

Magnus Søndenå

Hvordan opplever faglærerstudenter i
kroppsøving og idrettsfag
praksisopplæringen i utdanningen sin?

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er gjennomført ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, på Norges idrettshøgskole. Oppgavens tema er skolepraksis for faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag, og hensikten er å undersøke hvordan de opplever praksisopplæringen i utdanningen sin. Dette vil belyses ved å ta utgangspunkt i tidligere forskning og politiske dokumenter om dette temaet. Ut i fra hovedproblemstillingen har tre underproblemstillinger blitt utformet og disse omhandler trepartssamarbeidet, teori-praksis forholdet og det helhetlige læringsutbyttet.

Oppgaven er forankret i sosiokulturell læringsteori, samt teori som kan knyttes direkte mot anvendelse av teori i skolepraksis. Formelle lover og retningslinjer utgjør også en del av rammeverket for studien. For å besvare problemstillingen ble det foretatt semistrukturerte intervjuer av åtte faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag.

Resultatene viser at studentene ser på skolepraksis som spennende og innholdsrikt. Det å samarbeide med andre aktører under og etter praksisperioden oppleves ulikt innad i utvalget. Dette virker være personavhengig, og varierer ut i fra hva slags relasjon en har til praksispartner og praksislærer. Oppfølgingen fra høgskolen oppfattes som mangelfull hos flere av informantene, og et sterkere trepartssamarbeid mellom praksisstudent, praksislærer og høgskolen synes å være hensiktsmessig.

Noen studenter opplever det også vanskelig å se sammenhengen mellom teori og praksis. Undervisningen fra høgskolen virker for enkelte å være utfordrende når det kommer til å anvende dette i egen undervisningspraksis. Videre kommer det fram at informantene erfarer praksisperioden på vidt forskjellige måter. Dette skyldes blant annet at det blir stilt ulike krav, i form av arbeidsmengde og oppmøteplikt. Særlige faktorer som kan påvirke dette er hvilken praksisskole de blir plassert på, som igjen avgjør hvilken praksislærer de får tildelt. Totalt sett opplever studentene at det er i skolepraksis det største læringsutbytte oppnås, og det er denne delen av faglærerutdanningen de fleste studentene setter høyest.

Nøkkelord: kroppsøving, lærerutdanning, faglærerstudenter, praksisopplæring, trepartssamarbeid, teori-praksis, læringsutbytte

Innhold

<i>Sammendrag</i>	3
<i>Innhold</i>	4
<i>Forord</i>	6
<i>1. Innledning</i>	7
1.1 – Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2 – Oppgavens struktur	7
<i>2. Problemstilling</i>	9
<i>3. Tidligere forskning</i>	12
<i>4. Teoretisk forankring</i>	14
4.1 – Skolepraksisordningen	14
4.2 – Sosiokulturell læringsteori	15
4.2.1 – Den nærmeste utviklingssonen	16
4.2.2 – Læringsbane	16
4.3 – Forholdet mellom teori og praksis.....	17
4.3.1 – Erfaringstyranni	17
4.3.2 – Teorityranni	18
4.3.3 – Et alternativt syn	19
<i>5. Metode</i>	21
5.1 – Valg av metode	21
5.2 – Kvalitativ forskning	21
5.3 – Utvalg	22
5.4 – Intervjuguide	23
5.5 - Pilotintervju.....	24
5.6 – Intervjuene.....	25
5.7 – Transkribering og koding	26
5.8 – Validitet.....	26
5.9 – Reliabilitet.....	27
5.10 – Overførbarhet.....	28

5.11 – Etiske betraktninger	29
6. Resultater og diskusjon.....	30
6.1 - Samarbeid.....	30
6.1.1 – Samarbeidet med praksisstudent.....	30
6.1.2 – Samarbeidet med praksislærer	32
6.1.3 – Oppfølging fra utdanningsinstitusjonen.....	35
6.2 – Anvende høgskoleundervisning i praksis.....	39
6.2.1 – Å anvende praktisk undervisning	39
6.2.2 – Å anvende profesjonsfag	41
6.2.3 – Teori som tematikk i veiledningssamtaler	43
6.3 – Det helhetlige læringsutbyttet.....	47
7. Avslutning og veien videre.....	53
7.1 – Oppsummering av viktigste funn	53
7.1.1 – Samarbeid	53
7.1.2 – Å anvende høgskoleundervisning i praksis	55
7.1.3 – Det helhetlige læringsutbyttet	56
7.2 – Relevans og eventuelle betydninger for lærerutdanningen	57
7.3 – Veien videre	58
Referanser.....	60
Vedlegg.....	63

Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært spennende, lærerikt og krevende. Jeg håper og tror at de med interesse for lærerutdanning vil finne denne oppgaven informativ. Det er med stolthet jeg nå avslutter mange minnerike år på Norges idrettshøgskole. Det er dog enkelte personer som er nødt til å nevnes for deres ulike bidrag det siste skoleåret.

Uten tvil er det min veileder, Per Midthaugen, som fortjener den største takken. Vi vet begge at denne oppgaven ikke hadde sett dagens lys hvis det ikke hadde vært for deg. Dine faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst gode og gjennomtenkte råd i krevende tider har gjort det mulig for meg å fullføre denne oppgaven.

Jeg vil også takke Vetle som har gjort arbeidshverdagen det siste året litt mindre alvorlig, litt mindre stressende, og veldig mye artigere enn jeg trodde det skulle bli. En stor takk også til informantene som sa seg villige til å delta i studien.

Til slutt ønsker jeg å takke familien min for deres støtte på alle mulige måter gjennom hele denne prosessen.

Tusen takk!

Oslo, mai 2018

Magnus Søndena

1. Innledning

1.1 – Bakgrunn for prosjektet

Temaet i min masteroppgave er praksis i lærerutdanningen. Det er et emne jeg finner interessant og anser som en sentral del av utdanningen. I det følgende vil bakgrunn for valg av tema presenteres.

Som masterstudent har jeg vært gjennom en 3-årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskole. Minnene og erfaringene fra min egen praksisperiode er det som sitter sterkest igjen. Spenningen og forventningene rundt det første møte med elevene, praksislærer og skoleverket ligger fortsatt friskt i minne, til tross for at det nesten er fire år siden min første praksisperiode.

Dette første møte med skolehverdagen ble en slags bekreftelse, i form av at jeg hadde valgt riktig studieretning og fremtidig yrke. Ikke alle mine medstudenter opplevde det slik, og nettopp her ligger noe av årsaken til min interesse rundt skolepraksis. Noen var misfornøyde med praksislærer, skolen og/eller elevene, mens andre fortalte at «det ikke var som de hadde forestilt seg», og mente da at det ikke levde opp til forventningene. Praksis er en sentral del av lærerutdanningen og nettopp derfor bør det vies oppmerksomhet, når studenter fra samme klasse kan ha en så ulik oppfatning av praksisperioden.

Om et drøyt år ønsker jeg å undervise både i historie og kroppsøving. Til tross for at jeg er kvalifisert for å undervise i begge fagene, føler jeg meg bedre rustet til å undervise i kroppsøving. 12 uker med praksis har gjort meg trygg på at dette er noe jeg både behersker og har lyst til å drive med. Mine tanker og erfaringer fra praksis har påvirket valg av tema i denne masteroppgave.

1.2 – Oppgavens struktur

I neste kapittel vil oppgavens problemstilling bli presentert og deretter tidligere forskning på området. Videre belyses det teoretiske rammeverket for prosjektet, som

diskusjonsdelen vil ta utgangspunkt i. Kapittel 5 blir viet til metode, hvor de metodologiske valgene som ble foretatt under datainnsamlingen legges fram. Her vil også studiens validitet bli tatt opp. I kapittel 6 kommer eventuelle funn til å bli diskutert, i lys av kapittel 3 og 4. Avslutningsvis kommer det en oppsummering av resultatene, i tillegg til at oppgavens eventuelle betydning for lærerutdanningen belyses. Til slutt vil forslag til videre forskning nevnes.

2. Problemstilling

Arbeidet med problemstillingen kan betraktes som en kontinuerlig prosess, som må jobbes med under hele prosjektet. Den definerer utgangspunktet for måten forskningen legges opp, men kan justeres underveis ut i fra kunnskapen og innsikten forskeren tilegner seg i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013).

Tema for denne masteravhandlingen er praksis. Det er et vidt begrep og derfor har det vært nødvendig å spisse problemstillingen. Dette arbeidet har vært utfordrende da det er mange aspekter ved praksis som interesserer meg. Gjennom en prosess bestående av litteraturgjennomgang, diskusjon med veileder og medstudenter ble fokuset etter hvert rettet mot studenter som er i skolepraksis, og hvordan de erfarer dette. Det er denne delen av utdanningen som studentene vanligvis rangerer høyest og opplever mest læringsutbytte av (Ulvik, 2007). I dette møtet med praksis er det mange faktorer som spiller inn og som påvirker studentenes opplevelse av praksis. Oppfølgingen fra praksislærer og utdanningsinstitusjonen, hvordan møte med elevene går, og kjemien med praksispartnern vil alle kunne påvirke hvordan lærerstudenten opplever det å være ute i skoleverket. Etter å ha tatt dette i betraktning ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan opplever faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag praksisopplæringen i utdanningen sin?

Ved å operasjonalisere setningen ovenfor, tydeliggjøres innholdet og eventuelle misforståelser unngås. Med *faglærer i kroppsøving og idrettsfag* menes et treårig løp ved en høgskole, hvor en fordypet seg i de nevnte fagene. *Praksisperioden* betyr i dette tilfellet de periodene hvor studentene blir plassert på en skole med en veileder og studentene praktiserer det de lærer i utdanningen. De aktuelle studentene er inne i det siste året av faglærerutdanningen.

Med begrepet *opplevelse* menes innholdet av en persons subjektive erfaring. Det vil si hvordan individet oppfatter virkeligheten rundt seg og hva det betyr for individets handlinger (Store norske leksikon, 2016). Studentenes *opplevelse* vil i dette tilfelle handle om praksis i sin helhet. Arbeid i for – og etterkant, hendelser, samarbeid og oppfølging fra de ulike aktørene underveis, samt møtet med elevene er noen eksempler som ligger til grunne for det jeg ønsker å finne ut av.

I tillegg til *hovedproblemstillingen* har oppgaven tre *underproblemstillinger*. De er knyttet opp mot ulike aspekter ved skolepraksis, og sammen vil svarene belyse hovedproblemstillingen.

1. *Hvordan opplever studentene samarbeidet med praksispartner, praksislærer og utdanningsinstitusjonen under praksisperioden?*
2. *Hvordan opplever studentene å anvende undervisningen på høgskolen ute i praksis?*
3. *Hvordan opplever studentene det helhetlige læringsutbytte i praksisperioden?*

I den første underproblemstillingen er det tre begreper som må forklares. *Praksispartner* vil si medstudenten en samarbeider med ute i praksisskolen. *Praksislærer* refererer til læreren ved praksisskolen som studentene får tildelt. Praksislæreren sin rolle kan defineres på flere måter, men kort fortalt kan personen beskrives som en veileder, sparringspartner og kontaktperson. *Utdanningsinstitusjonen* er en betegnelse høyere utdanning, altså universitetet eller høgskolen, som de aktuelle studentene i denne masteroppgaven kommer fra.

Utrykket *helhetlig læringsutbytte* må også utdypes. Her tas det utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (Nasjonale retningslinjer, 2017), hvor det står skrevet hva studentene skal lære seg i løpet av praksisperioden. Læringsutbyttebeskrivelsene deles inn i tre ulike kategorier: kunnskap, ferdighet og generell kompetanse. Disse tre kategoriene vil brukes som utgangspunkt når det studentene selv mener de har lært i praksis skal undersøkes.

3. Tidligere forskning

Det finnes en del forskning om praksis for faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag. Forskning om praksis i lærerutdanning generelt kan også gi relevant informasjon for denne oppgaven. Videre er forholdet mellom teori og praksis grundig dokumentert. Forholdet mellom teori og praksis beskrives som «... *et av pedagogikkens mest sentrale og omdebatterte temaer*» (Kvernbekk, 2001, s. 146).

Stian Jensen (2010) sin masteroppgave fra Norges idrettshøgskole: «*Å lære i nye omgivelser: studentenes læringsutbytte i skolepraksis*», ser på læringsutbytte til PPU – studentene på Norges idrettshøgskole gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Her kommer det fram at praksis har stor betydning for studentene, til tross for at det er individuelle forskjeller. Flere av studentene bruker praksis for å få kunnskap om yrket de utdanner seg til, fordi de mener denne arenaen er bedre egnet til dette enn høgskolen. Det er vanskelig å beskrive læringsutbytte for studentene, men de påpeker at det kommer mye godt ut av skolepraksisperiodene.

Tone Kvernbekk (1995) har blant annet skrevet en artikkel som omhandler teori-praksis forholdet. Hun lanserer begrepene erfaringstyranni og teorityranni, som betraktes som to ytterpunkter i diskusjonen. Den samme Kvernbekk har og skrevet en bok hvor hun blant annet belyser anvendelse av teori i praksis (2001).

«Betydningen av praksis i lærerutdanning» (2008) er et annet eksempel. Marit Ulvik skriver her om betydningen og viktigheten av praksis, samt undersøker hva som kjennetegner gode praksissituasjoner. Hun viser ved flere anledninger til internasjonal forskning som omhandler nyutdannede lærere og praksisstudenter. To norske studier presenteres også i hennes artikkel. I den ene har en sett på hvordan praksislærere opplever det å ha studenter med seg, og i den andre belyser en studentenes syn på praksis.

I studiet hvor praksislærere har blitt spurt om hvordan det er å ha med seg studenter, svarte samtlige deltakere at de hadde opplevd noe positivt i forbindelse med dette. Refleksjon rundt egen undervisningspraksis og det å ha en diskusjonspartner var to faktorer som ble nevnt hyppig. Da lærerne ble spurt om hva de opplever som

utfordrende, mener enkelte at det er vanskelig å få tid til nok veiledning. Dette skyldes en timeplan som er hektisk nok i utgangspunktet, i tillegg til at egne arbeidsoppgaver kommer i veien. Å gi tilbakemeldinger og veilede etter timer som ikke fungerer blir også sett på som krevende. Totalt sett oppleves det likevel som positivt å ha en eller flere studenter på besøk, da det er en situasjon alle vinner på (2008).

I den andre undersøkelsen kom det fram at studentene har et todelt syn på praksis. En måte er å se på det som en treningsarena, hvor man føler trygghet og skal praktisere det en har lært. Man får låne en klasse å øve seg på, og praksislærer sier hva som fungerer og ikke fungerer. Den andre måten å se praksis på er som utdanning, hvor fremtidige lærere skal utvikle profesjonell identitet og tilegne seg verktøy for videre utvikling. Da blir praksislæreren en samarbeids – og diskusjonspartner. En utfordring er at det første synet på praksis reflekterer de jobbene nye lærere ofte får, hvor «svøm eller synk» prinsippet preget begynnelsen av arbeidslivet fordi man skal være ekspert fra dag én (2008).

