

Regine Sofie S. Haraldsen

«Jeg har aldri snakket sånn her om veiledninga mi før»

En kvalitativ analyse av kunnskapsbasen
praksisveiledere ved kroppsøvlingslærerutdanning
benytter og besitter i møte med studenter

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2020

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole (NIH), Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Formålet med studien er å undersøke hvilke former for kunnskap som preger praksisveilederes arbeid med studenter i kroppsøvingslærerutdanning. Veiledningsarbeidet problematiseres i relasjon til utdanningspolitiske føringer og målsetninger med utdanningsløpene som helhet.

I denne studien er et todelt forskningsområde undersøkt: «kunnskapsbasen praksisveiledere ved kroppsøvingslærerutdanning *benytter og besitter* i møte med studenter?» Studiens vitenskapsteoretiske tilnærming er hermeneutisk (Gadamer, 2012). For utvikling av datamateriale ble delvis deltakende observasjon og semistrukturerte, individuelle intervjuer benyttet (Thagaard, 2018). Fire praksisveiledere har deltatt i studien. Materialet er analysert abduktivt ved bruk av temaanalyse (Thagaard, 2018) i relasjon til et teoretisk rammeverk om praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Funnene indikerer at arbeidet til de fire praksisveilederne i denne studien preges av tre kunnskapselementer spesielt: 1) relasjonskompetanse, 2) erfaringsbasert kunnskap og 3) utviklingskompetanse. Veilederne forteller at de anser sin kunnskapsbase som verdifull og anvendbar i veiledningen av studenter. Videre antyder funnene at veiledernes kunnskapsbase er sammensatt, lite utforsket og mangler oppfølging.

Funnene i studien indikerer at veiledningen, per i dag, kan synes å stride med målsetningen om at utdanningsinstitusjonene for kroppsøvingslærerutdanning skal tilby en «integreert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert utdanning» (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013). Funnene antyder videre at strukturene rundt og i praksisopplæringen som helhet må utbedres, for at både studenter, veiledere – og i siste instans elevene, skal ha mulighet til å utvikle fundamentet som kreves for å oppfylle nasjonale mål om livslang læring (Meld. St. 14, 2019-2020).

Nøkkelord: Profesjon, praksis, veiledning, kunnskapsbase, livslang læring, kroppsøvingslærerutdanning, kompetanse, praksisveileder, lærerutdanning.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for studien.....	7
1.2 Leserguide.....	9
2. Teoretiske begreper, perspektiver og kunnskapsstatus	10
2.1 Profesjon.....	10
2.2 Kunnskapsbase.....	11
2.3 Praksisopplæring	12
2.4 Veiledning.....	13
2.5 Etienne Wengers (2004) teori om praksisfellesskap	15
2.5.1 Mening.....	15
2.5.2 Praksis.....	17
2.5.3 (Praksis)fellesskap	17
2.5.4 Identitet.....	18
2.6 Kunnskapsstatus	19
2.6.1 «Supervisor», «mentor» og «cooperating teacher»	20
2.6.2 Et historisk blick på veiledning og praksisopplæring i norsk lærerutdanning	22
2.6.3 Meningsfull, håndterbar, erfaringsbasert kunnskap for studentene	24
2.6.4 Manglende støtte til integrasjon og forskningsforankring	25
2.6.5 Å utvikle den profesjonelle læreren.....	27
3. Metode	29
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	29
3.1.1 Hermeneutikken.....	29
3.2 Utvikling av data.....	33
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	33
3.2.2 Valg av metoder.....	35
3.2.3 Delvis deltagende observatør.....	36
3.2.4 Semistrukturert, individuelt intervju.....	38

3.3	Analyse av data	40
3.3.1	Bearbeiding og bevegelse	41
3.4	Forskningsetiske hensyn og vurderinger	43
3.4.1	Informert samtykke.....	44
3.4.2	Konfidensialitet	45
3.4.3	Konsekvenser av deltakelse	46
3.4.4	Forskerens rolle	46
3.5	Studiens kvalitet	47
3.5.1	Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.....	47
4.	Funn og drøfting.....	49
4.1	Veilederne	49
4.1.1	Anna.....	49
4.1.2	Bengt.....	50
4.1.3	Christian.....	50
4.1.4	Dina	50
4.2	Veilederens kunnskapsbase.....	51
4.2.1	Relasjonskompetanse.....	51
4.2.2	Erfaringsbasert kunnskap.....	59
4.2.3	Utviklingskompetanse	73
5.	Avsluttende oppsummering	83
5.1	«Jeg har aldri snakket sånn her om veiledninga mi før»	83
5.2	Min forskningsprosess og tanker om videre forskning	84
6.	Litteraturliste	86
7.	Vedlegg	105
	Vedlegg 1: Kort informasjonsskriv	105
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for masterprosjektet	107
	Vedlegg 3: Intervjuguide for masterprosjektet	111

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de fire veilederne som ved å delta i denne studien har bidratt til å utvide min forståelseshorisont. Jeg setter stor pris på hver og en av deres deltakelse, som har gjort at jeg kan utvikle innsikt i og forståelse for deres praksis. Tusen takk for at dere åpnet deres landskap og ga meg en smakebit av deres fellesskap.

I arbeidet med denne studien er det to mennesker som har vært spesielt betydningsfulle. Mamma og pappa – tusen takk for at dere er bed 'n breakfast, treningsvenner, skuldre å gråte på og den beste heilagjengen jeg kunne bedt om. Jeg setter utrolig stor pris på deres engasjement. Tusen takk!

Min veileder, Reidar. Jeg har fra første stund verdsatt din evne til å utfordre meg gjennom ærlige tilbakemeldinger og utviklende spørsmål. Tusen takk for at du er så oppmerksom og reflektert. Jeg er glad for at du ville være min veileder og takknemlig for at jeg har blitt bedre kjent med deg gjennom dette arbeidet.

Oslo, juni 2020

Regine Sofie Schjelderup Haraldsen

1. Innledning

I dette innledende kapitlet presenterer jeg bakgrunnen for studien og valg av fenomenet jeg skal undersøke. Jeg presenterer deretter en kort leserguide med oversikt over innholdet i de ulike kapitlene.

1.1 *Bakgrunn for studien*

Som student i kroppsøvfingsfaglig utdanning på sjette året, har jeg mye erfaring fra praksisperioder. Jeg har fått innblikk i mange medstudenters og foreleseres oppfatninger om praksis. Diskusjoner om praksiserfaringer, praksisveiledere, praksisstrukturer og meningen med praksis, har vekket min interesse for tematikken. Parallelt med utdanningsløpet har jeg fått muligheten til å arbeide med forsknings- og utviklingsarbeid om praksisopplæringen i utdanningen.

Underveis i dette arbeidet ble det tydelig for meg at det finnes lite forskning om praksisveiledere ved kroppsøvfingslærerutdanningen, til tross for at praksisperiodene blir ansett som en svært viktig del av utdanningen. Interessen for å undersøke denne delen av utdanningen fra veiledernes perspektiv, ble styrket. Størstedelen av forskningen om praksis er fra studentenes perspektiv, men det har i de senere årene blitt publisert et større antall vitenskapelige undersøkelser om praksis. Den nyere forskningen presenterer både studenters, praksisveilederes og universitets- og høyskoleansattes (UH-ansattes) perspektiv på den praktiske opplæringen. Som bakgrunn for denne oppgaven står et mål om å forstå fire veilederes perspektiv på sine bidrag til den praktiske opplæringen i kroppsøvfingsfaglig utdanning.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) har gjennom sitt prosjekt «Operasjon praksis» belyst hvilke utfordringer og muligheter som finnes i praksisopplæringen i lærerutdanningen og andre profesjons- og disiplin-fag. Gjennom analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016 viser Hegerstrøm (2018) at studentene opplever stor variasjon i kvaliteten på sine praksisperioder. Flere studenter opplever dårlig oppfølging fra og kommunikasjon med både utdanningsinstitusjon og veileder.

Studentene sier de er heldige hvis praksisopplæringen er god og opplæringen omtales derfor som et «lotteri» (Hegerstrøm, 2018). De uttrykker også at de får lavere læringsutbytte enn forventet og viser blant annet til praksisveilederes manglende kunnskap og kompetanse. I denne studien av de fire praksisveiledernes kunnskapsbase står målsetninger om å forstå hvordan veilederne selv oppfatter sin kompetanse, hvordan de veileder for å imøtekomme studentenes behov og utdanningens krav, samt å belyse områder hvor det kan finnes potensiale for forbedring.

Problemformuleringen er relevant for å belyse sider ved praksisopplæringen som er med på å fremme eller hemme arbeidet med ulike, nasjonale målsetninger. Undersøkelse og analyse av «kunnskapsbasen praksisveiledere ved kroppsøvingslærer-utdanning *benytter og besitter* i møte med studenter» gir tilgang til veiledernes kunnskapsbase på to ulike nivåer. For det første vil undersøkelse av veiledernes kunnskapsbase slik den *benyttes*, kunne gi indikasjoner på hvilke former for kunnskap som er rådende i det daglige veiledningsarbeidet med studenter. For det andre vil undersøkelse av hvilke former for kunnskap de selv opplever å *besitte*, kunne gi indikasjoner på hvilke former for kunnskap deres kunnskapsbase omfatter. Den todelte problemformuleringen kan bidra til å belyse hvordan handlinger og utsagn harmonerer, samt hvilke utviklingspotensial og behov veilederne har.

Det er tydelig at studenter må få delta i utdanningsløp som utvikler deres evne til omstilling og fornyelse, også ut over profesjonsutdanningen (Meld.St. 16 (2016-2017)). I lys av utfordringene som oppstod i arbeidsmarkedet som følge av COVID-19-pandemien, ble betydningen av en befolkning som kan stå trygt i møte med nye krav og raske endringer, tydeliggjort (Meld.St. (14 (2019-2020))). Tematikken i min studie er utdanningspolitisk aktuell og knytter an til hvilke kunnskapsbehov samfunnet behøver nå og i fremtiden.

Evne til å lære nye ferdigheter, oppsøke og vurdere ulike kunnskapskilder og omstille seg i tråd med nye kompetansekrav, er viktigere enn noensinne. I mai 2020 publiserte NOKUTs internasjonale, rådgivende ekspertgruppe en rapport med anbefalinger vedrørende implementeringen av de nye, femårige mastergradsløpene. Ekspertgruppa skriver at reformen representerer svært ambisiøse målsetninger, som både studenter, UH-ansatte, praksisveiledere og elever må jobbe aktivt for å håndtere. Mitt mål er at

denne oppgaveteksten kan benyttes av alle som skal utforske, undersøke og utforme sin egen praksis og kunnskapsbase i tråd med nye, nasjonale målsetninger.

1.2 Leserguide

I *sammendraget* gir jeg en kortfattet presentasjon av hva jeg har undersøkt, hvordan jeg gjorde det og hva jeg fant ut.

I *forordet* takker jeg forskjellige, betydningsfulle mennesker som på hver sin måte har bidratt til at jeg har kunnet drive med dette undersøkelsesarbeidet.

I kapitlet *Innledning* redegjør jeg kort for bakgrunnen for studien, valg av problemformulering, målene med studien og jeg presenterer denne korte leserguiden.

I kapitlet *Teoretiske begreper, perspektiver og tidligere forskning* redegjør jeg for de teoretiske begrepene, perspektivene og den tidligere forskningen som utgjør studiens forståelsesramme.

I kapitlet *Metode* redegjør jeg for studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, min forståelseshorisont, utvikling og analyse av datamateriale, samt forskningsetiske hensyn og vurderinger. I metodekapitlet vurderer jeg også studiens kvalitet.

I kapitlet *Funn og drøfting* redegjør jeg for funnene i studien. Her presenterer jeg mine observasjoner og veiledernes utsagn. Jeg drøfter funnene i relasjon til studiens forståelsesramme og utdanningspolitiske føringer.

I kapitlet *Avsluttende oppsummering* redegjør jeg for hvordan jeg fortolker at funnene i studien kan syntetiseres for å gi mening som ett, overordnet funn. Jeg presenterer noen tanker om min egen forskningsprosess og behovet for videre forskning.

2. Teoretiske begreper, perspektiver og kunnskapsstatus

I dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens forståelsesramme i form av begrepene «profesjon», «kunnskapsbase», «praksis» og «veiledning». Med en masteroppgaves omfang tatt i betraktning gir jeg kun en kort innføring i begrepene for å illustrere hvordan de er viktige for å svare på problemformuleringen. Jeg trekker så fram sentrale aspekter i Etienne Wengers (2004) teori om praksisfellesskap, som bidrar til å skape mening i min analyse og drøfting av datamateriale. Til sist presenterer jeg et historisk tilbakeblikk på endringer i lærerutdanningen og veiledning som kan være med på å prege dagens praksis. Jeg redegjør for hva forskningen viser om praksis i dag og konsentrerer meg om studier fra norske utdanningskontekster med direkte relevans for denne studien.

2.1 Profesjon

Kroppsøvlingslæreryrket er en profesjon. Å beskrive et yrke som en profesjon, innebærer forventninger til yrkesutøverne om profesjonalitet, skriver Molander og Terum (2008). Disse forventningene handler blant annet om forvaltning av kunnskap og epistemiske verdier som sannhet, gyldighet og holdbarhet. Det er forventet at yrkesutøverne også innehar noen spesifikke ferdigheter som kjennetegner akkurat den profesjonsutøvelsen det er snakk om. I kroppsøvlingsfaglig sammenheng kan det for eksempel være didaktiske ferdigheter i tilpasset opplæring, kunnskap om utdanningspolitikk og kroppsøvlingsfaglig forskning eller kompetanse til å bidra i et utviklende, profesjonelt fellesskap (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013). Profesjonsbegrepet kjennetegnes av at det har et organisatorisk og et performativt aspekt (Molander & Terum, 2008).

Det organisatoriske aspektet innebærer at profesjonen har monopol på bestemte oppgaver som yrkesgruppen gis jurisdiksjon over. Gruppen får tillit fra stat og samfunn om at de forvalter disse oppgavene på en tilfredsstillende måte. Gruppen forplikter seg til å tjene visse allmenne interesser og tjenesteordningen institusjonaliseres. På den måten blir ikke tjenesteorienteringen avhengig av den

enkeltes moral. Yrkesgruppen opptrer med kollektiv selvforståelse og autonomi i kontroll av praksisen. Kontrollen tar utgangspunkt i kunnskapen de forvalter og tjenestene er bundet til kriterier de kan evalueres i lys av (Molander & Terum, 2008).

Det performative aspektet handler blant annet om den enkelte yrkesutøvers balanse mellom formalisert kunnskap og bruk av skjønn. Profesjonsutøvere yter tjenester. Produktiviteten av tjenestene lar seg vanskelig måle, fordi de innebærer interaksjon mellom mennesker og vurderinger av praktiske, fysiske, kulturelle og individuelle faktorer (Parsons/Platt, 1973, s. 233 sitert i Molander & Terum, 2008, s. 19). Utøveren tar både ansvar og risiko i utøvelsen, fordi praksis er feilbarlig. Profesjonsutøveren skal anvende sin kunnskapsmengde for å unngå en vilkårlig praksis og for å sikre en rettferdig behandling av tjenestemottakerne (Molander & Terum, 2008).

2.2 Kunnskapsbase

Jeg forstår kroppsøvlingslærerprofesjonens kunnskapsbase som mangfoldig og heterogen (Grimen, 2008). Det vil si at kunnskapsbasen er satt sammen av elementer fra ulike vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelt. Gjennom utdanningsløpet får studentene blant annet innsikt i klasseledelse, tegn på vold mot barn, hvordan de kan initiere eller involvere seg i forsknings- og utviklingsarbeid, elevaktivt entreprenørskap og pedagogiske læringsressurser i kroppsøving (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013). Studenter og yrkesutøvere må stadig sjonglere et komplekst nettverk av kunnskap i profesjonens totale base. Kunnskapsbasen er sterkt fragmentert hvis elementene har få eller ingen logiske forbindelser (Grimen, 2008).

Relasjonen mellom det som blir formidlet i profesjonsstudiet og hvordan yrkesutøvelsen faktisk foregår, er derfor viktig (Heggen, 2005). Et perspektiv er at yrkesutøverens teoretiske kunnskap legger grunnlaget for profesjonell handling i yrket (Freidson, 2001 henvist til i Heggen, 2005). Det anses da som at den teoretiske kunnskapen er primær og at praksis er omsatt teori (Grimen, 2008). Denne fremstillingen av relasjonen mellom profesjonsutøveres tilegnelse og påfølgende bruk av fagkunnskap anses som noe forenklet (Schön, 1983; Eraut, 1994 henvist til i Heggen, 2005). Det er fordi det finnes

store områder praktisk kunnskap vi ikke har en teoretisk basis for og fordi vi ikke kan begrunne eller forklare alt vi kan gjøre teoretisk (Grimen, 2008).

Et annet perspektiv på profesjonskunnskap er at praksis og teori må forstås som to ulike former for erkjennelse (Ulvik, Riese & Roness, 2016). Innenfor teori om praksisfellesskap (Wenger, 2004) heter det at kunnskapen først vil gi mening når den utvikles og formes i og av konteksten der den brukes. Kunnskapen og ferdighetene studentene tilegner seg gjennom formell utdanning kan ikke direkte overføres til yrkesutøvelsen i skolen (Grimsæth & Hallås, 2013). UH-institusjon kan bare legge grunnlaget for studentenes kunnskapsbase og gi dem noen grunnleggende forutsetninger for profesjonell utøvelse. Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset, Thue og Mausesthaugen (2016, s. 122) skriver også at kunnskapsbasen er grunnlaget for de endringene av lærerrollen som kan skje i profesjonsfellesskapet, og dermed kan være med på å skape en «profesjonalisering innenfra».

Jeg forstår og bruker betegnelsen kunnskapsbase slik; som et grunnlag alle *har*, men som også skal være åpent for videre utvikling som profesjonell yrkesutøver etter endt utdanning. Alle veilederne i min studie har kroppsøvingsfaglig utdanning og har dermed allerede en kunnskapsbase for utøvelse av yrket i møte med elever. Samtidig skal veilederne ha kompetanse til å støtte kroppsøvingslærerstudentene i utviklingen av deres kunnskapsbase. Praksisopplæringen er en viktig del av studentenes profesjonelle forberedelse til læreryrket, men hva «veilederkunnskapsbasen» i kroppsøvingslærerprofesjonen inneholder, foreligger det foreløpig lite forskning om.

2.3 Praksisopplæring

I vid forstand kan praksis forstås som en form for menneskelig aktivitet (Molander & Terum, 2006). I denne studien benytter jeg begrepet som betegnelse for periodene studentene oppholder seg på yrkesarenaen under veiledning fra en kroppsøvingsfags-/idrettslærer. I nyere forskning er det generell enighet at studentene aller best lærer og utvikler profesjonsutøvelsen gjennom deltakelse i yrkesfelt og skolekontekst (Grimsæth & Hallås, 2013).

I dag finnes det tre veier for å utdanne seg som kroppsøvingslærer i det norske systemet: ved å ta den treårige faglærerutdanningen i kroppsøving, ved å gjennomføre en idrettsvitenskapelig bachelorutdanning etterfulgt av praktisk-pedagogisk videreutdanning eller ved å gjennomføre grunnskolelærerutdanning og velge kroppsøving som ett av sine fordypningsfag. Praksisopplæringen i utdanningsløpene for kroppsøving, praktisk-pedagogisk utdanning og grunnskolelærerutdanning skal tilsvare henholdsvis 70, 60 og minimum 110 arbeidsdager. Under opplæringen skal studentene planlegge, gjennomføre og vurdere egne og andres undervisningsopplegg. Opp-læringen skal være «veiledet, vurdert og variert» (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013, Forskrift om rammeplan for PPU, 2015, Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016a og trinn 5-10, 2016b).

Målsetningen er at praksisopplæringen skal ha en integrerende funksjon i kroppsøvingslærerutdanningen, og dette fordrer godt samarbeid mellom studenter, UH-institusjon og praksisveileder (UHR-LU, 2017b). Dette samarbeidet omtales gjerne som «trepartssamarbeidet». I forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013) heter det at utdanningsinstitusjonene skal tilby en «integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert» utdanning. Videre skal det være «sammenheng mellom profesjonsfag, fag og praksis» (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013). I forskningen jeg har funnet, ser jeg at spørsmål om veilederens rolle og kompetanse til å imøtekomme krav til opplæringen ofte gjenstår ubesvart.

2.4 Veiledning

Veiledning kan forstås som en form for aktivitet som foregår i hverdagslige samtaler og gjøremål, men det kan også forstås som en profesjonell aktivitet som det må stilles pedagogiske kvalitetskrav til (Lauvås & Handal, 2015). Når jeg omtaler veiledning eller praksisveiledning i denne studien, viser jeg til den pedagogiske aktiviteten som utføres av en profesjonsutøver i skolen, med hensikt om å ivareta og utfordre en student i hennes profesjonelle utvikling i praksisperiodene.

Kvam (2019) skriver at praksisveiledning kan skje gjennom observasjon, samhandling og samtaler. Hun beskriver at det er et spenn i tradisjoner, fra mesterlære til refleksjon

over handling (Nielsen & Kvale, 1999; Lauvås & Handal, 1999 henvist til i Kvam, 2019). Ut fra litteraturen om profesjoner, kunnskap og praksis er det tydelig at kvaliteten på veiledningen i praksisopplæringen er avgjørende for studentenes profesjonelle utvikling. Det finnes likevel lite skandinavisk forskning om hva kvalitativt god veiledning er (Andreassen & Høigaard, 2017; Haugan, 2011; Munthe & Ohnstad, 2008 henvist til i Munthe, Ruud & Malmo, 2020).

Hverken i forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk-, grunnskolelærer- eller faglærerutdanning beskrives det konkret hva det innebærer at praksisopplæringen skal være «veiledet, vurdert og variert». Noen presiseringer finnes likevel i de nasjonale retningslinjene for lektorutdanning. Her beskrives det «at praksisveiledningen skal være veiledet, innebærer at hver student skal ha en praksislærer som fungerer som veileder(e) på praksisskolen, og at veiledningen skal være systematisk og planlagt» (Munthe et al., 2020; UHR- LU, 2017c, s. 16).

I kroppsøvingslærerprofesjonen skal veilederen bidra til at studenten blant annet utvikler «kunnskap om mangfoldet i elevenes bakgrunn og faglige forutsetninger», «en felles identitet som lærer i skolen» og generell kompetanse i å «drøfte undervisning og læring, fag og elever i lys av aktuelle læreplaner og profesjonsetiske perspektiver» (UHR- LU, 2017b). Hvordan dette gjøres per i dag, og hvordan det bør gjøres, er fortsatt lite utforsket.

Det stilles også ulike krav til veilederens kompetanse. I praktisk-pedagogisk utdanning heter det at veilederen bør ha minst tre års undervisningserfaring og at hun bør ha gjennomgått videreutdanning i veiledningspedagogikk eller ha forpliktet seg til å starte slik utdanning (UHR- LU, 2017a). Felles for faglærerutdanning, grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10, er at veilederen skal ha gjennomgått videreutdanning i praksisveiledning på minimum 15 studiepoeng eller ha forpliktet seg til oppstart av utdanningen (UHR- LU, 2017b, 2017c og 2017d). Felles for alle utdanningsløpene er at utdanningsinstitusjonen skal eller bør tilby minst 30 studiepoeng i veiledning.

Det er altså ikke så enkelt å vise til en konkret definisjon av hva veiledning skal eller bør være i kroppsøvingslærerprofesjonen. Vi vet for lite om denne typen veiledning. I

redegjørelsen for tidligere forskning vil jeg gå nærmere inn på hvilke kvaliteter litteraturen viser at veiledere bør ha for å imøtekomme profesjonens kunnskapskrav. Før jeg går inn på dette, redegjør jeg for noen sentrale aspekter ved Etienne Wengers (2004) teori om praksisfellesskap.

2.5 Etienne Wengers (2004) teori om praksisfellesskap

Praksisfellesskapsteorien er en viktig del av min forståelseshorisont og bidrar til å skape rammen for mine fortolkninger. Jeg opplever det som utfordrende å skulle redusere kompleksiteten i teorien og fremstille den såpass nedskalert som oppgavens omfang krever. Teorien gjør seg gjeldende i mine analyser senere i teksten og avslutningsvis vil jeg også løfte diskusjonen slik at Wengers (2004) perspektiv kommer mer til sin rett. Sentrale aspekt ved teorien er «mening», «praksis», «fellesskap» og «identitet».

2.5.1 Mening

Wenger (2004, s. 15) beskriver hvordan mening er en «(skiftende) evne» vi har til å oppleve vårt eget liv og verden rundt oss som meningsfull. Opplevelse av mening avhenger derfor av å ha tilstrekkelig kognitiv og fysisk evne til å kunne delta i det aktuelle miljøet. Mening hos Wenger (2004) kan likevel ikke forstås som noe utelukkende funksjonelt eller mekanistisk som å få noe gjort ved bruk av bevegelse og hjernefunksjon. Det må forstås ut fra *det som gir* kroppsbevegelsene og hjernefunksjonene mening. For eksempel kan det i kroppsøvingsfaglig sammenheng være meningsfullt å kjenne til fagfornyelsen. Å ha kjennskap til og forståelse for begrepene i fagfornyelsen kan ikke bare gi bedre forutsetninger for å utforme undervisningsopplegg i tråd med læreplanen, men det kan også bidra til en opplevelse av mening i formelle og uformelle samtaler med kolleger. Opplevelse av mening kan skje både individuelt og kollektivt, og et fellesskaps meningsbærende praksiser er ifølge Wenger (2004) åpne for forhandling.

Meningsforhandling innebærer at vi stadig, gjennom deltakelse i ulike former for praksisfellesskap, både skaper, utvider, avviser, bekrefter eller modifierer mening (Wenger, 2004). Å forhandle om mening er en aktiv, dynamisk og historisk prosess. De

forskjellige fellesskapene vi deltar i og de ulike individene vi interagerer med, har ulike meningshistorier. Forhandlingen om hva som betraktes som meningsfullt vil derfor være motstandsdyktig. Vi kan bli påvirket av et fellesskaps gjeldende meningshistorier, men samtidig kan vi som individer også påvirke fellesskapet: «Mening eksisterer hverken i os eller i verden, men i den dynamiske relation, som livet i verden udgør.» (Wenger, 2004, s. 68). Sentralt i vår relasjon til verden og opplevelse av mening, står «deltakelse» og «tingliggjørelse»:

Begrepet «deltakelse» skriver Wenger (2004, s. 70) at ligger innenfor alminnelig språkbruk: det handler om å ta del i en felles virksomhet eller aktivitet med andre. Likevel er ikke begrepet ensbetydende med samarbeid. Å være deltaker handler om å gjenkjenne noe hos andre som gir oss en gjensidig evne til å forhandle mening. Denne gjensidigheten medfører ikke nødvendigvis likhet eller respekt. Deltakelse kan derfor innebære å være i konfliktfylte, samarbeidende eller konkurrerende relasjoner. Wenger (2004, s. 71) skriver at «vores evne (eller mangel på evne) til at forme vores fællesskabers praksis er et vigtigt aspekt ved vores oplevelse af deltagelse.»

