2. utg.). Flekkefjord: SEEK
- Wells, U. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University press.
- Wenger, E. (1998B). *En social teori om læring*. I: Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring* (s.151-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Wenger, E. (2004): *Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge Strategy through communities of practice. I: Ivey Business Journal.*
January/February. 1-8

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Figuroversikt

- *Figur 1: Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 1998:5)*

Vedlegg

Vedlegg 1: Første innbydelse til studentene.

Vedlegg 2: Revidert innbydelse med svar slipp.

Vedlegg 3: Innbydelse til øvingslærerne.

Vedlegg 4: Søknad til grunnskolene.

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.

Vedlegg 6: Intervjuguide før praksisperioden.

Vedlegg 7: Intervjuguide til etter perioden.

Vedlegg 8: Observasjonsskjema.

Prosjekt i praksis perioden 2009.

Oslo 31.08.2009

Mitt navn er Stian Jensen og er 2.års masterstudent ved Norges Idrettshøgskole. Jeg vil i høst forske på praksisfeltet og er dermed avhengig å få noen deltagere fra deres PPU klasse til å delta i mitt prosjekt.

Jeg ønske i mitt prosjekt å fokusere på hvordan praksisperioden oppleves av de deltagende parter. Det gjelder da både øvingslærer og student. Hensikten er å gå inn for å undersøke hvilke forventninger de har til praksis, og hvordan praksisen foregår og hva de deltagende partene får ut av den. Koblingen mellom teorier, læring i beskyttende omgivelser(høgskoletimene) og praksisen i den harde virkeligheten som en lærer skal leve i etter ”endt” skole gang, står i fokus. Med dette som bakgrunn vil tolkningene fra studentene og øvingslærerne av hva de mener har vært viktig i, hva som har blitt satt fokus på, og hvordan de opplevde praksisen, være viktige punkter i master oppgaven for og kunne belyse læringen som skjer i praksisen.

Deres rolle i dette prosjektet vil omhandle 2 intervjuer, samt at jeg vil komme å observere noen ganger i løpet av deres praksis. Min observasjon vil ikke skape noe ekstra arbeid for dere. Eneste jeg trenger er en time av deres liv før praksis perioden og en time av deres liv etter praksis perioden. Dette er en del av deres praksis i år, men hvis dere absolutt ikke kan delta på dette vil jeg at dere sender meg en E-mail innen mandag 6 september 2009.

Mail: Champion_stianjensen@hotmail.com

Mvh

Stian Jensen
veileder
Norges Idrettshøgskole

Claes Annerstedt, 1.amanuensis og
Norges Idrettshøgskole

Mitt navn er Stian Jensen og er 2.års masterstudent ved Norges Idrettshøgskole. Jeg vil i høst forske på praksisfeltet og er dermed avhengig å få noen deltagere fra deres PPU klasse til å delta i mitt prosjekt.

Jeg ønske i mitt prosjekt å fokusere på hvordan praksisperioden oppleves av studentene. Hensikten er å gå inn for å undersøke hvilke forventninger de har til praksis, og hvordan praksisen foregår og hva studentene får ut av den. Koblingen mellom teorier, læring i beskyttende omgivelser(høgskoletimene) og praksisen i den harde virkeligheten som en lærer skal leve i etter ”endt” skole gang, står i fokus. Med dette som bakgrunn vil tolkningene fra studentene av hva de mener har vært viktig i, hva som har blitt satt fokus på, og hvordan de opplevde praksisen, være viktige punkter i master oppgaven for og kunne belyse læringen som skjer i praksisen.

Deres rolle i dette prosjektet vil omhandle 2 intervjuer som vil bli tatt opp med lydopptaker, samt at jeg vil komme og observere deres dager ute på praksisskolen. jeg vil her se på opplevelser, sosiale relasjoner og metoder som blir brukt under praksisen på skolene. Det vil bli sette på deg som student og din øvingslærer. Jeg ønsker evt. å delta på veiledningsmøter, og ønsker og benytte meg av båndopptaker ved siden av notater på disse møtene. Min observasjon vil ikke skape noe ekstra arbeid for dere. Dette vil være et frivillig prosjekt, og hvis dere vil være med og delta vil dere under hele perioden kunne avbryte. Jeg og min veileder har taushetsplikt og deres informasjon vil behandles konfidensielt. Og prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Etter prosjektets slutt 20.05.2010 vil all informasjon slettes eller makuleres.