«Trepertssamtalen», skrevet av Bjørg Gloppen (2011), tar utgangspunkt i et prosjekt fra 2007 - 2011 initiert av Kunnskapsdepartementet. Målet med prosjektet var å styrke studentenes evne til å se sammenhengen mellom teori de mottar ved høgskolen, og hverdagen de møter i praksis. Deltakerne i prosjektet var studenter, praksislærere og høgskolelærere, og arbeidet med prosjektet besto av å undersøke og utvikle samtalen mellom de tre partene. Derav navnet *trepertssamtalen*. På bakgrunn av resultatene hevder Gloppen at dette samarbeidet og denne samtalen kan bidra til å øke studentenes bevissthet rundt samspillet mellom høgskoleundervisning og skolepraksis. Konkrete tiltak kan også forbedre hvordan studentene opplever at høgskolen og praksisskolen samarbeider.

4. Teoretisk forankring

Dette kapittelet vil fungere som et grunnlag for diskusjonskapittelet. Teorien som benyttes i argumentasjonen vil bli presentert. Både formelle forskrifter og retningslinjer i forbindelse med praksisordningen og pedagogisk teori utgjør den teoretiske forankringen av oppgaven.

4.1 – Skolepraksisordningen

Faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag er en treårig utdanning, hvor praksisopplæringen er en integrert del av studiet. Andre emner som studentene skal gjennom er blant annet aktivitetslære og basisfag, samt pedagogikk og fagdidaktikk, som på noen høyskoler går inn under kurset profesjonsfag. Hver enkelt utdanningsinstitusjon har relativt stor innflytelse på hvordan de organiserer studieløpet, utover det som står i rammeplanen, og dette gjelder også hvordan de organiserer praksisperioden (Rammeplan for lærerutdanning i kroppsøving, 2013).

I forhold til skolepraksis er det få retningslinjer i forskriftene. Det skal vare fra 12 – 14 uker, så her er det opp til institusjonene hvor lange de ulike periodene er. Etter hver periode skal studentene blir vurdert til bestått/ikke bestått. Dersom studenten ikke får bestått, har en et forsøk til på å komme seg gjennom (Rammeplan for lærerutdanning i kroppsøving, 2013).

Mer detaljert info om praksisopplæringen finner en i de *nasjonale retningslinjene for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*:

«Praksisopplæringen har en integrerende funksjon i faglærerutdanningene. Dette forutsetter samarbeid mellom praksislærere, studenter og faglærere. Praksisopplæringens omfang tilsvarer minst 70 arbeidsdager i praksisskolen og skal være gjennomgående over alle tre år i utdanningen» (Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, s. 15)

Videre står det at praksisperioden skal være en arena for systematisk øvelse og læring, gjennom samarbeid med praksislærer og utdanningsinstitusjonen. Sammen skal de tilrettelegge for lærings situasjoner for studentene. Studentenes læringsutbytte skal sees i sammenheng med de praktiske og estetiske fagenes egenart. I kapittel 2 ble *kunnskap, ferdighet og generell kompetanse* nevnt i forbindelse med operasjonalisering av underproblemstillingene.

I de nasjonale retningslinjene for blant annet kroppsøving og idrettsfag (2017), står det under kategorien kunnskap at kandidaten, skal ha kunnskap om tilpasset opplæring, skoleledelse, teamsamarbeid og lærerens rolle, rettigheter og plikter. En skal også ha kunnskap om skole som organisasjon og samfunnsinstitusjon. Av ferdigheter skal studenten kunne planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring i de aktuelle fagene, både alene og sammen med andre. Videre står det og at studenten skal kunne planlegge og delta på foreldremøter, samarbeide med kolleger, skoleledelse og andre aktører i og utenfor skolen. Inn under det siste punktet, generell kompetanse, er det blant annet beskrevet at studenten skal kunne reflektere over egen og andres praksis i lys av teori og forskning og vurdere egen lærerkompetanse samt eget læringsbehov.

4.2 – Sosiokulturell læringsteori

I denne oppgaven vil sosiokulturell læringsteori bli anvendt, både som et rammeverk, og som en innfallsvinkel til diskusjon. I den sosiokulturelle teori legges det stor vekt på læring som et praksisfellesskap, og verdien av «*samtalen*». Noe av idéen bak det er at aktiv deltakelse i fellesskap kan minske avstanden mellom tidligere kunnskap og nye erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er vanskelig å komme utenom russeren Lev Vygotskij når en skriver om dette feltet, da det meste av vestlig sosiokulturell teori, som også kan klassifiseres som konstruktivistisk teori, er inspirert av han. «Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 63). I noen kulturer legger en for eksempel vekt på at samarbeid er viktig og verdifull læring for barn, mens andre steder lærer en at ferdigheter og holdninger knyttet til konkurranse er viktig. Det finnes i dag ulike

retninger innenfor sosiokulturell teori, hvilket gjør det vanskelig å kalle den for en helhetlig teori. Mer passende er å omtale de aktuelle teoriene som et *sosiokulturelt perspektiv* (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4.2.1 – Den nærmeste utviklingssonen

Det en forbinder mest med Vygotskij er teorien om *den nærmeste utviklingssonen*. På en forenklet måte kan den forklares slik: En skiller mellom det eleven klarer uten hjelp (oppnådd kompetanse), det eleven klarer med hjelp (den nærmeste utviklingssonen), og det eleven ennå ikke har forutsetningene for å klare (fremtidig kompetanse). Den nærmeste utviklingssonen er den som avgjør hvordan undervisningen bør legges opp. Ofte sier en at det eleven gjør med hjelp i dag kan eleven gjøre alene i morgen, med utgangspunkt i denne teorien (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Teorien om den nærmeste utviklingssonen er aktuell for min oppgave. Den gjelder ikke bare elever, da den også kan knyttes opp mot andre grupper. I dette tilfellet kan den relateres til faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag. Dette vil fungere som et slags overordnet perspektiv på opplevelsen av læringsutbytte og utfordringer studentene har i skolepraksis. Da dette er en didaktisk oppgave vil det også bli anvendt litteratur som kan relateres direkte opp mot skolepraksis. Kapittel 4.3 er et eksempel på dette.

4.2.2 – Læringsbane

Et annet uttrykk som jeg vil lansere i forbindelse med sosiokulturell læringsteori er begrepet *læringsbane*, som Lingås og Olsen (2013) bruker i sin bok om pedagogisk veiledning. Det viser til hvordan mennesker utforsker erfaringene en gjør seg i ulike kontekster, og relateres til erfaringene lærerstudenter gjør seg skolepraksis. Utrykket brukes også til å forklare studentenes kunnskaps – og ferdighetsutvikling. Dette begrunnes med at læring kan betraktes som en form for bevegelse. Det er en prosess som alltid er i utvikling, og kan knyttes til konkrete situasjoner som mennesker er en del av.

Læringsbanen til studentene avhenger av hvordan andre deltakere, det være seg medstudenter, veiledere eller faglærere, anerkjenner og bekrefter studentenes forsøk. I denne forbindelse spiller også veiledning en viktig rolle. For at veiledning skal gi utbytte kreves reell deltakelse. I følge Lingås & Olsen (2013), som refererer til Dreier og Wittek, vil reell deltakelse si at to eller flere personer i samme situasjon har delt forståelse, samt orientering og koordinering av handlinger. En annen forutsetning for produktiv veiledning er evnen til å se en situasjon fra et annet perspektiv. I denne oppgaven kan dette relateres til praksislærer sin evne til å se saken fra studentens side. Gjennom et slikt syn på veiledning kan man trekke paralleller til Gloppen (2011) sin artikkel om trepartssamtalen. Her er gjensidig respekt mellom partene et nødvendig utgangspunkt for produktiv veiledning.

4.3 – Forholdet mellom teori og praksis

To andre begreper som vil trekkes inn i diskusjonskapittelet, er begrepene *teorityranni* og *erfaringstyranni*. De er hentet fra en artikkel av Tone Kvernbekk (1995). Det må presiseres at det ikke er Kvernbekk selv som står bak begrepene, men de refereres til i artikkelen hennes, og den presenterer et nyansert bilde av forholdet mellom teori og praksis, og hvordan de henger sammen.

4.3.1 – Erfaringstyranni

Det er den tyske pedagogen Erich Weniger som står bak dette uttrykket (Kvernbekk, 1995), og det er ment som kritikk mot tankegangen om at praksis og erfaring i seg selv er tilstrekkelig nok, når det kommer til undervisning og oppdragelse. Kvernbekk (1995) påpeker at gjennom erfaring er det mulig å tilegne seg feilforestillinger, fordommer og dårlig praksis, og bør derfor ikke alene danne grunnlaget for handlingsmønsteret. Hun hevder at det ikke er noe behov for teoretisk kunnskap, dersom praksis er tilstrekkelig.

Kvernbekk (1995) skriver følgende: «Erfaring blir et tyranni når det å *ha eller gjøre seg erfaringer* i seg selv regnes som utdanning nok» (s. 89). Har en denne tankegangen setter en også spørsmålstegn ved læreryrket som profesjon, hvilket viser et snevert syn på selve lærerarbeidet fortsetter Kvernbekk (1995).

Et annet poeng som kommer fram i artikkelen, er at praktikere ofte kan mer enn de er i stand til å uttrykke med ord. Det finnes kunnskap som ikke er artikulerbar, men det kommer jeg ikke til å gå inn på her. Uansett er det slik at det vi erfarer, avhenger av hva vi er i stand til å begrepsfeste. Ulike hendelser kan tolkes på alternative måter og vurderes opp mot hverandre, dersom en har tilegnet seg kunnskap om teori og begreper. For som Kvernbekk (1995) sier når hun refererer til Ole Korsen, ligger det implisitt en oppfatning om at en omformer det som skjer til kunnskap. Alternativt vil 15 års praksis tilsvare ett års erfaring, gjentatt 15 ganger.

4.3.2 – Teorityranni

Dette uttrykket er en slags motpol til erfaringstyranniet, og er en betegnelse når teorien alene, og ikke erfaringen, dikterer handlingsmønsteret. Med andre ord et bestemt syn på hva teorier er og hva de skal brukes til. I følge Kvernbekk (1995) er det bred enighet om at det som skiller pedagogiske teorier fra vitenskapsteorier, er at de er teorier for, og ikke om. Flere filosofer blir referert til i artikkelen, og mange ulike meninger om teorier sin oppgave kommer fram. Men tankegangen som preger de fleste er at pedagogiske teorier er direkte foreskrivende for praksis.

Kvernbekk (1995) på sin side, er kritisk mot dette synet, og argumenterer blant annet med at det finnes pedagogiske teorier som ikke er målrettet teori eller teori for praksis. Eksempler på dette er sosialiseringsteori, skolehistorie og pedagogisk filosofi. Videre hentyder hun at teoretisk kunnskap er helt nødvendig, både for å god praksis og for læreryrkets status. Uten å gå inn på hva nøyaktig en lærer skal besitte av teoretisk kunnskap, er det visse områder hvor det bør kreves kompetanse hevder Kvernbekk (1995). Dette gjelder formidling og terminologi når det kommer til faglig kunnskap; kunnskap om læring og utvikling og kunnskap om skolens rolle i samfunnet.

4.3.3 – Et alternativt syn

På bakgrunn av dette lanserer Tone Kvernbekk (1995) et alternativt syn på teori-praksis forholdet. Et vitenskapsteoretisk perspektiv som tar utgangspunkt i at både teoretisk kunnskap og erfaring er nødvendig for god praksis, samt for å unngå erfaringstyranni og teorityranni. I avsnittet under vil dette synet oppsummeres i korte trekk.

I følge Kvernbekk (1995) er teorier generelle og dekker mange individuelle tilfeller. Og nettopp fordi de er generelle, er de også anvendbare. Det gjør dem fleksible da de dekker mange situasjoner og fenomener. Videre hevder hun at ingen teorier kan brukes direkte på et fenomen, da en teori ikke kan fortelle deg nøyaktig hva du skal foreta deg i en gitt situasjon. Ingen teorier har en oppskrift innebygd i seg og en teori kan brukes på mange måter. En bør ta hensyn til konteksten ved anvendelse av teori. Hver situasjon er unik på sin måte, hvilket gjør at en ikke kan forvente seg et identisk resultat hvis en anvender en teori på samme måte flere ganger.

I skolekontekst er det flere faktorer en må ta hensyn til i en undervisningssituasjon. I artikkelen brukes programmert undervisning (PU) som et eksempel på dette:

«For at elevene skal tilegne seg en bestemt kunnskap (MÅLET), BØR læreren presentere kunnskapen i små porsjoner, gi umiddelbar feedback på svar og ikke la eleven gå videre til neste trinn før det nåværende er mestret» (Kvernbekk, 1995, s. 93).

Eksempler på faktorer, eller parametere som Kvernbekk kaller det, kan være interesse for fag, motivasjon, innflytelse fra sosiale omgivelser, dagsform og konsentrasjonsevnen. Praktikeren må ta hensyn til dette når han eller hun benytter seg av PU-teorien, da de vil ha en påvirkning på læringsutbyttet i større eller mindre grad. En utfordring med andre pedagogiske teorier er at det ikke alltid er tydelig hvilke parametere en må ta med i betraktningen.

Kvernbekk (1995) påpeker flere ganger i artikkelen at det er naturlig med et skille mellom teori og praksis. Hun understreker dette i en nyere artikkel om det samme temaet (2011). Her blir blant annet John Dewey kritisert fordi han ønsker å viske ut skillet mellom teori og praksis. Hun skriver videre at et eventuelt gap mellom praksis og teori ikke er et tomrom, men et rom der refleksjon kan skje. Dette gapet blir tatt opp i en artikkel fra 2013, skrevet av Standal, Mordal Moen og Moe, der kroppsøvingsstudenter sitt syn på forholdet mellom teori og praksis er temaet. Her blir utvalget blant annet spurt om hva de forbinder med teoribegrepet, og svarene viser at studentene skiller mellom ulike typer av teori.

Et eksempel som kom fram er en form for praktisk teori (Standal et al., 2013). Hvis en har en kroppsøvingsklasse som må forklares hvordan volleyball skal spilles, anses det å fortelle om regler og hensikten med spillet som praktisk teori som må formidles. Pedagogikk er en annen form for teori, og selv om dette i seg selv er et vidt begrep, syns flere av studentene denne formen for teori har et filosofisk preg. Dette skyldes at det for enkelte fremstår abstrakt og lite relevant i forhold til egen undervisningspraksis i kroppsøving og idrettsfag. Faget oppfattes som mer generelt og lite anvendelig. Det må likevel nevnes at studentene i denne artikkelen mener at teoriundervisning fra lærerutdanningen er helt nødvendig for å kunne lykkes i skolepraksis.

Didaktikk er et annet aspekt ved teorien som informantene nevner. Didaktikk oppfattes som en blanding av pedagogikk og praktisk teori. Det kommer tydelig fram i artikkelen at dette er den formen for teori som studentene verdsetter mest, da didaktikk inneholder både «hvordan», når det kommer til idrett og fysiske ferdigheter, samt relevante pedagogiske læringsteorier. Som en student sier selv: *«De pedagogiske teoriene legger jeg igjen i skuffen hjemme. Vi bruker didaktiske teorier; hvordan planlegge og levere»* (Standal et al., 2013, s. 14). Kvernbekk (2011) argumenterer det for at det er viktig å være bevisst på hva slags jobb en vil at teorien skal gjøre for oss som praktikere. Hun tar opp selve begrepet teori, i form av at det er et diffust ord som brukes på forskjellige måter. Videre hevder Kvernbekk (1995) at det er nærliggende å tro at studenter lener seg mer på erfaring enn teori i startfasen. Det er likevel helt sentralt, dersom en ønsker å utvikle god undervisningspraksis, å være i stand til å benytte seg av både erfaring og teori (Kvernbekk, 1995).