Tingliggjørelse handler om hvordan vi betrakter noe som en ting, uten at det er et faktisk, materielt objekt. Tingliggjørelsesprosessen er en måte å skape en inngang til kommunikasjon og forståelse på. Det dreier seg om prosessen med å «skabe, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive, såvel som oppfatte, fortolke, bruke, genbruge, afkode og omformulere» (Wenger, 2004, s. 74). For eksempel kan en i kroppsøvningsfaglig sammenheng snakke om at «studentenes *selvtillit* fikk en knekk» i møte med utfordrende elever eller at veiledernes «*verktøykasse* blir større» med økende erfaring fra rollen.

«En bestemt forståelse får form,» skriver Wenger (2004, s. 73) og den blir lettere tilgjengelig for meningsforhandling. På samme vis er beskrivelser av læringsutbytte, rammeplaner og retningslinjer for praksisopplæringen en form for tingliggjort forståelse av kunnskap. Deltakelse og tingliggjørelse utgjør forskjellige former for politikk i et praksisfellesskap:

Tingliggørelsens politik kræver – for at være effektiv – deltagelse, fordi tingliggørelse i sig selv ikke sikrer en virkning. Tingliggørelse skal godkendes af et fællesskab, før den på betydningsfuld måde kan forme praksis. Deltagelsens politik må omvendt omfatte magt til at udøve tingliggørelse, eftersom tingliggørelse skaber de fokuspunkter, hvoromkring mennesker forhandler det, der betyder noget. (Wenger, 2004, s. 112)

2.5.2 Praksis

Hos Wenger (2004) forstås praksis som felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiv, som kan støtte et gjensidig engasjement i handling. Et slikt praksisbegrep omfatter både det eksplisitte og det tause, og er det deltakerne har utviklet for å oppnå et tilfredsstillende liv når de for eksempel er på jobb (Wenger, 2004). Praksisen kan:

- gi løsninger på institusjonelt skapte konflikter, som motsigelser mellom mål og arbeid, for eksempel interaksjon med student kontra tid til administrative oppgaver ved pc-en
- støtte en felles hukommelse, slik at de enkelte blir i stand til å utføre sitt arbeid uten å måtte huske alt mulig
- hjelpe nyankomne til å tre inn i fellesskapet ved å delta i dets praksis
- generere spesifikke perspektiver og begreper som gjør det mulig å gjennomføre det som skal gjennomføres
- gjøre jobben tålelig ved å skape en atmosfære hvor de monotone og meningsløse aspektene ved arbeidet fusjoneres med de ritualene, vanene, historiene, begivenhetene, dramaene og rytmene som kjennetegner fellesskapets liv (min oversettelse og omskriving av Wenger, 2004, s. 60-61).

2.5.3 (Praksis)fellesskap

Et fellesskap er ulike sosiale konfigurasjoner hvor våre handlinger defineres som verdt å utføre (Wenger, 2004). Praksis er med på å definere et spesifikt fellesskap, og derfor kan vi snakke om praksisfellesskap. I et fellesskap er det spesielt tre aspekter som er viktige for å forstå hvordan dets praksis går ut over begrep som kultur eller struktur

(min oversettelse og omskriving av Wenger, 2004, s. 90, fig. 2.1. Praksisdimensioner som egenskap ved et fellesskap):

- *gjensidig engasjement*: engasjert forskjellighet, å gjøre ting sammen, relasjoner, sosial kompleksitet og opprettholdelse av fellesskap
- *felles virksomhet*: forhandlet, gjensidig ansvarlighet, fortolkninger, virksomhet, rytmer og lokal reaksjon
- *felles repertoar*: historier, artefakter, verktøy, stiler, handlinger, begivenheter, historiske diskurser og begreper

Et fellesskaps praksis er komplekse, sosiale landskap som skaper grenser og periferier til andre. Derfor kan vi gjerne snakke om noen få fellesskap vi er sentrale medlemmer av og andre hvor vi har en mer perifer form for deltakelse (Wenger, 2004).

2.5.4 Identitet

I interaksjon med de ovennevnte aspekter ved Wengers (2004) teori om praksisfellesskap, står betegnelsen «identitet». Vår identitet handler om hvordan vi gjennom læring i ulike fellesskap, endrer hvem vi er og skaper «personlige tilblivelseshistorier» (Wenger, 2004, s. 15). Identitet må forstås som noe uadskillelig fra spørsmål om praksis, fellesskap og mening: «Vores identitet omfatter vores evne og vores manglende evne til at skabe de meninger, der definerer vores fællesskaber og vores måder at høre til på» (Wenger, 2004, s. 169).

Wenger (2004, s. 169-170) beskriver hvordan begrepet identitet yter den individuelle, levde identitetserfaringen rettferdighet, samtidig som begrepet anerkjenner den sosiale karakteren: «(...) det er det sociale, det kulturelle, det historiske med et menneskeligt ansigt». Identiteten kan derfor forstås som sosial, kontekstuell og personlig. Akkurat som mening, er identiteten også åpen for transformasjon gjennom måtene vi deltar i ulike fellesskapers praksis på. Deler av forskningen jeg presenterer i neste underkapittel benytter seg også av Wengers (2004) eller Lave og Wengers (1999) tilnærming, begrep og perspektiv.

2.6 Kunnskapsstatus

Veiledning er et av områdene som er undersøkt mest innenfor forskning om lærerutdanning (Munthe et al., 2020) og det finnes flere studier om praksisopplæring og veiledning i (kroppsøvings)lærerutdanning. Den internasjonale forskningen har utviklet seg fra tidlig 1990-tallet, da studiene primært handlet om veiledningsstrategier- og metoder, til å handle om blant annet samarbeidslæring, fagdidaktiske samtaler som støtter studentenes læring, etiske overveielser, teknologiske samarbeid og veilederes formelle kvalifikasjon (Munthe et al., 2020; Orland-Barak, 2016).

Størstedelen av både den internasjonale og den nasjonale forskningen jeg har funnet undersøker studentenes perspektiv på praksisopplæringen (Moen & Standal, 2016; Moen & Standal, 2014; Herold & Waring, 2018) og hvordan de lærer å undervise i praksisperiodene (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Korthagen, 2010). Perspektivene til veiledere er i mindre grad undersøkt (Moen & Standal, 2016; Haugan, 2011) og studiene jeg har funnet undersøker ikke kroppsøvingsfaglige veilederes kunnskapsbase spesifikt.

Haug (2008) henviser til i Munthe & Ohnstad, (2008) hevder noe av grunnen til at det finnes lite forskning om praksisfeltet er at lærerutdanningen alltid er blitt styrt av ideologiske og politiske interesser som en i liten grad har vært villig til å utfordre empirisk. Det finnes bare et fåtall av undersøkelser om «lærerutdanningens indre liv» (Bergem 1994; Kvalbein 1998; Harnæs 2002 henviser til i Munthe & Ohnstad, 2008, s. 472-473). Det er mangel på kvalitative studier som synliggjør noen få praksisveilederes perspektiv og innhold i den praktiske opplæringen (Sundli 2001; Sundli & Søndena 2007; Nilssen 2007a, 2007b henviser til i Munthe & Ohnstad, 2008).

Haugan (2011) gjennomførte en litteraturgjennomgang om forskning i norsk allmennlærerutdanning. Gjennomgangen viser at det fra 2000-2010 ble publisert til sammen 23 doktorgrader og fagfelleverderte artikler i anerkjente tidsskrift med søkeordene «lærerutdanning» og «lærerstudenter». Haugan (2011) fant at fem av de 23 studiene omhandlet forskning om lærerutdannere, hvorav tre var om praksisveiledere. Tematikkene i disse studiene er praksislærernes oppfattelse av egen rolle (Munthe og Ohnstad, 2008), praksisveilederes forhold til retningslinjer for lærerutdanninga og

hvordan de handler i relasjon til disse (Sundli, 2001 henviset til i Haugan, 2011) og praksislærerens «doble» rolle som lærer for elever og veileder for lærerstudenter (Nilssen, 2007).

Kjernefunnet i litteraturoversikten til Haugan (2011) er at fire av de fem studiene i kategorien «lærerutdannere» antyder at det er et sprik mellom statlige intensjoner og lærerutdannernes handlinger. Haugan (2011) anbefaler derfor flere og mer inngående undersøkelser av lærerutdannernes perspektiv, oppfatninger, meninger og praksiser sett i relasjon til studentenes læring og utvikling.

De studiene jeg har funnet fremhever imidlertid viktige aspekter ved en kvalitativt god veiledningspraksis og veilederes erfaringer med rollen. Forskningen bidrar derfor til å kontekstualisere min studie og forstå mine funn. Før jeg gjør rede for forskningen, vil jeg konkretisere hvordan jeg forstår veilederbegrepet og dermed hvilken litteratur jeg inkluderer.

2.6.1 «Supervisor», «mentor» og «cooperating teacher»

Det finnes ulike oppfatninger av veilederes rolle i praksisopplæringen. Flere har forsøkt å inndele veiledningsformer i ulike modeller eller kategorier (Skagen, 2013; Clutterbuck, 2004; Mathisen, 2015 henviset til i Lejonberg, 2019). Clarke, Triggs & Nielsen (2014) har identifisert tre vanlige former for veilederinvolvering:

Den første baserer seg på en antakelse om at studenten allerede fra den universitets- eller høgskolebaserte opplæringen har dykket godt ned i og forstår det daglige lærerarbeidet. Dermed er det forventet at studenten raskt trer inn i lærerrollen. Veilederen i denne formen for involvering trer da ut av klasserommet og fungerer mer som en «fraværende huseier» (Clarke et al., 2014). Denne tilnærmingen til veilederrollen er nå uvanlig (AACTE, 1990; Borko & Mayfield, 1995 henviset til i Clarke et al., 2014), men forekommer fortsatt i norsk praksisopplæring (Hegerstrøm, 2018).

Den andre formen for involvering innebærer at veilederen holder oppsyn med studentens suksess som lærer med hensyn til hva de har lært på utdanningsinstitusjonen. Begrepene «supervisor» eller «supervisory» benyttes her (Clarke et al., 2014) som betegnelse for veilederrollen, men også i studier om ansatte på utdanningsinstitusjonen (Meegan et al., 2013, Cohen et al., 2013). «Supervision» blir benyttet for å beskrive at studentaktivitetene overvåkes nøye av en veileder som fungerer mer som et vurderings- og instruksjonsapparat enn en samarbeidspartner (Borko & Mayfield, 1995 henviser til i Clarke et al., 2014).

Studentene er forventet å anvende det de vet om undervisning og læring fra forelesninger ved UH-institusjon i utøvelsen av praksis. Dette kan ses i sammenheng med det ene kunnskapssynet jeg presenterte tidligere i kapitlet (Heggen, 2005, Grimen, 2008). Interaksjonen mellom veileder og student er minimal og består av monologisk rådgivning fra veileder (Clarke et al., 2014). De ovennevnte begrepene belyses ikke i særlig stor grad gjennom denne oppgaven, fordi de representerer perspektiv på veiledning og kunnskap som er i uoverensstemmelse med min studies teoretiske rammeverk.

Begrepene «coach», «mentor» og «mentoring» brukes også i litteraturen som betegnelser for veileder og veiledning i lærerutdanningen (Clarke et al., 2014, Cohen, et al., 2013, Hudson, 2013, Hegender, 2010). Mentor-begrepet benyttes blant annet som betegnelse for en lærer som veileder nyutdannede lærere (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves, 2014) eller om veiledere for studenter i lærerutdanningen (Ulvik & Sunde, 2013). Andre benytter begrepet «cooperating teacher» (Clarke et al., 2014, McEntyre, Baxter & Richards, 2018, Moen & Standal, 2016, Belton et al., 2010). Det er spesielt denne litteraturen jeg har valgt å undersøke nærmere.

Denne tredje formen for veilederrolle står i sterk kontrast til de fraværende eller overvåkende. En «samarbeidende lærer» anses som en «lærerutdanner» (Clarke et al., 2014). Denne veilederen arbeider i mye større grad engasjert og involvert i studentens praksisopplæring. En slik veileder er tett på studenten i utførelsen av lærerhandlinger, oppmuntrer, bidrar til refleksjon rundt meningen studenten ilegger erfaringer og legger til rette for faglig utvikling (Russell, 1997; MacKinnon & Erickson, 1988; Clarke, 1997;

Hatch, 1993; Kettle & Sellars, 1996 henviset til i Clarke et al., 2014). Denne formen for veilederrolle gir i større grad gjenklang i teorien om praksisfellesskaper (Wenger, 2004). Denne typen rolle er også mer i tråd med intensjonen og føringene for praksisopplæringen, slik det uttrykkes i nasjonale retningslinjer (UHR-LU, 2017a; 2017b; 2018a; 2018b).

I norsk litteratur brukes begrepene «praksislærer», «praksisveileder», «øvinglærer» eller «veileder» om hverandre. Begrepene operasjonaliseres ikke nødvendigvis så nøye i alle arbeidene, men størstedelen av litteraturen henviser til de nasjonale retningslinjene (UHR-LU, 2017a; 2018a; 2018b). I de to neste underkapitlene redegjør jeg først for utviklingen av veilederrollen og praksisopplæringen, før jeg redegjør for nyere forskning om den praktiske opplæringen i (kroppsøvings)lærerutdanning.

2.6.2 Et historisk blikk på veiledning og praksisopplæring i norsk lærerutdanning

Nilssen (2018) viser i sin bok «Praksislæreren» hvordan lærerutdanningen i Norge helt siden 1862, da de første lærerseminarer ble opprettet, har inneholdt en teoretisk og en praktisk del. Disse er to ulike, men likeverdige deler av utdanningen, som tidligere nevnt. Nilssens (2018) historiske tilbakeblikk viser at problematikken med integrasjon av utdanningens teoretiske og praktiske deler, ikke er ny. Utover 1800-tallet var ordningen slik at sentrale autoriteter og de som organiserte seminarene, også var de som demonstrerte undervisning og hadde makten i øvingsskolene. Praktikerne og de lokale myndighetene forsøkte å fremme sin makt, men endte opp som taperne (Nilssen, 2018). I lærerutdanningsloven fra 1902 ble det etterlyst en styrking av forholdet mellom utdanningens to deler. I praksis endte dette med at lærerskolen (seminarene) ga fra seg makten over praksisopplæringen til øvingsskolen.

Videre ble det i årene mellom 1938 og 1973 gjennomført flere endringer i praksisdelen av lærerutdanningen. Det kom nasjonale direktiver for bruken av øvingsskolene, skolene skulle være utforskningsarenaer for studentene og samarbeid mellom teori- og praksisfeltet ble vektlagt for å legge til rette for god sammenheng i utdanningen (Strømnes, 1999 henviset til i Nilssen, 2018). Spesielt to endringer mener Nilssen (2018) peker seg ut som spesielt betydningsfulle: at sentrale myndigheter igjen tok ansvaret for

øvings-/praksisskolene for å sikre god standard, samt at praksislærerne organiserte seg gjennom fagforbundet Norsk Øvingslærerlag. Nilssen (2018) skriver at det var praksislærerne som stod bak en rekke av mange henvendelser til myndighetene, hvor de fremmet forslag om forbedring av studentenes praksisopplæring. Blant annet etterlyste Øvingslærerlaget at «praksislæreremner» med spesielle forutsetninger ble oppmuntret til å utdanne seg som veiledere (Nilssen, 2018). Utdanning for praksislærere ble ikke en realitet før i 1970-årene.

I 1973 skiftet lærerskolene navn og status, og eksamen artium ble opptakskrav (Nilssen, 2018). Etter dette har det kommet stadig nye rammeplaner for lærerutdanningen: i 1974, 1980, 1986, 1992, 1999, 2003, 2010, 2017 (Nilssen, 2018) og nå i 2020. Strømnes (1999 henvist til i Nilssen, 2018, s. 23) mener de stadige endringene vitner om «sterke indre akademiske og politiske interessekonflikter». I planene fra 1974 og 1980 ble det lagt vekt på bedre koordinering av praksiserfaringene og de teoretiske fagene, samt styrking av samarbeidet mellom praksislærere, pedagogikk-lærere, faglærere og studenter (Nilssen, 2018). I rammeplanen av 2010 kom læringsperspektivet i praksisopplæringen tydeligere fram av presiseringen om at praksis er læringsarena på lik linje med UH-institusjonene (Nilssen, 2018). Her ble det også definert tydelige krav til den praktiske opplæringens læringsutbytte og at praksisopplæringen skulle ha en integrerende funksjon.

Når det gjelder veilederrollen, ble det i reformen fra 2010 presisert at denne skulle utøves i samarbeid med faglærere og rektor, samt at planen for praksisopplæringen skulle inneholde avtaler om «samarbeidsfora, gjensidig kompetanseutvikling og retningslinjer for gjensidig evaluering» (Nilssen, 2018, s. 26). Som tidligere nevnt, ble det også krav om at praksisveiledere skulle ha gjennomgått eller forpliktet seg til å starte opplæring i veiledningspedagogikk av minimum 15 studiepoengs omfang. Fra 2017 ble målet om å bruke praksisarenaen som «studiearena» i et mer integrert, profesjonsrettet og forskningsforankret utdanningsløp tydeliggjort. I både den internasjonale og den nasjonale forskningen synes det imidlertid som om problemet med manglende integrasjon vedvarer. Nilssen (2018) stiller spørsmål ved om løsningen på kravet om forbedret sammenheng mellom teori og praksis, er stadig nye planer. Hun hevder problemet kan ligge mer i de oppfatningene studenter og lærerutdannere fortsatt har på

praksisopplæringens rolle, heller enn at det er planene det er noe galt med (Nilssen, 2018).

2.6.3 Meningsfull, håndterbar, erfaringsbasert kunnskap for studentene

De aller fleste studiene jeg har funnet, viser at det er en rådende oppfatning blant lærerstudenter at de gjør seg sine mest meningsfulle erfaringer i praksis (Grenier, 2018; Clarke et al., 2014; Helseth et al., 2019). Flere studenter opplyste i også Studiebarometeret fra 2016 at det er i praksis de virkelig lærer hva det vil si å være lærer (Hegerstrøm, 2018). Andre studier viser at studentene har større tro på erfaringsbaserte kilder til kunnskap som de får tilgang til gjennom praksisperioden, enn formaliserte og teoretiske kilder til kunnskap (Kessels & Korthagen, 1996; Cochran-Smith & Lytle, 1999 henvist til i Bråten & Ferguson, 2015) og at de gjerne ville hatt oversikt over metoder og tilnærminger til enhver situasjon (Larsson, 2009).

Helseth et al. (2019) baserer seg på ulike rapporter fra NOKUTs prosjekt, «Operasjon praksis» når de beskriver hvilke muligheter og utfordringer som finnes i praksisopplæringen i høyere utdanning. I den ene delrapporten (Fetscher, Kantardjiev & Skeidsvoll, 2019) av prosjektet kommer det fram at praksis som læringsform styrker studentenes evne til kommunikasjon og problemløsning. I praksis er det også bedre forutsetninger for at studentene får oppøve evne til selvstendighet og ansvarsbevissthet. Videre mener forfatterne (Fetscher et al., 2019) at praksisdelen av utdanningen kan øke studentenes motivasjon for studiet. Caspersen & Kårstein (2013) viser at både studenter, UH-ansatte og praksisveiledere ser spesielt tre viktige formål med den praktiske opplæringen i profesjonsfagene: 1) den sosialiserer studentene, øker deres kjennskap til organiseringen av tjenester, normer og verdier og bidrar til at de utvikler profesjonsidentitet, 2) den er en viktig rekrutteringsarena og 3) den kobler den teoretiske kunnskapen fra undervisningen ved UH-institusjon med «virkelige situasjoner» i skolen.

Når forskningen viser at studentene legger sterk vekt på praksiserfaringenes verdi, er det ikke bemerkelsesverdig at forskningen også indikerer at de er tilbøyelige til å reprodusere veilederes undervisningspraksis (Rozelle & Wilson, 2012; Dowling,

2011 henviser til i Moen, 2011) og pragmatiske perspektiv på lærerkunnskap (Hegender, 2010). Dowling (2011), Larsson (2009) og Moen og Green (2014) er noen av forskerne som viser at det skjer lite i praksisperiodene ved kroppsøvingslærer-utdanningen som utfordrer studentenes tradisjonelle perspektiver på kroppsøving. Faktisk kan studentene stå i fare for å falle tilbake til praksisen de selv erfarte som elever (Moen & Standal, 2016).

I retningslinjene for lærerutdanningene står det beskrevet at veilederen er ansvarlig for integrasjon, progresjon og utvikling av endringskompetanse i studentens profesjonelle utvikling, i samarbeid med UH-institusjon (UHR- LU, 2017a; 2017b; 2017c). Likevel må alle avklaringer, tolkninger, vurderinger og operasjonaliseringer av begrepene i rammeplanene foregå lokalt, noe som kan føre til at studentene opplever praksisperiodene som et «lotteri» uten kvalitetssikring (Hegerstrøm, 2018) og tilfredsstillende oppfølging av kvalifiserte samarbeidspartnere (Chambers & Armour, 2011). Selv om praksisperiodene anses som en svært viktig del av lærerutdanningen, mer enn antyder forskningen at opplæringen i skolekonteksten med veileder ikke alltid bidrar positivt til studentenes *profesjonelle* utvikling.

2.6.4 Manglende støtte til integrasjon og forskningsforankring

Det er et uttalt mål i nasjonale retningslinjer at lærerutdanningsløpet som helhet skal være forskningsforankret og akademisk (UHR-LU, 2018a).

Hegender (2010) undersøkte hvordan lærerkunnskap ble vurdert av UH-ansatte, studenter og praksisveiledere i profesjonelle møter mellom dem ved et svensk lærerutdanningsprogram. Han viser at studenter oftest veiledes ut fra det han kaller kunnskap-i-praksis-perspektivet. I dette perspektivet konsentrerer man seg om erfaringer og vektlegger blant annet studenters utvikling av prosedyrekunnskap, gjennomføringen av undervisningsopplegg, samt relasjonelle og emosjonelle aspekt ved lærerrollen. UH-ansatte og praksisveiledere vurderte ikke studentene opp mot målet om forskningsforankring (Hegender, 2010).

Moen og Standal (2016) har undersøkt hvordan praksisveiledere og UH-ansatte forstår det faglige samarbeidet dem imellom og hvordan de bidrar i studentenes utvikling. De

fant at det er enighet mellom begge gruppene av informanter (praksisveiledere og UH-ansatte) om at førstnevnte gruppe har ansvar for å utvikle studentenes kunnskap om «realitetsaspektet» ved læreryrket, mens sistnevnte gruppe har ansvar for å utvikle studentenes kunnskap om teoretiske elementer. Veilederne har stor grad av autonomi i gjennomføringen av praksisopplæringen og forvalter det både UH-ansatte og veiledere anser som en svært viktig kunnskapsressurs (Moen & Standal, 2016).

Videre viser Moen & Standal (2016) at UH-ansatte opplever at de er «på besøk» når de er med på en observasjons- og veiledningsøkt ute i skolen. De ønsker ikke å «trække veilederne på tærne» og drøfter heller problemstillingene de har observert når de kommer tilbake til UH-institusjon (Moen & Standal, 2016). Dette mener forfatterne er noe av det som gjør at veilederne blir sittende med makten i det faglige samarbeidet og at integrasjonen mellom studentenes praktiske erfaringer og teoretiske kunnskapselementer i utdanningsløpet forblir mangelfull (Moen & Standal, 2016). De anbefaler videre forskning på det faglige samarbeidet i praksisopplæringen, spesielt studier med bruk av observasjon.

Raaen (2017) undersøkte hva slags kvalifikasjoner praksisveiledere selv mente gjorde dem egnet til å være veiledere. Ingen av dem la vekt på forskningsbasert kunnskap. Videre beskrev veilederne at den forskningsbaserte kunnskapen og de teoriene de fikk presentert fra UH-institusjon, oppleves som fremmed (Raaen, 2017). Likevel fant han (Raaen, 2017) at flere av veilederne omtalte og beskrev den praktisk-pedagogiske virksomheten sin som systematisk, og at den var støttet og utviklet med henblikk på forskningsbasert kunnskap. Dette motsetningsforholdet mellom hva veilederne «sier om sin befatning med vitenskapelig relatert virksomhet, og hva de beskrev at de faktisk gjorde» mener Raaen (2018) det vil være interessant å undersøke videre.

Studentene er tilbøyelige til, som tidligere nevnt, å adoptere veilederes pragmatiske praksis. På samme måte kan de akseptere ideologier fra andre deltakere i praksisfellesskapet, som de verdsetter høyere (Velija et al., 2008 henvist til i Moen og Standal, 2016). Det som er mest meningsfullt for studentene, er det som faktisk gjøres av fellesskapet i den konteksten de befinner seg i (Chambers & Armour, 2011). Dette kan prege deres oppfatninger om hva som er gyldig kunnskap. I det neste og siste

underkapitlet redegjør jeg for hvordan de ulike deltakernes oppfatninger kan være med på å hindre integrasjon.

2.6.5 Å utvikle den profesjonelle læreren

(Kroppspøving)s)lærerutdanning kjennetegnes av at profesjonsutøveren arbeider med problemstillinger som preges av usikkerhet og utallige valgsituasjoner (Shavelson, 1973; Huberman, 1983; Kleven, 1994; Munthe, 2003; Darling-Hammond & Bransford, 2005 henvist til i Munthe & Haug, 2010; Nilssen, 2018). Forskningen om lærerutdanning viser at det derfor er essensielt å utdanne lærere som har handlings- og tenkemåter som bidrar til livslang læring og videreutvikling (Eraut, 1994; Hammerness et al., 2005; Gewirtz et al., 2009; Loughran, 2010 henvist til i Munthe & Haug, 2010). Som jeg har eksemplifisert over, er praksisopplæringen historisk sett en del av utdanningen som er ment å støtte studentene til å knytte erfaringsbasert kunnskap til aktuell teori og relevant forskning. Slik kan deres handlingskompetanse og profesjonelle skjønn bli styrket (Aasen & Prøitz, 2014 henvist til i Heggen & Thorsen, 2015). Likevel viser forskningen at denne støtten fortsatt mangler.