Mvh

Stian Jensen tlf 47652805

Claes Annerstedt, 1.amanuensis og veileder

Norges Idrettshøgskole

Norges Idrettshøgskole. Tlf 23262394

JA jeg vil gjerne delta i prosjektet.

skrift _____ Under

Vil du være med og belyse praksisperioden?

Hei !

Jeg er en masterstudent ved Norges Idrettshøgskole som ønsker og forske på praksisfeltet det kommende året. Jeg er dermed avhengig av å ha dere som deltagere i mitt prosjekt, som vil omhandle praksisperioden til NIH-studentene i deres utdanning.

Jeg heter Stian Jensen, er 24 år gammel og kommer fra Askim i Østfold. Jeg skal skrive masteroppgave innefor området Kroppsøving og pedagogikk, og har en genuin interesse for praksisopplæringen til lærerstudentene. Jeg jobber 50 % ved siden av på Sofienberg videregående skole og vet at deres hverdag er like eller mer hektisk enn min egen. Allikevel håper jeg på at dere kan skvise meg inn i deres hverdag en eller to ganger i løpet av høsten.

Jeg ønsker i mitt prosjekt å fokusere på hvordan praksisperioden oppleves av studentene. Hensikten er å gå inn med fokus på studentene, for å få undersøke hvilke forventninger de har til praksisen og hva de følte de fikk ut av den. Koblingen mellom teorier, læring i beskyttede omgivelser (høgskoletimene) og praksisen i den harde virkeligheten som en lærer skal leve i etter ”endt” skolegang, står i fokus. Med dette som bakgrunn vil tolkningene fra studentene av hva som de mener har vært viktig i, hva som har blitt satt fokus på, og hvordan de opplevde praksisen, være viktige punkter i masteroppgaven for å kunne få belyst hva som læres i praksisen.

Jeg håper å få lov til å være tilstede i deres dager enkelte ganger i praksisperioden til PPU studentene for å observere. Under min observasjon skal det ikke forekomme noe ekstra arbeid for dere. Med det mener jeg at jeg vil være så lite forstyrrende som mulig og dere vil ikke få noen spesielle oppgaver av meg. Jeg vil her se på og noter opplevelser, sosiale relasjoner og metoder som blir brukt under praksisen på skolene. Fokus her er da øvingslærer og student. . Jeg ønsker evt. å delta på veiledningsmøter, og ønsker og benytte meg av båndopptaker ved siden av notater på disse møtene. Min observasjon vil ikke skape noe ekstra arbeid for dere. Men jeg må selvsagt ha tillatelse fra deg for og kunne være der. Du har jo fått noen opplysninger fra før, selv om det er blitt noen forandringer fra mitt utgangspunkt. Håper du er interessert i dette. All informasjon vil være anonymt i all rapportering i studien. Og taushetsplikt vil være gjeldene for både student og forsker. Og informasjonen vil bli makulert når studien er ferdig og rapporteringen er levert. 20.05.2010. både jeg og veileder har taushetsplikt. Dere vil også få en samtykkeerklæring ved studiets oppstart. Hvis dette er interessant så kan jeg kontaktes på tlf 47652805. Du kan trekke deg når som helst fra denne studien. Deltagelsen er helt frivillig, og er meldt inn til NSD.

NIH ser stor nytteverdi i et slikt prosjekt og håper på at dere kan stille dere til disposisjon for å kunne belyse praksisperioden ytterligere.

Med vennlig hilsen.

Stian Jensen
Norges Idrettshøgskole

Claes Annerstedt, 1. amanuensis og veileder
Norges Idrettshøgskole 23262394

Til Grunnskolene med PPU studenter i praksis.

Dato 06.10.2009

Hei !

Jeg er en masterstudent ved Norges Idrettshøgskole som ønsker og forske på praksisfeltet det kommende året. Jeg er dermed avhengig av å ha hjelp fra dere i mitt prosjekt, som vil omhandle praksisperioden til NIH-studentene i deres utdanning.

Jeg heter Stian Jensen, er 24 år gammel og kommer fra Askim i Østfold. Jeg skal skrive masteroppgave innefor området Kroppsøving og pedagogikk, og har en genuin interesse for praksisopplæringen til lærerstudentene. Jeg jobber 50 % ved siden av på Sofienberg videregående skole og har dermed forståelse for mye av det som skjer på en skole.