5. Metode

5.1 – Valg av metode

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse den metodologiske tilnærmingen til innsamling av data. «*Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.199). Det kan altså ses på som fremgangsmåten en velger for å besvare en problemstilling og eventuelle hypoteser. Innen forskning skiller en tradisjonelt sett mellom *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. En kort forklaring på forskjellene mellom de to er at kvalitativ metode undersøker dybden og vektlegger betydning. Kvantitativ metode vektlegger derimot antall og utbredelse (Thagaard, 2013).

I prinsippet tar kvalitativ og kvantitativ metode utgangspunkt i ulike forskningslogikker. Innenfor kvalitativ forskning er intervju og observasjon de mest utbredte metodene, og de er basert på et subjekt – subjekt – forhold mellom forsker og de personene en studerer. Dette betyr at både forsker og informanter aktivt påvirker forskningsprosessen. I kvantitativ forskning er det mer distanse mellom forsker og deltakere. Her er forskeren i utgangspunktet en utenforstående som iakttar et eller flere fenomener som skal studeres (Thagaard, 2013).

5.2 – Kvalitativ forskning

En kvalitativ metode vil kunne gi informasjon om informantens erfaringer, oppfatninger og følelser (Thagaard, 2013), hvilket passer godt til å besvare problemstillingen som er utformet. Derfor ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming i masteroppgaven min. Som nevnt tidligere er intervju og observasjon de mest brukte metodene. «*Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.21). Intervjuets formål er med andre ord å få informasjon om hvordan personer opplever sin egen livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjuet (Thagaard, 2013). Det finnes og ulike typer intervjuer, som kjennetegnes av hvor «bundet» forskeren er til manuset

(intervjuguiden) sin. Jeg har valgt en semistrukturert form for intervju, hvor utvalgte hovedtemaer berøres og som informantene får prate relativt fritt rundt. En fordel med denne formen er at det gir mulighet for å ta tak i ulike temaer som kommer opp underveis og følge opp disse med nye spørsmål (Thagaard, 2013).

5.3 – Utvalg

Da informanter skulle rekrutteres ble det tatt utgangspunkt i strategisk utvelgelse. Det vil si at en velger deltakere som er kvalifisert og/eller har egenskaper som er strategisk i forhold til problemstillingen som er utformet (Thagaard, 2013). Ut i fra disse forutsetningene falt valget på å intervju 3. års faglærerstudenter ved en utdanningsinstitusjon på Østlandet. Årsaken til at informanter som går det siste året av utdanningsløpet ble valgt, er at praksisperioden deres foregår i en videregående skole. De har også praksiserfaring fra tidligere, hvilket kan bety at de besitter erfaring og tanker vedrørende praksis som 2. års studenter ikke har.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) godkjente søknaden til forskningsprosjektet 06.10.17 (vedlegg 3). Sammen med innlevering av søknad ble et informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 1) og intervjuguiden (vedlegg 2) sendt som vedlegg. Intervjuguiden ble jobbet videre med under søknadsbehandlingen, uten at vesentlige endringer forekom. Like etter at studiet ble godkjent var jeg på besøk hos den aktuelle høgskolen mens studentene hadde undervisning. Etter avtale med studieansvarlig presenterte jeg meg selv og oppgaven min. Deretter ble informasjonsskrivet om prosjektet delt ut.

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju åtte studenter. Dette ble tatt i betraktning av at utvalget måtte være realistisk i forhold til å hvor mange jeg ville klare å rekruttere. En annen faktor som ble vurdert er at siden et masterprosjekt som regel skal gjennomføres på begrenset tid med begrensede ressurser, vil begrensede intervjuer være naturlig (Everett & Furuseth, 2012). Thagaard (2013) påpeker at det er de analytiske målene en har med i prosjektet som avgjør utvalgets størrelse. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at utvalgets størrelse, eller metningspunkt, avhenger av når nye intervjuer ikke gir ny informasjon til forskningen.

Jeg mottok flere henvendelser av interesserte studenter i etterkant av klassebesøket, og etter å ha sendt en påminnelse på mail noen dager senere, endte det opp med at 14 stykker meldte seg klar for intervju. Seleksjonen av de åtte ble gjort like i etterkant. Kriteriene var hovedsakelig at det skulle være en jevn kjønnsfordeling, samt en jevn fordeling av studenter som underviste både i kroppsøving og idrettsfag på skoler som hadde idrettsfag som utdanningsprogram.

Etter mailkorrespondanse frem og tilbake ble jeg enig med hver enkelt informant om tid og sted for intervju. Samtlige intervjuer ble gjennomført i løpet av de to første ukene etter de var ferdige med første periode ved praksisskolene sine. Som forsker ønsket jeg å intervju informantene så tidlig som mulig etter praksis, mens erfaringene og opplevelsene ennå satt friskt i minne.

5.4 – Intervjuguide

Arbeidet med intervjuguiden var en lengre prosess, hvor innholdet endret seg noe underveis. Fokuset var hele tiden å lage spørsmål som ville være relevante i forhold til å besvare problemstillingen. Jeg valgte et semistrukturert intervju, da Kvale & Brinkmann (2009) ser det som hensiktsmessig med åpne spørsmål hvis en ønsker å utforske informantens autentiske oppfatning av ulike situasjoner. Intervjuguiden er et manuskript som gir samtalen struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). I manuset jeg hadde utarbeidet var det noen åpne og noen mindre åpne spørsmål. De åpne spørsmålene setter krav forskerens evne til å stille oppfølgende spørsmål. Og en forutsetning for dette er aktiv lytting (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under utforming av intervjuguiden ble tidligere forskning, litteratur og egen erfaring tatt i bruk da spørsmålene skulle formuleres. De ble delt inn i ulike temaer med en gjennomtenkt rekkefølge. Et av fokusene var å gjøre spørsmålene så enkle og konkrete som mulig, da det gir informantene mulighet til å tenke over egne erfaringer og situasjoner. Dette er, i følge Thagaard (2009), avgjørende for å produsere kvalitative data.

Intervjuguiden sin struktur var lagt opp slik at samtalene starter med nøytrale spørsmål, for å skape en relasjon til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter å ha introdusert meg selv og informert om prosjektet og informantens rettigheter, ble de spurt om bakgrunn og interesser. Mengden spørsmål ble også tilpasset slik at intervjuet skulle ha en varighet på cirka 30 – 45 minutter.

5.5 - Pilotintervju

Under forarbeidet til datainnsamlingen var det ønskelig å gjennomføre to pilotintervjuer. Årsaken til dette var at jeg ikke hadde noe erfaring med verken utforming av intervjuguide eller gjennomføring av intervjuer. Og hvis en ønsker å bli god til å intervjuer må en, i likhet med de fleste andre ferdigheter, øve på nettopp dette (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hensikten med et pilotintervju er å teste ut undersøkelsesinstrumentet, som i dette tilfelle er intervjuguiden og diktafonen. Intervjuet må evalueres i etterkant både av informanten og forskeren. Deretter foretas eventuelle endringer (Olsson & Sörensen, 2013). Det første intervjuet ble gjennomført uten diktafon og transkribering. Informanten var et familiemedlem som kjente godt til prosjektet mitt, og hensikten var å få trening i intervjurollen. I etterkant evaluerte vi både intervjuguiden og hvordan jeg som intervjuer hadde klart meg, hvilket resulterte i at et par av spørsmålene ble omformulert. Det neste og siste pilotintervjuet ble gjennomført med en lærerstudent på NIH. Denne gangen ble intervjuet tatt opp både med iPhone og diktafon og transkribert i etterkant.

Den største endringen fra pilotintervjuene til intervjuene i datainnsamlingen var måten intervjuene ble gjennomført på. Jeg ble mye tryggere på meg selv og intervjuguiden for etter hvert, noe intervjuobjektet opplevde som positivt. Gjennomføringen av intervjuene gikk etter min vurdering bedre for hver gang.

5.6 – Intervjuene

Det ble brukt to lydopptakere under alle intervjuene. En diktafon og en iPhone. Dette var for å hindre at menneskelige eller teknologiske feil skulle gjøre så lydfilene ikke ble lagret. Å benytte seg av lydopptak er en stor fordel, da det gir intervjueren mer rom for aktiv lytting og mulighet til å lese kroppsspråket til informanten. En annen fordel er at informanten som regel glemmer lydopptaket underveis, hvilket gjør at samtalen blir mer naturlig. Å starte med intervjuet med generelle spørsmål kan ofte bidra til dette (Thagaard, 2013). Hvis en ikke benytter seg av lydopptak fører det til mye notering underveis, hvilket kan være forstyrrende for begge parter (Kvale & Brinkmann, 2009). Mulige ulemper ved intervju kan være at informanten synes det er vanskelig å svare ærlig på enkelte spørsmål når en sitter ansikt til ansikt med intervjueren. En risikerer også at samme spørsmål ikke blir stilt lik måte, hvilket kan resultere i misforståelser. (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

For å gjøre det enklere for meg selv i etterkant med transkriberingen, ble det utarbeidet en rutine under alle intervjuene. Hver gang informanten begynte å snakke om et nytt tema, så jeg på diktafonen og noterte ned tidspunktet. For eksempel: «Samarbeid med praksislærer: 27:42». På denne måten ble det mer oversiktlig og lettere for meg å høre på en spesifikk del av intervjuet.

Thagaard (2013) påpeker at analysen av data begynner allerede under intervjuene, og det ble også tilfellet i dette prosjektet. I intervju nummer to kom informanten med en del uttalelser som jeg alt hadde hørt under intervju nummer én. Dette resulterte i at «hovedsynspunktene» til de ulike informantene ble notert ned underveis i intervjuene. Denne tematiseringen av tanker, erfaringer og sitater gjorde det enklere i etterkant å se fellestrekk mellom informantene, men også ulikheter og bredde i materialet.

5.7 – Transkribering og koding

Transkriberingsjobben startet med en gang intervjuene var over. All transkribering gjorde jeg på egenhånd, da dette kan gi større grad av nærhet til materialet, i tillegg til å bli bevisst på hvordan en selv intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) hevder og at det vil styrke studiens reliabilitet dersom forskeren gjennomfører transkriberingen selv. Dette fordi en kan komme over uttalelser og mønstre som kan være nyttig til analyse – og diskusjonsdelen. I all hovedsak går transkripsjon ut på at en samtale skal bli omdannet til skriftlig tekst. Hensikten er å få oversiktlig data, som gir bedre utgangspunkt for analysering (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å beskytte informantenes anonymitet ble navn på steder og personer endret eller fjernet. Det ble ikke brukt tid på små detaljer som jeg vurderte irrelevante. Med andre ord kom ikke mumling, gjentakelse, stønning og pause med i transkripsjonen, dersom jeg ikke følte det var nødvendig for å få fram hva informanten mente. Meningsfortetting ble også benyttet. Det vil si at en endrer setningsoppbyggingen av praktiske årsaker, for å gjøre den mer analyserett (Kvale & Brinkmann, 2009).

Koding av data er et utbredt verktøy ved temasentrert analyse, og kan ses på som en slags videreføring av analysen jeg starter med underveis i intervjuene. Da jeg leste gjennom transkripsjonstekstene ble avsnittene eller sitatene som var interessante for oppgaven markert, og sammenliknet med hva andre studenter sa om samme tema. Det er denne prosessen som kalles for koding, og det finnes ulike programmer en kan benytte seg av for å forenkle arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven er kodingen gjort manuelt, ved hjelp av kategorisering i word-dokumenter.

5.8 – Validitet

I følge Kvale & Brinkmann (2009) handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Det er et sentralt begrep innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013) og kan defineres som i hvilken grad fremgangsmetoder og resultater står i forhold til formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Altså kan en si at det handler om å stille spørsmål ved de tolkningene som er gjort, og om disse er gyldige sammenliknet med

virkeligheten en har studert (Thagaard, 2013). Det er viktig at forskeren har et kritisk forhold til egen analyse, og om de tolkningene som er gjort er logiske (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som fremgangsmetode har det blitt brukt et semistrukturert intervju i denne studien, da dette gjør det mulig å samle inn data om alle temaene som er relevante for å besvare problemstillingen. Spørsmålenes innhold og måten de blir stilt er vesentlig for å produsere valide data (Kvale & Brinkmann, 2009), og derfor har informantene blitt stilt oppfølgingsspørsmål de gangene det har vært nødvendig. Avslutningsvis ble det også foretatt en oppsummering av de sentrale temaene for å kontrollere at informantens svar hadde blitt tolket riktig.

Underveis i forskningsprosessen har oppgaven blitt validert, gjennom kontinuerlig gjennomgang sammen med veileder. Dette er et viktig tiltak for å sikre at innholdet i oppgaven er i tråd med problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom systematisk veiledning har jeg evnet å være kritisk til egen forskning under hele perioden.

5.9 – Reliabilitet

Begrepet reliabilitet kan tolkes som repliserbarhet (Thagaard, 2013). Det vil si om en kan gjennomføre en lik studie og komme fram til de samme resultatene. Det forbindes og med troverdigheten til forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvorvidt en kan oppnå det samme resultatet hvis en kopierer en annen studie kan imidlertid diskuteres, da hver enkelt person sin erfaring og bakgrunn er med på å påvirke hvordan en tolker dataene (Johannesen et al., 2010). En viktig forutsetning for å oppnå troverdige resultater, er at forskeren må gjøre rede for hvordan dataen blir samlet inn underveis i studiet (Thagaard, 2013). Dette er grunnen til at jeg i dette kapittelet har presentert hvordan de ulike prosessene av masteroppgaveskrivingen har foregått. Dette gjelder for eksempel arbeidet med intervjuguiden og transkriberingen av intervjuene.

Utformingen av intervjuguiden ble viet mye tid, da det i dette tilfellet var viktig å formulere klare og tydelige, men også åpne spørsmål. Å stille ledende spørsmål kan

være en faktor som påvirker svarene til informantene, og dermed også reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne utfordringen forsøkte jeg å være bevisst på, da jeg ikke hadde erfaring med å gjennomføre intervjuer fra før av. Det å gjennomføre to pilotintervjuer var god trening i forhold til denne problematikken, da jeg ble gjort oppmerksom på at ved enkelte spørsmål hadde jeg en tendens til å lede intervjuobjektet i en retning.

Å forholde meg kritisk og objektiv underveis er, som nevnt tidligere, viktig med tanke på reliabiliteten (Thagaard, 2013). Det faktum at jeg selv har vært praksisstudent tidligere, og dermed har egne opplevelser og tanker om dette temaet, setter meg i en posisjon hvor det å være objektiv kan være utfordrende. Dette har jeg også forsøkt å være bevisst på, både under intervju, analyse og diskusjonsdelen av oppgaven. Alle fasene av forskningsprosjektet er gjennomført på egenhånd. Dette er med på å skape nærhet til datamaterialet og studiet i sin helhet, hvilket er en fordel så lenge en igjen klarer å forholde seg objektiv (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.10 – Overførbarhet

Fortolkningen i kvalitative studier gir grunnlag for overførbarhet. Med andre ord kan det være at resultater og eventuelle funn, også er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at en må vurdere pålitelighet og gyldighet, før en kan ta stilling til om studiet kan overføres til andre situasjoner. Kunnskapen som kommer ut av et forskningsintervju er ikke nødvendigvis universell og gyldig til enhver tid, men kan være en måte å forstå eller handle på.