Oppfatningene av lærerkunnskap og hva som kreves for å utvikle den profesjonelle læreren, er under stadig forhandling og utvikling (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Innledningsvis presenterte jeg forståelsen om at teoretisk kunnskap anses som primær og at praksis anses som omsatt teori (Grimen, 2008). Denne forståelsen av kunnskap kan føre til oppfatninger og forventninger blant studenter og lærerutdannere om at studentene kan «finne igjen» eller omsette det de lærer ved UH-institusjon, i praksis (Nilssen, 2018). Denne forståelsen blir problematisk, fordi forventningene bryter med den komplekse realiteten i læreryrket. Hvis forventningene er at studentene raskt skal kunne håndtere kompleksiteten i ulike undervisnings- og læringssituasjoner, mener Munthe og Ohnstad (2008) at de kan stå i fare for å lære seg «overflatebehandling» av situasjonene.

Når studentene opplever at «overføringen» av teoretisk kunnskap til praksis ikke fungerer, vil de favorisere de følelsesmessige og personlige, praktiske erfaringene som er resultat av deres aktive deltakelse (Nilssen, 2018). Studentene kan utvikle visse knep

eller triks for å holde orden, men de vil ikke utvikle seg i tråd med målsetningen om at lærere skal være «undersøkende, analytiske og kontinuerlig lærende» (Munthe & Ohnstad, 2008, s. 473). Nilssen (2018, s. 29) skriver: «Den teoretiske delen av utdanningen skal gi studentene briller til å begrunne, analysere, forstå og utvikle både sin egen praksis og læreryrket. Det er erfaringer de også må møte i praksisdelen av utdanningen.» Hvis deltakerne i praksis ikke skaper erfaringer med verktøy for videre profesjonell utvikling, skapes det hindringer i arbeidet med å imøtekomme målsetningene og kravene til den praktiske opplæringen.

Når jeg presenterer og drøfter mine funn, trekker jeg på teorien om praksisfellesskap og perspektivene fra tidligere forskning for å forstå veiledernes handlinger og utsagn. I det kommende kapitlet redegjør jeg for hvordan min vitenskapsteoretiske tilnærming og tilhørende metodevalg er hensiktsmessige for å undersøke kunnskapsbasen fire veiledere ved kroppsøvlingslærerutdanning benytter og besitter i møte med studenter.

3. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg først kort for hermeneutikken som vitenskapsteoretisk inngang til mastergradsarbeidet samt hvordan min forståelse av feltet kan prege forskningsarbeidet. Videre redegjør jeg kort for observasjon og intervju som to kvalitative metoder og hvordan jeg ved bruk av disse utviklet relevante data. Jeg redegjør for analyseprosessen, og herunder noen refleksjoner om hvordan jeg som forsker har beveget meg i datautviklingen- og datamaterialet. Mot slutten av kapitlet diskuterer jeg ulike etiske hensyn og vurderinger jeg må ta i lys av de metodiske valgene. Avslutningsvis vurderer jeg studien opp mot de kriterier som styrer pålitelighet, gyldighet og overførbarhet i kvalitative forskningsopplegg.

3.1 *Vitenskapsteoretisk tilnærming*

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen danner grunnlaget for hvordan jeg som forsker utvikler forståelse gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Av hensyn til oppgavens omfang kan jeg ikke gå i dybden på ulike ontologiske og epistemologiske overveielser og antakelser som preger forskjellige vitenskapsteoretiske tilnærminger. Jeg vil imidlertid trekke fram hvordan Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) beskriver at hermeneutiske og pragmatiske filosofier vektlegger at det «å vite er en aktivitet, noe mennesker gjør i livene sine». Denne tilnærmingen til viten, kunnskap og forståelse som noe aktivt og interagerende er gjeldende gjennom hele min studie. Tilnærmingen skiller seg fra et perspektiv på viten som noe utelukkende intellektuelt, objektivt, statisk og ukroppslig.

3.1.1 Hermeneutikken

Meningsskaping og fortolkning

I hermeneutikken tas det utgangspunkt i at det ikke finnes kun én sannhet (Thagaard, 2018). En hermeneutisk tilnærming handler om meningsskaping - altså om å gi mening

til, eller å skape mening, i et fenomen. I studien av praksisveiledernes kunnskapsbase er ikke mening noe gitt. Det er altså ikke noe fenomenet jeg studerer *har*, men det er noe jeg tilskriver det (Johannesen et al., 2018). Slik forstås mening som noe som skapes, opprettholdes og endres av mennesker (Johannesen et al., 2018).

For å skape mening i materialet må jeg inneha en fortolkende tilnærming til tekst og handling (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Å fortolke er forsøk på å forstå hvordan andre forstår. I denne studien handler det om å forstå veiledernes utsagn og handlinger som uttrykk for noe utover det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018). Fortolkende tilnærminger kan derfor gi kunnskap om underliggende strukturer (Fangen, 2010). Sentralt i en fortolkende tilnærming står det som kalles «tykke» eller «tette» beskrivelser: synliggjøring av hva personene på feltet kan ha ment med handlingene sine, hvordan de fortolker dem og hvilken fortolkning jeg som forsker har (Geertz, 1973, s. 26 sitert i Thagaard, 2018, s. 37). Fortolkningen skjer med bakgrunn i teoretiske perspektiv og begrep jeg bevisst forholder meg til, men også med bakgrunn i erfaringer og fordommer jeg er mindre bevisst.

Fordommer og forståelse

Gadamers hermeneutikk representerer et annerledes syn på fordommer, forståelse og fornuft enn det vi kjenner fra det positivistiske perspektivet. I en hermeneutisk tilnærming blir tradisjoner og fordommer betraktet som noe produktivt ved vår forståelse (Gadamer, 2012). Det er det som danner grunnlaget for at jeg blir oppmerksom på akkurat det jeg blir oppmerksom på. Gadamer (2012, s. 204) skriver at «Det som får oss til å stoppe opp og bli oppmerksomme på at språkbruken kan være annerledes, er vanligvis at teksten vekker anstøt, for eksempel fordi den ikke gir mening eller fordi meningen strider mot våre forventninger.» Hvis jeg ikke erkjenner de fordommene som bor i meg, vil jeg kunne misforstå det jeg ser i lys av dem (Gadamer, 2012).

Min kjennskap til litteratur, forståelse av tematikken, mine erfaringer, holdninger og oppfatninger er derfor essensielle aspekt ved meningsskapingen i denne studien. De utgjør min forståelseshorisont (Gadamer, 2012). I en hermeneutisk tilnærming vil jeg

befinne meg i mellomrommet mellom fremmedhet og fortrolighet. «Dette ‘mellom’ er hermeneutikkens sanne sted,» (Gadamer, 2012, s. 223) og er det som bidrar til at jeg kan utvikle min forståelse og skape mening i materialet mitt. I interaksjonen med praksisveilederne stiller vi med det Schaanning (2012) kaller ulike sannhetserfaringer. Bevegelser mellom og i våre sannhetserfaringer, vårt historiske utgangspunkt og samspillet i vår interaksjon er det som utvider vår forståelse og kan bidra til å skape mening: «Forståelsen blir derfor en uendelig prosess, en stadig tilbakevending til utgangspunktet, som hele tiden modifiseres i lys av nye erkjennelser» (Skorgen, 2014). Ved at jeg inntar en hermeneutisk tilnærming er det derfor sentralt, så godt det lar seg gjøre, å synliggjøre noen betingelser som muliggjør min forståelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Min forståelseshorisont

Gjennom oppvekst, utdanning og arbeidserfaring har jeg gjort meg mange ulike opplevelser med veiledning av både personlig og faglig sort. Jeg husker min fars evinnelige oppmuntring i bassenget, medstudenters vekslings mellom likegyldighet og entusiasme i vurdering av andres faglige tekster og hvordan min mor, journalisten og bibliotekaren, alltid har gitt tilbakemelding på mine arbeider med støttende penn. Jeg kan huske tilbake til de første møtene med min nåværende samboer, hvor vi lattermildt diskuterte og utfordret hverandres faglige og personlige perspektiver ved et rotete bord på idrettshøgskolen. Når jeg nå sitter godt plassert foran pc-skjermen, ser jeg med lengsel tilbake på sene kvelder med diskusjoner, der kroppsøvingfaget- og kroppsøvingslærere både har blitt latterliggjort og lovprist.

Underveis i egen utdanning og praksisopplæring har jeg blitt mer og mer bevisst på profesjonaliteten i yrket og det ansvaret vi som lærere har. Jeg har opplevelser med praksislærere som er likegyldige til, eller tar direkte avstand fra, forskning. Lærere som ikke våger å diskutere profesjonell utvikling og praksislærere som tar imot studenter for å få «avlastning» fra egen yrkesutøvelse. Flere ganger har jeg fått høre at jeg har holdt en «bra time» fra veiledere som ikke har hatt verktøyene og kunnskapen til å veilede. Jeg har opplevd å møte lærere som er svært opptatt av at barn skal svette fra første minutt i kroppsøvingstimen og lærere som har tipset om å dele opp klassen i «flinke» og

«svake» elever, fordi det er morsommere å se «de flinke» spille volleyball. Alle erfaringene, samtalene, uenighetene og interaksjonene danner noe av grunnlaget for min forståelseshorisont og hvordan jeg fortolker veiledernes handlinger og utsagn.

Jeg er takknemlig for å ha vært del av faglig orienterte og profesjonelle miljø ved begge mine studiesteder. I utdanningen min har noen teoretiske perspektiv på læring, utvikling og kunnskap vært mer fremtredende enn andre. Jeg har gjennom mine år som student blitt særlig dratt mot et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring. Det var slik jeg opplevde å lære best selv, og det ga mening for meg å snakke om læring på denne måten. Jeg har derfor prioritert å undersøke dette perspektivet i studentarbeider og yrkesutøvelse. Å snakke om og teoretisere læring, kunnskap og hvordan vi mest hensiktsmessig kan bidra i barn og unges utvikling, har stått sentralt gjennom hele utdanningsløpet mitt.

Ved de ulike utdanningsinstitusjonene jeg har studert ved, har jeg virkelig fått oppleve hvor givende og morsomt det kan være å bli veiledet godt. Flere ganger har forelesere og medstudenter «truffet» meg med sin veiledning, og det er spesielt når jeg har sett relevansen til de kriteriene som har ligget til grunn i emnet. Jeg har verdsatt at veiledningen har tatt utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelser og konkrete, faglige mål. Vi har alle hatt noe felles å forholde oss til. Dette gitt oss mer overensstemmende synspunkt på hva som bør, kan eller må forbedres. Personlige variasjoner i foreleseres veiledningsstiler har som regel bare vært positivt, så lenge jeg har sett relevansen til utdanningsplaner.

Denne erfaringen gjør at jeg nok kan framstå som normativ i en diskusjon om hvordan veiledning bør foregå. Jeg har tatt til orde når forelesere har avveket fra utdanningsplaner- og mål. Jeg tror det er en slags rettferdighetssans i meg som ligger til grunn for det til tider normative blikket på veiledning. Vi har planer, vi har mål og vi har kriterier. Jeg opplever det som mer rettferdig at disse brukes aktivt. Så kan man selvfølgelig diskutere hvordan planene, målene og kriteriene er utformet og om de virkelig svarer på det behovet som finnes i profesjonsutøvelsen. Den teoretiske bakgrunnen, forståelsen og det begrepsapparatet jeg tar med meg inn i undersøkelsen av praksisveiledernes kunnskapsbase, både åpner og begrenser hva slags mening jeg konstruerer i denne studien.

3.2 Utvikling av data

I kvalitative forskningsopplegg har forskeren en målsetning om å utvikle dype eller fyldige forståelser av sosiale fenomener. Thagaard (2018) vektlegger at det i et interaksjonistisk perspektiv er naturlig å snakke om *utvikling* av data og Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) skriver om intervjuprosessen som *kunnskapskonstruksjon*. Begge betegnelsene henspiller til en forståelse av viten som noe som skapes i interaksjonen og samspillet mellom praksisveilederne ute i skolene og meg som forsker. Min oppfatning, forståelse og selvinnsikt blir forandret og utfordret gjennom utviklingen av data. De mest sentrale, kvalitative metodene er observasjonsstudier eller intervjusamtaler (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015) hvor forskeren har tett kontakt med personene på feltet (Thagaard, 2018). Kvalitative studier er også studier av ulike typer tekst og andre visuelle uttrykksformer.

I motsetning til i kvantitative studier, der forskeren utformer problemstillinger eller hypoteser som kan testes, og målet er statistiske generaliseringer, utformer den kvalitativt orienterte forskeren problemstillinger som kan bidra til å «fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens» (Denzin & Lincoln, 2007, s. 1-2 sitert i Thagaard, 2018, s. 15). En kvalitativ tilnærming er rettet mot å gi dypere forståelse av noen få enheter. Den er derfor egnet til å gi verdifull innsikt i noen få personers eller en mindre gruppes opplevelser, refleksjoner, begrepsapparat, verdier og normer (Ingstad & Grimen, 2008; Thagaard, 2018). I min studies tilfelle: analyse av kunnskapsbasen fire praksisveiledere ved kroppsøvlingslærerutdanning benytter og besitter i møte med studenter.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Jeg valgte å gjøre et strategisk tilgjengelighetsutvalg av deltakere til studien (Thagaard, 2018). Dette vil si at personene har kvalifikasjoner til å bidra hensiktsmessig i utforskningen av problemstillingen og at de er tilgjengelige for meg som forsker. Kvalifikasjonen var at de måtte arbeide med praksisopplæring for studenter i

kroppsøvingslærerutdanning. Jeg valgte å stille få krav til utvalget utover dette. I utviklingen av undersøkelsesopplegget så jeg for meg å inkludere 3-6 veiledere.

Jeg rekrutterte deltakere ved å rette en formell henvendelse (Thagaard, 2018) til praksiskoordinator/programansvarlig ved aktuell UH-institusjon. Jeg ble deretter invitert til å presentere prosjektet på praksislærermøte og veilederutdanningsmøte. Noen veiledere meldte interesse tidlig, mens andre ønsket å lese gjennom informasjonsskrivet og få litt mer betenkningstid. Jeg fulgte opp rekrutteringsprosessen med å kontakte de som allerede hadde underskrevet samtykkeskjemaet, per e-post. Her gjorde vi avtaler om når det passet for dem å ta meg imot ved sin aktuelle skole eller om de ønsket å møtes et annet sted. Totalt gjorde jeg konkrete avtaler med fire praksisveiledere og det er disse som er informantene i min studie. To av praksisveilederne er ansatt ved samme skole, mens de to andre er ansatt ved forskjellige skoler. To er kvinner og to er menn. Alle veilederne jobber ved skoler på Østlandet og har ett til 20 års erfaring som praksisveileder.

På grunn av de kvalitative metodenes fleksibilitet, visste jeg at det ville bli aktuelt å supplere utvalget eller å stanse ytterligere rekruttering av veiledere underveis i arbeidet. I arbeidet med de første observasjonsøktene og intervjutranskripsjonene så jeg flere likhetstrekk i det veilederne beskrev og fortalte om. Jeg lurte på om en femte eller en sjette informant ville beskrevet noe som skilte seg vesentlig fra det de andre hadde sagt. I løpet av det fjerde intervjuet la jeg vekk tanken om å supplere utvalget.

Grunnen til dette var at jeg innenfor rammen av et mastergradsprosjekt satt med et tilstrekkelig stort omfang av observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner. I tillegg så jeg at materialet var av god kvalitet, spesielt fordi veilederne ga såpass rike beskrivelser i intervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det virket derfor mest hensiktsmessig å avslutte rekrutteringsprosessen og forholde meg til de fire personene jeg allerede hadde gode avtaler med. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at erfaringen med nyere intervjuundersøkelser viser at det gjerne er en fordel å gjennomføre færre intervjuer og heller benytte tiden til å gjøre gode forberedelser og analyser av materialet.

3.2.2 Valg av metoder

Innledningsvis skrev jeg at problemformuleringen er todelt. Måten jeg har beskrevet fenomenet som skal analyseres, viser at det er hensiktsmessig å benytte ulike metoder for å undersøke det. Problemformuleringen deles opp slik:

Hva slags kunnskapsbase *benytter* veilederne?

Den første delen av problemformuleringen er utformet på en måte som indikerer at jeg må undersøke kunnskapsbasen i bruk. Jeg må være i miljøet hvor veilederne interagerer med studentene og observere hva slags tilbakemeldinger veilederne gir studenten.

Videre må jeg fortolke hva slags kunnskap disse kan være uttrykk for.

Den andre delen av problemformuleringen handler om hva slags kunnskap veilederne selv opplever og uttrykker å ha i rollen:

Hva slags kunnskapsbase *besitter* veilederne?

Denne delen av spørsmålet må jeg undersøke ved å samtale med veilederne. Jeg må intervjuve veilederne for å få innsikt i hva slags kunnskapsbase de selv opplever å besitte.

I denne studien skal jeg derfor benytte delvis deltakende observasjon og semi-strukturerte intervju for å undersøke fenomenet «kunnskapsbasen praksisveiledere ved kroppsøvingslærerutdanning benytter og besitter i møte med studenter?». Jeg ville ikke kunnet få et helhetlig inntrykk av deres kunnskapsbase ved å kun benytte én av metodene. Ved å kombinere metodene kan jeg i intervjusamtalen vurdere, validere eller nyansere de handlingene og utsagnene jeg observerte i veiledningssamtalen. De to metodene er forskjellige verktøy for å bidra til at jeg på en hensiktsmessig måte får undersøkt og besvart forskjellige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er igjen viktig å tydeliggjøre at min forståelseshorisont og forskjellige teoretiske oppfatninger preger valg av metode. Jeg har altså begynt fortolkningsprosessen allerede i utformingen av forskningsprosjektet og de metodiske guidene for arbeidet.

Planleggingen og gjennomføringen av observasjon og intervju kan ikke isoleres fra det analytiske arbeidet. Forskningsopplegget er preget av fleksibilitet og utformingen av prosjektet kan endres på bakgrunn av nye erfaringer og utfordringer som oppstår

underveis (Thagaard, 2018). Formålet med de følgende underkapitlene er å gi en oversiktlig fremstilling av hvordan jeg har arbeidet med utviklingen av data. Jeg skriver grundigere om den analytiske prosessen og hvordan jeg har beveget meg i materialet i det neste underkapitlet, «Analyse av data».

3.2.3 Delvis deltagende observatør

Fangen (2010) skriver at den vanligste rollen å ta i feltarbeid, er en delvis deltagende rolle. Dette innebærer å delta i sosial samhandling, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene. I mitt tilfelle handlet det om at jeg deltok i uformell samtale med veileder og student(er) i kroppsøvingssalen eller på vei til rommet hvor veiledningen skulle foregå. Jeg beholdt en naturlig avstand til den mer formelle vurderingen veilederen gjorde av og med studenten. En delvis deltakende observatørrolle handler hovedsakelig om å ta den plassen deltakerne tildeler meg (Fangen, 2010).

I denne studien fulgte jeg veilederne nesten en hel dag. I løpet av dagen befant de seg på ulike arenaer med ulike stemninger – i kroppsøvingssaler, på lærerrommet, i bevegelse mellom steder, og sist, men ikke minst: i miljøet der veiledningssamtalen fant sted. Å ta plassen deltakerne tildeler meg, innebærer at jeg tar inn over meg stemningen i miljøet vi befinner oss i (Fangen, 2010). I kroppsøvingssalen var lydnivået høyt og stemningen var uformell og leken. Å observere en stor gruppe unge mennesker i bevegelse kan være morsomt. Det oppstod flere lattermilde situasjoner hvor det hadde vært unaturlig om jeg ikke reagerte. Jeg drakk kaffe, lo, sa «oi!» og småpratet med veileder og studenter. Underveis i den avgrensede, formelle veiledningssamtalen diskuterte veilederen og studentene mer alvorlige tematikker, som elevs atferd, spiseforstyrrelser og samarbeid med foresatte. Her var det mer naturlig å være stille. Jeg noterte litt, lyttet og observerte aktivt, men ikke for intenst, og fortsatte med kaffedriking i et forsøk på å gli naturlig inn i miljøet.

Jeg har privilegiet av å kunne veksle mellom å erfare fra innsiden og erfare fra utsiden av miljøet, og har derfor en unik mulighet til å fortolke og vise til sider ved miljøet deltakerne selv ikke er så bevisst (Fangen, 2010). Fangen (2010) skriver at observasjonsstudier kan gi forskeren tilgang til aspekter ved fenomenet som deltakerne

ikke nødvendigvis ønsker å snakke om i en intervjusituasjon. Ved å benytte observasjonselementet vil jeg lettere kunne utfordre veilederne og stille gode oppfølgingsspørsmål når vi befinner oss i intervjusituasjonen. Jeg har belegg for eventuelle konfronterende spørsmål i det jeg har overhørt og sett. I tillegg er kombinasjonen av metodene hensiktsmessig av etiske årsaker, fordi veilederne får mulighet til å kommentere det bildet jeg har dannet meg.

Jeg observerte én veiledningssamtale ved hver praksisskole. I samtalene var veilederen, én-tre studenter og av og til én-to kolleger til stede. I tillegg fikk jeg tilgang på mer uformell veiledning i forkant av studentenes undervisningsøkter, underveis i disse og gjennom samtaler i bevegelse fra ett sted til et annet. Når det var spesielt interessante ting som ble tatt opp her, spurte jeg veilederen om det var ok om jeg brukte dette materialet i studien. Samtlige samtykket. De nyanserte og utdypet forskjeller i veiledningens uttrykk gjennom den påfølgende intervjusamtalen.

Grunnen til at jeg valgte å gjøre observasjonen i forkant av intervjuet var ikke bare for å kunne validere, utfordre eller nyansere observasjonene i intervjuet, men også for å øke min fortrolighet med den lokale sjargongen, rutinene og maktstrukturene (Kvale & Brinkmann, 2015). Da ville jeg utvikle en følsomhet ovenfor hva veilederen senere ville snakke om og ha bedre mulighet for å tilpasse intervjusituasjonene. En annen grunn til at jeg gjorde observasjonene i forkant av intervjuene, var av logiske og praktiske årsaker. Jeg ble informert om at veilederne har en noenlunde lik struktur på dagene: først observerer de en student i gjennomføring av en undervisningsøkt, deretter har de veiledningssamtale med studenten(e) rett i etterkant. Å gjennomføre intervjuet mellom undervisningsøkta og veiledningssamtalen ville ha brutt med det vanlige mønsteret i praksisopplæringen. Jeg hadde som mål å observere «det vanlige» og lot derfor hverdagen gå sin vante gang uten oppbrudd eller tilpasning som følge av min tilstedeværelse. Jeg gjennomførte all datautvikling i løpet av uke 2-4 2020.

Oppmerksomheten i observasjonen

Jeg ønsket å la følsomheten for feltet (Fangen, 2010) styre observasjonsnotatene. Derfor var jeg bevisst på å ikke bryte inn i veiledningssamtalen, selv om det gjerne var

tematikker jeg ønsket at veilederen skulle snakke med studenten om. Underveis i observasjonen tok jeg notater for å lettere huske hva veilederne har sagt og gjort. Jeg var bevisst på å ikke la notatboken min ta for mye plass i situasjonen, da det kunne gjøre veilederne veldig oppmerksomme på at de ble observert og således påvirke samhandlingen (Fangen, 2010). Jeg noterte derfor ikke veldig mye underveis og hadde boken litt på siden av kroppen min. Rett i etterkant av observasjonen noterte jeg mer, noe Fangen (2010) skriver at vil passe best i de fleste feltstudier. Å notere ned egne reaksjoner og refleksjoner på veiledernes handlinger og utsagn er gunstig for videre arbeid med å utforme «tette» eller «tykke» beskrivelser (Geertz, 1973, s. 26 sitert i Thagaard, 2018, s. 37).

Underveis i observasjonen hadde jeg ikke som mål å stille meg utenfor all samhandling, men jeg måtte også sørge for å dempe egne innspill og meninger. Denne balansegangen var jeg bevisst for å unngå at deltakerne ble respondenter på mine innfall (Fangen, 2010). Samtidig måtte jeg forsøke å fremstå interessert, med en behagelig og naturlig distanse i lyttingen og observasjonen.

3.2.4 Semistrukturert, individuelt intervju

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at kvalitative intervju ofte blir kalt ustrukturerte eller ustandardiserte. Den lite formelle strukturen innebærer at jeg må gjøre mange valg og fatte mange beslutninger underveis i intervjuforløpet. For meg som intervjuer er det derfor nyttig å kjenne godt til de håndverksmessige ferdighetene som behøves og hvilke metodologiske muligheter som finnes i gjennomføringen av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuet brukte jeg derfor god tid på å sette meg inn i metodelitteraturen om intervju som kunnskapsproduksjon. Jeg gjennomførte prøveintervju med veileder og student og tilpasset intervjuguiden på bakgrunn av de erfaringer vi gjorde oss her.

Intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg 3) ble utformet på bakgrunn av tematikker som er hensiktsmessige for å belyse min problemformulering og relevante fra tidligere litteratur. Guiden fungerer nettopp som en guide. Jeg hadde ikke som mål å benytte den som et spørreskjema, hvor alle intervjupersonene får samme spørsmål i samme rekkefølge. Jeg var interessert i å få fatt i veilederens beskrivelser av og synspunkter på egen kunnskapsbase. Hovedtematikkene jeg stilte spørsmål innenfor var «erfaringer», «praktisk oppgave», «kompetanse og kunnskapsbase», «praksisfelleskapet/ trepartsforholdet og samarbeid med UH-institusjon», «mine observasjoner» og «ønsker og behov».

De overordnede tematikkene fungerte førende for flyten i intervjuet. Utover disse vektla jeg meningsavklarende oppfølgingsspørsmål. Disse handlet blant annet om når og på hvilken måte veilederne opplever at de bruker de spesifikke kompetanse de trakk fram, hvordan de arbeider for at studentene skal få det læringsutbyttet de har krav på og hvordan de tolker mine observasjoner. Enkelte av veilederne vil fortelle fritt om egne opplevelser, mens andre vil være mer reserverte. Oppfølgingsspørsmålene sikrer at alle intervjupersonene får mulighet til å uttrykke seg mest mulig åpent. Dette forutsetter at jeg som intervjuer vet hva jeg intervjuer om, hvorfor jeg intervjuer og hvordan jeg bør intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg la også vekt på en oppsummerende avslutning, hvor praksisveilederne fikk mulighet til å verifisere, nyansere eller utdype meningen med det som var blitt sagt.