Jeg ønsker i mitt prosjekt å fokusere på hvordan praksisperioden oppleves av studentene. Hensikten er å gå inn med fokus på studentene, for å få undersøke hvilke forventinger de har til praksisen og hva de følte de fikk ut av den. Koblingen mellom teorier, læring i beskyttede omgivelser (høgskoletimene) og praksisen i den harde virkeligheten som en lærer skal leve i etter ”endt” skolegang, står i fokus. Med dette som bakgrunn vil tolkningene fra studentene av hva som de mener har vært viktig i, hva som har blitt satt fokus på, og hvordan de opplevde praksisen, være viktige punkter i masteroppgaven for å kunne få belyst hva som læres i praksisen.

Jeg ønsker å få lov til og observere PPU studentenes praksis mens de er på deres skole. Jeg vil ha 2 intervjuer som vil bli tatt opp med lydopptaker av studentene som deltar i prosjektet og som da praktiseres hos dere. Samt at jeg vil komme og observere deres dager ute på praksisskolen. jeg vil her se på opplevelser, sosiale relasjoner og metoder som blir brukt under praksisen på skolene. Det vil bli sett på studenten og øvingslæreren. **Deres elever vil ikke ha mitt fokus.** Jeg ønsker evt. å delta på veiledningsmøter, og ønsker og benytte meg av båndopptaker ved siden av notater på disse møtene. Min observasjon vil ikke skape noe ekstra arbeid for dere. Dette vil være et frivillig prosjekt, og hvis dere gir meg lov til og observere hos dere, så vil skolen under hele prosessen ha lov til å avbryte. Jeg og min veileder har taushetsplikt, og deres informasjon vil behandles konfidensielt. Jeg kan også skrive undre på en spesiell taushetsplikt som vil være gjeldene for deres skole. Og prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Etter prosjektets slutt 20.05.2010 vil all informasjon slettes eller makuleres. Øvingslærer er allerede kontaktet. Dette er av stor interesse for NIH.

Mvh

Stian Jensen tlf 47652805
Norges Idrettshøgskole

Claes Annerstedt, 1.amanuensis og veileder
Norges Idrettshøgskole. Tlf 23262394

Stian Jensen gis lov til å observere i timer og veiledning på vår skole

_____ Underskrift rektor.

Dato

Skolens stempel.



Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger til forskningsformål.

Prosjektleder: Stian Jensen

Prosjektittel: Praksisperioden i PPU studiet. - forventninger erfaringer og læring.

Jeg samtykker i at opplysninger innhentet fra meg kan brukes av Stian Jensen i hans masteroppgave, artikler i tidsskrift og i faglige bøker. Dette er underforutsetning av at alle opplysninger som jeg gir eller som blir observert skal anonymiseres i all rapportering fra studien.

Jeg er kjent med at min deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg om ønskelig kan trekke meg fra videre deltagelse.

.....

Sted

Dato

Underskrift.

Prosjektleder

Veileder

Stian Jensen

Claes Annersted

***Norges idrettshøgskole
idrettshøgskole.***

I Amanuensis, Norges

Intervjuguide Studentenes intervju før praksisperioden.

- *Kort presentasjon av meg*
- *Kort gjennomgang av informasjonsskrivet, og rettigheter Studenten har i dette prosjektet.*
- *Kort presentasjon at tenkt intervju/samtaleforløp og bruk av digital båndopptaker og antatt tidsbruk.*

Studentenes bakgrunn:

- *Personlig*
- *Utdanning*
- *Tanker om å være Kroppsøving/idrettslærer – hvorfor lærer?*
- *Hvorfor PPU studiet?*

Praksisperioden:

- *Hvilken informasjon har du fått angående praksisperioden? Av hvem?/Hvordan?*
- *Føler du deg godt forberedt? Vad skulle du eventuelt fått mer informasjon om?*
- *Hva skal praksisen dreie seg om?*
- *Hvilke forventninger har du til praksisen?*
- *Hvordan syns du samarbeidet mellom høgskolen og praksisskolen virker å fungere?*
- *Kunnskap/kontakt med og om praksisskolen.*
- *Informasjon/planverket til høgskolen angående praksisperioden.*
- *Bruk av høgskoleteorien i praksisperioden.*
- *Hvorfor har man praksis?*
- *Veiledning refleksjon. Hvordan tror du det vil skje?*
- *Har du arbeidet med medstudentene i forberedelsene til praksisperioden.*
- *Noen forventninger til egenlærdom/utvikling?*
- *Er det noe spesielt du vil søke svar på i din praksisperiode?*
- *Hva anser du som viktig med praksisperioden?*
- *Evaluering av praksis.*

Intervjuguide Studentenes intervju etter praksisperioden.