Hensikten med intervjuene mine var å gå i dybden når det kom til elevenes opplevelse av skolepraksis, noe som er en av årsakene til at det er et begrenset antall med informanter. Til tross for dette representerer informantene et mangfold og en bredde gjennom intervjuene, hvilket er et utgangspunkt for overførbarhet. Det er likevel vanskelig å fastslå om de tankene og erfaringene som kom fram under intervjuene er representative for alle faglærerstudenter, eller resten av klassen til informantene for den sakens skyld. Det kan tenkes at det å ha med flere informanter ville gjort studien mer overførbar, da dette kunne resultere i ytterlige funn. Når det er sagt er det flere faktorer

som kan tyde på at åtte informanter var et passende antall. Variasjonen i uttalelsene, omfanget av prosjektet og de mange forskjellige opplevelsene fra ulike praksishverdager gir grunn til å anta dette.

5.11 – Etiske betraktninger

Vitenskapelig virksomhet krevet at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som er gjeldende både internt i forskermiljøet, og i relasjon til omgivelsene. I studier hvor det er direkte kontakt mellom forsker og informant må det tas hensyn til spesielle etiske retningslinjer (Thagaard, 2013). Derfor har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst på å opptre på en etisk forsvarlig måte, i samsvar med retningslinjene som er gjeldende. Dette har blitt gjenspeilet blant annet i form av nøyaktighet og redelighet i arbeidet med kildehenvisninger.

Da denne studien faller inn under personopplysningsloven § 31 (Lov om behandling av personopplysninger, 2018), ble den meldt inn til Norsk senter for dataforskning (NSD). En søknad ble sendt hvor prosjektets formål ble utdypet, med to vedlegg bestående av informasjonsskriv (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2). Da studiet ble vurdert til at det ikke ville inneholde sensitive opplysninger, fikk det en forenklet vurdering (vedlegg 3).

En sentral del av forskningsprosessen er å opplyse og innhente informert samtykke hos informantene (Thagaard, 2013). Gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1) som ble delt ut fikk de aktuelle studentene innblikk i prosjektets formål og hva en eventuell deltakelse vil innebære for informantens del. Retten til å trekke seg og prinsippet om anonymitet og konfidensialitet ble det også opplyst om i informasjonsskrivet.

I dette prosjektet har det, som nevnt tidligere, vært et fokus på å bevare anonymiteten til informantene. Eksempler på tiltak for å overholde dette er at høgskolen de studerer på er referert til som en utdanningsinstitusjon på Østlandet. Ved sitering av informantene er navnene fjernet, da det ikke var nødvendig å benytte fiktive navn. Utover dette har jeg som forsker vært bevisst på å opptre profesjonelt og nøytral i møte med informantene, samt forholde meg på en objektiv måte under intervjuene og tolkningen av dataanalysen.

6. Resultater og diskusjon

Hele analyseprosessen er basert på en temasentrert tilnærming. Det vil si at det blir fokusert på hva som blir sagt om hovedtemaene i intervjuene. En av styrkene ved denne tilnærmingen er at det gir forskeren mulighet til å gå i dybden når en undersøker likhetene og forskjellene i studentenes uttalelser om de ulike temaene (Thagaard, 2013).

I dette kapitlet kommer analyse – og diskusjonsdelen. Det er hovedsakelig organisert i forhold til intervjuguiden, der ulike temaer blir tatt opp med informantene. Også her vil de ulike temaene bli presentert i rekkefølge, med påfølgende undertemaer. De tre underproblemstillingene vil bli diskutert i lys av hovedproblemstillingen.

6.1 - Samarbeid

Et kjennetegn som går igjen hos alle studentene er at de har hatt erfaringsrike praksisperioder, dog ikke utelukkende positive erfaringer. Flesteparten har klare tanker om hva de var fornøyde med og hva de ikke var fornøyde med, både når det kommer til fjorårets praksis og praksisperioden de nettopp var gjennom. Her erkjenner de og at totalopplevelsen deres avhenger i stor grad av tidligere erfaringer med skolesystemet og forventningene de hadde til praksis. Ikke alle fikk tildelt den skolen de ønsket, ikke alle fikk undervist i fagene de ønsket og ikke alle fikk praksispartneren de håpet på. Det er med andre ord mange faktorer som påvirker studentenes totale opplevelse av praksisperiodene.

6.1.1 – Samarbeidet med praksisstudent

Norge er et av få land som har en lærerutdanning hvor studentene jobber sammen i praksisgrupper. Andre steder er det vanlig med én student per veileder (Sundli, 2002). Etter å ha gjennomført alle intervjuene kom det tydelig fram at studentene synes det var positivt å være flere sammen i praksisperiodene. Det å skulle ut i skolepraksis innebærer ofte at en møter nye lærere, nye elever og et ukjent miljø. I slike settinger påpekte studentene at det er positivt å ha noen kjente å forholde seg til. Selv om ikke alle kjente

resten av praksisgruppen sin like godt fra før av, mente alle at praksisperioden gav bedre utbytte når de hadde en eller flere praksispartnere.

Det er flere årsaker til at studentene ved de aktuelle utdanningsinstitusjonene samarbeider i mindre grupper. Å skape trygghet er allerede nevnt. En annen av hovedårsakene er at det gir mulighet for å utveksle erfaring og bruke hverandre som sparringspartnere. I sin mastergradavhandling, påpeker Jensen (2010) at det er flere fordeler ved å jobbe sammen i par. Under observasjon får en mulighet til å se og lære ulike fremgangsmåter av den «aktive» medstudenten. Inspirasjon i form av nye innfallsvinkler og øvelser er noe studentene nevner som positive elementer. Noen av studentene opplevde å ha undervisning sammen med medstudent i teorifagene for å fordele arbeidsmengden. Ønsket er naturlig nok at samarbeidet skal øke læringsutbyttet, men for at dette skal skje forutsetter det en viss takhøyde studentene seg i mellom. Da dette temaet ble tatt opp i intervjuene fikk jeg varierende svar fra studentene.

Alle informantene som ble intervjuet hadde hatt samarbeidsoppgaver og evaluering av hverandre underveis i alle praksisperiodene. En samarbeidsoppgave som gikk igjen var at studentene sammen skulle evaluere og diskutere karaktersetning av elevene. Evaluering av hverandre i undervisningssituasjon var alle gjennom, dog noen mer enn andre. Flesteparten av studentene gav uttrykk for at medstudenten var for «snill» når det kom til tilbakemeldingene, og at dette gikk utover læringsutbyttet.

«Jeg synes praksispartneren min var altfor snill i evalueringene. Jeg ønsker jo å vite hva jeg burde bli bedre på»

Ut i fra intervjuene spilte studentenes relasjoner til hverandre liten rolle når det kom til feedback. Av de som hadde den oppfatning om at tilbakemeldingene var for milde, var det både studenter som var gode venner fra før av og studenter som ikke kjente hverandre spesielt godt. På bakgrunn av dette kan det virke som at dette er en generell utfordring. Ikke alle mennesker er like komfortable med å gi andre konstruktiv kritikk, men det er likevel nødvendig hvis målet er å utvikle seg videre som pedagog.

Enkelte av studentene var av en annen oppfatning om hvordan det var å samarbeide med en annen praksisstudent. I noen tilfeller hadde medstudenten særlig høy kompetanse innfor enkelte idretter, noe både student og praksislærer dro nytte av.

«Praksispartneren min hadde sinnsykt mye fotballkompetanse. Det dro både praksislærer og jeg nytte av for å si det sånn»

«Både jeg og praksislæreren lærte masse av praksispartneren min. Han var veldig sterk. Både teoretisk og praktisk»

En av fordelene ved å jobbe gruppevis skolepraksis kommer tydelig fram i sitatene ovenfor. Den samlede kompetansen blir høyere når flere er sammen om oppgaven. Og når de involverte både er villige til å lære og lære bort, skaper det en gunstig situasjon med tanke på læringsutbyttet.

6.1.2 – Samarbeidet med praksislærer

«Mesterlære» er et begrep som strekker seg langt tilbake i tid, og er spesielt utbredt innen håndverksopplæring. Det går kort fortalt ut på at en erfaren praktiker trener opp en lærling gjennom demonstrasjon og instruksjoner. Lærlingen skal så forsøke å etterlikne dette (Baltzersen, 2014). Tilbakemeldinger fra en læremester er her sentralt for å tilegne seg en ferdighet. På sett og vis kan dagens lærerutdanning minne om det å gå i «mesterlære». En som er kyndig i sitt fag, i dette tilfellet praksislærer, viderefører sin kunnskap til studentene. En vesentlig forskjell som bør nevnes er at en stor del av «mesterlære» går ut på at mesteren skal demonstrere hvordan en ferdighet skal gjøre, mens under praksisopplæring i lærerutdanningen vies demonstrasjon fra praksislærer lite fokus.

Da samtalen dreide seg om praksislærer under intervjuene, var dette et tema som vekket engasjementet hos studentene. De aller fleste hadde klare meninger og oppfatninger om praksislæreren sin, både yrkesmessig og personlighetsmessig. Ut i fra tilbakemeldingene er det forskjellig oppfatning vedrørende kvaliteten på praksislærerne, noe studentene gir uttrykk for i form av skryt og kritikk.

Ettersom det var ganske jevnt fordelt med «ris» og «ros», i tillegg til at studenter som hadde samme praksislærer gav ulike beskrivelser av veilederen sin, er det nærliggende å tro at studentenes totalopplevelse av praksislærer er noe personavhengig. Ikke alle mennesker kommer like godt overens med hverandre i arbeidssammenheng, og det er ingen grunn til å tro det er annerledes i skolepraksissammenheng. Kritikken mot praksislærer var riktignok ikke personrettet, men mer yrkesrettet. En utfordring jeg skal komme tilbake til senere er det faktum at studentene har veldig ulike praksishverdager i form av hvilke krav som blir satt til dem. Og den faktoren som påvirker dette mest kan være praksislæreren.

Sløv, ustrukturert og likegyldig er noen ord som ble brukt av studentene når de skal beskrive praksislæreren. Men ord som *dyktig, inkluderende* og *dedikert* kommer også opp i denne sammenheng. Med andre ord, og som er nevnt tidligere, er det helt tydelig at studentene har ulike opplevelser av praksislæreren sin. Og de positivt – og negativt ladde sitatene nedenfor, synes å bygge oppunder denne vurderingen.

«Hvis begge parter hadde satt større krav til hverandre, tror jeg begge parter hadde hatt større utbytte»

«En gang kom han for sent til timen, og etterpå sa han at det var for å teste oss»

«Jeg fikk tommel opp etter timen. Det var alt jeg fikk av tilbakemelding liksom»

«Vi er veldig fornøyde. Tydelige beskjeder, også involverer han oss i sentrale avgjørelser. Medbestemmelse er viktig syns jeg»

«Vi har hatt to stykker som er veldig forskjellige. Men det syns jeg er bra. De har mange sterke sider begge to, og de samarbeider godt sammen. Det blir mer realistisk på den måten»

«Praksislæreren var en slags legende der. Hadde jobba der i mange år, og kjente foreldrene til alle ungene. Alle respekterte han, og han fant tonen med alle»

Tilbakemeldingene er altså i begge endene av skalaen. Dette er kanskje ikke overraskende, da det å være praksislærer er en krevende oppgave. En har ikke bare kolleger og elever å forholde seg til, men også ansvaret for to til fire studenter i tillegg. De skal veiledes og evalueres underveis, samtidig som de har sine vanlige arbeidsoppgaver i hverdagen. Det kan være utfordring å gi studentene den tette oppfølgingen de har krav på gjennom hele praksisperioden. Dette samsvarer med hva som står skrevet i artikkelen til Marit Ulvik (2008). Her påpekte lærerne at en av de største utfordringene med å ha praksisstudenter er å få tiden til å strekke til. Det er altså ikke et uvanlig problem, men det finnes heller ingen lettvinne løsning. Dette vil bli tatt opp igjen i kapittel 6.2.3.

Det faktum at antall studenter per praksislærer varierer fra to til fire personer, kan naturligvis ha betydning for totalopplevelsen av praksis. Både for studentene og for læreren. Det er mer krevende å følge opp fire studenter enn to, og en får mer undervisningsansvar som praksisstudent hvis antall timer skal deles på to og ikke fire personer. Måten institusjonene har valgt å organisere praksisopplæringen på kan være av både økonomiske og praktiske årsaker. Med organisering, menes blant annet hvor mange studenter per praksislærer en velger å ha. Likevel er det rimelig å anta at institusjonene legger opp praksisordningen slik de selv mener er relevant og riktig for utdanningen av morgendagens lærere (Sundli, 2002).

Hvordan en velger å legge opp praksis og veiledning, samt kvalifikasjonene til praksislærer, kan gjenspeile det etablerte synet på hva som er viktig kunnskap og hvordan teori og praksis vektlegges i forhold til hverandre. Ulike land har ulike tradisjoner når det kommer til mengden praksis i utdanningsløpet. Dette gjelder ikke bare for fremtidige lærere, men også andre yrker. I Norge er det store forskjeller på blant annet sykepleier – og ingeniørutdanning i forhold til praksis, mens lærerutdanningen ser nokså lik ut ved de ulike institusjonene. Sammenlikner vi oss selv med Sverige, finner en både likheter og forskjeller i lærerutdanningen. Studentene må blant annet studere flere fag samtidig, men underviser kun i et av fagene når de er ute i praksis og samtlige av praksisperiodene tilbringes på samme skole (Läraryrket, 2018).

6.1.3 – Oppfølging fra utdanningsinstitusjonen

Under intervjuene ble samtlige studenter spurt om oppfølgingen de fikk fra utdanningsinstitusjonen sin underveis i praksisperioden, og i etterkant når de var tilbake på skolebenken. Da studentene var i praksis på sin forrige skole fikk alle et besøk av en pedagog fra utdanningsinstitusjonen. Denne personen observerte enkelte av studentene mens de ledet en time, og som regel ble det fulgt opp med en samtale etterpå. Noen av informantene opplevde at den ansatte fra høgskolen kun så praksispartneren i undervisningssituasjon, noe de uttrykte misnøye med. De fleste i utvalget opplevde besøket som påtvunget og unødvendig, mens andre syntes det var positivt å få input fra andre enn praksislærer.

«Jeg skjønnte ikke poenget med besøket fra høgskolen ute i praksis. Jeg følte vi sto på egne bein»

Oppfattelsen om at besøket virker påtvunget er det ikke bare noen av studentene i mitt utvalg som har. I artikkelen til Standal et al. (2013) blir kroppsøving og idrettsfagsstudenter intervjuet om temaet skolepraksis. En av informantene der sier følgende: «I feel they visit only because they have to» (s. 17). *They* betyr i dette tilfelle høgskolelærerne som er ute og observerer studentene, hvilket kan bety at det er andre praksisskoler hvor meningen med dette besøket oppleves uklart.