I likhet med observatørrollen, måtte jeg også som intervjuer balansere mellom naturlig interaksjon og analytisk distanse:

Det er et helt spesielt og ofte frustrerende håndverk å dybdeintervjue. (...) Intervjueren kan ikke være strengt upersonlig når han eller hun skal foreta en slik undersøkelse; han eller hun er nødt til å gi litt av seg selv for å fortjene et ærlig svar. (...) Håndverket består i å kalibrere sosial avstand, uten å få intervjupersonen til å føle seg som et insekt under et mikroskop (Utdrag fra Sennetts, 2004, s. 37-38 sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Jeg stilte veilederne spørsmål rettet mot en spesiell historisk og sosial kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015), nemlig praksisveiledningen i kroppsøvingslærerutdanningen. I intervjuet konstruerte vi sammen kunnskap om og definerte begrepsforståelsen av deres kunnskapsbase. I tråd med den hermeneutiske tilnærmingen er jeg opptatt av å skape mening i fenomenet. Med hensyn til dette opptrådte jeg noe deltakende ved for eksempel å belyse selvmotsigelser (Wengraf, 2001, s. 155 sitert i Kvale & Brinkmann, 2015) og behandle veilederens ytringer i den situerte interaksjonen vår som åpne for utfordring (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg var bevisst på å ikke akseptere veilederens beskrivelser som fakta, men å heller være oppmerksom på at historie og tradisjon preger vår kontekstuelle fortolkningshorisont (Kvale & Brinkmann, 2015). I gjennomføringen av intervjuet vekslet jeg derfor mellom Kvale & Brinkmanns (2015, s. 166-167) ulike former for intervju spørsmål: introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte og indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål, taushet og fortolkende spørsmål. Ordlyden i de ulike spørsmålene legger opp til at jeg kan få forskjellige former for svar og et rikere materiale å fortolke.

Alle intervjuene varte rundt en og en halv time og det ble gjort lydopptak. I informasjonsskrivene ([Vedlegg 1 og 2](#)) hadde jeg skrevet at intervjuene ville vare i 50-90 minutter. I gjennomføringen av det ene intervjuet måtte veilederen og jeg avbryte samtalen grunnet tidsbruk. Vi avtalte derfor nytt tidspunkt for å ferdigstille intervjuet. Å dele opp intervjuet ble lite problematisk ettersom vi møttes igjen bare to dager senere. Jeg opplevde det som mer utfordrende å lede dette intervjuet enn de andre, ettersom veilederen hadde mye å fortelle og jeg ønsket å la hen fortelle relativt fritt.

3.3 Analyse av data

Det første steget i analyseprosessen innebærer å utvikle og få oversikt over data, slik jeg redegjorde for ovenfor. Postholm (2010) skriver at kvalitative analyser begynner allerede når forskeren gjør sin første observasjon, gjennomfører sitt første intervju og tar sitt første blikk på dokumenter. Slik sett består ikke den kvalitative analyseprosessen av noen klare “steg” eller “faser” (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018), men de ulike

delene av arbeidet virker på hverandre. Notatene, transkripsjonene, refleksjonene og inntrykk fra de tidlige analysene danner materialgrunnlaget for videre analyse. Til sammen er dette materialet på rundt 210 dataskrevne sider. I dette underkapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamaterialet mitt.

3.3.1 Bearbeiding og bevegelse

Transkribering av intervju

Jeg startet transkriberingsprosessen rett etter det første intervjuet var gjennomført i uke 2. Transkribering er tidkrevende og omfattende, og dette arbeidet varte derfor en god stund etter den siste observasjonen og det siste intervjuet var gjennomført i uke 4. Transkriberingen gjennomførte jeg manuelt ved å spille av lydopptak samtidig som jeg noterte på PC. Jeg forsøkte å omforme lydopptaket til skriftlig tekst så ordrett som mulig, slik at forskningsdeltakerens utsagn skulle stå skrevet mest mulig nøyaktig. Jeg valgte også å inkludere notater knyttet til intervjupersonenes reaksjoner, for eksempel: [former ansiktet til et skeptisk uttrykk]. Ved å notere ned mine inntrykk i intervjusituasjonen søker jeg å kunne gi et mest mulig helhetlig bilde av intervjusituasjonen. Dette kan hjelpe meg i videre analyser fordi jeg blir klar over hvilke umiddelbare tanker jeg gjør meg og kan vurdere og reflektere over disse.

Koding og kategorisering av intervju og observasjon

For å kode og kategorisere materialet hadde jeg først en rent induktiv tilnærming (Thagaard, 2018) hvor jeg tok utgangspunkt i intervjupersonens egne ord eller kortere setninger for å kode. På denne måten ble kodingen mest mulig datanær. Senere i analysen utviklet jeg koder på et høyere abstraksjonsnivå. Disse kodene representerer grupperinger eller kategoriseringer av de opprinnelige, empirinære kodene (Thagaard, 2018). Jeg har arbeidet abduktivt med utviklingen av de mer abstrakte kodene og kategoriseringene (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015; Alvesson & Sköldberg, 2011, s. 54-57 og Mason, 2018, s. 228 sitert i Thagaard, 2018, s. 184). Da jeg jobbet abduktivt, tok jeg fortsatt utgangspunkt i deltakernes utsagn, begreper og uttrykk, men jeg hentet samtidig inspirasjon fra min teoretiske forankring. Min faglige bakgrunn gir

grunnlag for å gjenkjenne mønstre og tematikker i observasjonsnotatene og transkripsjonene. I analysen veksler jeg derfor mellom å utvikle perspektiver fra datamaterialet og å ta utgangspunkt i perspektiv fra litteraturen.

Meningsfortolkning

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at koding og kategorisering gjerne benyttes for å bryte ned transkripsjonene i mindre deler. I en hermeneutisk tilnærming kan analysen og meningsfortolkningen innebære at jeg «utvider» materialet igjen. Hermeneutiske fortolkningsprinsipper handler om «den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet» (Radnitzky, 1970, s. 218 bearbeidet og utvidet i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Denne vekslingen i oppmerksomhet mot enkelte deler av teksten og oppmerksomhet mot nyansene i hele teksten gjorde at jeg utviklet en mer helhetlig forståelse av datamaterialet. Det ga meg mer dyptgående forståelse for den individuelle veileders synspunkt, samt en mer overordnet forståelse av viktige aspekt i samarbeidsstrukturer og fellesskap de alle er del av.

Allerede i forkant av bearbeidingen av observasjonsnotatene var jeg klar over at jeg hadde notert lite om veiledernes ikke-auditiv kommunikasjonsformer. Dette mener jeg kan ha sammenheng med at jeg har mye erfaring fra kroppsøvingsfeltet og lite erfaring fra den observerende forskerrollen. Jeg har selv vært praksisstudent, jeg har selv veiledet medstudenter og jeg har selv vært del av et kroppsøvingspersonale. Fangen (2010) skriver at forskeren etter hvert vil miste noe av følsomheten for feltet, fordi hun har sett ting før og ikke blir like overrasket. På samme måte var det nok for meg, selv om jeg innstendig forsøkte å innta en naivitet overfor feltet, stille meg fremmed overfor det dagligdagse og vie oppmerksomhet til det som stod i kontrast til antagelsene jeg hadde på forhånd (Fangen, 2010). Jeg måtte derfor bruke energi og tid til å skrive utfyllende notater og refleksjoner om det jeg husket i etterkant av observasjonene, for å «trenge bak det selvsagte» og det jeg tok for gitt underveis i observasjonen (Schütz, 1967b, s. 74 og Garfinkel, 1967, s. 37 sitert i Fangen, 2010, s. 92).

Jeg opplevde det som utfordrende å meningsfortolke både observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner og å skrive rike beskrivelser av veiledernes mening og hvilke fortolkninger de gav. Gjennom store deler av forskningsperioden har jeg opptrådt veldig forsiktig ovenfor eget materiale og ikke våget å skrive ut veiledernes mening. Jeg har

vært redd for å «legge ord i munnen» på dem og vært veldig opptatt av å synliggjøre min forforståelse. Grunnen til dette er nok igjen at jeg er relativt uerfaren i forskerrollen og i bruken av hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Jeg har måttet arbeide mye med eget materiale, Gadammers (2012) hermeneutiske filosofi og forskjellig metodelitteratur.

Litt etter litt åpnet materialet seg igjen, men det tok lang tid før jeg turte å skrive tettere beskrivelser av meningsaspektet i veiledernes utsagn og handlinger og behandle informasjonen som gyldig. Fangen (2010, s. 267-268) viser til Howell (1994, s. 321) og skriver at ytterpunktet i en bekjennende stil, hvor studien blir gjort til en helt unik, subjektiv fortelling, har vært gjenstand for kritikk fordi «(...) det de analyserer, også er noe reelt, men at tydeliggjøringen av konteksten rundt hvordan dataene ble til, skal med i teksten». Det har derfor vært viktig å utfordre meg selv til å teoretisere og belyse hvordan utsagn og handlinger kan forstås innenfor andre meningskontekster. Slik kan jeg gi materialet mulighet til å gå ut over det umiddelbare i veiledernes egen selvforståelse (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

Presentasjon

I kapitlet «Funn og drøfting» presenterer jeg materialet tematisk. Tematikkene utformet jeg på grunnlag av empirinære og mer abstrakte koder, som beskrevet tidligere. Grunnen til at jeg valgte en tematisk presentasjon av materialet er at jeg fant mange likhetstrekk mellom veiledernes utsagn og handlinger i veiledningssamtalen med student, hva slags kunnskap de sa de la vekt på i løpet av intervjusamtalen, samt hvilke kunnskapselementer som fremtrer i litteraturen om praksisopplæring i kroppsøvingslærerutdanning. Jeg fremstiller derfor funnene fra observasjon og fra intervju i én, samlet tekst. I rapporteringen eller presentasjonen av funnene opplevde jeg det som enklest å bruke materialet fra intervjuene, fordi jeg da kunne vise til direkte gjengivelse av veiledernes utsagn. Etter gjentatte gjennomlesninger og mye bearbeiding av hele datamaterialet, fikk også observasjonsnotatene den plassen de fortjener.

3.4 *Forskningsetiske hensyn og vurderinger*

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) gir forskningsetiske retningslinjer for blant annet samfunnsvitenskap og humaniora og skriver at forskningsetikk handler om mange ulike verdier, normer og institusjonelle ordninger.

Disse er med på å «konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» NESH, 2016, s. 5). Retningslinjene fra NESH (2016) er altså ment å bidra til konkretisering av de normene og verdiene som ligger til grunn for forskersamfunnet- og forskningsarbeider. Retningslinjene har vært tydelige ledetråder i mitt arbeide, slik jeg redegjør for i det følgende.

Før jeg startet arbeidet med studien, måtte jeg sørge for at prosjektet var innenfor rammene for behandling av personopplysninger. Jeg utarbeidet derfor en grundig prosjektbeskrivelse basert på NSDs (Norsk senter for forskningsdata) meldeskjema for forskningsprosjekt. Her beskrev jeg problemformuleringen, utvalget, metodene og lagringen av datamaterialet. Prosjektets utforming ble godkjent av NSD i august 2019. Etiske problemstillinger preger hele forskningsforløpet og det har derfor vært viktig for meg å være åpen for de ulike dilemmaene og usikkerhetene som kan oppstå i arbeidet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 102) trekker fram ulike usikkerhetsområder som dukker opp gjennom fire sentrale etiske retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

3.4.1 Informert samtykke

At utvalget for studien kan gi informert samtykke, innebærer at jeg må informere dem om overordnet formål med studien og hovedtrekkene i designet (Kvale & Brinkmann, 2015). Å respektere veilederne autonomi og sørge for at de ikke skades ved deltakelse i prosjektet, er viktig aspekt ved informert samtykke (Marzano, 2012, s. 443 henvist til i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg tydeliggjorde at deltakelse var frivillig og at veilederne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å risikere negative konsekvenser. Jeg redegjorde for hvordan oppbevaring av data skulle foregå og at veilederne kunne be om adgang til transkripsjonen og analysen.

Som nevnt tidligere presenterte jeg prosjektet muntlig ved gjennomgang av informasjonsskrivet. Selv om jeg åpnet for spørsmål i plenum, fikk jeg kun tre spørsmål da jeg møtte veilederne utenfor felles samling. Disse handlet om tidsbruk for observasjon og intervju. I informasjonsskrivet beskrev jeg hvilke forskningsspørsmål jeg skulle undersøke. Jeg måtte overveie hvor mye informasjon jeg skulle gi, ettersom

altfor inngående kjennskap til alle sider av prosjektet kunne lede veilederne inn på spesifikke svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var imidlertid opptatt av at veilederne skulle være informert om at jeg kom til å problematisere samsvaret mellom det de gjorde og sa i løpet av observasjonssekvensen, og det de sa i intervjuet. På denne måten sikret jeg at de var informert om det eventuelle ubehaget de kunne oppleve med å bli konfrontert og utfordret på sine perspektiver og oppfatninger (NESH, 2016).

3.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om å ivareta informasjonen om deltakerne i prosjektet. Jeg må ikke formidle informasjon om dem videre på en måte som gjør at de kan bli identifisert (NESH, 2016). Informasjon om hvem av veilederne som underskrev samtykkeskjema tidlig var ikke tilgjengelig for andre på veiledersamlingen, men deres interaksjon med meg var synlig for andre. Jeg forsøkte å ivareta de interessertes anonymitet ved å gå rundt til de mange ulike gruppene med veiledere småprate med flere av dem. For å ivareta konfidensialiteten videre ble veilederne informert om at observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner ble anonymisert og gitt koder på stedet. De fikk også informasjon om at dataene som ble resultat av deres deltakelse (Kaiser, 2012 henviser til i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106) kun skulle brukes for å besvare problemstillingen i denne studien. I tillegg til presentasjonen av informasjonsskrivet, gikk jeg også gjennom retningslinjene for lagring av og anonymitet i dataene en gang til da jeg møtte veilederne ute på skolene.

I fremstillingen av funnene har jeg valgt å benytte pseudonym på veilederne for å ivareta deres anonymitet. Jeg har ikke nedtegnet data om studentenes handlinger eller utsagn. Dette informerte jeg også om fra start. Når studenter omtales i studien, er dette ved bruk av tilfeldige kjønnspronomen. I arbeidet med å utforme beskrivelse av veilederens bakgrunn og erfaring konsulterte jeg min veileder. Det er relevant for studien å belyse hvilke historiske og kontekstuelle forståelser veilederne har med seg i rollen, men i tråd med de etiske retningslinjene måtte jeg også sørge for å fremstille dem på en måte som sikrer at de ikke kan bli identifisert.

3.4.3 Konsekvenser av deltakelse

I løpet av arbeidet med studien måtte jeg forholde meg til eventuelle ulemper og fordeler veilederne kunne oppleve ved å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel kunne en ulempe ved deltakelse i prosjektet være å oppleve ubehag ved å bli konfrontert med mine observasjoner, som nevnt ovenfor. En av veilederne uttrykte at han var redd for å «drite seg ut» da jeg stilte spørsmål om læringsutbyttebeskrivelser. Vi samtalte om hvor denne frykten kom fra og jeg forsøkte å skape trygghet ved å si at formålet med prosjektet er å skape forståelse for veiledernes handlinger, kompetanse og utsagn, ikke å teste hvor ordrett de for eksempel kan gjengi læringsmål.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) skriver: «Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen». Jeg belyste derfor også fordelene ved prosjektet, som at de kunne bidra til kroppsvingsfaglig forskning fra praksisveilederes perspektiv. Behovet for mer forskning fra veilederes perspektiv, tydeliggjør jeg i underkapitlet «Kunnskapsstatus». I tillegg informerte jeg om at intervjusamtalen ville skape et rom for refleksjon over egen praksis. I oppsummeringen etter intervjuet sa samtlige deltakere at de synes det var nyttig, interessant og spennende å samtale om sin kompetanse og praksis. Dette er noe de la vekt på at de sjeldent får gjort ellers og at de derfor synes det var verdifullt og lærerikt å delta.

3.4.4 Forskerens rolle

NESH (2016) beskriver hvordan forskerrollen er knyttet til både interne og eksterne etiske normer. De interne handler blant annet om at jeg er forpliktet til å gjøre et godt henvisningsarbeid og unngå plagiering (NESH, 2016, s. 27-28). I denne studien forholder jeg meg til NIHs tilpassede versjon av APA-stilen, som er godkjent for bruk ut vårsemesteret 2020. Jeg må utvise «vitenskapelig redelighet» (NESH, 2016, s. 29). Dette handler om å ikke forfalske eller fabrikere datamateriale. I tillegg må jeg sørge for transparens i fremgangsmåter og fortolkning, slik at arbeidets vitenskapelige kvalitet kan etterprøves (Kvale & Brinkmann, 2015). De eksterne etiske normene handler om forholdet mellom forskning og samfunn (NESH, 2016), og innebærer blant annet å

behandle deltakerne med respekt, slik jeg var inne på tidligere. Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) skriver at forskerens moralske ansvarlighet er forbundet med integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handling. Jeg har gjort alt jeg kan for å følge forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016), innfri ansvarligheten som stilles til kvalitative arbeider og synliggjøre hvilke hensyn og vurderinger jeg har tatt i arbeidet med denne studien.

3.5 Studiens kvalitet

3.5.1 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Studiens gyldighet eller validitet avhenger av om jeg har klart å undersøke og besvare det jeg sa jeg skulle undersøke og besvare (Fangen, 2010) og er spesielt knyttet til metodevalg (Pervin, 1984, s. 48 sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276): «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om». Tidligere i kapitlet beskrev jeg hvordan det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og problemstillingens utforming gir føringer for hvilke metoder jeg skulle benytte. Jeg beskrev videre hvordan observasjonene ga innsikt i hvilke former for kunnskap veilederne bruker i samtale med studentene og at intervjuene utviklet min forståelse av hvilke typer kompetanse og læringskontekster veilederne vektlegger og verdsetter.

Å vurdere studiens validitet krever en teoretisk vurdering (Ringdal, 2007, s. 86 sitert i Fangen, 2010, s. 236). Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst på hvordan min innsikt i teoretiske perspektiv og begrep har preget beslutningene jeg har tatt og studiens interne validitet (Fangen, 2010). Tidligere i dette kapitlet redegjorde jeg for hvordan min faglige og min personlige bakgrunn danner fortolkningsgrunnlaget (Silverman, 2014, s. 75-105 sitert i Thagaard, 2018, s. 200) i studien. I kapitlet «Teoretiske perspektiver, begreper og kunnskapsstatus» gjør jeg rede for ulike teori som er med på å skape en definisjonsmessig- eller begrepsvaliditet av funnene mine (Fangen, 2010).

En skrevet tekst kan sies å være validert dersom den er tilstrekkelig begrunnet, den er omhyggelig tilpasset en teori og begrepene der, den har et forståelig formål, den er troverdig ut fra deltagerens kontroller, og den er logisk og sannferdig i form av dens refleksjon over fenomenet som skal studeres (Lincoln & Denzin, 1998, s. 414 henvist til i Fangen, 2010, s. 245).

Studiens pålitelighet handler om kvaliteten på forskningsarbeidet mitt, dataene jeg har utviklet og funnene jeg presenterer. Tidligere i dette kapitlet redegjorde jeg for fremgangsmåtene for utvikling av data. Jeg har forsøkt å være transparent med hensyn til forskningsprosessen og min rolle som forsker ved å gi leseren innblikk i metodiske refleksjoner, erfaringer med datautviklingen og utviklingen av min forståelse gjennom analysen (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver hvordan intervjuanalysen kan preges av et mangfold av fortolkninger. For å ivareta påliteligheten til studien og gjøre mine fortolkninger forståelige, formulerer jeg derfor eksplisitt ulike «bevis» og argumenter for dem gjennom hele teksten. Dette handler også om å tydeliggjøre hva som er informantens utsagn og hva som er mine egne fortolkninger (Seale, 2007, s. 383-384 sitert i Thagaard, 2018, s. 188).

Overførbarhet er ikke nødvendigvis et krav til, eller et mål i, kvalitative studier (Thagaard, 1998, s. 184 sitert i Fangen, 2010, s. 255). Overførbarhet handler om hvorvidt mine tolkninger av praksisveiledernes kunnskapsbase kan overføres til å også gjelde andre (Fangen, 2010). Mason (2018, s. 243 henvist til i Thagaard, 2018, s. 193-194) beskriver at det er «tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene». Overførbarhet i kvalitative studier skiller seg således noe fra begrepet «generaliserbarhet» i kvantitative studier. For å legge til rette for at funnene i studien min kan være overførbare til andre intervjupersoner og situasjoner, har jeg forsøkt å skrive «rikholdige kontekstuelle beskrivelser» og inkludert min argumentasjon gjennom teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293). Mitt utvalg vil ikke gi muligheter for generalisering, men ut fra litteraturen kan det se ut til at lignende tendenser og trekk finnes mellom mine funn og funn fra tidligere forskning. Dette kommer jeg inn på i kapitlet «Funn og drøfting».

4. Funn og drøfting

I dette kapitlet redegjør jeg for funnene mine. Først presenterer jeg de fire veiledernes bakgrunn, erfaringer og interesseområder. Dette er relevant ettersom undersøkelsen min søker å gi innblikk i deres subjektive erfaringer og opplevelser med praksisveiledning. Innsikt i deres bakgrunn og erfaring kan nyansere og fylle ut bildet av funnene i studien. Som nevnt i metodekapittelet, benytter jeg pseudonym i omtalen av veilederne og tilfeldige kjønnspronomen når jeg omtaler studenter.

Den analytiske delen av kapitlet, «veiledernes kunnskapsbase», har jeg delt inn i tre ulike kunnskapselementer: «relasjonskompetanse», «erfaringsbasert kunnskap» og «utviklingskompetanse». Bakgrunnen for inndelingen er at disse elementene var særlig fremtredende i datamaterialet. Jeg bryter ned hvert element i mindre deler og redegjør for mine funn i relasjon til tidligere forskning og teori om praksisfellesskap. Strukturen i kapitlet er basert på mine observasjoner av veiledningssamtalen, intervjuguidens tematikker, informantenes utsagn i intervju og perspektiv fra litteraturen. Som nevnt i metodekapitlet, har jeg valgt å fremstille funnene fra observasjonene sammen med funnene fra intervjuene i én, samlet tekst. I drøftingen av funnene mine har det vært viktig å inkludere motsetninger og ulikheter i informantenes utsagn. Dette vil bidra til å skape et mest mulig helhetlig bilde av hvordan de fire veilederne opplever sin egen kunnskapsbase i møte med studenten i praksisopplæringen.

4.1 *Veilederne*

4.1.1 **Anna**

Anna jobber som idrettsfaglærer og har gjort det i over tretti år. Hun har fungert som veileder for kroppsøvingslærerstudenter i minst halvparten av disse. Hun har hatt flest studenter fra faglærerutdanning i kroppsøving, men også noen fra PPU. Anna har i løpet av sin arbeidskarriere også hatt noe undervisning ved en UH-institusjon. Hun gjennomførte studiet i veiledningspedagogikk for et par år siden. Anna er særlig opptatt av differensiering og tilpasning. Dette tror hun kommer av at hun har bakgrunn fra spesialpedagogikk.

4.1.2 Bengt

Bengt er ganske fersk i veilederrollen med hensyn til antall praksisperioder han har vært involvert i. Han har foreløpig kun hatt faglærerstudenter i praksis. Bengt var ferdigutdannet kroppsøvlingslærer tidlig på 2000-tallet og tok studiet i veiledningspedagogikk for noen år siden. Han har jobbet som trener i lagidrett i mange år. Bengt er særlig opptatt av spørsmålsstilling, og sier han hadde en pedagogisk og spørrende holdning lenge før han visste hva ordet «pedagogikk» betydde.

4.1.3 Christian

Christian fikk erfaring med veiledningsarbeid allerede på mastergradsnivå. Da begynte han i en jobb hvor veiledning av nyutdannede og studenter var under utvikling. Han har hatt flest studenter fra faglærerutdanning i kroppsøving gjennom de elleve årene han har fungert som praksisveileder. I tillegg til den uformelle inngangen til veiledning gjennom jobben har han også tatt studiet i veiledningspedagogikk. Christian har engasjert seg i veiledningsarbeid også utover rollen som praksisveileder. Han er den eneste av informantene som eksplisitt trekker fram etiske problemstillinger og maktbalansen i veiledningsarbeidet. Han er opptatt av at veiledere skal være bevisst den rollen de har ovenfor studenter.

4.1.4 Dina

Dina er den eldste av informantene i studien min. Hun har jobbet som veileder i flere tiår og har erfaring med både faglærerstudenter og PPU-studenter. Dina har også erfaring som trener i individuell idrett. Hun tok studiet i veiledningspedagogikk for «kjempelenge siden» og er interessert i å holde seg oppdatert. Dina er særlig opptatt av relasjonsbygging med elever og studenter. Hun sier hun er lærer fordi hun er veldig interessert i elevene sine, og bruker gjerne tiden sin på uformelle samtaler med dem.

4.2 Veiledernes kunnskapsbase

Begrepet «kunnskapsbase» er sentralt i utdanningsforskning og i litteraturen om profesjoner. Det har en tydelig plass i forskningsspørsmålet mitt og er en viktig del av intervjuguiden og oppgavens forståelsesramme. Observasjonene av og samtalene med Anna, Bengt, Christian og Dina viser at de fire praksisveilederne vektlegger ulike former for kompetanse og kunnskap i praksisopplæringen. Som nevnt, antyder funnene at relasjonskompetanse, erfaringsbasert kunnskap og utviklingskompetanse de spesielt fremtredende elementene i deres kunnskapsbase som veiledere. Dette redegjør jeg for i det følgende.

4.2.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetansen eller begrepet «relasjoner» var samtlige av veiledernes umiddelbare respons på spørsmål om hva de opplever som viktig i deres kunnskapsbase. Jeg opplevde at samtalene om og analysene av dette elementet var utfordrende. En av grunnene til dette er relasjonskompetansens tosidighet som veilederne hele tiden må forholde seg til. De er lærere, men de er også veiledere. Det innebærer at de må arbeide med å skape og utvikle gode relasjoner både til elever og til studenter. Veilederne skal også bistå studenten i hennes utvikling av relasjoner til elever. Det var til tider utfordrende å forstå om veilederen snakket om relasjoner som viktige i veiledningsarbeidet eller i læreryrket generelt, og om det egentlig var noen spesielle skiller med hensyn til målgruppa de søker å bygge relasjoner med. Gjennom analysene mine ser jeg også en tendens til at informantene tidvis hadde utfordringer med å formulere seg. Informantenes utsagn kan derfor forstås på flere nivåer.