- *Hvilke forventninger hadde du til praksisen?*
- *Hva var det du håpet/søkte å lære deg i praksisperioden?*
- *Følte du at forventninger til egenlærdom/utvikling ble møtt? Savnet du noe? Vad?*
- *Kan du kort oppsummere hva du har lært.*
- *Hva var det mest verdifulle med praksisen?*
- *Var det store forandringer i begynnelsen i forhold til slutten av perioden? Hvordan forskjeller var det? Hva kom det av?*
- *Er praksisen viktig?(hvorfor)*

Høgskolen:

- *Hadde dere noen kontakt med høgskolen under praksisperioden?*
- *Ville dere ønsket noen annen type kontakt med høgskolen under praksisen?*
- *Hvilken informasjon fikk dere fra høgskolen før praksisperioden. (henviser til skikkethetsvurdering og orientering om skolepraksis og vurderingsformer)*
- *Hva er skikkethetsvurderingen?*
- *Vet du om hvilke kriterier som gjelder for evalueringen av praksis? Vilka gæller?*
- *Ville du hatt noe mer veiledning om hva dere skal lære i praksisperioden fra Høgskolen?*

Egenutvikling.

- *Hvordan reflekterte du over egen og andres praktisering?*
- *Hva var viktig for deg i praksisperioden? Hva søkte du?*
- *Følte du at du fikk utfordret deg selv? Hvordan? (lærte du noe av det?)*
- *Hvordan nyttiggjorde du deg av øvingslærers innspill?*

Oppgaver gitt fra Øvingslærer.

- *Hvordan la øvingslærer til rette for din utvikling?*
- *Hvordan ville du opptrådt som lærer nå etter praksisen? Ville det være stor forskjell fra måten du praktiserte når du hadde øvingslærer ved deg?*
- *Hva mener du at du lærte mest av under praksisperioden?*

Evne til og formidle kunnskap, fremme utvikling.

- *I din undervisning, hva fokuserte du på?*
- *Hva mente du var meningen med dine timer? Hva ville du ha frem?*

- *Hvordan var tankegangen rundt faginnholdet i dine timer?*
- *Hva mener du at du lærte av å styre timer?*

Refleksjon over faget.

- *Hva lærte du av å observere medstudenten?*
- *Hadde du noe spesielt du så etter når du observerte?*
- *Hvordan diskuterte dere faget kroppsøving og dens plass i samfunnet?*
- *Hva skal praksisen dreie seg om?*
- *Hvordan har evalueringen av praksisen blitt gjort?*
- *Søkte du etter noen spesiell form for kunnskap?*

Veiledningssituasjonen.

- *Hvilke temaer ble tatt opp?*
- *Hva fokuserte dere på under veiledningen? Hvilken type kunnskap/læring? Praktisk, organisatorisk osv...*
- *Hva lærte du av veiledningen? Hvordan bearbeidet du det som ble sagt/diskutert?*
- *Hva oppfattet du at læreren ville at du skulle utvikle/lære?*

Observasjons skjema: Praktisering. Veiledning og ”dø tid”.

- Tidspunkt. (Dato. Start og slutt på observasjonen)
- Rammene. (Salen. Hvor mange elever. Utstyr.)
- Deltagerne og deres posisjoner.(Settingen. Hvilke roller har de forskjellige. Hvor er min posisjon i forhold til deltagerne)
- Hva gjør de. (hvilke oppgaver har de. Hvilke arbeidsmetoder blir brukt.)
- Oppførsel og bevegelser. (Kroppsspråk, Prat og samhandling mellom deltagerne. Beskriv ikke forutsi. Reaksjoner)
- Diskusjoner (Hva er tema. Diskusjoner. Fokusering. Hvilke spørsmål blir stilt. Reaksjoner)