«Han som kom på besøk hadde dårlig feedback. Syns jeg ropte for mye, men personen hadde ingen anelse om hvordan man håndterte elevene på denne skolen»

Dette eksempelet viser en student som ikke var fornøyd med besøket. Enkelte gav uttrykk for at de ikke tenkte spesielt over besøket der og da, men at de i etterkant antok at det muligens var flere årsaker til at han eller hun dukket opp. Da studentene ble spurt om hva positivt som kunne komme ut av besøket, var et par som nevnte at det var en anledning for høgskolen å evaluere praksislæreren samtidig. Mange i utvalget gav uttrykk for at praksislærer tok for lett på oppgaven, og at en han eller hun også ville ha godt av å bli fulgt opp tettere.

Ikke alle tilbakemeldinger var av den negative sorten. Noen i utvalget hadde flere positive punkter å nevne da vi snakket om besøket de hadde fått:

«Det var kjekt å få tilbakemeldinger fra andre en praksislærer og praksispartner. Hun hadde på en måte et litt annet syn på ting»

«Jeg synes det var deilig å se en kjent person igjen. Det var jo en stund siden vi hadde vært på høghskolen. Samtalen vi hadde etter timen var fin og. Han lurte på hvordan vi hadde det og hva vi synes var vanskelig. Han brydde seg faktisk virka det som»

At det ligger et uforløst potensial for studentene gjennom et tettere samarbeid mellom alle tre partene, altså praksisstudent, praksislærer og høghskolelærer, er nærliggende å tro hvis en leser Bjørg Gloppen sin artikkel fra 2011 om dette temaet. Som nevnt i et tidligere kapittel, tar den utgangspunkt i et prosjekt i regi av Kunnskapsdepartementet med formål om å styrke sammenhengen mellom studentenes praksis og undervisningen de får på lærerutdanningen.

Forutsetningene for å få til en slik samtale mellom alle tre partene er til stede, i og med at utdanningsinstitusjonen sender ut en ansatt som er tilknyttet faglærerutdanningen til hver av praksisskolene i løpet av perioden. Gloppen (2011) nevner at en viktig forutsetning for å få til et slikt trepartssamarbeid, i tillegg til at praksislærer må besitte nødvendig veiledningskompetanse, er en felles skolering av alle tre parter, så de får innsikt i hvordan trepartsprosjektet fungerer. Utvikling av et felles begrepsapparat og felles forståelsesgrunnlag er en prosess i denne skoleringen. Likeverd og myndiggjøring av studentene er andre nøkkelbegrep som blir dratt frem.

For den ansatte ved høghskolen, eller *kontaktlæreren* som han eller hun kalles i dette prosjektet (2011), kreves det muligens mer arbeidsinnsats ved besøkene enn tidligere, hvis en tar utgangspunkt i hva studentene sier om visitten. For det første må kontaktlæreren sette av mer tid til besøket, og han eller hun må gjøre grundig forarbeid. Et par studenter påpekte at personen som var på besøk var en de hadde lite å gjøre med i studiehverdagen. Og siden begge parter må ha et gjensidig tillitsforhold, er det en fordel

at student og kontaktlærer kjenner hverandre fra før av. Et møte mellom partene før praksis kan bidra til å skape de nødvendige relasjoner og forutsetninger.

Kontaktlæreren må og ha kjennskap til praksisskolen og praksislærer for å få et godt utbytte av samtalen. Et godt eksempel på for dårlig forarbeid her, er sitatet over hvor studenten fikk beskjed av kontaktlærer at han ropte for mye. Det som ikke kommer fram i sitatet, men som studenten fortalte, er at han var på det han beskrev som en østkantskole med utfordrende miljø. Etter en stund erfarte han at elevene responderte bedre på en autoritær og kraftig stemme, enn på det han kaller vanlig «*gymsalstemme*». Denne oppfatningen hadde praksislæreren og. Da kontaktlæreren kom med sin evaluering, opplevde praksisstudenten det som at høgskolelæreren ikke hadde kjennskap nok til skolen og miljøet til å komme med en slik tilbakemelding. Poenget er at hvis studenten har en slik oppfatning av kontaktlæreren, danner det er lite gunstig grunnlag for kunnskapsutveksling i en trepartssamtale. For gjensidig respekt for hverandre som person og yrkesutøver er helt grunnleggende for å skape en produktiv dialog (Gloppen, 2011).

Gloppen (2011) hevder og at likeverd er sentralt og helt grunnleggende for å få ønsket effekt. Likeverd går alle veier, altså mellom student og praksislærer, student og kontaktlærer, og mellom kontaktlærer og praksislærer. For kontaktlæreren vil det da være viktig å unngå en ovenfra og ned holdning når han eller hun henvender seg til studenten, men heller prate til vedkomne med respekt som om det er en kollega.

I forhold til oppfølging fra utdanningsinstitusjonen, hadde et par av studentene noen tanker om det som skjedde i etterkant av praksis og. De aller fleste fortalte at de opplevde et klart skille mellom studier og praksis. Når de selv var tilbake på høyskolen var praksis ferdig, og tilbakemeldingene de hadde fått av praksislærer var det kun de som hadde kjennskap til. Eventuelle evalueringer og tilbakemeldinger om hva de måtte jobbe videre med i sin undervisningspraksis, måtte de ta ansvar for selv. En student syns at høgskolen burde sette av tid til å evaluere tilbakemeldingene og følge opp hver enkelt student på individnivå. Han foreslo at studentene burde ha en samtale med en eller flere ansatte fra faglærerutdanningen, hvor de gikk nøye gjennom tilbakemeldingene. På denne måten kan det tenkes at det gis et bedre grunnlag for studenten til å reflektere mer

rundt egen prestasjon og blir mer oppmerksom på hva han eller hun bør jobbe videre med.

En annen student i utvalget var klar på at det var for lett å godkjenne praksisperioden. Han mente det burde bli stilt høyere krav til hver enkelt, hvor spesielt det sosiale aspektet var i fokus. Han uttalte at nesten hvem som helst kan komme gjennom praksis slik som det er organisert, men ikke alle studenter er skikket til å være lærer. Sitatet under er fra den samme studenten og forklarer kort hva han tenker om oppfølgingen fra utdanningsinstitusjonen:

«Jeg tenker at høgskolen ikke har noe peiling på hvordan jeg er, oppfører meg, og presterer ute i praksis»

Videre sier han at måten studenten møter og håndterer elevene på, og evnen til å samarbeide med andre personer burde vektlegges mer. Studenten mente også at tilbakemeldingene en fikk av praksislærer i slutten av hver periode burde følges opp av høgskolen. Studenten burde vise at han eller hun jobber med tilbakemeldingene i neste praksisperiode, og det burde være høgskolens jobb å kontrollere at dette skjer.

Studenten hadde reflektert over dette tidligere og at råd og tilbakemeldinger fra praksislærer bør følges opp når en er tilbake på høgskolen, kan synes både logisk og realistisk å få til. For praksislæreren er den personen som er best egnet til å uttale seg om hva hver enkelt student burde jobbe videre med i sin undervisningsvirksomhet. Også det å følge opp studentenes arbeidsoppgaver i neste praksisperiode er noe som bør kunne la seg gjøre. Da for eksempel i forbindelse med praksisskolebesøket. Gjennomføring av dette er ressurskrevende, med tanke på at de ansatte på utdanningsinstitusjonen har andre arbeidsoppgaver mens studentene er i praksis. Det er et tiltak som synes å kunne gjennomføres, men det vil kreve planlegging og tilrettelegging.

Når det kommer til det studenten nevnte om skikkethet, skal det nevnes at dette allerede er lovfestet i lærerutdanningen. En skikkethetsvurdering foregår løpende under hele utdanningen, og inngår i helhetsvurderingen av studentens forutsetninger for å kunne bedrive yrket (Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, 2006).

6.2 – Anvende høgscoleundervisning i praksis

Det å skulle anvende teori i praksis vil oppleves krevende i flere ulike yrker, men kanskje spesielt innenfor pedagogikken. For som Kvernbekk påpeker, og som hun er sitert på tidligere i oppgaven, er forholdet mellom teori og praksis et av «... *pedagogikkens mest sentrale og omdebatterte temaer*» (Kvernbekk, 2001, s. 146). Ut i hva studentene hadde å si om det å anvende profesjonsfag i praksis, kan det virke som flere i utvalget er enig med Kvernbekk. I denne sammenhengen betyr profesjonsfag de pedagogisk - og didaktisk sentrerte emnene i utdanningsløpet. Flere opplevde temaet som svevende og følte det var vanskelig å gi et håndfast svar på noen av spørsmålene. Dette er ikke så overaskende, da det var utfordrende å formulere spørsmålene på en god måte enkelte ganger.

6.2.1 – Å anvende praktisk undervisning

Hva praktisk undervisning angår, fant studentene det langt enklere å reflektere og gi tydelige svar på hvordan de opplevde å anvende denne typen undervisning i praksis. For ordens skyld bør det da presiseres at med praktisk undervisning menes de praktiske fagene, altså aktivitetsfag, de har ved sin utdanningsinstitusjon. Aktiviteter som ballspill, svømming, friluftsliv, dans, lek er noen eksempler på denne praktiske undervisningen. For studentene virket det lettere å sette ord på hva de tenkte om å implementere denne typen undervisning i sin praksishverdag.

På den aktuelle utdanningsinstitusjonen har faglærerne valgt ulike retninger i aktivitetsfagene å fordype seg i. I utvalget er alle retningene representert, hvilket danner et godt grunnlag for analysen.

Det første som bør nevnes i forhold til den praktiske undervisningen er at samtlige studenter i utvalget var godt fornøyd med de praktiske fagene i utdanningen. De fleste viste et tydelig engasjement da de fortalte om spesielle fag eller lærere, og de positive tilbakemeldingene kom på løpende bånd uavhengig om det var snakk om ballspill,

friluftsliv eller dans. Mer spesifikt nevnte de at fagene var veldig skole -/praksisrettet, hvilket gjorde at de var enklere å anvende i egen undervisning. I friluftsliv ble spesielt den varierte metodebruken dratt frem som et positivt element. De i utvalget som hadde valgt dette faget følte de fikk mye igjen, og at kompetansen deres var betydelig bredere etter kurset.

I dans og ballspillfagene får blant annet ulike høgskoleansatte ros for sin pedagogiske måte å legge opp kurset på, og evnen de har til å få studentene til å tenke utenfor boksen når det kommer til tilpassing og manipulering av spillet for å rette det mot skoleklasser.

«De praktiske fagene har vært veldig bra. Jeg syns vi lærer vel som mye der. Veldig praktisk rettet, som gjør at man får en bedre øvelsesbank»

«Opplegget er bra. Du fordyper deg ikke i et ballspill, men er innom mange forskjellige. Sånn sett blir kurset brukt som inspirasjon. Det hjelper deg å tenke i nye baner og se nye muligheter. Jeg har brukt mye av det jeg har lært i praksisperioden vi har vært gjennom nå»

«De praktiske fagene er helt konge. Friluftsliv er veldig bra. Varierende metode, noe som er deilig. I idrettene er lærerne veldig kompetente, og dans syns jeg og er bra. Og det er veldig rettet mot skolen, som er bra. Det er lett å anvende og lett og tilpasse»

Noen studenter i denne undersøkelsen opplever også at å anvende den praktiske kunnskapen gjør de bedre rustet til den praktiske eksamen. Å undervise i fotball i praksis er den beste treningen en kan få opp mot en praktisk metodisk fotballeksamen, hevder enkelte i utvalget. Dette er en interessant oppfatning og det er godt mulig det stemmer for noen. Når det er sagt er ikke hensikten med skolepraksis å forberede studentene til en slutteksamen. Så dette vil kun være en ekstra fordel som enkelte studenter drar nytte av.

6.2.2 – Å anvende profesjonsfag

Da studentene ble spurt om profesjonsfagene, var det noe mer variasjon i svarene. Dersom en knytter det opp mot skolepraksis er ikke dette så uventet heller, da det er vanskeligere å anvende dette på en konkret og tydelig måte i undervisningssammenheng. I det hele tatt er profesjonsfag og aktivitetsfag vanskelige å sammenlikne, noe en bør ta i betraktning under denne analysen. Det er nærliggende å tro at et aktivitetsfag som volleyball har et bedre utgangspunkt enn et klasseromfag som pedagogikk, dersom målet er at studentene skal føle det er et interessant og motiverende fag der det man lærer skal anvendes ute i skoleverket. Det at utvalget mitt i tillegg er en gjeng med unge og aktive mennesker styrkes denne påstanden betraktelig.

Det bør påpekes at selv om det var mer variasjon i svarene rundt dette temaet, så betyr ikke dette nødvendigvis negative tilbakemeldinger rundt profesjonsfag. Noen studenter syns fagene er spennende, lærerike og evner å se nytteverdien i det når de reflekterer rundt egen undervisningspraksis. Andre i utvalget føler fagene er vanskelig å ta inn over seg, og enda vanskeligere å anvende ute i felten. Andre igjen mener fagene er viktige og interessante, men syns det er for lite variasjon i undervisningsmetodene.

«Det vi går gjennom er for det meste relevant, og er ting en lærer må kunne. Men jeg er uenig i hvordan ting blir berørt, og hvordan vi arbeider med temaer. Vi har unødvendig høyt timetall i undervisningen ... mye unødvendig repetisjon»

«Jeg syns det er en del spennende i faget som jeg kan bruke i skolen. Foreleserne er veldig dyktige. Noen lærere klarer å gjøre det eksamensrettet, med å si at dette og dette må dere kunne. Mens andre er mer svevende. Dette syns jeg kunne vært bedre»

«Mye i profesjonsfaget kunne de gjort mer spennende hvis de hadde variert metodebruken sin litt mer. Det kan være faget sin skyld, det er jeg usikker på. Men det kan og være lærerne»

Som pedagog er det å tilegne seg teoretisk kunnskap i profesjonsfag og det å kunne anvende dette i sin undervisningspraksis en helt nødvendig ferdighet. Hadde teorien vært irrelevant, ville mye av den teoretiske undervisningen på sett og vis vært

unødvendig. Kvernbekk underbygger dette utsagnet i sin artikkel om forholdet mellom teori og praksis (1995), der hun skriver at dersom praksis er tilstrekkelig i seg selv, så er det ikke behov for teoretisk kunnskap. Hun viser til et eksempel fra den britiske lærerutdanningen, det det på 90 – tallet kom et forslag om at 2/3 av studietiden til studentene skulle tilbringes ute i skolen. Forslaget skapte kraftige reaksjoner sier Kvernbekk (1995) og skriver at det å skille lærerutdanningen fra andre høyere utdanninger, som de gjør ved å fjerne teoriundervisning, er å angripe læreryrket som profesjon og viser et snevert syn på læreres arbeid.

Standal et al. (2013) tar for seg teori-praksis forholdet ute i skolepraksis sett i et studentperspektiv. Rettere sagt, kroppsøving og idrettsfagstudenters perspektiv. I denne studien mener også en del av studentene som var med i prosjektet at de lærer mest ute i skolepraksis og at de opplever et gap mellom teori og praksis. Det kommer også frem at studentene har ulik oppfatning av hva teori er, og at når de er ute i praksis har de ansatte fra høgskolen en tilbaketrukket rolle. Dette gjør at studentene opplever at de må koble teori-praksis på egenhånd, hvilket til dels samsvarer med hva utvalget mitt hadde å si om det samme temaet.