«Å lære noen noe» - relasjonen som et trygt springbrett for faglig læring

Du kan ikke lære noen noe hvis de ikke stoler på meg, eller at de vet hvem jeg er. Altså, men.. Det er jo mange teorier om det. Du kan jo ha to hundre elever og ha forelesning og de lærer like masse. «Eeh?» [former ansiktet til et skeptisk uttrykk]. Tror jeg på det? Neei, det ... (...) Det er ikke sikkert de lærer noe mer av meg selv om jeg har en god relasjon. Men da har de i hvert fall hatt det hyggelig på skolen, da, og da kan de

tenke at de.. Tro at de.. [latter] fikk det beste ut av det på en måte [latter]. Det er jo vanskelig å måle, ikke sant? Veldig vanskelig å måle. - Dina

Å kunne lære elevene eller studentene noe fordrer en god relasjon, mener Dina. Hun beskriver hvordan hennes evne til å danne relasjoner med studentene er avgjørende for læringsutbyttet deres. Samtidig understreker hun at det å ha en god relasjon til studenten kan være avgjørende for deres trivsel i praksisopplæringen. Jeg observerte at Dina la til rette for en uformell og trivelig stemning med studentene. Dina satt tilbakelent og lot studenten ta ordet for å lede samtalen inn på temaer han ønsket å snakke om. I løpet av veiledningssamtalen tok Dina blant annet tak i studentens frustrasjon over elevens oppførsel. Denne tematikken snakket deltakerne om mot slutten av veiledningssamtalen, og karakteren på utsagnene var uformell og munter.

Ifølge Wenger (2004) kan lokale vittigheter og dannelse av felles historier, være en form for engasjement som bidrar til utforsking av nye relasjoner. Jeg oppfatter det som at Dina er opptatt av å bli godt likt av studentene sine og at dette kanskje var en del av relasjonsbyggingen hun snakket om. Den noe uformelle karakteren i samtalen om studentens opplevelser av elevene, kan tolkes som én av måtene hun utforsker relasjoner med studentene på, innlemmer dem i lærernes fellesskap og gjør fellesskapets praksis meningsfull på (Wenger, 2004). Når det gjelder sammenhengen mellom relasjoner og læringsutbytte, utdyper Dina gjentatte ganger i løpet av samtalen vår hvordan hun forstår den:

Ja, jeg synes jo kanskje den der relasjonskompetansen, jeg, da, er.. Altså, hvis du ikke har den, så kan du lese så masse teori til du blir blå, altså, men hvis du ikke klarer å få en relasjon til den du skal være sammen med i timevis og prøve å lære noe, så.. Nei, jeg tror det er litt håpløst. - Dina

For Dina kan det synes som at det å danne relasjoner, handler om å skape en hyggelig atmosfære som et grunnlag for faglig læring. Bengt er også opptatt av at studentene skal oppleve trygghet og at de skal stole på veilederen. Jeg observerte at også Bengt lot

studenten initiere og styre veiledningssamtalen. Han sier at han «spør dem om råd, sånn at de føler at det er noe.. Eller, at **de** er noe». Å stille studentene spørsmål, lytte til dem og inkludere dem i kollegiet, mener han at er en viktig del av relasjonsutviklingen. Han sier det «bygger dem opp» og kan bidra til at de utvikler en visshet om at de er kompetente nok til å utøve yrket. Anna er opptatt av hvordan hennes kunnskap om relasjonsbygging og formidling av dette kan bidra til at studenten kan bli tryggere i møte med elevene og yrket:

(...) det ene er jo den formelle kunnskapen du kan om metodevalg og organisering, som vi har vært inne på. Jeg tenker det andre er jo at de [studentene] har den evnen til å kunne bygge relasjoner. Det er ekstremt viktig. Kanskje det som er aller viktigst i starten for en karriere som lærer, også student. (...) At vi ser at de klarer å prate med elever, de klarer å svare greit uten å være belærende (...) - Anna

Hun beskriver hvordan studentene må observeres og veiledes på relasjonsbygging med elevene. Anna sier kunnskap om og evne til relasjonsbygging kanskje er det viktigste i starten av profesjonsutøvelsen. Hun må artikulere sin kunnskap om relasjonsutvikling til studenten, slik at studenten kan arbeide med utvikling av sine relasjoner til elevene. Anna har hatt erfaringer med studenter som kan opptre belærende fordi de er usikre på hvordan de skal skape en relasjon til elevene. Hun forteller med tydelig stemme at da er det relasjonsbyggingen de vektlegger å arbeide med, og så må studentens faglige utvikling komme i neste rekke: «Da er det faktisk dét jeg må jobbe med, og kanskje ikke være så opptatt av om de.. Hva de [studentene] har lært hele tiden.»

Anna skiller, i likhet med Dina, veiledningsarbeidet med relasjoner fra veiledningsarbeidet med andre deler av yrket som kan gi studentene læringsutbytte. Hun understreker viktigheten av relasjonskompetansen, men gjentatte ganger blir det tydelig at dette elementet i seg selv ikke anses som en læringskontekst med potensiale for utvikling, hverken med hensyn til studentene eller elevene: «(...) Det med relasjonsbygging, og hvordan de klarer å oppnå det for at elevene skal kunne få inn læring». Relasjonsbyggingen blir noe utenom det faglige, men som må være på plass for å lære noen noe. Christian mener også at evne til relasjonsbygging bør være høyt

prioritert i utviklingen av en kroppsøvlingslæreres kunnskapsbase. Likesom Anna og Dina, ordlegger også Christian seg på en måte som skiller relasjonskompetansen fra det faglige i profesjonsutøvelsen: «Være flink med relasjoner. Kanskje viktigere enn det faglige.» Han begrunner dette med å vise til det grunnleggende aspektet ved kroppsøving og menneskelig aktivitet; kroppen:

Føler hvis du ikke klarer å ha i et fag sånn som kroppsøving hvor det er kropp og det er.. Eehm... Du skal vise ting med kroppen, da må det være en trygghet mellom deg som lærer og elevene. Og da er den relasjonen veldig viktig. At de er trygge på deg som lærer, egentlig. For hvis du ikke har det så kan egentlig det faglige.. Da blir det vanskelig å få til. Ja. Så den mener jeg er en veldig viktig egenskap som kroppsøvlingslærer, da. - Christian

Alle veilederne sier at relasjonen er det trygge grunnlaget som må være på plass for å kunne «lære noen noe» - enten de har på veilederhatten eller lærerhatten. Det samme mener de gjelder for studenten i møte med elever. Gjems (2019) fant i sin undersøkelse av språklige praksiser i veiledningsfelleskap at deltakerne opplevde det som nødvendig med trygge relasjoner før de våget å utfordre og sette pris på faglige utfordringer. Det var viktig at relasjonen var trygg for at deltakerne ikke skulle oppleve det som latterliggjørende når de fikk konstruktiv kritikk eller spørsmål. I tillegg var tryggheten viktig for å unngå opplevelse av å bli sett ned på når de selv kom med innspill. Veilederne i min studie beskriver relasjonskompetanse som evne til å stille spørsmål for å inkludere studenten/eleven, snakke med dem og å organisere undervisningssituasjonen hensiktsmessig så de eller studenten gir seg selv tid til dette. Dette hevder veilederne er med på å skape trygghet og gode relasjoner – som i neste rekke kan bidra til å lette det faglige læringsløpet til studenten.

I observasjonene mine ser jeg at veilederne også handler på en måte som er ment å inkludere studentene. Veilederne stiller spørsmål om hva studentene synes var bra, hvordan de opplevde egen rolle i den foregående undervisningsøkten og hvorfor de gjorde som de gjorde. Veilederne gir studenten lederrollen i samtalen, i det jeg tolker

som et forsøk på å «bygge gode relasjoner». I motsetning til Gjems (2019), finner jeg ikke at de trygge relasjonene veilederne i min studie er opptatt av, benyttes for å utfordre og sette pris på faglige utfordringer. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

I løpet av intervjusamtalen forsøkte jeg å utfordre praksisveilederne på å utdype sin forståelse av relasjonsbegrepet, spesielt med bakgrunn i utsagn som kunne tyde på at de skiller relasjonsbygging fra det faglige i profesjonsutøvelsen. Det virket utfordrende for dem å skulle innta ulike perspektiver på relasjoners betydning og de fortsatte å omtale relasjonskompetanse som «viktig» uten å egentlig beskrive hva relasjoner er eller kan være. Christian sa at «Det er litt vanskelig å forklare, egentlig. Akkurat [latter] ... For det er.. Ja. Ja ...» da jeg spurte ham om hva konkret han tenkte var viktig med elementet relasjonskompetanse.

«Å bygge relasjoner» - et felles, aktivt og profesjonelt anliggende?

Sentralt i teorien om praksisfellesskap (Wenger, 2004) står deltakernes gjensidige engasjement for å lære noe og å utvikle fellesskapet. Dette engasjementet danner grunnlaget for aktiv forhandling mellom de ulike deltakerne med sine ulike erfaringer og kompetanser (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Som student kommer man ofte inn i et godt etablert praksisfellesskap. Seksjonen for kroppsøving og idrettsfag ved den aktuelle skolen har allerede et etablert felles språk, rutiner og historier. Når studenten kommer inn og samhandler med det etablerte fellesskapet, er de verken helt på innsiden eller helt på utsiden (Stenshorne & Madsen, 2019). De er legitime, *perifere* deltakere (Lave & Wenger, 1991) med evne til å skape diskontinuitet i, og utvikling av, fellesskapets praksiser. Dette gjør de ved å stille spørsmål, bryte med rutiner og etablerte handlingsmønstre. Dette er en form for forhandling om hva som er meningsfulle tilnæringsmåter til, og perspektiver på, profesjonsutøvelsen.

Denne utside-relasjonen til fellesskapet er uansett en form for relasjon, og den kan oppleves både konstruktiv og destruktiv for studenten (Chambers & Armour, 2011). Veien til full deltakelse i et praksisfellesskap kan forsterke studentenes lærings- og utviklingskurs, og herunder er samspillet mellom konflikt og synergi sentralt (Merriem et al., 2003 henviset til i Chambers & Armour, 2011). Det innebærer at jo mer studentene involverer seg i forhandlingen og meningsskapingen av fellesskapets praksiser og

relasjoner, - og blir *invitert* til dette, jo bedre læringsutbytte kan de oppleve. Innenfor sosial teori om læring må studenten være en aktiv deltaker i meningsproduksjonen for å lære noe (Lave & Wenger, 1991). Det betyr at veilederen egentlig ikke kan lære studenten noe, uten å åpne et dialogisk forhold for forhandling. Yrkets profesjonelle, faglige karakter må ligge til grunn for denne forhandlingen (Molander & Terum, 2008; Forskrift om rammeplan for PELU, 2013).

Christian var, som nevnt, den eneste av informantene i min studie som tok opp etiske vurderinger og maktaspektet ved veiledningssituasjonen. Han beskriver hvordan han forstår relasjonen mellom veiledere og studenter: «Ikke blir du den autoritære og ikke blir du den kompisen, litt sånn som det er å være lærer, egentlig, men at man finner den.. Den balansen i det forholdet mellom student og praksislærer, da.» Da jeg spurte ham om dette er noe han snakket med studentene om, svarte han: «Ja, vi er ganske tydelige på det tidlig» fordi han har erfart fra flere år i yrket at relasjoner er hensiktsmessig å være bevisst:

(...) så jeg liksom, da blir man litt sånn [latter], litt mer bevisst på det og, men ja.. Jeg synes det er litt sånn interessant og viktig del av det. Egentlig samme som vi jobber med relasjon mot elever, altså litt den veien. Ja.. Ja [latter]. - Christian

Senere i intervjuet, da det ble enda tydeligere for meg at relasjonskompetanse var et viktig element i Christians kunnskapsbase, stilte jeg igjen spørsmål om relasjonene og maktbalansen i trepartssamarbeidet er noe de faktisk snakker om og undersøker sammen. Denne gangen svarte han: «Nei, egentlig ikke. Det er bare noe vi.. Jeg er bevisst på det i forhold til studentene. Jeg har ikke noe følelse for det ovenfor [UH-institusjon] eller..». Slik jeg tolker Christians utsagn og handlinger, antyder de at det «å bygge relasjoner» handler om å identifisere sin egen posisjon overfor studenten, samt at han må bevisstgjøre studenten på hennes rolle i relasjon til elevene. Å engasjere seg for å «identifisere» seg selv, andre, - og seg selv overfor andre, er en viktig del av relasjoner mellom mennesker (Wenger, 2004).

Identifikasjonen skaper det Wenger (2004) kaller «den sosiale energien», som understøtter vår identitet og våre fellesskaper. Christians engasjement for å være bevisst på seg selv i relasjon til studenten, kommer til uttrykk gjennom hans handlinger; ved å gi studenten ordet så han kan bli bedre kjent med henne, avpasse utfordring og støtte, samt å forsøke å forstå studentens opplevelser. Wenger (2004) beskriver hvordan våre handlinger for å identifisere oss og andre i fellesskapet, ikke nødvendigvis krever selvbevissthet, men at læringspotensialet i handlingene kan bli styrket ved et gjensidig engasjement for å utforske og reflektere over dem.

Jeg tolker det slik at det finnes et uforløst potensial i praksisveiledernes arbeid med relasjoner, blant annet ettersom veiledernes språk antyder at de skiller mellom faglig utvikling og utvikling av relasjoner i såpass stor grad. Stenshorne og Madsen (2019) undersøkte studenters observasjoner av, og tilbakemeldinger på, læreres undervisning. De skriver at kulturen i lærernes fellesskap var preget av liten tro på at observasjonene studentene gjør, kan føre til læring og endring i handlingsmønster. Lærernes praksisfellesskap er dominerende, og reell deltakelse fra studenten legges ikke til rette for: «Dermed kan dette tyde på at skolen selv lager noen hindringer i sine forutsetninger for å lære» (Stenshorne & Madsen, 2019, s. 50). I samtalene med veilederne i min studie, ble ikke det aktive og gjensidige aspektet i relasjonsutviklingen trukket fram. Selv om alle veilederne i min studie sier de er opptatt av evne til å bygge relasjoner, er ikke dette kunnskapselementet noe de sier de utforsker med studentene. I veiledningssamtalene observerte jeg heller ikke elementet «i spill» og disse analysene redegjør jeg mer for i underkapitlet «erfaringsbasert kunnskap».

Relasjon, refleksjon og forpliktende samhandling

Gjems (2019) beskriver hvordan kritisk refleksjon i samtaler er forutsetning for læring og relasjoner i praksisfellesskap. Hun vektlegger veiledningssamtalens utforskende karakter når hun beskriver hvordan dannelse og opprettholdelse av trygge relasjoner har lærings- og utviklingsverdi: «I en veiledningssamtale er jo nettopp forutsetningen for å være sammen at man deler erfaringer og utforsker og utfordrer hverandres tenkning» (Gjems, 2019, s. 31). Refleksjon er sentralt i profesjonsutdanninger (Standal & Moen,

2017) og forstås som en form for språkliggjort forhandling om mening i sosiale læringsteorier (Wenger, 2004).

Standal og Moen (2017) argumenterer for hvordan en pragmatisk tilnærming til kritisk refleksjon kan være del av praksisopplæringen og bidra til vurderingen av kvaliteten på egne og andres oppfatninger og slutninger. I litteraturen finner jeg at trygge relasjoner, som informantene i min studie snakker om, er det som ligger til grunn for at man tåler uenigheter og konstruktiv kritikk (Little, 1990b, s. 187 henvist til i Tholin & Øhra, 2019). Det kan synes som at veilederne i min studie har muligheter for å benytte en større del av det potensialet som litteraturen viser at ligger i trygge relasjoner.

Relasjoner kan altså forstås som det trygge grunnlaget som må være på plass for at utbytterike refleksjoner om deltakernes ulike perspektiver og erfaringer skal kunne finne sted. Samtidig er relasjoner alltid til stede i alle former for fellesskap - mellom personer, aktiviteter, i en verden i stadig utvikling, samt med andre, overlappende fellesskaper (Wenger, 2004). Relasjonene er avhengig av aktiv deltakelse og refleksjon for å utvikles og være utbytterike: «Det er først når man er involvert i felles arbeid som fører til forbedring av undervisningspraksis gjennom felles utforsking av sentrale spørsmål, at man har etablert et hensiktsmessig praksisfellesskap.» (Tholin & Øhra, 2019, s. 59). Refleksjon i utdanning er også ment å bidra til at både student og veileder opplever en bedre relasjon mellom akademisk arbeid ved UH-institusjon og praksiskonteksten (Winch, Oancea & Orchard, 2015; Munthe et al., 2020).

Noe av grunnen til at veilederne i min studie ikke snakker om relasjonens refleksive og faglig utviklende karakter kan være at de ikke er vant til å være del av en mer samarbeidende kultur, slik som deltakerne i Tholin og Øhras (2019) studie. Det kan derfor være vanskelig for dem å innta et slik perspektiv og sette ord på det. Det relasjonelle aspektet i Bengts utsagn synes å handle om å utvikle yrkestrygghet hos studentene: «(...) for å gi de trygghet og sier 'her er vi en del av teamet'» og nytteverdien av å ha noen å dele tips og råd med for å skape en god atmosfære: «Så spør jeg de om råd; 'Ja, det var godt tips, det skal jeg prøve i min time!' Liksom at vi bygger de opp sånn også, da. Jeg tror jeg er flink til å gi trygg atmosfære».

Alle veilederne i min undersøkelse snakker om relasjoner som et steg på veien til å lære studenten noe, eller å lære noe selv. Tholin og Øhra (2019) skriver om skillet mellom en *uavhengig* samarbeidskultur og en *gjensidig, avhengig og kollektiv* samarbeidskultur. Førstnevnte kultur innebærer at deltakerne får tilfredsstilt behovet for råd, tips og redskaper for eget, individuelt bruk. I sistnevnte, gjensidige kultur er de sosiale relasjonene mer forpliktende i konkrete samhandlinger over tid (Tholin & Øhra, 2019). Disse formene for samhandling kan åpne for sterkere, relasjonelle og vedvarende læringsforhold.

Studentens læring kan skapes i hennes deltakelse i relasjoner – for eksempel til veilederen, miljøet, faget og elevene. Læringen skapes imidlertid ikke bare *på grunn av* eller *gjennom* trygge og gode relasjoner, men stadig *i* studentens aktive deltakelse i relasjonene. Undersøkelser og utforskning av relasjonen kan i seg selv være læringsarena for veilederen og studenten. Den endringen som skjer i deres relasjon som følge av et aktivt engasjement fra begge parter over tid, kan være den mest transformerende læringen (Wenger, 2004).

Sammen, *i relasjonsrommet*, kan de skape profesjonsutøvelsen. Utøvelse av profesjonen innebærer at deltakerne skal forvalte profesjonsspesifikk kunnskap og epistemiske verdier som sannhet, gyldighet og holdbarhet (Molander & Terum, 2008). Under neste tematikk redegjør jeg for hvordan mine funn og tidligere forskning antyder at profesjonsutøvelsen i stor grad preges av de formene for kompetanse og kunnskap som anses som relevante og gyldige av deltakerne i det aktuelle praksisfellesskapet.

4.2.2 Erfaringsbasert kunnskap

Erfaringsbasert kunnskap er et element alle veilederne vektlegger i svært stor grad. De er opptatt av hvordan deres erfaringer fra mange år i yrket kan bidra positivt i studentens utvikling og sosialisering inn i lærerhverdagen. Flere av veilederne vektlegger det å «tørre å bruke av sin erfaring» gjennom å gi råd og tips i veiledningssamtaler. Dette observerte jeg også at flere av dem gjør. Hva disse rådene, tipsene og utsagnene handler om, gir også innblikk i veiledernes forståelse og legitimering av kroppsøvfingsfaget.

Veilederne er opptatt av at studenten skal få gjøre seg mange og varierte erfaringer gjennom praksisperioden uten føringer fra dem. Videre er det viktig for veilederne at studenten får mulighet til å reflektere over og begrunne de mange erfaringene hun gjør seg. Jeg viser hvordan mine observasjoner kan gi indikasjoner på kvaliteten av refleksjonene, og dernest integrasjonen mellom praksiserfaringene og utdanningsløpet som helhet. Anna forteller hvordan hennes erfaringer som lærer er en viktig del av kunnskapsbasen som veileder:

Har i hvert fall opplevd det hele tiden, at jeg kan bidra med noe, da. Det er jo fordi jeg har vært lærer i snart tretti år. Så jeg har jo jobbet mange, mange år med elever, så jeg føler liksom at kompetansen ligger mye på.. Altså, erfaringsbasert kunnskap, da. Og at man kan gi studenter både pedagogiske og didaktiske erfaringer, da, og de.. De har jeg brukt veldig mye i min veiledning. - Anna

Anna beskriver veilederrollen som lærerik, fordi både hun og (forhåpentligvis også) studenten lærer noe. Hun sier hennes bidrag til praksisopplæringen hovedsakelig kommer av at hun har vært lærer over lang tid. At praksisveilederrollen i lærerutdanning først og fremst kjennetegnes av lang erfaring fra læreryrket, fant også Thorsen (2016) i sin studie. Videre beskriver Anna hvordan hun gjennom praksisopplæringen kan formidle pedagogiske og didaktiske erfaringer til studenten. De erfaringene studentene gjør seg, sier hun at hun bruker mye i veiledningssamtalen med dem. At profesjonens praktiske og erfaringsbaserte aspekt vektlegges i praksisopplæringen, anerkjennes i mange studier om (kroppsøvings)lærerutdanning (Larsson, 2009; Dowling, 2011; Moen & Standal, 2014; Hegender, 2010; Moen & Standal, 2016; Thorsen, 2016; Moen, 2011; Munthe et al., 2020).

Organisering og ledelse av grupper i (idretts)aktiviteter

Christian vektlegger at han vil tørre å bruke av sine erfaringer med organisering og valg av aktiviteter i kroppsøvings- og idrettsfagsundervisningen, uten at det innebærer at han

gir fasitsvar til studenten om hva hun bør gjøre:

For eksempel, det kan være så enkelt som å gi ulike øvelser, måter å organisere på. Så er det noen ting jeg har erfart med mange studenter, mange år med meg selv som lærer, at det.. “Det funker ikke,” og da er jeg ikke noe redd for å gi det rådet egentlig [kort tenkepause]. Så må de få lov til å prøve og feile, og prøve selv, men at.. Ja. Egentlig mer på å gi råd og tips, sånn helt konkrete, at.. Ja. Jeg synes det er viktig at jeg bruker erfaringen min mot det også, uten at det skal være “sånn er det, og sånn er det ikke,” men at jeg skal tørre å bruke.. Bruke av mine erfaringer óg, da. - Christian

Han beskriver hvordan han ikke er redd for å bruke sine erfaringer i veilednings-situasjonen, spesielt rettet mot det som «ikke funker». Jeg spurte Christian hva disse erfaringene typisk handler om, utover det organisatoriske aspektet og variasjon i øvelser. Da trakk han fram hvordan hans holdninger til og erfaringer med kroppsøvfingsfaget kan ha preget undervisningen og veiledningen:

(...) også måter man legger opp timer på. (...) Kanskje jeg var sånn selv også, at når du kommer ut i jobb, så har du litt sånn tanker. Du er som oftest flink i idrett, du har vært idrettsaktiv og prøver å prente litt den biten inn i kroppsøvfingsundervisninga [latter]
(...) - Christian

Han beskriver at sin egen og studentenes bakgrunn fra idrettsaktiviteter kan ha preget undervisningen i kroppsøving. Mange kroppsøvfingslærere og søkere til utdanninga har bakgrunn fra organisert idrett og sitter med gode opplevelser fra deltakelse i idretts- og prestasjonskulturer (Kirk, 2010; Standal & Aggerholm, 2016). Dina og Bengt har også erfaring fra idrett. Dina er riktignok mer usikker på om hun bruker erfaringene fra trenervirksomheten inn i yrket som kroppsøvfingslærer og veileder: «Ja, jeg bruker det jo, men om jeg tenker at det er fordi jeg har veldig masse erfaring fra jobben min eller om jeg trekker inn noe i forhold til en trenerutdanning.. [kort tenkepause, utpust, smatter]. Det vet jeg ikke.». Bengt sier at mange ulike erfaringer danner hans

kunnskapsbase: «Ja, det er jo gjennom utdannelsen min og gjennom erfaringene mine, og gjennom idretten min, som jeg.. Ja, gjennom alt, livet mitt.».

Litteraturen viser at læreres erfaring fra deltakelse i organiserte idrettsaktiviteter kan gjøre at de reproducerer trenerens atferd når de senere underviser i kroppsøvingsfaget (Green, 2003; Næss, 1998 henviser til i Öhman & Quennerstedt, 2008; Moen & Standal, 2014). Christian er den eneste av veilederne i min studie som eksplisitt sier at dette kan ha forekommet. Likevel ser jeg at flere av veiledernes formuleringer i intervju og utsagn i veiledningssamtalen kan tyde på at de vektlegger mye aktivitet i kroppsøvingstimene, samt at refleksjonene i veiledningssamtalen handler om organiseringen og effektiviseringen av aktiviteter. Studentene i Moens doktorgradsavhandling (2011) sa praksisopplæringen i kroppsøvingslærerutdanningen handlet om å lære seg å undervise om og instruere i typiske idrettslige ferdigheter. Anna forteller at hun kan tilpasse veiledningen av hver enkelt students utvikling ved å stille spørsmål om hans eller hennes tidligere erfaringer fra idrett og aktivitet:

For eksempel bli enige med de «hva er det dere holder på med nå».. (...) «Hvilke idretter føler du at du kan.. At du er trygg på?» for eksempel. Hvilke idretter.. Hvis du skal ha kroppsøving, da. Eller gjerne aktivitetslære eller breddeidrett, også ha disse fagene.. «Hva er det du er trygg på, er det noe spesielt du ønsker å undervise i?» Men også utfordringer. Så vi har jo blant annet det med rytmikk og dans, har vi utfordret alle studentene på. For de skal.. Vi vet at de har vært gjennom det [på UH-institusjon] og da må de bli utfordret på det. - Anna

Hun forteller at hun stiller spørsmål til studenten om hvilke aktiviteter og idretter han har vært gjennom, slik at de kan planlegge og tilpasse praksisperioden deretter. Anna legger videre vekt på at det er viktig at studentene blir utfordret på å lede aktiviteter som de ikke er så vant med. Christian forteller hvordan hans tilnærming til aktiviteter i faget og veiledningen av studenter har endret seg i takt med utviklingen av læreplanene:

(...) For det er min erfaring etter å ha jobba i tolv år nå med to ulike læreplaner og (...) også ser du at det er andre ting som er mye viktigere. (...) For eksempel idrettslige ferdigheter, som jeg var veldig klar på når jeg var ferdigstudert at «det er viktig», men nå ser jeg kanskje andre verdier i kroppsøvningsfaget som er viktigere, da. Og da kan jeg [latter] gi litt råd og tips til det også. Litt sånn som den økta vi hadde nå med.. Med lek, at det er kanskje viktigere for meg nå, som lærer. Lek og s... Ulike småspill-aktiviteter, enn å lære idretten sånn.. Som den er. Og da er jeg ikke noe redd for å bruke mine erfaringer på det mot studenter.