«Jeg føler kanskje jeg bruker teorikunnskap uten at jeg tenker over det når jeg er ute i praksis. Det skjer liksom ubevisst»

Utsagnet over er svaret til en av studentene som ble intervjuet, da vedkommende ble spurt om det å anvende teori ute praksis. En av studentene hos Standal et al. (2013) kom med følgende svar om samme temaet:

I believe we bring with us a lot of what we have learned in the theoretical subjects, but unconsciously ... Because I can't say concretely what it is I do in practicum that I take from a theory I have learned about, but I feel that I have grown as a teacher. I think that is because I have a much broader theoretical background (Standal et al., s 15).

Flere studenter i studien opplevde altså at de tar med seg mye av teorien ubevisst, men det er vanskelig å si nøyaktig hva, ettersom de ikke vet konkret hva de bruker ute i praksis. De vokser som lærere fordi de tilegner seg mer teoretisk kunnskap.

Det er påfallende hvor like de to uttalelsene er, og det tyder kanskje på at studentene benytter seg av teorien i større grad enn de er klar over selv når de er ute i praksis. Standal et al. (2013) skriver at studentene gir tydelig uttrykk for at de opplever høgskoleundervisning og skolepraksis som to atskilte arenaer, hvor de i stor grad er overlatt til seg selv når det kommer til å anvende kunnskapen de har tilegnet seg i en av arenaene. Videre oppfatter lærerstudentene at praksislæreren fokuserer mest på øktplanene. Hvilke valg som tas, samt hvilke tilpasninger som gjøres og hvordan en organiserer timene er det som står i fokus. Studentene blir sjeldent utfordret rundt det teoretiske.

6.2.3 – Teori som tematikk i veiledningssamtaler

Studentene i denne undersøkelsen opplever at de sjelden snakker teori med praksislærer. Årsaken til dette er trolig sammensatt, da det kan være mange ulike grunner til at dette samtaleemne aldri dukker opp. Under intervjuene gikk noen av studentene nærmere inn på dette med mangel på teorisamtalen med praksislærer. De mente det kunne være mangelfull kunnskap hos praksislæreren på dette området som var hovedgrunnen til at det aldri ble et samtaleemne. Det kan være nærliggende å tro at dette er en av årsakene, da det er mange år siden noen av praksislærerne selv var studenter og hadde teoretisk undervisning. Det kan tenkes at dette er en type kunnskap som må vedlikeholdes hvis en skal være i stand til å diskutere det med en praksisstudent. En mulig løsning kan være at praksislæreren må lese seg opp på teoretisk litteratur.

En utfordring med dette er at studentene har gått gjennom mange teorier og modeller innenfor pedagogikk i løpet av de første årene i utdanningen. Av tidsmessige årsaker kan det være en utfordring for praksislærer å lese seg opp på all litteratur studentene har vært gjennom. Klare retningslinjer for hva som bør gjennomgås med studentene kan være en idé, men det krever tett dialog med utdanningsinstitusjonen og involvering fra studentenes side. Informantene gir uttrykk for at det ikke finnes en overordnet plan på tematikken i veiledningssamtalene, noe som samsvarer med min egen erfaring fra skolepraksis. Å gå gjennom temaer som er individuelt tilpasset hver student kan være en løsning. Det vil sannsynligvis vil gi et godt læringsutbytte for den enkelte, samtidig som praksislærer har tydelige rammer for hva han eller hun skal gjennomgå.

Utdanningsinstitusjonen til informantene hadde et høyt antall faglærerundervisere per student, hvilket gjør det realistisk å kunne kartlegge hva den enkelte trenger av faglig støtte. Denne oppfølgingen av studentene kan også være en måte å forebygge mot erfaringstyranni (Kvernbekk, 1995), som ble beskrevet i kapittel 4.3.1. For hvis tidligere erfaring er det eneste veiledningssamtalene tar utgangspunkt i, kan teorien oppleves som irrelevant for studentene. På samme måte kan teoriyranni oppstå, dersom en ikke evner å se teorien en diskuterer i lys av egen undervisningspraksis. Det hviler med andre ord et ansvar på praksislærer, da det er hans eller hennes oppgave å koble teori og praksis opp mot hverandre under veiledning

Tankegangen om at studenten skal bli utfordret på områder de ennå ikke er helt kompetente på, er i tråd med teorien om den nærmeste utviklingssonen. Som det ble skrevet i kapittel 4.2.1, sies det om Vygotskij sin teori at det en klarer med hjelp i dag, klarer en alene i morgen. Dette kan relateres til denne konteksten fordi studentene vil kunne oppleve læring og videre utvikling gjennom diskusjon og refleksjon sammen med praksislærer. Å legge opp veiledningssamtalene slik at en tar opp temaer som studenten har behov for har med andre ord et læringspotensial, og er en spennende tanke da det ikke krever enormt med tid og ressurser.

En annen vei å gå kan være at studenten selv, i større grad påvirker innholdet av veiledningssamtalen. Noen av informantene fikk forespørsel om det var spesifikke temaer de ønsket å diskutere under praksisperioden, noe min praksispartner og jeg også opplevde i en av våre praksisperioder. Det kan være flere fordeler med å gjøre det på denne måten. Det kan blant annet føre til at studenten opplever større grad av eierskap og delaktighet i sin egen utdanning. Det gir også mulighet for å prate om et tema en finner interessant. Dette vil kunne skape et godt utgangspunkt for læring og refleksjon. En utfordring med å la studentene bestemme tema er at de kun velger ut i fra personlige interesser, og ikke faglig behov.

Sett fra et lærerperspektiv, vil sannsynligvis tidsaspektet være en medvirkende faktor til at praksisstudent og praksislærer ikke får pratet om alt de skal gjennomgå under praksisperioden. Denne antakelsen styrkes av funnene i Marit Ulvik (2008) sin artikkel, hvor lærere ble spurt om hva de fant utfordrende med å ha en praksisstudent på besøk. Det å få tid til alt en skal gjennom er en utfordring som var gjennomgående hos de

fleste. En timeplan som er full nok i utgangspunktet, skaper ikke de beste forutsetningene for tett og jevnlig oppfølging av studentene. Det er nærliggende å tro at dette ikke bare fører til mangelfull tid til veiledning, men også en eventuell teoridiskusjon. Dette poenget blir understreket av Imsen (2016). Hun skriver at tid er en utfordring for lærere generelt, dette gjelder også når de ikke har studenter i praksis.

Hvilke tiltak kan så iverksettes for å forbedre denne delen av skolepraksis? I de nasjonale retningslinjene (2017) står det at praksislærer skal ha gjennomført eller påbegynt 15 studiepoeng med videreutdanning i praksisveiledning, og at alle lærerutdanningsinstitusjonene må tilby minst 30 studiepoeng. Andre krav som stilles til praksislærer er fagkompetanse i faget han eller hun veileder i, i tillegg til at studenten får en profesjonsrelevant praksisopplæring.

Målet med denne videreutdanningen er å kvalifisere lærere til å veilede andre. Hvis en tar utgangspunkt i studieplanene til en utdanningsinstitusjon som tilbyr veiledningsutdanning, står det i beskrivelsen av faget at det fokuserer på forståelse av veiledning som fag, verdier og holdninger i veiledning, samt betydningen av relasjon og samtale. Det inneholder og veiledningsteori og metoder innenfor veiledning. Med andre ord er det forventet at praksislæreren skal besitte veiledningskompetanse, så mangelfull kunnskap på dette området er trolig ikke årsaken.

Hvis vi beveger oss tilbake til mulige tiltak, er kanskje ikke veiledningsskolering av praksislærerne det naturlige svaret. Å løse tidsutfordringen som ble nevnt tidligere er derimot ønskelig, men også utfordrende. Det kan tenkes at hvis en bruker mer ressurser på skolepraksisordningen vil dette være til hjelp. En praksislærer kan for eksempel få en vikar til å ta over timer i andre fag som praksisstudentene ikke er involvert i. På denne måten vil det åpne seg rom for å gjennomføre samtaler og oppfølging på andre tidspunkt. Denne løsningen virker både logisk og gjennomførbar etter min mening, men jeg forstår og at det er et økonomisk aspekt å ta hensyn til. Da det er sagt, mener jeg at denne perioden er en så viktig del av lærerutdanningen, at det er synd hvis det er slik at opplevelsene og læringsutbyttet til studentene blir begrenset på grunn av økonomiske årsaker.

Basert på intervjuene og egen erfaring, varierer veilednings – og diskusjonstemaer fra skole til skole. Tiden satt av til samtale før og etter timene prioriteres forskjellig fra lærer til lærer. Enkelte studenter hadde et nytt tema hver uke som skulle fungere som en rød tråd i undervisningspraksisen. Vurdering og differensiering ble blant annet tatt opp. Andre opplevde større grad av medbestemmelse når det kom til hva som ble tatt opp under veiledningssamtalene. Som tidligere nevnt opplever studentene i Standal et al. (2013) sin artikkel liten sammenheng mellom høyskoleundervisning og skolepraksis. De mener at praksislærerne hovedsakelig fokuserer på valg de har foretatt i forbindelse med øktplanen og selve gjennomføringen av timen. En av studentene føler de ikke har snakket om teori i det hele tatt, og er usikker på om praksislæreren er klar over dette. Og i likhet med noen av informantene i mitt prosjekt, var det studenter som ønsket å bli teoretisk utfordret i større grad. Det kan altså virke som det er en utfordring, ikke bare å koble teori og praksis sammen, men også finne en balanse mellom de to i undervisning og – veiledningssammenheng.

Avslutningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å ta opp de tre synene på teori som ble nevnt i kapittel 4.3.3 (Standal, et al., 2013). Her kom det fram at studentene hadde en oppfatning av teori som kunne deles inn i tre kategorier, nemlig et praktisk, pedagogisk og didaktisk syn. Under intervjuene hadde de fleste av studentene i utvalget en tendens til å knytte teori og profesjonsfag direkte opp i mot pedagogikk. Dette er riktignok ikke så uvanlig, da det folk flest forbinder med pedagogikk er forskjellige teorier og modeller. Likevel var det noen av studentene som dro inn didaktikk da vi pratet om forholdet mellom teori og praksis. De synes det var enklere å forstå seg på, og langt enklere å koble det sammen med egen undervisningspraksis.

En av informantene poengterte og at for vedkommende sin del kunne teori også være praktisk. En mening som vi kan se ovenfor, deles av andre studenter (Standal, et al., 2013).

«Jeg føler jo at hvis jeg forklarer regler eller stopper en øvelse for å forklare hva som bør gjøres annerledes, er dette også en form for teori»

Med utgangspunkt i dette sitatet og det som er skrevet tidligere i oppgaven om uttrykket teori, tolker jeg det dithen at det er et begrep som kan virke vagt for enkelte. For

studentene sin del er det ingen bred enighet om hva teori *er*, eventuelt *ikke er*. Svarene en får virker å være preget av det individuelle forholdet en har til ordet. Teori kan både være noe som forteller hvordan en skal handle bestemte situasjoner, men også overordnede modeller for hvordan en kan oppføre seg til en viss type atferd. Det kan også fungere som et verktøy for læring hvis en er bevisst på hvordan en anvender seg av en gitt teori. Og ikke minst, som vi har hørt fra noen studenter, finnes det en praktisk form for teori, for eksempel hvordan en skal gjennomføre et teknisk riktig *baggerslag* i volleyball eller hvordan beina skal bevege seg når en danser vals.

Under praksisperioden er det liten tvil om at det å diskutere teori og praksis i lys av hverandre, prioriteres i større grad ved enkelte praksisskoler. Både praksislærer sin kompetanse, arbeidsmengde og interesse, samt studentens evne til å ta ansvar for egen læring, kan være faktorer som påvirker dette. Dette kan være med å påvirke studentenes totale læringsutbytte av praksisperioden, noe som vil bli tatt opp i neste kapittel.

6.3 – Det helhetlige læringsutbyttet

I denne delen diskuteres studentenes læringsutbytte av praksisperioden. Med læringsutbytte menes det hva studentene sitter igjen med av kompetanse, ferdigheter og erfaringer etter endt praksis. Da studentenes hverdag varierer med hensyn til ansvar, krav og arbeidsmengde, kan dette påvirke de ulike læringsutbytte. Dette gjenspeiles i informasjonen som forekommer under intervjuene. I kapittel 3 ble det presentert noen læringsmål fra de nasjonale retningslinjene (2013) som praksisstudentene skal gjennom. Disse vil bli brukt i denne delen av oppgaven med henblikk på å diskutere læringsutbyttet til studentene.

Da studentene har forskjellige praksislærere vil dette også påvirke arbeidshverdagen. Ulike lærere har ulike måter å jobbe på, og de fleste i utvalget opplevde dette da de var ferdig med grunnskolepraksis og begynte på en videregående skole. Noen studenter opplevde praksisperiodene i grunnskole og videregående som «natt og dag», hvilket vil si at sammenliknet med hverandre var det stor forskjell på hvordan arbeidsdagene så ut. Alder, kjønn og erfaring kan åpenbart ha betydning her. Det at ikke alle lærerne har samme fag er også en potensiell faktor som kan påvirke hvordan dagene til studentene

ser ut. Det at arbeidsmengden til studentene er så varierende som de gir uttrykk for, er det i utgangspunktet ingen grunn til.

Under er det lagt ved sitater som viser de ulike oppfatningene av hvordan praksisperioden oppleves av studentene, og inntrykket de har av hverandres praksishverdag:

«Jeg vet at noen i klassen ikke har levert en eneste øktplan, så det sier litt om hvor lett noen av praksislærerne tar det»

«Vi digga praksislæreren vår. Han satte høye krav, men det gjorde ingenting. Jeg tror vi var på skolen fra åtte til fire hver eneste dag»

«Alle er enige om at det er store forskjeller på hvordan praksis blir ut i fra hvilken skole og hva slags praksislærer man får. De fleste synes det er urettferdig at det stilles så varierte krav ute i praksisskolen»

Det første som må nevnes her, er at studentene i utvalget ikke er alene om å ha denne typen opplevelser av skolepraksis. Standal et al. (2013) påpeker at variasjonen i praksishverdagen til lærerstudentene, både i form av krav som blir stilt til de og læringspotensial, gjør det til en utfordring å forske på akkurat dette. Dette er i tråd med egne erfaringer fra tidligere praksisperioder, hvor egen arbeidsdag differensierte fra medstudenters arbeidshverdag som var plassert på andre skoler. Sån sett er ikke dette noe nytt, men noe man bør være mer bevisst på i praksisopplæringen. Alle lærere, studenter og skoler er ulike, og gjør det naturlig at opplevelser og erfaringer er forskjellig av nevnte faktorer. Likevel er det enkelte ting både studenter, praksislærer og høgskoleansatte har krav på når det kommer til skolepraksis. Denne oppgaven undersøker praksisopplevelsene gjennom et studentperspektiv, så derfor tas det kun utgangspunkt i hva studentene kan forvente av seg selv og alle andre aktører som er involvert i skolepraksisordningen.

Hvis læringsutbytte kun hadde blitt målt i antall arbeidstimer er det naturlig at forskjellene hadde blitt store blant studentene. Dette er ikke tilfelle, men det er

nærliggende å tro at desto flere timer som benyttes på arbeid i form av planlegging, undervisning og evaluering, desto bedre er grunnlaget for å få et godt læringsutbytte.

Læringsutbyttebeskrivelsene som ble nevnt tidligere gjør det mulig å se om enkelte læringsmål er nådd for noen av studentene. Eksempelvis hadde ingen av studentene verken planlagt eller deltatt i et foreldremøte. Nå skal det presiseres at det ikke er et krav om at de skal delta, men etter endt skolepraksis skal studentene selv være i stand til å planlegge og delta. Med andre ord blir det feil å påstå at studentene ikke har nådd læringsmålet kun fordi de ikke har vært med på denne prosessen. Likevel finnes det unntak i utvalget, da enkelte utdypet seg mer om temaet. De sa at foreldremøter var noe de gruet seg til, og ikke følte seg klar for på nåværende tidspunktet. Dette kan tyde på at de aktuelle informantene ennå ikke har oppnådd dette læringsmålet.

Det må tas med i betraktningen at intervjuene ble gjennomført etter praksisperioden høsten 2017, hvilket innebærer at informantene hadde en praksisperiode gjenstående i studieløpet deres. Hvilket vil si, at ettersom læringsutbyttebeskrivelsene som står i de nasjonale retningslinjene (2013) er mål studentene skal ha tilegnet seg etter gjennomføring av samtlige praksisperioder, kan en dermed ikke fastslå i hvor stor grad studenten har oppnådd de ulike læringsmålene før etter siste praksisperiode.

Kunnskap om skoleledelse, teamsamarbeid og lærerens rolle, rettigheter og plikter er et annet læringsmål (2013). Da jeg selv var i praksis hadde praksispartneren min og jeg møte med rektor, hvor hun fortalte om skolens mål og visjoner, skoleledelse og lærerens arbeidsoppgaver og rettigheter. Andre i faglærerklassen ble ikke tilbudt et slikt møte, så derfor var jeg spent på hva som ville komme fram under intervjuene. De fleste av informantene hadde pratet rundt dette temaet, enten med rektor på skolen eller praksislæreren. Et par stykker hadde pratet smått rundt lærerens rolle, og rettigheter, men ikke berørt noen av de andre punktene. En person hadde gått gjennom tre praksisperioder uten å ha en samtale om temaet med noen, noe vedkomne synes var synd. Igjen, for å referere til forrige avsnitt, kan det tenkes at personen får mulighet til dette i den siste praksisperioden, men uansett er dette noe det bør settes av tid til i løpet av de 70 arbeidsdagene.

Når det kommer til teamsamarbeid var det få av informantene som fikk noe erfaring med dette. Samarbeidet med praksispartner og praksislærer kan dog trekkes inn under dette punktet, og ettersom alle informantene gjorde dette ble læringsmålet uansett delvis oppfylt. Den største delen av praksisperiodene består nettopp av dette, så her står sannsynligvis studentene sterkt, om ikke sterkest. Av ferdigheter står det i tillegg at studenten skal kunne samarbeide med andre lærere på skolen, noe ingen hadde fått anledning til. Dette ble ikke diskutert med alle informantene, så dataene min på dette område er begrenset, men av de som pratet om andre lærere på skolen, var det ingen som opplevde en form for samarbeid.

Under generell kompetanse står det at studenten skal kunne reflektere over egen og andres praksis i lys av teori og forskning og vurdere egen lærerkompetanse samt eget læringsbehov. Dette er et interessant punkt da det bygger videre på kapittel 6.2. Det å være i stand til å reflektere over egen praksis forutsetter at studenten har et realistisk selvbylde. Studenten må kunne erkjenne både styrker og svakheter hos seg selv som pedagog, og på denne måten vite hva han eller hun må jobbe videre med. Studentens fremgang basert på læringsmål i løpet av en studieperiode beror ikke bare på praksislærer og andre ansatte ved høyskolen, da studenten selv må være delaktig i egen læringsprosess.

Å reflektere over andres praksis kan på en måte være lettere, men også vanskeligere. I kapittel 6.1.1 kom en av informantene med følgende uttalelse:

«Jeg synes praksispartneren min var altfor snill i evalueringene. Jeg ønsker jo å vite hva jeg burde bli bedre på»

Dette sitatet er relevant her også, for det illustrerer en av de største utfordringene med å skulle reflektere over andres praksis. Observasjon og evaluering av andre kan være lettere, da en har et «utenfra-perspektiv» under observasjonen. Det å vite hva som er blitt gjort riktig og hva som burde gjøres annerledes er ikke alltid lett eksempelvis etter en kroppsøvingstime. Det er mye som skjer på en gang, og ofte kan det å gi elevene oppmerksomhet og tilbakemeldinger gjøre det utfordrende å samtidig evaluere seg selv. Derfor kan feedback fra en utenforstående være gunstig, som en del av videre utvikling.

Som medstudent å skulle observere og gi tilbakemelding til andre studenter er riktignok ikke alltid så enkelt. Det å gi og ta i mot konstruktive tilbakemeldinger er ikke alle like komfortable med, og kan være en barriere som direkte påvirker læringsutbyttet. Basert på egen erfaring og hva de andre studentene i utvalget hadde å si om dette temaet, er det nærliggende å tro at dette er en utfordring som er utbredt blant praksisstudenter.

Forholdet mellom medstudenter kan være en faktor som påvirker hvorvidt dette en er reell utfordring eller ei. Organisering av praksisparene således at studentene havner med en person de kjenner godt fra før av er likevel ikke en gunstig løsning etter min mening. For det første er det en god mulighet for å bli bedre kjent med medstudenter. Dessuten er det andre faktorer som kan ha større påvirkning på hvilken praksisskole studentene havner på. Dette kan for eksempel være geografiske avstander og hva slags undervisningstilbud skolen har. Dette er årsaken til at enkelte utdanningsinstitusjoner gir studentene mulighet til å komme med ønsker når det gjelder praksisskoler.

Et tungtveiende argument for tilfeldig selektering av praksispartner er at dette vil være en situasjon studenten vil møte i arbeidssammenheng etter endt studieperiode. Det å jobbe som lærer innebærer samarbeid og evaluering, og derfor er det å skulle få denne treningen gjennom praksis verdifull erfaring til senere.

Sitatene under kommer fra en av studentene som ble intervjuet, og gir en indikasjon på at det mest sannsynlig er en betydelig forskjell i det totale læringsutbyttet hos studentene.

«Jeg hadde observasjon neste hele første periode (i praksis første året)»

«Jeg tror de studentene som har en praksislærer som ikke utfordrer de, har veldig lett for å bare godta det. Man tenker at det er chill, da blir jeg fort ferdig så kan jeg dra hjem å gjøre andre ting. Hvis det hadde vært tydeligere og strengere rammer, og oppfølgingen fra høgskolen hadde vært mer markant, så hadde man ikke bare endt opp på en skole noen uker uten å få viktige erfaringer. Nå er det enorm forskjell på hva de ulike studentene i klassen sitter igjen med»

Hvis en går ut i fra sosiokulturell læringsteori, nærmere bestemt teorien om den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013), vil de personene som denne

studenten sikter til sannsynligvis ikke realisere læringspotensialet som praksisperioden har. Grunnen til dette er at hvis formålet er å skape en lærings situasjon, vil dette avhenge av om studenten blir utfordret på noe han eller hun behersker eller kan gjøre alene.

Kvernbekk (1995) sitt eksempel om programmert undervisning som ble nevnt i kapittel 4.3.3 er et godt eksempel på dette. Den aktuelle studenten observerte timene nesten hele den første perioden, og gikk dermed glipp av verdifull erfaring og feedback han kunne fått gjennom aktiv klasseledelse. Begrepet *læringsbane* kan også kobles inn i denne diskusjonen. Lingås & Olsen (2013) hevder at læring foregår gjennom reell deltakelse fra flere parter. Praksislærer må evne å sette seg inn i studentenes rolle, og gi han eller hun utfordrende oppgaver, samtidig som studentene selv må delta aktivt.

7. Avslutning og veien videre

I det siste kapittelet i denne masteravhandlingen er formålet å oppsummere de viktigste funnene i lys av problemstillingen og underproblemstillingene. Videre vil relevansen av funnene og eventuelle betydninger de kan ha for lærerutdanningen diskuteres. Til slutt vil jeg ta for meg veien videre. Da vil mulige forskningsspørsmål som bygger videre på studien belyses, som også kan ha betydning for den videre organiseringen og utviklingen av skolepraksis i lærerutdanningen.

7.1 – Oppsummering av viktigste funn

Hensikten med studiet har vært å finne ut hvordan faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag opplever det å være ute i skolepraksis. For å kunne svare på dette spørsmålet har tre underproblemstillinger, som er tett knyttet opp mot hovedproblemstillingen, blitt brukt som hjelpemidler. Hovedfunnene fra underproblemstilling én, to og tre vil nå oppsummeres i kronologisk rekkefølge, før jeg avslutter med å belyse hovedproblemstillingen.

7.1.1 – Samarbeid

Den første underproblemstillingen handler om hvordan studentene opplever samarbeid med praksispartner, samt praksislærer og utdanningsinstitusjonen under praksisperioden. Her kom det fram at det var mange positive sider ved dette, men også noen utfordringer. Studentene jobbet sammen i par på praksisskolene, og alle syntes dette er en god ordning. For studentene gav det trygghet å ha med seg en kjent medstudent i møte med en ny skole, nye lærere og nye elever. Det fordeler også den totale arbeidsmengden på flere, som og ble dratt frem som positivt. I tillegg blir den samlede kompetansen høyere. Alle informantene løste ulike oppgaver sammen med praksispartner i løpet av perioden, noe som gav studentene ulike erfaringer.

Flere av studentene vektla at de hadde en tendens til å være for snille med hverandre i tilbakemeldingene. Det kan være ulike årsaker til dette, men det virket å være en gjennomgående utfordring, uavhengig om en kjente praksispartneren godt fra før av eller ikke. Slikt sett kan det være mer personavhengig, i den grad en tør å gi konstruktive og ærlige tilbakemeldinger. For noen kan dette oppleves som ubehagelig. Når det er sagt hadde studentene hovedsakelig positive opplevelser når det kom til samarbeid med praksispartner. Flere av studentene påpekte at hvis de var villig til å lære av hverandre og lære bort, skapte det et godt utgangspunkt for både trivsel og utvikling.

Samarbeidet med praksislærer hadde studentene ulike erfaringer med. Noen var veldig fornøyde gjennom alle praksisperiodene, mens andre opplevde stor forskjell på læreren de hadde i grunnskolepraksis, kontra læreren de hadde i videregående skole. Det kan virke som hvordan studentene oppfatter praksislæreren er like avhengig av studenten som læreren. Dette kan begrunnes med at to av informantene hadde samme praksislærer, og de hadde hver sin opplevelse av hvordan personen var og hvordan samarbeidet gikk.

Av kritikken som kom i forbindelse med samarbeidet, var den først og fremst yrkesrettet. Sløv og ustrukturert var oppfatningen til noen, mens andre nevnte inkluderende og dedikert som nøkkelord. Det kom også fram at begge parter burde stille større krav til hverandre, noe som kanskje også gjelder studentene seg i mellom. Ut i fra dette kan det tenkes at det er litt tilfeldig om en får en «dyktig» praksislærer eller ikke. Alle studentene evnet uansett å samarbeide med veilederen sin, og helhetsinntrykket deres var at dette samarbeidet gikk fint.

Oppfølgingen fra utdanningsinstitusjonen hadde informantene også ulike opplevelser med. Flesteparten følte besøket under praksis var påtvunget og unødvendig, hvilket samsvarer med tidligere forskning (Standal et., al, 2013). Andre studenter følte besøket hadde en positiv effekt, i den forstand at de fikk input utenfra. Et par av de som ble intervjuet mente det kunne gjøres mer ut av besøket, da dette er en mulighet høgskolen har til å observere og evaluere praksislærerne også. Med utgangspunkt i Gloppen (2011) og trepartssamtalen, mener studentene det kan ligge et uforløst læringspotensial. Gjennom grundig forarbeid fra alle parter vil dette kunne være en arena for

erfaringsutveksling i lys av teori, som kan gi læringseffekt, ikke bare for studenten, men for pedagogene også.

Fra studentene ble det også etterlyst bedre oppfølging fra høgskolen sin side etter praksisperioden. De opplevde at når skolepraksisen var over, var det rett tilbake til vanlig høgskoleundervisning, uten noen ordentlig form for evaluering og planlegging videre av hva som bør jobbes med. I og med at studentene skal tilbake til praksisskolen ved en senere anledning, kan dette være en fin anledning til å motta arbeidsoppgaver inn mot neste praksisperiode.

7.1.2 – Å anvende høgskoleundervisning i praksis

Den praktiske undervisningen som studentene har på høgskolen fikk utelukkende positive tilbakemeldinger under intervjuene. Uavhengig av hvilke fordypningsfag informantene hadde valgt, fikk fagene og underviseren skryt for sin varierte metodebruk, anvendbarhet og relevans opp i mot skolepraksis. Når det kom til profesjonsfag og andre fag med mer teoretisk innhold var det større variasjon i informantenes uttalelser. Noen opplevde profesjonsundervisningen som tung og hadde vanskeligheter med å se sammenheng med egen undervisningspraksis, mens andre evnet å se relevansen, men syntes at undervisningsmetoden burde varieres mer. Enkelte gav uttrykk for at de anvender teori ute i praksis ubevisst, noe som ikke er uvanlig (Standal et al., 2013).

Koblingen mellom teori og praksis er en stor utfordring. Dette gjelder ikke bare internt mellom informantene, men også innen undervisning generelt (Kvernbekk, 1995). En av årsakene til dette er de ulike formeningene om hva som ligger i begrepet *teori*. Studentene føler det også slik, da det er noen som ser de to tett koblet sammen, mens andre opplever et klart skille mellom de to. Dette reflekterer også forholdet mellom skolepraksis og høgskoleundervisning, da enkelte opplever de to som separate arenaer.

Det å diskutere profesjonsfag med praksislærer prioriteres ulikt fra skole til skole. Årsakene er nok forskjellige, men de studentene som opplevde mangel på teoripreget veiledning hevdet det kunne skyldes manglende kompetanse hos praksislærer. Tidsaspektet kan være en annen årsak, da litteraturen (Imsen 2016, Standal et al., 2013)

viser at dette er en utfordring i arbeidsdagen til lærere. En tydeligere plan fra utdanningsinstitusjonen på hva som skal gjennomgås i veiledningstimene kan være til hjelp for å jevne ut forskjellene ved de ulike skolene. Det å finne en balansegang mellom teori og praksis er grunnleggende for å skape god undervisningspraksis. Derfor har praksislærer et ansvar ovenfor studenten med å ikke bare ta opp hva som var bra og hva som burde vært gjort annerledes etter en økt, men i større grad kunne diskutere dette i lys av relevant teori.