- Christian

Christian mener hans erfaring med endringer i faget er viktig i veiledningen av studenter. Han har selv erfart hvordan læreplanene belyser nye og viktigere aspekter ved faget og er derfor ikke redd for å gi tips og råd knyttet til dette. Blant annet er han opptatt av hvordan lekpreget kroppsøvningsundervisning har fått mer plass i skolen. Bengt forteller at han er mer usikker på hvordan han skal tolke den nye læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019a) og trekker fram begrepet «dybdeløring». Han sier: «'Dybdeløring,' eeh.. Vagt ord. Hvor dypt skal vi gå? Det kan jo diskuteres. Skal vi bare gå litt i dybden, eller skal vi gå veldig i dybden, eller?» Han forteller videre at han har utfordringer med å forstå hvordan og hvorfor han skal arbeide med dybdeløring framover. Han utdyper:

Ja, vagt på «hvor dypt trenger vi å gå?» Hvis de sier vi trenger å ha dybdeløring, «okei,» men da kan vel jeg bestemme hvor dypt jeg skal gå? For det står ikke.. Du skal ikke gå én meter ned. Jeg kan bestemme om.. For hvis det er vanskelig å få til her på skolen med så mange elever, så er det ikke alltid vi kan være i sal hvis vi skal ha.. Hvis vi skal øve på volleyball i tre uker. «Nei, du kan bare være her én uke nå, og så er det rulling,» og så har vi én uke om en måned igjen. Det er sånn det funker her. Så det er litt vanskelig å få til. Mhm.. Også.. Også merker vi ofte at med sånn type elever vi har at de blir leie etter en eller to ganger. «Åh, skal vi ha innebandy i dag? Vi har hatt det to ganger før!» At de er ikke så mottakelige for dybdeløring, da, mange av de elevene.

- Bengt

Bengts utsagn vitner om at arbeidet med ny læreplan oppleves som utfordrende for ham. Formuleringene til Bengt antyder at han forstår dybdeløring som å drive én bestemt (idretts)aktivitet over en lengre periode. Hos Utdanningsdirektoratet er dybdeløring definert som:

(...) det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

- Utdanningsdirektoratet, 2019b

Bengt snakker engasjert om sin forståelse av de nye føringene for faget og det blir tydelig at han mener de medfører noen krav han ikke nødvendigvis er enig i:

Så jeg føler liksom at fagfornyelsen går litt imot at.. Alt av det samfunnet ikke trenger, da. Vi trenger å bevege [oss] når vi først skal ha kroppsøving, ikke.. Jeg vet ikke om du skjønner hva jeg mener, at vi må ha.. Vi må være litt mer fysiske i timene. For nå er det sånn som vi har hatt prosjekter nå, du ser at elevene sitter og kjeder seg. Og jeg vet det er veien å gå for framtida til kroppsøvingfaget, men jeg er litt skeptisk til at om det går ut over aktiviteten og idrettsgleden. (...) Det er jo bare jeg som mener det. Eller, min alder og eldre som mener det. Mens de nye lærerne får jo sine impulser fra den nye tida, så da vet jeg at jeg taper den diskusjonen, og det vet jeg. Men.. Eeh.. Men, ja. [kort tenkepause] Men jeg vil fortsatt si det, for det går jo utover aktivitetsnivået på elevene.

- Bengt

Gjennom Bengts utsagn og formuleringer, blir det tydelig at oppfatningene om kroppsøvingfaget fortsatt er preget av en idretts- og aktivitetsdiskurs. Aasland (2019) undersøkte i sin doktorgradsavhandling hvordan åtte lærere konstituerer kroppsøving gjennom sin undervisningspraksis. I avhandlingen fant Aasland (2019) blant annet at høy intensitet ble ansett som fordelaktig for elevenes fysiske form og helse, at innsats er

noe læreren kan observere ved at den kommer til uttrykk gjennom svette elever som forbedrer fysiske egenskaper og bidrar til å gjøre andre gode, samt at en «dyktig elev» forstås som en elev med god fysisk form og gode ballspillferdigheter. Bengt uttrykker at han er klar over hvordan hans legitimering av faget er i strid med «den nye tida». Bengt beskriver videre hva som inngår i hans forståelse av å utvikle studentenes erfaringsbaserte kunnskap i praksisopplæringen:

Det er jo kunnskap, det å få mer erfaring. Da får du mer kunnskap om hvordan det er å jobbe som lærer og hvordan det er å være.. Klasseledelse. Så sånn type kompet.. Eeh, kunnskap får de jo. De lærer nye idretter, eller.. Eeh. Ja.. De lærer nye aktiviteter, så de øker jo kunnskapen sånn. (...) Og det får de jo masse av her. - Bengt

Han vektlegger verdien av at studentene får erfaring med hvordan det er å jobbe som lærer og å lede klasser. Videre beskriver han at studentene lærer nye idretter og aktiviteter i praksisperiodene. Refleksjonene i veiledningssamtalene som jeg observerte handlet først og fremst om instrumentelle forhold, hva som var bra og hva studentene måtte jobbe med for å forbedre prestasjonene sine i undervisningssituasjonen. For eksempel stilte alle veilederne spørsmål til studenten om hva de synes var bra og hvordan de oppfattet sin egen lederrolle i relasjon til elevgruppa. Veilederne ga tilbakemeldinger som handlet om stemmebruk, organisering og inndeling av elevgruppa.

Dina var spesielt opptatt av at elevene var «fysisk flinke», at man i timene «tenker mest aktivitet» og at studenten hadde lyktes med organiseringa ved å sette «dårlige» og «gode» elever sammen så fysiske ferdigheter ble fordelt hensiktsmessig i gruppa. Hun ga også tilbakemelding om at studenten hadde lyktes godt i timen, ettersom han oppnådde faglig diskusjon blant elevene. Da jeg spurte om det med å legge til rette for faglig diskusjon blant elevene, i det påfølgende intervjuet, fortalte Dina at det ikke var noe de hadde diskutert med studentene og sa: «Nei, men i dag fikk [studenten] jo sett det, da». Videre utdyper hun potensialet som ligger i tilrettelegging av faglig diskusjon blant elevene: «Da blir elevene opptatt av å lære selv (...) Du får den diskusjonen dem

imellom. (...) Da lærer de av hverandre. Og da er du høyt oppe på [latter] læringskalaen [latter]!».

Christian ga også tilbakemelding til studenten om at det var «bra du reflekterer med elevene». Videre roste han studenten for at det var «bedre intensitet og mye aktivitet» i denne økta, i motsetning til den forrige. Han utdyper i intervjuet at: «(...) [studenten] ble utfordra på det å organisere på en helt annen måte. (...) For å se den forskjellen, da, om den organiseringa ga noe mer effekt på.. Ikke innsats, men, litt innsats også, men mer engasjement hos elevene.» Anna stilte også spørsmål om studentenes opplevelse av organisering og gjennomføring av økta, men var mer opptatt av lærerrollen som helhet enn de andre veilederne. Dette kom til uttrykk gjennom utsagn som handlet om å «forstå alt rundt», «utvikle egen praksisteori» (Lauvås & Handal, 2014) og hvordan «lærerrollen er mer enn å undervise». Ut fra veilederne uttalelser og handlinger, er det tydelig at deres erfaringsbaserte kunnskap og studentenes erfaring med gjennomføring av aktiviteter, blir ansett som viktig, gyldig og meningsfull kompetanse i veilederne kunnskapsbase og fellesskap.

Praksiserfaringer og pensum

Nei, vi sitter jo ikke og leser bøker her og utdanner dem sånn, men.. (...) Vi går ikke i dybden på det.. Noe av det de gjør ved [UH-institusjon]. Men det er jo kunnskap, det andre [å prøve å jobbe som lærer, klasseledelse, lære nye idretter og aktiviteter] også.

– Bengt

Bengts utsagn om at de ikke går i dybden på det som skjer ved UH-institusjon, sammenfaller med tidligere forskning som viser at praksisopplæringen fungerer som en arena for utforskning av erfaringsbasert kunnskap og praktisk gjennomføring av arbeidsoppgaver, samt som en introduksjon til yrket (Caspersen & Kårstein, 2013). I likhet med Bengt trekker også Dina, Anna og Christian fram at de arbeider lite, eller ikke i det hele tatt, med å trekke linjer til undervisningen ved UH-institusjonen og reflektere over studentenes helhetlige, profesjonelle kunnskapsutvikling:

Nei. Nei, ikke i det hele tatt. Faktisk ikke. Altså, ikke noe [refleksjon over] pensum annet enn at vi vet jo at de jobber med profesjonsfagene, men.. (...) Vi har ikke noe.. Tar ikke tak i det pensumet. (...) Det blir kun hva de sier selv at de jobber med, sånn at vi tar det med i veiledninga hvis det er noe spesielt som for eksempel.. Det kan gå på klasseledelse, det kan gå på vurdering, det går på.. Eeh.. Differensiering. Det kan gå på.. Eeh.. Elevforutsetninger. (...) Så det går jo på noen sånne nøkkelord, da, som vi tenker at er viktig. Det kan være.. De får jo prøve seg. - Anna

Jeg synes det er innimellom vanskelig selv. Eeh... Så jeg tror de ser det litt på.. to forskjellige verdener. “Det er litt sånn vi gjør på skolen,” og “når vi kommer i salen her så er..”.. Er det vanskelig å se sammenhengen mellom.. Det didaktiske tror jeg er lettere for dem. Ja. At de da ser at det er gode.. Gode verktøy, og som de.. Som de bruker. Mens den.. Pedagogiske synet deres, det kan jo nok.. vises gjennom hvordan de er som lærere på en eller annen måte, men jeg tror ikke de er så bevisste på det. - Christian

(...) studentene har jo lest et eller annet på [UH-institusjon] av en eller annen tenker, så kommer de ut og så skal de prøve det i praksis og så ser de at det ikke funker. Men så kan kanskje vi.. Ee.. Tar noe av den teorien, da, og ser det i sammenheng med en annen teori, også.. “Smeiser” vi det mer sammen, hvis du skjønner, også.. Har vi erfaring, også vet vi, også er.. Vet du hvordan en elev reagerer, også kan du bruke teorien på en annen måte enn kanskje studentene ser at de gjør, da. - Dina

Veilederne i min studie sier at pensum og perspektiv fra UH-institusjon er noe de arbeider lite med, eller ikke i det hele tatt. Da jeg spurte Dina om hun uttrykker til studenten hvordan hun arbeider med teori – i form av å «smeise» teoretiske perspektiv sammen så de gir mening i lærerarbeidet, svarte hun: «Kanskje ikke.. Kanskje bare en tanke jeg har.» Hun utdyper:

For jeg.. kanskje jeg følte det sånn selv. At når du sitter og leser en eller annen teori så tenker du “jamen, åååh.. Sånn er det jo ikke”, men når du har jobba i mange år, da, og leser samme teorien så ser du at “ja, selvfølgelig, det er jo logisk, det er jo sånn det er”. Eehm.. Men kanskje en student kanskje ikke helt.. [smatter, kort tenkepause] Ser alt, da.

- Dina

Dina hevder at studentene ikke «ser alt,» ettersom de har mindre erfaring fra yrket. Hun viser til hvordan teoretiske perspektiv kan virke fremmede i starten, men at de gir mer mening etter hvert som profesjonsutøveren får mer erfaring. Dinas utsagn om at studentene kanskje ikke helt «ser alt,» kan tyde på at hun overlater mye av ansvaret for å trekke paralleller til UH-institusjon, til studenten selv. Anna sier eksplisitt at «Det er studenten selv som må ta det initiativet.» Oppgaven med å skape meningsfulle sammenhenger mellom profesjonens praktiske, erfaringsbaserte kunnskapselement og de teoretiske elementene i utdanninga, synes overlatt til studenten selv.

Kroppsøvingslærerstudentene i Moen og Greens (2014) studie anser erfaringsbasert kunnskap som det mest legitime beviset for hva de skal basere sine oppfatninger og handlinger på. Tidligere forskning viser at disse oppfatningene i liten grad utfordres av praksisveiledere (Moen & Standal, 2016; Dowling, 2011; Larsson, 2009; Moen & Green, 2012, 2014; Velija et al., 2008). Mine observasjoner av veiledernes samtaler med studentene, viser tydelig at organisering av foregående undervisningsøkt og andre tema fra hverdagen som lærer, er det som styrer veiledningen. Studentene må selv etterspørre diskusjon av teoretiske perspektiv og andre utfordringer i veiledningssamtalen. Anna kommenterte mine observasjoner i det påfølgende intervjuet og sa at veiledningen baserer seg på «det vi synes er viktig», «klasseledelse», «rutinene» og andre «praktiske ting som kan bety mye» i organiseringen av timer. Mine funn sammenfaller med funn fra tidligere forskningsarbeider – at studentene står alene i arbeidet med å skape sammenhenger mellom praksiserfaringene og arbeidet ved UH-institusjon (Standal et al., 2014).

Det overordnede, formelle målet med praksisopplæringen i lærerutdanningen, er å skape koherens mellom teoretisk og praktisk forståelse for studenten (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Korthagen, 2008 henvist til i Thorsen, 2016). I forskrift om

rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013) heter det at utdanningsinstitusjonene skal tilby en «integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert» utdanning. Munthe et al. (2020) beskriver hvordan koherens som begrep har gjort seg gjeldende i mye utdanningsforskning siden 2000-tallet. Koherens, integrasjon eller meningsfull sammenheng mellom kunnskapselementer, innebærer at de ulike læringsarenaene støtter opp om en helhetlig kunnskapsutvikling for studentene. Det studentene lærer ved UH-institusjon, må de få mulighet til å erfare, drøfte og teoretisere i praksisopplæringen. Studentenes erfaringer fra praksis må også få plass i undervisningen og diskusjonene ved UH-institusjon. Ekspertgruppa peker på at hvis en profesjonsutdanning skal oppfattes som relevant, må det faglige innholdet knyttes til yrkesutøvelsen (Dahl et al., 2016).

Standal et al. (2014) undersøkte hvordan studenter håndterer forholdet mellom teori og praksis i utdanningen sin. De fant at studenter forstår teori på ulike måter. For det første anser de forklaring av idrettslige teknikker og aktiviteter som én form for teori. For det andre blir pedagogikk ansett som en mer abstrakt form for teori. For det tredje fant forfatterne at studentene opplever fagdidaktikken som nyttig teori. Studentene ser ikke relevansen av teoretiske perspektiver før de erfarer at det er nyttig for profesjonsutøvelsens praktiske krav (Standal et al., 2014). Både Christian og Dina er inne på studentenes forståelse av teori når de sier henholdsvis: «Det didaktiske tror jeg er lettere for dem. (...) At de da ser at det er gode.. Gode verktøy, og som de.. Som de bruker» og at «så kommer de ut og så skal de prøve det i praksis og så ser de at det ikke funker».

Selv om studentene i stor grad blir overlatt til seg selv når det gjelder å skape sammenhenger, fant Helseth et al. (2019) at både studenter og underviseres oppfatninger indikerer at integrasjon av praksis og teori er den viktigste faktoren for studentenes læringsutbytte. Samtidig skriver de at det er en av de mest krevende faktorene å lykkes med. Noe av grunnen til dette kan være at veilederne ikke anser seg som kompetente nok til å håndtere de mer teoretiske prinsippene og de ulike teoriene om utdanningsfeltet (Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2006; Zeichner, 2010 henvist til i Thorsen, 2016). Veilederne i min studie virker også å ha utfordringer med å sette ord på integrasjonen av praktiske erfaringer og teoretiske perspektiv.

Tidligere forskning indikerer at ulike paradigmatisk baner preger studentenes profesjonelle utvikling (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998 henviser til i Caspersen & Kårstein, 2013, s. 19). I praksisskolen og i utdanningen ved UH-institusjon vil det finnes forskjellige fellesskap med forskjellige slike baner. Studentene, i sin ferd mot å bli legitime deltakere i et praksisfellesskap, finner fort ut hva som gjelder i det aktuelle fellesskapet. I kroppsøvinglærerutdanningens praksisopplæring kan det se ut til at erfaringen styrer det Wenger (2004) kaller praksisfellesskapets kompetansesystem. Å bli anerkjent som «en av oss», tatt med på laget og bli innlemmet i praksisfellesskapet, har kanskje mer å si enn en ofte tenker seg (Heggen, 2005).

Nilssen (2018) skriver at studentene har tendenser til å respondere positivt på de oppfatningene de allerede har av seg selv som lærerskikkelse og at de er mest mottakelige for strategier og teknikker de kan bruke umiddelbart. Veilederne i min studie konsentrerer seg i størst grad om erfaringsbaserte, organisatoriske og praksisnære problemstillinger. Det studentene og veilederne konsentrerer seg om, kan både forstås som en handling – å faktisk konsentrere seg om den erfaringsbaserte kunnskapen, men det kan også forstås som en måte å høre til i fellesskapets praksis på (Wenger, 2004). En slik deltakelse, skriver Wenger (2004), handler altså ikke bare om hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. Det kan være utfordrende for både veiledere og studenter å forhandle om nye perspektiver på, og tilnærminger til, det kompetansesystemet som har preget praksisen i mange år.

Tingliggjørelsen av kunnskap

En av grunnene til at veilederne ikke arbeider med studentenes pensum, kan som nevnt være at de er lite familiære med en gjensidig, samarbeidende kultur og at dyptgående utforskning av ulike perspektiver derfor er uvanlig. En annen grunn kan være at den erfaringsbaserte kunnskapen er det som anses som meningsfullt og gyldig i praksisfellesskapet deres. En tredje grunn til at veilederne ikke støtter studentene i å skape sammenhenger mellom arbeidet på UH-institusjon og arbeidet i praksisskolen, kan være at den tingliggjørelsen av kunnskap som læringsutbyttebeskrivelser og krav fra UH-institusjon er uttrykk for, ikke gir mening for dem. I observasjonene mine fant jeg at veilederne ikke henviste til noen av de kunnskaps- og kompetansekravene som er

formulert i nasjonale retningslinjer (UHR-LU, 2017a; 2017b; 2018a; 2018b) og lokale utbyttebeskrivelser. Jeg stilte dem derfor spesifikt spørsmål om deres kjennskap til læringsutbyttebeskrivelser og hva studentene har krav på av faglig utbytte gjennom praksisopplæringen. De forteller:

Ja, jeg tror vi.. Vi får jo alltid et skriv om hvilke krav som settes til studentene. Jeg mener vi får det i.. Når vi.. Nå skal jeg ikke være helt [drar på ordet] sikker på om vi.. Hvordan det ser ut. Jeg husker ikke helt, men jeg.. [tenker] Vi har.. Vi har jo vært på praksislærermøtet, og så ligger det jo da kopi av denne gjennomgangen, da. Så det skal jo normalt følge med så du får litt peiling på hva [utydelig] som forventninger her, da. Læringsutbytte, ja. - Anna

Ja, det er kanskje det de kalte det for. Ja, den der vi skal skrive den der rapporten ut ifra.. Ja.. Som ligger.. Hva er det de skal kunne.. Nei [smatter, ler]. Tenker vi egentlig på det, eller bare kommer det naturlig, det er et stort spørsmål. Ja. For det.. for oss så er det jo viktig å vise de en lærers hverdag. (...) Men ikke noe sånn systematisk fra oss. Har vi det? Jeg tror ikke det.. Nei. Det viktigste for oss er å gi dem en lærerhverdag og at de får møtt alt fra rektor til vaktmester her og.. Får vært med på møtene. (...) Men, systematisk? Nei.. Gjør vi det? Da må jeg nesten se.. Hva vi gjør [flytter seg mot pulten sin for å hente noe]. For det går jo.. [plukker opp et ark] Ja, her ligger det, da, det som jeg skulle vise deg [kommer tilbake til bordet]. Sant, her det vi på en måte jobber etter [viser ark med læringsutbyttebeskrivelser for PPU]. Den skulle de jo ha ... - Dina

Sikkert, men ikke som jeg kan si nå, til deg. Men det er mulig jeg opererer med det allikevel. (...) Der er jeg blank. Men, ja. Men jeg vet jo at de [studentene] er jo opptatt av det, og de tenker på det, og da er jeg da.. Er jo jeg med og bidrar. Sånn.. Men det er ikke noe jeg har forberedt. Er ikke noe jeg har forberedt meg på. At jeg skal "sjekke" av dét, jeg skal "sjekke" av dét, jeg skal "sjekke" av dét, dét skal studentene mine gjennom, steg for steg. Det har ikke jeg gjort. - Bengt

Ja. Det får vi vite på disse møtene. Hvor nøye vi leser, det vet jeg ikke, men.. [smiler]
Ja. (...) Jeg kan ikke si nå at jeg.. (...) Nei. Nei. Det blir mer en sånn helhet kanskje, som vi sitter igjen med at vi egentlig.. Ja. (...) Det er fint at vi får det. Vi kunne kanskje brukt det enda mer også, faktisk. Ja. (...) Så vi kunne jobba mer med det, vi får egentlig kun informasjon om det, så det er.. Er det noe vi egentlig kunne.. Kanskje knytta mer og diskutert med studentene når de er her og, men det gjør vi i liten grad. Ja.

- Christian

Samtlige av veilederne i min studie sier at læringsutbyttebeskrivelser og andre styringsdokumenter hvor kravene til opplæringen er formulert, ikke brukes i praksis. Utdraget fra intervjuet med Christian er preget av at jeg har måttet sette sammen flere korte utsagn til en helhet, slik at jeg kan eksemplifisere hvordan han uttrykker sin erfaring med utbyttebeskrivelsene. Grunnen til dette var at han svarte veldig kort og lite utfyllende om denne tematikken. Det krevde flere oppfølgingsspørsmål, for å få bedre forståelse av hans forståelse og oppfatninger.

Christian fortalte inngående og engasjert om andre tematikker i løpet av intervjuet vårt, men slet med å uttrykke hvordan han forholdt seg til læringsutbyttebeskrivelsene. Han sier til slutt at han kunne tenke seg å diskutere utbyttebeskrivelsene mer med studentene. Det at Christian ikke vet helt hva han skal si, tolker jeg som et uttrykk for at han er usikker på læringsutbyttebeskrivelsenes formål og innhold. Han virker likevel interessert i å bruke dem mer aktivt. De andre veilederne uttrykte seg også på en måte som indikerer at de var usikre på nettopp dette. Bengt var den eneste av veilederne som var svært tydelig på sine erfaringer med læringsutbyttebeskrivelsene, da han sa «Der er jeg blank».

I teorikapitlet redegjorde jeg for Wengers (2004) forståelse av deltakelsens og tingliggjørelsens politikk. Han beskriver hvordan deltakelse og tingliggjørelse er to forskjellige former for innflytelse på utviklingen av praksis som stiller to slags verktøy til rådighet for å skape fremtiden. Deltakelse og tingliggjørelse innebærer henholdsvis

personlig autoritet, karisma, tillit, vennskap og ambisjon, eller lovgivning, strategier, redegjørelser, kontrakter, planer og design (Wenger, 2004).

For å oppnå kontroll over praksis, hevder Wenger (2004) at en må ha makt over begge formene for politikk. Grunnen til dette er fordi formene er komplementære og sjeldent effektive alene. Å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser og nasjonale planer sikrer for eksempel ikke virkning i seg selv. Først når denne tingliggjørelsen av kunnskap godkjennes av praksisfellesskapet, kan den forme praksis på en betydningsfull måte. Omvendt må deltakerne i fellesskapet ha makt til å utøve tingliggjørelse for å skape andre, nye «punkter» å konsentrere seg om og forhandle om. UH-institusjonens lokale utbyttebeskrivelser og nasjonale retningslinjer for utdanningene, synes per i dag å være en form for tingliggjørelse som ikke er fullt ut godkjent av de fire veilederne i min studie.

Denne tingliggjorte formen for kunnskap representerer, i likhet med veiledernes lokale artefakter, et *grenseobjekt* (Wenger, 2004) i trepartssamarbeidet. Grenseobjektene koordinerer perspektivene i de respektive fellesskapene til praksisveiledere og UH-ansatte. At læringsutbyttebeskrivelsene kan forstås som et grenseobjekt, betyr imidlertid ikke at veilederne avviker fra samtlige av kravene til opplæringen. Det betyr heller ikke at det ikke åpnes for periferier i de respektive fellesskapene som tillater veilederne ulike grader av engasjement i det større trepartssamarbeidet.

Under det neste og siste underkapitlet, redegjør jeg for det siste kunnskapselementet veilederne trekker fram som viktig i deres kunnskapsbaser. Til sist diskuterer jeg hvordan funnene relateres til formingen av praksis og kommende, profesjonelle lærere.

4.2.3 Utviklingskompetanse

Det tredje og siste kunnskapselementet som samtlige av veilederne trekker fram som spesielt viktig i deres kunnskapsbase, handler om deres evne til å utvikle seg. Dette mener de er viktig både med hensyn til lærerrollen og med hensyn til veilederrollen. Utviklingskompetansen handler blant annet om at veilederne opplever det som essensielt å kjenne det kroppsøvings- og idrettsfaglige området godt for å kunne veilede

på best mulig måte. For å kjenne fagområdet, gjelder det «å følge med i tiden», slik at både elever og studenter får opplæring tilpasset nye trender, metoder og forskning. Noen av veilederne bruker begrepet «utviklingskompetanse» eksplisitt når de snakker om dette, men oftest omtaler de egen og andres evne til å utvikle seg som en underliggende «nysgjerrighet».