7.1.3 – Det helhetlige læringsutbyttet

Den tredje og siste underproblemstillingen handler om hva studentene har lært av praksisperiodene. Gjennom intervjuene har det kommet fram at studentene har vidt forskjellige praksishverdager, noe som gjør det å belyse læringsutbyttet til en utfordring. Informantene forteller at det stilles veldig ulike krav i forhold til arbeidsmengde. Dette samsvarer med tidligere forskning (Standal et al., 2013), da det å ha ulike hverdager ute i skolepraksis ikke er uvanlig, og det trenger ikke nødvendigvis være negativt.

Det er likevel en del faktorer som tilsier at enkelte studenter har et større læringsutbytte av praksis enn andre. I de nasjonale retningslinjene (2017) står det en rekke punkter som omhandler kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Dette er læringsmål som studentene skal nå gjennom 70 arbeidsdager, og enkelte av disse punktene har jeg forsøkt å bruke som redskap for å måle læringsutbyttet.

Det er ingen tvil om at ikke alle læringsmålene ble nådd, men det betyr nødvendigvis ikke at de har hatt et lavt læringsutbytte av praksis. I 7.1.1 ble det nevnt at studentene var for «snille» med hverandre under samarbeid og evaluering av hverandre. Det er nærliggende å tro at dette kan påvirke det totale læringsutbytte i negativ forstand, da studentene ikke får ærlige tilbakemeldinger.

I de nasjonale retningslinjene (2017) står det at studenten skal være i stand til å reflektere over egen praksis og vurdere sitt eget læringsbehov. Altså legger skolepraksis opp til at studentene skal ta ansvar for egen læring og utvikling. Basert på intervjuene er

det gjennomgående at studentene føler de lærer mest av å være ute i praksis, noe tidligere forskning også tilsier (Standal et al., 2013, Ulvik, 2008).

Hovedproblemstillingen i oppgaven er «Hvordan opplever faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag praksisopplæringen i utdanningen sin?». Det er et spørsmål som ikke har et kort og konsist svar, men som krever en utdypende forklaring. Gjennom analyse av intervjuer, og refleksjon i lys av tidligere forskning og teori, kommer det tydelig fram at studentene sitter igjen med ulike oppfatninger og erfaringer. Totalt sett fremstår skolepraksisordningen som god, i form av at det fremstår som en spennende og læringsrik del av utdanningen. Det er mange forskjellige faktorer som påvirker hvordan studentene opplever denne perioden. Hva slags forventninger studenten har på forhånd og hva slags type skole de havner på, er to eksempler. Utvelgelse av praksispartner og praksislærer er likevel de to faktorene som virker å ha størst påvirkning på hvordan lærerstudenten opplever å være ute i skolen. Dette er fordi de har direkte innvirkning på trivsel og læringsutbyttet.

Praksis oppleves også for enkelte som en slags test, hvor de får en pekepinn på hva de er gode på og hva som må jobbes videre med. I tillegg kan det gi en indikasjon på om studentene har valgt riktig type utdanning. Det må igjen presiseres at samtlige av informantene hadde mange positive opplevelser med praksis, og de følte at de lærte mye. Da er det også nærliggende å tro at lærerstudenter generelt opplever og lærer mye i disse 70 dagene ute i praksis.

7.2 – Relevans og eventuelle betydninger for lærerutdanningen

Gjennom denne studien har jeg gjort meg opp flere tanker om hvordan forskningen min kan anvendes i fremtidig lærerutdanning. En ønsker stadig å utvikle og forbedre utdanningsløpet, og relevant og praksisnær forskning er med på å legge føringene for hvordan det legges opp videre. Siden skolepraksisordningen er en sentral del av utdanningen, kan det argumenteres for at denne studien er relevant da den gir en ytterligere forståelse av hvordan studentene opplever skolepraksis.

For personer som kjenner til tidligere forskning som er gjort rundt dette temaet, kan det tenkes at funnene mine ikke vil komme som en overraskelse, men heller være en form for bekreftelse på noe en allerede var klar over. Av funn som kan ha betydning for lærerutdanningen, er studentenes tanker om tettere oppfølging fra utdanningsinstitusjonen verdt å nevne. Dette kan kobles inn mot ytterligere styrking av trepartssamarbeidet, som kan bidra til å skape bevissthet rundt teori-praksis forholdet.

Grundigere forarbeid er også et forslag som noen av studentene ytret, og som kan ha innvirkning på utdanningen. Det omfatter både forarbeid fra praksislæreren sin side, med tanke på å oppdatere seg på teoridelen, og fra høgskolen sin side, i forhold til å være tydeligere på hva veiledningstimene skal bestå av, samt skape relasjoner med studentene en skal besøke ute i praksis.

7.3 – Veien videre

Tidligere i oppgaven har jeg diskutert aspekter ved praksisordningen som kan forbedres, og i noen tilfeller nevnt potensielle forslag til endringer som er realistiske å gjennomføre. Funnene i studien gir meg også noen tanker rundt hva som kan være interessant å forske videre på. Dette kan gi oss enda mer kunnskap om spesifikke deler av skolepraksis, som igjen kan ha større påvirkning på hvordan praksisordningen legges opp enn det denne masteravhandlingen har.

Det å i ytterligere grad ha en mulighet for å måle studentenes læringsutbytte virker spennende. Gjennom en større kartleggingsstudie kan det være mulig å få til dette. Ved bruk av både kvantitative metoder, som for eksempel spørreundersøkelser, og kvalitativ forskning i form av intervju og/eller observasjon, kan det kaste nytt lys over studentenes opplevelse av praksis. Det å forske på skolepraksis fra et annet perspektiv er også en måte som kan gi et nyansert syn på denne delen av faglærerutdanningen. Det kan gjøres ved å intervju praksislærerne eller de høgskoleansatte i tillegg til studentene, noe som muligens vil gi et bredere og mer nyansert datamateriale.

Hva studentene legger i begrepene teori og praksis og hvordan de opplever forholdet mellom dem er også en mulig vei å gå nærmere inn på. Da vi allerede kan slå fast at teori er et begrep som studentene tolker forskjellig, vil forskning rundt dette kunne bidra til å gjøre det tydeligere hva som er årsakene til dette, og hvordan en kan legge til rette for at studentene evner å anvende teori bevisst i sin undervisningspraksis.

Praksis er og blir en viktig del av utdanningsløpet til morgensdagens lærere. Her blir studentene eksponert for deler av det som venter dem i arbeidslivet, og de får anledning til å anvende kunnskapen og ferdighetene de har tilegnet seg over flere år med studier. Kontinuerlig vurdering og et kritisk syn på dagens praksisordning er til enhver tid ønskelig, nettopp fordi det er en viktig del av studiet. Gjennom forsknings – og utviklingsarbeid skapes forutsetninger for at skolepraksis kan videreutvikle seg i en positiv retning, bygget på forsknings – og erfaringsbasert kunnskap.

Referanser

- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. Hentet 08.02.18 fra:
<https://praksisveilederen.pressbooks.com/front-matter/praksisveilederen-i-skolen-versjon-1-0-september-2012-2/>
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (2006). Hentet 10.03.18 fra:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Gloppen, B. (2011). *Trepartssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen*. Hentet 04.04.18 fra:
https://www.idunn.no/uniped/2013/01/trepartssamtalen_en_arena_for_aa_styrke_sams_pillet_mellom_h
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, S. (2010). *Å lære i nye omgivelser. Studentenes læringsutbytte i skolepraksis*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Inntroduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kleven, T. A, Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub
- Kvale, S. & Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Kvernbekk, T. (1995). On tyranny of experience and tyranny of theory. A philosophical perspective on the relation between theory and practice. *Nordisk Pedagogik*. Vol. 15. s. 88 – 96
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvernbekk, T. (2011). *Filosofisk om teori og praksis*. Hentet 23.04.18 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Lingås, L. G & Olsen, K., R. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Läraryrket (2018). Hentet 02.04.18 fra: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/sa-bli-du-larare>
- Lov om behandling av personopplysninger (2018). Trådt i kraft 1. januar 2001. Hentet 24.04.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Nasjonale retningslinjene for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2017). *Praksisopplæring*. Vedtatt 21.10.2017. Hentet 16.02.18 fra: http://www.uhr.no/documents/Nasjonale_retningslinjer_for_trea_rige_fagl_rerutdanni_nger_27102017_etter_vedtak_NRLU.pdf
- Norges idrettshøgskole (2018). Veiledningspedagogikk. Hentet 23.04.18 fra: <http://nih.wst.no/showpage?page=cb4b2ba24ac14cc5b12ff43b49293106&structureid=i341cbc6de554d6fb0208c7bae9a75cb&structureitem=c373e9549eecef16e908000255b7cc93>
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2013) *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk

Rammeplan for lærerutdanning i kroppsøving (2013). *Forskrift til rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Trådt i kraft 18. mars 2013.

Hentet 16.02.18 fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-13-1452>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Standal, Ø. F., Moen, K. M., Moe, V. F. (2013). *Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers*. *European Physical Education Review*, 20, 165 -178.

Store norske leksikon (2016). *Opplevelse*. Hentet 01.03.18 fra:

<https://snl.no/opplevelse>

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

Thaagard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Ulvik, M. (2007). Lærerutdanningen som danning. Hentet 25.02.18 fra:

https://www.idunn.no/npt/2007/03/larerutdanning_som_danning

Ulvik, M. (2008). *Betydningen av praksis i lærerutdanning*. Hentet 25.02.18 fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/januar/betydningen-av-praksis-i-larerutdanning/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for dataforskning

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Opplevelse av skolepraksis blant X”

Hei. Jeg heter Magnus Søndena og holder på med min mastergradsavhandling ved Norges idrettshøgskole. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere studenter fra X ved X om skolepraksis, og hadde satt stor pris på om du kunne tenke deg og delta.

Bakgrunn og formål

Som tidligere faglærerstudent ved X har jeg selv vært flere perioder ute i skolepraksis, og er derfor klar over hvor viktig denne delen av utdanningen er. Mitt inntrykk er at det er stor forskjell på studentenes opplevelse av skolepraksis. Ved å prate med studenter om praksisperioden kan det bidra til en bredere forståelse av hva som skaper et vellykket praksisopphold, og være med til å kvalitetssikre denne delen av utdanningen ved X.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer et intervju som varer i omtrent 40-60 minutter, hvor kun undertegnede er tilstede. Vi vil da ta en prat om dine erfaringer og opplevelser av skolepraksis. Deltaker bestemmer selv tid og sted for intervjuet i perioden 30. oktober – 24. november (uke 44-47). Lyddopptak vil bli benyttet under intervjuene.

Hva skjer med informasjon om deg?

Studien er meldt inn til godkjenning av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Det vil si at opplysninger i dette prosjektet blir behandlet konfidensielt. For å sikre anonymitet slettes/rettes person – og stedsnavn. Eventuelle fiktive navn vil brukes under hele prosjektet, og kan kun identifiseres ved hjelp av en koblingsnøkkel som bare undertegnede har tilgang til. Den vil bli oppbevart som en separat fil med passordbeskyttelse, og ved prosjektets slutt vil koblingsnøkkelen og lyddopptakene bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil datamaterialet bli slettet og utelatt fra studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Magnus Søndena
magnusso@nih.no
+47 482 74 159

Per Midthaugen
Førstemanuensis NIH
per.midthaugen@nih.no
+47 976 87 607

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og ønsker å delta

(Deltakers signatur, dato, sted)

Tema:

Studenter i skolepraksis

Problemstilling:

Hvordan opplever faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag praksisperioden i utdanningen sin?

Underproblemstillinger:

1. Hvordan opplever studentene samarbeidet med praksispartner, praksislærer og utdanningsinstitusjonene under praksisperioden?
2. Hvordan opplever studentene å anvende undervisningen på høgsolen ute i praksis?
3. Hvordan opplever studentene det helhetlige læringsutbytte i praksisperioden?

Tema	Spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Uformell prat- Presentere meg selv- Gi deltaker nøkkelinformasjon:<ol style="list-style-type: none">1. Lydopptaker2. Anonymitet3. NSD4. Oppbevaring av data5. Rett til å trekke seg

<p style="text-align: center;">Bakgrunn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags utdanningsbakgrunn har du utenom faglærerutdanningen - Har du erfaring med jobb i skolevesenet? For eksempel som lærer eller vikar? - Hva slags idrettsbakgrunn har du? - Hvordan opplevde du skolepraksis i grunnskolen? <ul style="list-style-type: none"> 1. Læringsutbytte 2. Samarbeid med medstudent 3. Samarbeid med praksislærer 4. Samarbeid med høgskolen
<p>Spørsmål om faglærerutdanningen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva syns du om den teoretiske undervisningen på faglærerutdanningen? - Hva syns du om den praktiske undervisningen på faglærerutdanningen?
<p>Spørsmål rundt skolepraksis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du den praktiske undervisningen i kroppsøving? - Har du hatt teoretisk undervisning i kroppsøving? Hvis ja, hvilke erfaringer gjorde du deg? - Hvordan opplever du den praktiske undervisningen i idrettsfagene? - Hvordan opplever du den teoretiske undervisningen i idrettsfagene? - Er det noen spesielle utfordringer som er annerledes i kroppsøving kontra idrettsfag og omvendt? - 1. Vurdering 2. Læreplanarbeid
<p>Spørsmål rundt teori-praksis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du det å skulle anvende høgskoleundervisningen i skolepraksis? - 1. Praktisk undervisning - 2. Teoretisk undervisning (profesjonsfag)

<p>Spørsmål rundt teori-praksis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Er det forskjell på dette i år, sammenlignet med praksis i grunnskolen? - Syns du teoriundervisning på faglærerutdanningen har gjort jeg godt rustet til å undervise i teorifag ved idrettslinjer?
<p>Samarbeidet mellom studenter, utdanningsinstitusjonen og praksislærer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har samarbeidet mellom deg og din medstudent fungert? <ol style="list-style-type: none"> 1. Arbeidsfordeling 2. Feedback 3. Læringsutbytte - Hvordan har samarbeidet med praksislærer fungert? <ol style="list-style-type: none"> 1. Veiledning 2. Vurdering 3. Læringsutbytte - Hvordan har du opplevd oppfølgingen fra utdanningsinstitusjonen i forbindelse med skolepraksis? <ol style="list-style-type: none"> 1. Underveis 2. I etterkant - Hva er dine tanker om samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og din praksislærer? <ol style="list-style-type: none"> 1. Kommunikasjon 2. Oppfølging av enkeltstudenter
<p>Oppfølgingsspørsmål</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ut i fra forventningene du hadde på forhånd, hvordan har du opplevd denne praksisperioden? - Fortell hvordan du opplever ditt totale læringsutbytte etter alle praksisperiodene - Er det noe du skulle ønske dere fokuserte mer på/gikk gjennom i praksis? - Er det noe du ikke har fått sagt som du har lyst til å fortelle om som du tror er relevant?

<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none">- Oppsummering- Gjenta funn: Har jeg forstått deg riktig? <p>Tusen takk for praten!</p>
--------------------------	--

Vedlegg 3: Godkjenning fra norsk senter for dataforskning



Per Midthaugen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 06.10.2017

Vår ref: 55823 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55823</i>	<i>NIH-studenter i skolepraksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Magnus Sændenå</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Norges idrettshøgskole er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektutt

Ved prosjektslutt 15.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/[spørreskjema/leverandør](#)) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somy@nsd.no