Studentens deltakelse og medlemskap

Nysgjerrigheten som går igjen hos alle de fire veilederne handler om interesse for studenten og interesse for å holde seg oppdatert. De opplever at veilederrollen tilfredsstillende nysgjerrigheten deres, og de gir ulike grunner for hvorfor denne innstillingen kan være verdifull i veiledningsarbeidet. Christian oppsummerer sine erfaringer med rollen slik:

Jeg synes det er veldig gøy. Man blir utfordret som lærer på litt andre ting etter hvert [latter]. Det blir litt variasjon i arbeidshverdagen, egentlig. Også er mitt inntrykk at vi lærer mye også, da. Altså, faglig, med å ha studenter her. - Christian

For Christian handler utviklingen som veileder om å bli utfordret, få variasjon og lære av studentene. Dina forteller at en av grunnene til at hun i det hele tatt er veileder, er fordi hun er nysgjerrig og at hun også ønsker å lære av studenten:

(...) en av grunnene til at jeg er veileder, er jo fordi at jeg har lyst til å følge med på utviklingen som jeg sa, det der med nysgjerrig.. Eeh. «Og hva er det som skjer på [UH-institusjon]? Hva er det studentene er opptatt av?» Eehm. «Skjer det noe nye ting, er det noe jeg kan ta med meg inn i min.. Min undervisning, da?» Som gjør at jeg óg utvikler meg, at jeg ikke blir stående på stedet hvil. For.. Eeh.. som kroppsøvlingslærer har jeg ikke akkurat fått så veldig masse kurs at det gjør noe. Eller, (...) videreutdanning eller noe sånt. Det er jo ikke.. (...) Neei.. [Utpust]. - Dina

Å være nysgjerrig og lære av studenten trekker også Bengt fram som en viktig faktor:

(...) Lærer jeg kule øvelser av [studenten], som [studenten] bruker i [spesifikk idrett], for eksempel og.. Så vi.. Vi, alle i avdelinga er jo desperate etter nye impulser. Det er vi, så vi.. Det er mange ganger som vi har hatt studenter året før som.. Så kommer de med nye ting som de har lært på [UH-institusjon], og så bruker flere.. Ser jeg flere lærere bruker det. (...) Men det er mer øvelsesutvalget de har tatt med. Nye ting som vi kan prøve. - Bengt

Bengt og Dina beskriver hvordan studentene bidrar til deres utvikling som kroppsøvingsfag- og idrettslærere. Spesielt handler utviklingen for Bengt om at han er «desperat» etter å lære nye aktiviteter og øvelser. Dina legitimerer igjen sitt engasjement i veilederrollen med henblikk på sin egen utvikling:

Altså, du kan ikke være en god.. Lærer hvis du.. Hvis jeg skulle ha.. Undervist på den måten som jeg underviste når jeg kom ut fra [UH-institusjon]. Så kan du selvfølgelig bli en god lærer med bare å.. Eehm.. Gjøre som du alltid har gjort eller følge liksom trendene eller å få erfaring, da. Men du må jo følge litt med og. Og derfor, igjen – er jeg veileder, da, for jeg føler at jeg kan lære veldig masse av studentene óg. - Dina

Utsagnene til Christian, Bengt og Dina indikerer at de synes det er svært verdifullt å ta imot studenter i praksisopplæring. De uttrykker at de lærer nye aktiviteter, får nye impulser og blir utfordret på det faglige. Bengt og Dina er opptatt av at studentene bidrar med mye som de ellers ikke får via kurs eller andre utviklingsarbeid fra arbeidsgiver. Manglende tid og økonomi til læreres utvikling, trekkes også fram i andre studier som begrensninger i yrket (Hudson, 2013). Studenten kan derfor bli en utviklende faktor når hun kommer fra UH-institusjon inn i praksisskolen. Hudson

(2013) viser i sin artikkel hvordan veiledning av studenter kan fungere som en form for kostnadseffektiv, profesjonell utvikling for lærere.

Alle de fire veilederne omtaler seg selv som nysgjerrige. De deler i tillegg oppfatninger om at arbeidet med studenten er «inspirerende» og at det er «gøy» å være veileder i kroppsøvingslærerutdanningen. Jeg tolker det som et sunnhetstegn at veilederne er interessert i og ønsker å lære av studentene. Studentene tar med seg impulser fra UH-institusjon som kan virke utviklende på veiledernes praksis. Wenger (2004) viser til hvordan noen mennesker kan ha multiple medlemskap. Dette handler om at noen mennesker er legitime medlemmer av flere fellesskap og dermed har mulighet til å delta aktivt i meningsforhandlingen i de ulike fellesskapene. Som nevnt tidligere, kan enkelte former for tingliggjørelse virke fremmed - eller ikke i det hele tatt, i et fellesskap. Mennesker som har multiple medlemskap i forskjellige fellesskap, har mulighet til å skape forbindelser mellom fellesskapene, koordinere praksiser, samt gjøre flere variasjoner av tingliggjørelse og praksis meningsfulle og gyldige. Hvis disse menneskene er gode meglere, vil de kunne oppnå å skape nye muligheter for mening i de forskjellige praksisfellesskapene.

For at studenten skal kunne være en god megler og brobygger mellom praksisfellesskapet ved utdanningsinstitusjonen og praksisfellesskapet ved skolen, er hun riktignok nødt til å være en *legitim* deltaker i dem begge. Caspersen og Kårstein (2013) viser imidlertid at studentene ikke oppfattes som legitime deltakere av veilederne på praksisarenaen, men at de heller anses som legitime, *perifere* deltakere. Dette betyr at de deltar i fellesskapene med «mindre intensitet, mindre risiko, mer assistanse» (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 45). Også veilederne i min studie uttrykker at studentene er i praksis for å «prøve og feile,» «drite seg ut,» og «kjenne hvordan det er å være lærer». Veilederne har ikke de samme forventningene til studentene som de har til kollegene sine og andre som er legitime deltakere i fellesskapet.

Veilederne har mulighet til å lære mye av studentene. Utvikling av veiledernes praksisfellesskap og deres individuelle, faglige og profesjonelle utvikling, skal eller kan riktignok ikke studenten ansvarliggjøres for. I forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013) står det at «Faglærerutdanningene skal sikre at kandidatene kan videreutvikle

skolen som en institusjon for læring og dannelse (...)). I de nasjonale retningslinjene for treårige lærerutdanninger i praktiske og estetiske fag står det «Samtidig fordrer yrket samarbeid og bidrag i et fellesskap som ser muligheter for endring og utvikling. Læreren må se sitt eget handlingsrom i sammenheng med skolens formål og mandat, og betydning i samfunnet.» (UHR-LU, 2017b). Jeg stiller spørsmål ved om veilederne er tilstrekkelig informert om sin betydningsfulle rolle i utdanningen og om de har tilstrekkelig kompetanse til å imøtekomme det behovet *studentene* har for helhetlig, forskningsforankret og profesjonell utvikling.

(...) den viktigste er nok den i midten der [peker ut ordet «nysgjerrig» i notatblokk].

Hvorfor jeg er veileder, hvis det er det du lurer på? Men ... Ja ... Om det er bra for studentene er jo kanskje noe annet, da [latter]!

– Dina

Finnes det samarbeid for helhetlig, profesjonell utvikling?

Det er UH-institusjon som har det overordnede ansvaret for utdanningen av studentene, herunder også praksisopplæringen. At målet om en helhetlig og integrert utdanning skal skje gjennom et samarbeid mellom de ulike aktørene, kommer tydelig fram i nasjonale retningslinjer:

For å danne integrerte, helhetlige profesjonsutdanninger er det avgjørende at de fagmiljøer som bidrar inn i utdanningene er godt koordinerte og at programplanene er et resultat av samarbeid mellom disse miljøene. Utdanningene skal ledes og organiseres på en måte som sikrer progresjon og sammenheng mellom de faglige elementene som inngår. Alle fagmiljø som deltar i lærerutdanningene – herunder fag, fagdidaktikk og pedagogikk samt praksisfeltet – har ansvar for å bygge opp studentenes profesjonsidentitet. Det skal gå fram av programplanen at det er sammenhenger mellom teori og praksis, fag og profesjonsfag. Den enkelte utdanningsinstitusjon skal legge til

rette for å dokumentere at slikt samarbeid og koordinering finner sted.

- (UHR-LU, 2017b).

Anna, Bengt, Christian og Dina sier umiddelbart at de er svært fornøyde med samarbeidet med UH-institusjon. De forteller at de deltar på ett praksisveiledermøte i forkant av praksisperiodene og at de får ett besøk fra en UH-ansatt i løpet av tiden studenten er ute i skolen med dem. Hvem denne ansatte er, varierer fra år til år og fra periode til periode. Veilederne vektlegger at samarbeidet med UH-institusjonen har blitt mye bedre enn det var. I intervjuene fremkommer det likevel en usikkerhet rundt det faktiske utbyttet av samarbeidet. De forteller:

Så er samarbeidet med [UH-institusjon] synes jeg er veldig bra. (...) Der har det vært litt sånn av og på, også kan en diskutere nytten av om de kommer her og ser eller ikke. Men du føler i hvert fall at du blir sett, da.. Litt [latter]. At vi og blir sett og liksom tatt litt vare på.

- Dina

Det er bra. Vi har godt forhold til [UH-institusjon]. Vært veldig fint de siste årene at det også har vært en sånn kontaktperson som er her og besøker oss en gang i løpet av praksis i hvert fall. Det er veldig positivt, i hvert fall tror jeg for studentene at de ser at vi.. At vi snakker sammen og kjenner hverandre og den biten der. (...) Nei, hvis vi drar tilbake til det å få im.. Implementere ting de har på skolen, så burde det kanskje vært oftere. Eeh.. Men vi er fornøyd vi, nå, når det er en gang, så [latter]!

- Christian

Og [UH-institusjon] har jo vært og observert oss når vi har jobba, så de er jo veldig fornøyde med det også, så. (...) Nei, jeg synes jo det er gøy å bli observert, så de kunne gjerne kommet mer for meg. (...) Det er ikke så mye utbytte for studentene, føler jeg, i hvert fall. (...) Det er fordi de er mer der bare for å se om de trives, om det går bra, og de er ikke så mye der for å evaluere (...) Men det er mer for å se om alt er okay på.. På praksisplassen, virker det som. Mhm. «Trives de, går det greit, har de kontroll?» eller.. Ja. Jeg føler ikke akkurat de går pedagogisk i dybden på alt.

- Bengt

Veilederne virker usikre på hva som er formålet med UH-institusjonens «besøk» hos dem og de stiller spørsmål ved hvilken verdi disse «besøkene» egentlig har. Selv om intensjonen i utdanningsplanene er at samarbeidet skal være et reelt, utviklende fellesskap, viser veilederens utsagn en ambivalens i deres opplevelser av det. De er opptatt av at det er «bedre enn det var», men gir samtidig uttrykk for at hverken de eller studenten får så mye ut av samarbeidet. Dette kan antyde at det fortsatt gjenstår mye arbeid for å nå målsetningene i forskrifter og retningslinjer.

I arbeidet med å fremme kvalitet i oppfølgingen av studentene, argumenteres det i flere forskningsarbeider for at veilederutdanning kan være hensiktsmessig (Aspfors & Fransson, 2015; Lejonberg, 2019) og kan bidra til et bedre samarbeid mellom UH-institusjon og praksisskole. I nasjonale retningslinjer og forskrifter om rammeplaner står det beskrevet, som tidligere nevnt, at veiledere skal ha påbegynt eller forpliktet seg til å begynne veilederutdanning. Verdien av veilederutdanningen handler, for informantene i min studie, mest om å «bli bevisst ulike tilnæringer» og få tilgang til møter med andre veiledere hvor det er rom for «praktisk-pedagogiske diskusjoner». Da jeg stilte Christian spørsmål om han opplevde at hans «veilederkunnskapsbase» blir ivaretatt og utfordret i samarbeidet med UH-institusjon, svarte han:

Nei, sånn som veileder vil jeg ikke si det. Eeeh.. Vi får mye bra input og sånn, men sånn meg som veileder blir jeg nok ikke noe bedre av.. Av det samarbeidet. Altså min rene kompetanse.. Eller kunnskap, kompetanse som veileder vil nok ikke bli så mye bedre av liksom samarbeidet vi har, tror jeg. Nå har jeg jo fått den utdanninga av [UH-institusjon], så de hjelper jo den veien, da. Tilbyr egentlig gratis veilederutdanning for.. For praksisveilederne sine. Det er egentlig kjempebra, og sånn sett har jeg blitt en mye bedre veileder, tror jeg. - Christian

Jeg stilte videre spørsmål om hva slags utfordringer han kunne tenke seg å få gjennom samarbeidet, med henblikk på å utvikle sin «veilederkunnskapsbase». Han svarer:

[smatter, tenkepause, endrer posisjon på stolen] Igjen, kanskje det at de er.. At du får diskutert mer sammen med en fra [UH-institusjon] som var her oftere på veilednings.. Eeh.. Ja, når vi har veiledning med studentene, at.. At de kan være her som en.. Og at vi kunne hatt en prat sammen etterpå, for nå blir det.. Nå blir det mer sånn at de er her og hører på, og “hyggelig og fint, og takk skal du ha,” også er det hjem igjen [latter]. Men at vi kunne diskutert kanskje enda mer min veiledning, da. - Christian

Christian uttrykker et savn for et mer utviklende fellesskap med UH-institusjon. Bengt er mer usikker: «Jeg vet ikke om jeg savner så mye mer, heller. Jeg gjør ikke det. Så hvis det er noe jeg lurer på så har jeg alltid fått bra svar. Med én gang.» På oppfølgingsspørsmål om han faktisk har vært i kontakt med UH-institusjon for å få svar på eventuelle spørsmål, svarte han: «Det vet jeg at hadde gått helt greit. Jeg har ikke vært i en sånn situasjon ennå». Anna beskriver at hun tror mange praksislærere fortsatt er usikre på hva målet med praksisopplæringen er, selv om de har gjennomført veilederutdanning:

Men jeg tror det er ganske mange praksislærere som fortsatt ikke er helt sikre på hva de.. De veileder, sånn i forhold til timer og sånn, men det er jo da.. «Skal det være temaer som skal tas opp? Hva skal tas opp?» ikke sant, av ulike temaer. «Er det bare vurdering, er det klasseledelse?» og så videre. Så det er jo på en måte sånne ting som man må undersøke litt for å finne ut av. - Anna

Anna mener mange praksisveiledere blir stående alene i arbeidet med planleggingen og gjennomføringen av opplæringen. Dette finner også Munthe og Ohnstad (2008) i sin studie av praksisveiledere. Anna forteller at hun tenker veiledere må undersøke litt selv for å finne ut hva praksisopplæringens innhold skal være. Dina var den av informantene som la mest vekt på å inneha en utviklingsorientert holdning. Hun fortalte tidlig i samtalen at hun var nysgjerrig og at grunnen til at hun i det hele tatt er veileder, er for å

holde seg oppdatert. Likevel opplever hun ikke noe behov for ytterligere samarbeid med UH-institusjon:

Neeei [trekker på det].. Skal jeg være så tøff å si «nei»? [latter] Nei, jeg synes det teamet vi har her er så bra, at vi diskuterer det i forhold til den.. Bestillingen vi får fra [UH-institusjon], på en måte. Også tenker jeg at jeg må være meg (...) Altså, hvorfor har jeg blitt lærer, da? Det er kanskje det jeg har lyst til å gi videre og, da.. Til den studenten. Også kan jeg sikkert.. Eeh.. som jeg sa.. Kunne sikkert ha lest mye mer, både forskning og.. All slags teorier og nye teorier og gamle teorier og sånn.. Men når jeg leser det, da, så sovner jeg jo.. Alltid [latter].. Også tenker jeg «ja, dette har jeg hørt før» eller «dette er sagt på en annen måte,» eller.. Så tenker jeg at «nei, nå skal jeg formidle det som jeg vil at de.. De skal bli, da, og det jeg tror på». Og det er på en måte den der.. «Vær deg selv, kjenn eleven.. Eeh.. Sett deg mål. Vær nysgjerrig, prøv å lære noe nytt». Eehm.. Ja. Den type.. For hvis jeg klarer å formidle det, så tenker jeg at «jaja, da blir du sikkert en god lærer» [latter].

- Dina

Bengt, Dina, Christian og Anna forteller at ikke oppfatter den UH-ansattes besøk som noe spesielt utviklende. Denne oppfatningen fant også Moen & Standal (2016) blant praksisveilederne i sin studie. Veilederne i min studie har, som nevnt, liten innsikt i læringsutbyttebeskrivelsene for praksisopplæringen. Når det gjelder målsetningen om at planene for utdanningen skal være et resultat av samarbeid mellom utdanningsløpets ulike fagmiljøer (UHR-LU, 2017b), er det tydelig at de fire veilederne ikke tar eller får en slik rolle.

Det kan synes som om praksislæremøtene og besøkene til skolen, slik de er organisert i dag, ikke er med på å fremme noe av det Wenger (2004) omtaler som viktig i tilhørighetsforhold i fellesskap: forhandling av perspektiv, koordinasjon av retningen på arbeidet og utvikling av kontrollstrukturer som kan brukes på tvers av grensene mellom fellesskapene. Selv om det finnes arenaer for samarbeid mellom UH-institusjon, praksisskole og student, forstår jeg i lys av Wenger (2004) at det ikke finnes et reelt *fellesskap* som arbeider sammen for å følge opp utviklingen av studentens profesjonsidentitet. I det neste og avsluttende kapitlet oppsummerer jeg funnene i det

jeg kaller studiens hovedfunn. Jeg presenterer tanker om egen forskningsprosess og retter blikket framover.

5. Avsluttende oppsummering

Målet med denne studien har vært å undersøke og forstå kunnskapsbasen praksisveiledere ved kroppsøvingslærerutdanning *benytter* og *besitter* i møte med studenter. I dette avsluttende kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg fortolker at funnene i studien kan gi mening som ett, overordnet funn. Jeg redegjør for hvordan studien bidrar til å belyse utfordringer og muligheter for praksisveiledningen i kroppsøvingslærerutdanningen spesielt, og i lærerutdanningen generelt. Til sist presenterer jeg noen refleksjoner om min forskningsprosess og hvilke behov jeg ser for videre forskning.

5.1 «Jeg har aldri snakket sånn her om veiledninga mi før»

Christian fortalte meg at han aldri har snakket om veiledningsarbeidet og kunnskapsbasen sin på den måten vi gjorde i intervjusamtalen. Han henviste til samtalens undersøkende karakter og uttrykte at han synes samtalen var spennende og interessant. Christians utsagn synes til en viss grad å være symptomatisk for hva veilederne forteller om de refleksjonene og samtalene som finner sted med elevene i kroppsøvingsfaget, med studentene og de UH-ansatte i trepartssamarbeidet, samt med andre lærere og veiledere i praksisskolens fellesskap.

Det veilederne forteller om refleksjonene om kunnskap, profesjonell utvikling og læring, gir indikasjoner på at de orienterer veiledningsarbeidet mot anvendbare og praktiske løsninger. Dette forteller de at er meningsfullt med hensyn til de kravene den daglige profesjonsutøvelsen stiller. Dette gjør veiledningen med studenten praksisnær og kan indikere at den praktiske delen av utdanningen baseres på det behovet veilederne oppfatter at skolen og studentene har der og da.

Veilederne forteller at de besitter mange ulike former for kunnskap som gir mening når de skal utøve arbeidet som kroppsøvingslærer og praksisveileder. I kapitlet «[Funn og drøfting](#)» har jeg presentert og drøftet funnene fra datamaterialet. Jeg har redegjort for hvordan mine analyser indikerer at de fire veilederne baserer veiledningen av studenten omkring tre kunnskapselementer spesielt: relasjonskompetanse, erfaringsbasert kunnskap og utviklingskompetanse.

Da jeg arbeidet med å meningsfortolke datamaterialet, dannet jeg meg en forståelse av veiledernes kunnskapsbase som synes å antyde at: de er opptatt av å utvikle gode relasjoner til studenten, at de bevisst konsentrerer seg om praktiske og effektive løsninger på yrkets hverdagslige problemstillinger, at de er mindre reflektert om sin egen kunnskapsbase i møte med studentens helhetlige, profesjonelle utvikling, at de utvikler tekniske og organisatoriske deler av kunnskapsbasen sin ved å lære nye aktiviteter av studenten, samt at de er usikre på utviklingspotensialet som finnes i trepartssamarbeidet per i dag.

Gjennom analysene og fortolkningene av datamaterialet i denne studien, opplevde jeg at funnene kunne syntetiseres så de gir mening som ett, overordnet funn: at veiledernes kunnskapsbase er lite utforsket. Kunnskapsbasen deres synes å ikke være spesielt reflektert, bearbeidet, ei heller uttalt som kunnskapsbase.

5.2 *Min forskningsprosess og tanker om videre forskning*

Et sentralt mål med den hermeneutiske tilnærmingen og de to kvalitative metodene, er å skape mening i og forståelse for fenomenet jeg studerer (Gadamer, 2012; Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015; Fangen, 2010). Jeg opplever å ha fått redegjort for min tolkning og forståelse av veiledernes kunnskapsbase gjennom teksten. Ved å undersøke hvilke former for kunnskap som preger veiledernes arbeid med studenter, er denne studien ment å belyse utfordringer og muligheter som finnes i praksisopplæringen og veiledningen, sett i relasjon til utdanningspolitiske føringer og målsetninger med utdanningsløpene som helhet.

Samtlige av veilederne sa at det var spennende, interessant og givende å delta i forskningsprosjektet. I dette forskningsprosjektet har jeg gjort deres kunnskapsbase til gjenstand for undersøkelse og utfordring. At veilederne synes deltakelsen var interessant, kan vitne om at det er behov for mer forskning om veilederes perspektiv på den praktiske opplæringen i ulike lærerutdanninger. Når vi vet at føringene i kompetansereformen handler om å utvikle lærende lærere som kan bidra til profesjonell utvikling i fellesskap, tenker jeg at det vil være særlig interessant å undersøke praksisopplæring ved bruk av ulike former for samarbeidende, vitenskapelige

undersøkelser. I tidligere forskningsarbeider (Munthe et.al., 2020; Lillejord & Børte, 2014; Gjems, 2019) som redegjør for muligheter og utfordringer i praksisopplæringen og i profesjonelle partnerskap, gis det indikasjoner på at aksjonsforskning kan være en hensiktsmessig tilnærming for å styrke studenters læringsutbytte og fremme forståelse for ulike fellesskaps tenkning og bidrag.

Sentralt i Opplæringslova (2016), står skolen som bidragsyter til elevenes nysgjerrighet og kritiske tenkning. Opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida» og bidra til at elever og lærlinger skal kunne delta i fellesskap og vitenskapelige tenkemåter. I siste instans er det elevene, som alle veilederne i min studie er opptatt av at skal få god undervisning, som vil kunne nyte godt av eventuelle endringer som gjøres – for å fremme undersøkende samtaler om relasjoner, former for kunnskap og ulike måter å utvikle seg selv og andre på.

I lys av den nye læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019a), hvor elevene skal lære å «praktisere og reflektere over samspel, medverknad» og «løse utfordringar og oppgåver i eit mangfaldig læringsfellesskap», er det essensielt å undersøke nye former for hvordan praksisopplæringens aktører kan bidra til å imøtekomme elevens, studentens og samfunnets behov.

6. Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsoving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. Doktorgradsavhandling ved OsloMet. Hentet 23.5.2020 fra https://www.researchgate.net/profile/Erik_Aasland2/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole/links/5da9681f4585155e27f64e22/Konstitueringen-av-kroppsoving-En-diskursteoretisk-studie-av-undervisningspraksiser-i-videregaende-skole.pdf
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education*, (48), 75-86. <https://doi:10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C., & Meegan, S. (2010). The evaluation of a cooperating physical education teachers' programme (COPET). *European Physical Education Review*, 16(2), 141-154. <https://doi:10.1177/1356336X10381302>
- Bjerkholt, E. (2014), En kasusstudie av innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. I: A.B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm: *FoU i praksis 2013. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, (s. 29-38). Trondheim: Akademika forlag. Hentet 5.6.2020 fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438208/En_kasusstudie.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 13.4.2020 fra https://www.idunn.no/file/pdf/67109251/praksisfellesskap_for_laering_og_profesjonsutvikling.pdf
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K. & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 26 s. Hentet 28.4.2020 fra <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Bråten, H. & Kantardjiev, K. (2019). *Praksis i fremragende miljøer. Innblikk i arbeidet med praksis i tre Sentre for fremragende utdanning*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT: online utg.) 2019:14). Hentet 13.11.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev_praksis-i-fremragende-miljoer_14-2019.pdf
- Bråten, I., & Ferguson, L. (2015). Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and teacher education*, 50, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.003>
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. (Rapport (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU: online utg.) 2013:14). Hentet 2.4.2019 fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280417/NIFUrapport2013-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chambers, F.C. & Armour, K.M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527-544.

<https://doi:10.1080/13573322.2011.589648>

Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.

<https://doi:10.3102/0034654313499618>

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3–17.

<https://doi:10.3102/0013189X034007003>

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.

<https://doi:10.3102/0091732X024001249>

Cochran-Smith, M., Oancea, A., Toom, A., Hammerness, K., Grudnoff, L., Alexandersson, M. & Ellis, V. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT: online utg.) 2020:3). Hentet 18.5.2020 fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>

Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.

<https://doi:10.1080/10476210.2012.711815>

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T. Qvortrup, L. ... Mausestaden, S. (2016). Ekspertgruppa om lærerrollen. *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg)*. Hentet 20.6.2020 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. <https://doi:10.1080/13573322.2011.540425>

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke

Fetscher, E., Kantardjiev, K. & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?* (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT: online utg.) 2019:3). Hentet 28.6.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/fetscher_kantardjiev_skeidsvoll_hva-sier-forskning-rapporter-og-evalueringer-om-kvalitet-i-praksis_3-2019.pdf

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Trådt i kraft 01.03.2010 nr. 295. Hentet 3.3.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>

Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13 (2020).
Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13. Trådt i kraft 04.06.2020, 31.12.2028 nr. 1134. Hentet 14.6.2020 fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>

Forskrift om rammeplan for PELU (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag.* Trådt i kraft 18.03.2013, 01.08.2018 nr. 290. Hentet 3.3.2020 fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-290>

Forskrift om rammeplan for PPU (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning.* Trådt i kraft 21.12.2015 nr. 1771. Hentet 3.3.2020 fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>

Fosse, B.O. (2016). Transformering av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge* [fra 2020 kalt *Acta Didactica Norden*], *10*(2), 235-251.
<https://doi:10.5617/adno.2498>

Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode.* Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. (2. utg.) Oslo: Pax

Gjeitanger, C. (2019). *Rettsstilstanden for praksis i høyere utdanning.* (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:15). Hentet 13.11.2019 fra
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/gjeitanger_rettstilsanden-for-praksis-i-hoyere-utdanning_15-2019.pdf

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I: H. Bjørnsrud & L. Gjems, *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16-33). Hentet fra

https://www.idunn.no/file/pdf/67109251/praksisfellesskap_for_laering_og_profesjonsutvikling.pdf

Grenier, M. (2018). Cooperating Teacher's Beliefs and Teaching Practices. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 9(2), 20-27. Hentet 12.8.19 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197252.pdf>

Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grimseth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk. Hentet [med utvidet tilgang (opphører 30.6.2020) grunnet COVID-19-situasjonen] fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071808100

Gynnild, V. (2020). Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: en metastudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 59-71. Hentet 31.3.2020 fra https://www.idunn.no/npt/2020/01/laeringsutbyttebeskrivelse_somprofesjonell_utfordring_enm

Hall, K. M, Draper, R. J., Smith, L. K. & V. Bullough, R. V. Jr. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
<https://doi:10.1080/13611260802231708>

Hegender, H. (2010). The Assessment of Student Teachers' Academic and Professional Knowledge in School-Based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151-171.
<https://doi:10.1080/00313831003637931>

- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2018:3). Hentet 2.4.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf
- Hegerstrøm, T. (2019). *Det studentene skal bli gode til – Undervisernes kommentarer om praksis i høyere utdanning*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:6). Hentet 13.11.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/hegerstrom_det-studentene-skal-bli-gode-pa_6-2019.pdf
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 446-460. Hentet 4.4.2020 fra https://www.idunn.no/npt/2005/06/fagkunnskapens_plass_i_den_profesjonelle_identiteten
- Heggen, K. og Thorsen, K. (2015). Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 99
- Helseth, I. A., Fetscher, E. & Wiggen, K. S. (2019). *Praksis i høyere utdanning – gode eksempler*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:10). Hentet 20.6.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/helseth_fetscher_wiggen_praksis-i-hoyere-utdanning-gode-eksempler_10-2019.pdf
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:16). Hentet 19.9.2019 fra

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf

Herberg, E. B. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet [med utvidet tilgang (opphører 30.6.2020) grunnet COVID-19-situasjonen] fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020050648621

Hudson, P. (2013) Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi:10.1080/19415257.2012.749415>

Johannessen, L., Rafoss, T. & Rasmussen, E. (2018) *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget

Kaarby, K. M. E. & Lindboe, I. M. (2020). Læring i partnerskap: Praksislæreres erfaringer fra innovasjonsprosjektet Utdanningsbarnehager. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 30-42. Hentet 31.3.2020 fra https://www.idunn.no/npt/2020/01/laering_i_partnerskap_praksislaereres_erfaringer_frainnovas

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014) Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge

- Klemp, T. & Nilssen, V. L. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet [med utvidet tilgang (opphører 30.6.2020) grunnet COVID-19-situasjonen] fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020041748018
- Kristiansen, E., Wiggen, K. S. & Stolinski, H. S. (2019). *Praksis sett fra praksisveilederes perspektiv*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:13). Hentet 3.9.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen_wiggen_stolinski_praksis-sett-fra-praksisveilederes-perspektiv_13-2019.pdf
- Kvale S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvam, E. K. (2019). Praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Om utviklende kunnskapsprosesser i lærerutdanningens praksisveiledning. *Acta Didactica Norge* [fra 2020 kalt Acta Didactica Norden], 13(1), 19 s. <https://doi.org/10.5617/adno.6628>
- Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott. Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. Doktorgradsavhandling ved Stockholms universitet, Stockholm. Hentet 10.10.19 fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-29655>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014) *Veiledning og praktisk yrkest teori*. (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press

- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 4(1), 1–16.
<https://doi:10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Lid, S. E., Stolinski, H. S. & Kvernenes, M. S. (2019). *Hva har NOKUT sagt om kvalitet i praksis?* (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:4). Hentet 3.9.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/lid_stolinski_kvernenes_hva-har-nokut-sagt-om-kvalitet-i-praksis_4-2019.pdf
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen –en forskningskartlegging*. (Rapport (Kunnskapssenter for utdanning: online utg.) 2014:3). Hentet 20.8.2019 fra <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/kunnskapssenter-for-utdanning/kunnskapsoversikter-og-forskningsrapporter/partnerskap-i-larerutdanningen-article133606-25857.html>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. (Rapport (Kunnskapssenter for utdanning: online utg.) 2014:3). Hentet 20.8.2019 fra <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/kunnskapssenter-for-utdanning/kunnskapsoversikter-og-forskningsrapporter/larerutdanning-som-profesjonsutdanning-article133605-25857.html>
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2014) *Hermeneutikk: en innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press

- Mason, K.O. (2013). Teacher involvement in pre-service teacher education, *Teachers and Teaching*, 19(5), 559-574.
<https://doi:10.1080/13540602.2013.827366>
- McEntyre, K., Baxter, D. & Richards, A. R. W. (2018). Coordinating Effective Field Experiences: Recommendations for Cooperating Teachers, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(3), 9-16.
<https://doi:10.1080/07303084.2017.1417931>
- Meegan, S., Dunning, C., Belton, S., & Woods, C. (2013). Teaching practice: University supervisors' experiences and perceptions of a cooperating physical education teacher education programme. *European Physical Education Review*, 19(2), 199–214.
<https://doi:10.1177/1356336X12473521>
- Meld. St. 31 (2007–2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 14.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Meld. St. 11 (2008–2009): *Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 14.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Meld. St. 7 (2014-2015). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 3.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e10e5d5e2198426788ae4f1ecbbbbc20/no/pdfs/stm201420150007000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – lære hele livet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 14.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=1>
- Moen K. M. (2011) "*Shaking or stirring*"? : a case-study of physical education teacher education in Norway. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo
- Moen, K. M. & Green, K. (2014) Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education, *Sport, Education and Society*, 19:4, 415-434.
[https://doi: 10.1080/13573322.2012.670114](https://doi:10.1080/13573322.2012.670114)
- Moen, K.M. & Standal, Ø. (2012) Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, (2), 111-126.
- Moen, K. M. & Standal, Ø. (2016). Practicum in Physical Teacher Education: An Educational Partnership? *SAGE Open*, 6(1), 10 s.
<https://doi:10.1177/2158244016635715>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: Molander, A. & Terum, L. I. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, (94)3, 188-202.
Hentet 28.03.2020 fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2010/03/art03>

Munthe, E. & Ohnstad, F.O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelærernes rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 471–485. Hentet 3.4.2020 fra https://www.idunn.no/npt/2008/06/ensomme_svaler_en_studie_av_praksisskolelereres_rapportering_om_identitet_k

Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K. A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. (Rapport (Kunnskapssenter for utdanning: online utg.) 2020:1). Hentet 15.3.2020 fra <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/kunnskapssenter-for-utdanning/kunnskapsoversikter-og-forskningsrapporter/praksisopplaring-i-larerutdanninger-i-norge-article139268-25857.html>

NOU 2018:2 (2018). *Fremtidige kompetansebehov I. Kunnskapsgrunnlaget*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet 3.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>

NOU 2019:2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. utfordringer for kompetansepolitikken*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon. Hentet 3.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>

NOU 2020:2 (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon. Hentet 3.6.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf>

Nilssen, V. (2018) *Praksislæreren* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N. & Østrem, S. (2019) Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557-573.
<https://doi:10.1080/02619768.2019.1641487>

Olsen, D. R. (2019). *Praksis bør handle om læringsutbytte*. Hentet 20.5.2020 fra <https://www.uhr.no/nyheter/uhr-bloggen/praksis-bor-handle-om-laringsutbytte.4948.aspx>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt i kraft 27.11.1998, sist endret 21.06.2019. Hentet 28.6.20 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Orland-Barak, L. (2002) What's in a case? What mentors' cases reveal about the practice of mentoring. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 451-468,
<https://doi:10.1080/00220270110091140>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Definisjon av dybdeløring*. Hentet 26.6.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623
<https://doi:10.1080/13573322.2019.1574731>

Postholm, May Britt (red.) (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*.
Trondheim: Tapir akademisk forlag

Raaen, F. D. (2017). Placement mentors making sense of research-based
knowledge, *Teacher Development*, 21(5), 635-654
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308429>

Raaen, F. D. (2018). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere? *Bedre
skole*, 2, 69-75. Hentet fra
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20202018.pdf>

Schaanning, Espen (2012). Introduksjon, I: *Sannhet og metode : grunntrekk i en
filosofisk hermeneutikk* (s 9-21). Oslo: Pax Forlag.

Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis: om praksisopplæring i norsk
allmennlærerutdanning. *Acta Didactica Norge* [fra 2020 kalt Acta Didactica
Norden], 3(1), 15 sider. Hentet 8.3.2020 fra <https://doi.org/10.5617/adno.1036>

Skorgen, T. (2014). Hans-Georg Gadamer: Fordommens produktive mening og
forståelsens universalitet (s. 219-245), I. Læg Reid, S. og Skorgen. T.
Hermeneutikk: en innføring. Oslo: Scandinavian Academic Press

Standal, Ø. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skill and embodied experiences: a
contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and
Philosophy*, 10(3), 269-282.
<https://doi:10.1080/17511321.2016.1220972>

- Standal, Ø., Moen, K. & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review* (2,) 165-178
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X13508687>
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir Forlag. Hentet [med utvidet tilgang (opphører 30.6.2020) grunnet COVID-19-situasjonen] fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008121504096
- Stenshorne, E. & Madsen, J. (2019). Studentobservasjoner som grunnlag for refleksjon og læring i og mellom praksisfellesskap. I: H. Bjørnsrud, & L. Gjems. *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 36-51). Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67109251/praksisfellesskap_for_laering_og_profesjonsutvikling.pdf
- Stokke, H. S. & Bjerkholt, E. (2019). Forsknings sirkler som praksisfellesskap. I: H. Bjørnsrud, & L. Gjems, *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s.89-110). Hentet fra https://www.idunn.no/praksisfellesskap_for_laering_og_profesjonsutvikling/kapittel_6_forskningssirkler_som_praksisfellesskap
- Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teacher and Teacher Education*, 23, 201-214. Hentet 22.11.2019 fra <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I: H. Bjørnsrud, & L. Gjems, *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 53-73). Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67109251/praksisfellesskap_for_laering_og_ofesjonsutvikling.pdf

Thorsen, K. E. (2016). Practice Teachers' Role in Teacher Education – Individual Practices across Educational Curricula. *Acta Didactica Norge* [fra 2020 *Acta Didactica Norden*], 10(2), 179-192.
<https://doi.org/10.5617/adno.2417>

Universitets- og høyskolerådet (UHR-LU, 2017a). *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmenne fag*. Hentet 24.3.2020 fra https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf

Universitets- og høyskolerådet (UHR-LU, 2017b). *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet 24.3.2020 fra https://www.uhr.no/_f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-trearige-faglærerutdanninger-27102017-etter-vedtak-nrlu.pdf

Universitets- og høyskolerådet (UHR-LU, 2018a). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Hentet 24.3.2020 fra https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf

Universitets- og høyskolerådet (UHR-LU, 2018b). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. Hentet 24.3.2020 fra

https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

Ulvik, M. & Smith, K. (2011a) What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
<https://doi:10.3402/edui.v2i3.21997>

Ulvik, M. & Smith, K. (2011b). Veilederrollen. En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*, 4, 82-87. Hentet 17.4.2020 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202011.pdf>

Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
<https://doi:10.1080/19415257.2012.754783>

Ulvik M., Riese H. & Roness D. (2016) *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget

Universitets- og høgskolerådet (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*. (Rapport (Nasjonalt utviklingsprosjekt gjennomført på oppdrag fra KD i perioden 2014-2015: online utg.) 2016). Hentet 3.6.2020 fra https://www.uhr.no/_f/p1/i0311e40a-4465-4a77-a3f3-565762627e15/2016-praksisprosjektet_sluttrapport.pdf

Wenger, L. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet* (Oversatt av Bjørn Nake). København: Hans Reitzels forlag. (Originaltekst utgitt i 1998).

- Wiggen, K. S. (2019). *Studentenes tilfredshet med praksis*. (Rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, NOKUT: online utg.) 2019:8). Hentet 13.11.2019 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen_studentenes-tilfredshet-med-praksis_8-2019.pdf
- Winch, C., Oancea, A. & Orchard, J. (2015) The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216, <https://doi:10.1080/03054985.2015.1017406>
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(02), 103-114. Hentet 12.5.2020 fra https://www.idunn.no/npt/2016/02/spor_av_sammenhenger_ogbrudd_i_kunnskapssyn_i_veiledning_v
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379. <https://doi:10.1080/17408980802353339>

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Kort informasjonsskriv

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvilken kunnskapsbase benytter og besitter praksisveiledere på kroppsøvlingslærerutdanning i møte med studenter”?

Mitt navn er Regine Sofie S. Haraldsen og sammen med Reidar Säfvenbom skal jeg undersøke hvilken kunnskap praksisveiledere besitter og benytter i sitt arbeid.

I prosjektet skal jeg observere og intervjuer inntil seks praksisveiledere.

Hvorfor dette temaet og hva er formålet med studien?

Grunnen til at jeg ønsker å undersøke temaet er fordi det gjennom arbeid og studier har blitt tydelig for meg at vi vet for lite om veilederes arbeid og kunnskapsbase. Det finnes flere studier om studentenes erfaringer med praksis eller trepartsforholdet mellom student, UH-institusjon og praksisskole/veileder. Det er derfor behov for å vite mer om formene for kunnskap som preger arbeidet til veiledere, samt hvilke ønsker og behov veiledere har for å utvikle egen kunnskapsbase.

Formålet med studien er økt forståelse for praksisveilederes oppfattelse og bruk av egen kunnskapsbase i samarbeidet om å utvikle profesjonelle yrkesutøvere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i forskningsprosjektet krever ikke noe ekstra arbeid fra din side, kun deltakelse på en individuell intervjusamtale. Samtalen vil være mellom 50-90 minutter og konsentrere seg om dine erfaringer, opplevelser, ønsker og behov som praksisveileder tilknyttet kroppsøvlingslærerutdanning. I tillegg vil én veiledningssamtale med student observeres.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med Norges idrettshøgskole ved
Reidar Säfvenbom, tlf.nr.: _____, e-post: _____, eller
Regine Sofie S. Haraldsen, tlf.nr.: _____, e-post: _____

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for masterprosjektet

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvilken kunnskapsbase benytter og besitter veiledere på kroppsøvingslærerutdanning i møte med studenter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke(n) kunnskapsbase(r) praksisveiledere tilknyttet kroppsøvingslærerutdanning benytter og besitter i sitt arbeid med studenter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilke former for kunnskap praksisveiledere har og bruker i møte med studenter. Det finnes en del litteratur om studentenes kunnskapsstatus, ønsker og behov i praksisperiodene på kroppsøvingslærerutdanninga. Vi vet mindre om hva veilederne opplever og bidrar med inn i de samme periodene.

Prosjektet innebærer én (1) observasjon av veiledningssamtale og deltakelse på én (1) individuell intervjusamtale.

I dette prosjektet skal vi analysere forskningsspørsmål som omhandler:

- veilederens opplevelse av egen kunnskapsbase i møte med studenter,
- hvilke former for kunnskap som preger ulike veilederes arbeidshverdag,
- samsvar eller ulikheter mellom veilederens opplevelse av egen kunnskapsbase og hva som blir sagt/gjort i selve veiledningssituasjonen,
- likheter og ulikheter i veiledningsarbeid med hensyn til formell veiledningskompetanse eller lang erfaring som veileder,
- veilederens behov og ønsker i praksisperiodene, samt erfaringer med veilederrollen i kroppsøvingslærerutdanning.

Forskningsprosjektet er en mastergradsstudie ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk på Norges idrettshøgskole. Opplysningene som kommer frem av observasjon og intervju skal kun benyttes til å besvare ovennevnte problemformulering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette prosjektet baserer seg på følgende kriterier:

- informantene arbeider som praksisveileder tilknyttet kroppsøvlingslærerutdanning.

Utvalget er strategisk. Vi søker informanter som har førstehåndskjennskap til arbeid med å veilede kroppsøvlingslærerstudenter for å kunne utvikle relevante data.

Henvisning om deltakelse i forskningsprosjektet sendes til omtrent 30 praksisveiledere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det å la deg observere én (1) gang i veiledningssamtale med student, samt å la deg intervjuet én (1) gang i løpet av uke 2-4 2020.

Under observasjonen av veiledningssamtalen tar jeg notater av utsagn og tilbakemeldinger du gir som kan være relevante for at jeg skal kunne besvare problemformuleringen min. Disse notatene vil være anonymisert gjennom hele arbeidsprosessen og kan ikke spores tilbake til deg.

Under intervjuet vil det gjøres lydopptak av vår samtale. Intervjuet vil ta 50-90 minutter og inneholder spørsmål om din arbeidshverdag som veileder, tale- og handlemåter i møte med studenter, dine opplevelser med bruk av ulike former for kunnskap og dine erfaringer med veilederrollen. Dine svar i intervjuet vil transkriberes, anonymiseres og lydopptaket vil slettes etter prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din stilling som praksisveileder i kroppsøvlingslærerutdanning på den aktuelle institusjonen dersom du velger å trekke deg fra å delta i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved Norges idrettshøgskole er det kun masterstudenten og veilederen av oppgaven som har tilgang til opplysningene som kommer fram av observasjon og intervju.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Dersom du velger å delta i dette prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av arbeidet. Konkret alder vil ikke oppgis. Geografisk tilholdssted vil kun omtales som f.eks. «Østlandet». Erfaring fra stillingen som veileder oppgis som f.eks. «ti års erfaring som veileder på kroppsøvlingslærerstudiet» og/eller «bestått 30 stp. veiledningspedagogikk».

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Personopplysninger og lydopptak slettes etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Norges idrettshøgskole ved

Reidar Säfvenbom, tlf.nr.: _____, e-post: _____,

Regine Sofie S. Haraldsen, tlf.nr.: _____, e-post: _____

eller vårt personvernombud: Karine Justad, tlf.nr.: 23 26 20 89, e-post:

personvernombud@nih.no.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Reidar Säfvenbom

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Regine Sofie S. Haraldsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilken kunnskapsbase benytter og besitter veiledere i kroppsøvingslærerutdanning i møte med studenter?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å la én (1) veiledningssamtale observeres i løpet av uke 2-4 2020

å delta i ett (1) individuelt intervju i løpet av uke 2-4 2020

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide for masterprosjektet

Hvilken kunnskapsbase benytter og besitter praksisveiledere på kroppsøvingslærerutdanning i møte med studenter?

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
Rammesetting	1. Uformell prat (5 min.) 2. Informasjon (5 min.) <ul style="list-style-type: none"> - temaet for samtalen - bakgrunn, formål - hva skal intervjuet brukes til? - taushetsplikt og anonymitet - noe uklart? Spørsmål? - informasjon om opptak og samtykke til opptak - STARTE OPPTAK 	Vise til skjema for informert samtykke , hvor formål og informasjon om behandling av opplysninger står Jeg er spent og veldig interessert i hvilke tanker du har om tematikken jeg skal skrive om
Erfaringer	3. Overgangsspørsmål (10-15 min.) <ul style="list-style-type: none"> ○ Kan du fortelle litt om din erfaring med veiledning av studenter? <ul style="list-style-type: none"> - formell/uformell kompetanse? - studenter fra..? FKI, PPU, GLU? ○ Praktisk oppgave: <ul style="list-style-type: none"> - jeg ønsker at du skal skrive ned tre kompetanser du mener er viktige for en veileder - gjerne i prioritert rekkefølge - det kan være både teoretiske og praktiske aspekter ved veilederrollen 	

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
<p>Hovedområder</p> <p><i>Kompetanse og kunnskapsbase i veilederrollen</i></p>	<p>4. Nøkkelspørsmål (50 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ut fra de tre kvalitetene/kompetansene: <ul style="list-style-type: none"> - hvorfor kjennetegner nettopp disse kompetansene veilederrollen for deg? - kan du fortelle litt om på hvilken måte du mener disse kompetansene er relevant å inneha for en veileder? - vil du si disse kompetansene hovedsakelig er uttrykk for praktisk eller teoretisk kunnskap? - i hvilke type arbeidsformer bidrar disse kompetansene til å gjøre en person til en god lærer og veileder? - er de kompetansene du trakk fram kompetanser du opplever å besitte per dags dato? - kan du i så fall si noe om hvordan du har tilegnet deg dem? - hvilke andre kompetanser med relevans for veilederrollen opplever du å besitte? - kan du fortelle om en situasjon hvor du konkret har benyttet disse kompetansene? - hvorfor var akkurat den kompetansen verdifull for deg i den situasjonen? ○ Hvilke tanker gjør du deg når jeg sier «kunnskapsbase»? <ul style="list-style-type: none"> - hva opplever du at en kroppsøvlingslærers kunnskapsbase består av? - mer normativt: hva tenker du at en 	<p>Kompetanseområder for læreren (St.meld. Nr. 11, 2008-2009):</p> <p>summen av kompetansene danner basis for utøvelsen av læreryrket</p>

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
	<p>kroppsøvlingslærers kunnskapsbase bør bestå av?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvor stor plass har/bør teoretisk og empirisk kunnskap (ha) i denne kunnskapsbasen? - hvor stor plass har/bør kunnskap om praktisk utprøving (ha) i denne kunnskapsbasen? - hvordan erfarer du eget arbeid med praktisk utprøving? - hvordan erfarer du eget arbeid med teori og empiri? <p>○ Kan du fortelle litt om hvordan du erfarer møtet med studentenes kunnskapsbase?</p> <ul style="list-style-type: none"> - opplever du å være oppdatert på hva studentene skal besitte av kunnskap før og etter praksisperioden? - teoretiske kunnskapselementer (pedagogikk, fagdidaktikk, treningslære, barn og unges utvikling..)? - mer praktiske kunnskapselementer? - profesjonsidentitet? - kan du fortelle litt om hvordan du arbeider for å vite hva studentene skal få ut av praksisperioden? - hvordan arbeider du for at de skal få det utbyttet de har krav på? - hvilke(n) del(er) av kunnskapsbasen din vil du si er mest fremtredende for å 	<p>Knytte spørsmål om holdninger og vurderinger til spørsmål om konkrete erfaringer (Thagaard, 2018).</p> <p>Hvis relativt ukjent begrep, fortelle litt ut fra Grimen (2008):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enhetlig eller fragmentert kunnskapsbase. - Mange ulike kunnskapselementer i kroppsøvlingsprofesjonen.

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
	<p>imøtekomme kravene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvilke former for kunnskap i din base ønsker du å vektlegge i veiledningsarbeidet? - hvorfor nettopp dette? - funn fra forskning om praksis viser at mer må gjøres for å støtte studentene i å skape meningsfulle og anvendbare sammenhenger mellom teori og praksis (Standal og Moen, 2017) – hva tenker du om det? - ut fra tidligere kompetanser som er trukket fram: - hvordan arbeider du konkret med å skape slike sammenhenger for din egen og studentenes del? - er det de praktiske fordringene yrkesutøvelsen stiller som skaper sammenheng? - eller er det overordnet teori? - refleksjon trekkes fram som viktig for at studentene skal forstå sammenhenger mellom teori og praksis - hva tenker du om det? <p>○ hvordan opplever du samarbeidet med UH-institusjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> - velkjent perspektiv fra forskning om praksis er oppfatningen om at lærerutdannere ved UH tar seg av studentenes teoretiske 	<p>Hva tenker veilederen på først her?</p> <p>Skape integrasjon mellom elementene gjennom praktiske eller teoretiske synteser</p> <p>“Operasjon praksis” – NOKUT; Grimen, 2008</p> <p>Integrasjon henviser til “<i>enkeltdele som bygger opp om hverandre og til sammen gir mer mening enn delene hver for seg i samsvar med en overordnet visjon.. Og som opplevd sammenheng av disse integrerte delene som noe begripelig, håndterbart og meningsfullt over tid</i>” (Lund, Jakhelln og Rindal, 2015, s. 32</p>

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
<p><i>Praksis-fellesskapet</i></p> <p><i>Trepartsforholdet</i></p> <p><i>Samarbeid med student og UH</i></p>	<p>kunnskapsutvikling, mens praksisveiledere tar seg av praktisk kunnskapsutvikling – hva tenker du er din rolle som veileder i trepartsforholdet?</p> <p>- undervisere ved UH anser seg selv som lærerutdannere - hva anser du deg som?</p> <p>- innføre studentene i det du driver med, eller lærerutdanner på lik linje som undervisere på UH?</p> <p>- hva tenker du studentene skal/bør lære gjennom praksisperioden?</p> <p>- opplever du at din kunnskapsbase blir ivaretatt og utfordret av praksisfellesskapet?</p> <p>- i så fall - på hvilken måte?</p> <p>- ettersom refleksjon står sterkt i forskningen om praksis og i arbeidet med å skape sammenheng mellom ulike former for kunnskap – opplever du at det skapes rom for refleksjon i trepartsforholdet?</p> <p>- ulike evalueringer peker på at lærerstudenter og praksisfeltet er for lite involvert i FoU-arbeid (St.meld. Nr. 11 2008-2009) – hva tenker du om det?</p>	<p>henvist til i Standal og Moen, 2017, s. 82).</p> <p>Refleksjonen har alltid et objekt – noe en tenker på. Man tenker alltid med noe - for eksempel teorier og begrep.</p> <p>Tenker ut fra noe – en kunnskapsinteresse, et sett av verdier og holdninger. En tenker innenfor noe – en kontekst som f.eks veiledning, lærerrollen, forskning (Wackerhausen, 2008).</p> <p>Moen og Standal (2016): hvem har definisjonsmakta over hva studenten skal lære?</p> <p>- hva er kunnskapsobjektet? (Lillejord og Børte, 2014)</p> <p>- profesjonell identitet</p>

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
<i>Observasjoner</i>	<p>- hvordan opplever du struktureringa og organiseringa av trepartsforholdet underviser-student-veileder?</p> <p>- Hva tenker du om en eventuell restrukturering av praksissamarbeidet?</p> <p>- opplever det at det er andre måter dere kunne arbeidet på for å bedre sikre studentens læringsutbytte?</p> <p>○ Jeg observerte at du sa “.....” i veiledning med studenten</p> <p>- kan du fortelle litt mer om dette?</p> <p>○ Jeg observerte at du gjorde sånn og slik</p> <p>- har du noen tanker om hvorfor du gjorde nettopp dette?</p> <p>- kan du reflektere litt over hvor disse utsagnene/handlingene kommer fra?</p> <p>○ Hvilken kunnskap skulle du ønske du hadde som veileder?</p> <p>- hvorfor opplever du at nettopp denne kunnskapen kunne vært verdifull?</p> <p>- har du noen andre ønsker og behov i rollen som veileder med hensyn til tematikken?</p>	<p>eller undervise effektivt?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål for å tydeliggjøre informantenes opplevelse og nyansere svarene</p> <p>Informasjon/dialog med UH-institusjon?</p> <p>Lillejord og Børte (2014) skriver om en modell for partnerskap i lærerutdanninga</p> <p>- anerkjenne og jobbe ut fra at det er formelle og uformelle asymmetriske relasjoner mellom partene</p> <p>- studentens læring i</p>

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
<i>Ønsker og behov</i>		<p>sentrum</p> <p>Samtale om observasjonene jeg har gjort meg i veiledningssamtalen som veilederen har hatt med studenten.</p> <p>Utfordre utsagn med bakgrunn i mine observasjoner av veilederens handlinger og talemåter.</p>
Tilbakeblikk	<p>5. Oppsummering (10 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan opplever du å reflektere/diskutere/samtale om denne tematikken? <p>- har jeg forstått deg rett når du sier....?</p>	<p>Gi intervjupersonen mulighet til å klargjøre utsagn. Har vi den samme forståelse av hens</p>

Fase/tematikk	Hva	Hjelp/husk
	<ul style="list-style-type: none">- oppsummere funn- noe du ønsker å legge til?- takke for deltakelsen	mening?