

Sammendrag

Denne studien er en "mixed methods" studie med kvalitativt fokus. Studien har et fenomenologisk perspektiv av lærerstudenters opplevelser av veiledningen de mottar i sine praksisperioder. Forskningsdeltakerne svarte etter hver praksisperiode på et anonymt spørreskjema. Fire av disse deltok et år senere på intervjuer, hvor de med et års erfaring fra læreryrket fikk reflektere tilbake på opplevelsene de hadde som studenter.

Bakgrunnen for studien var et FoU-prosjekt jeg gjennomførte i 2013, som førte til at jeg ønsket å undersøke temaet studentenes opplevelse av veiledning i praksis nærmere, i en større studie med større datamateriale som grunnlag. Studiens mål er via studentenes opplevelser avdekke styrker og svakheter ved studentveiledningen, slik at denne kan styrkes for å bedre studentenes opplevelse og utbytte.

Det er forsket mye på studentenes praksis, men det synes som at studentperspektivet på mottatt veiledning er underforsket. Datainnsamlingen hadde derfor spørsmålet hvordan studentene opplever veiledningen de mottar i praksisperiodene som utgangspunkt.

Datainnsamlingen ga et stort materiale og indikerte at det var til dels store forskjeller i hvordan studentene opplevde veiledningen. Den opprinnelige problemstillingen ble derfor spisset inn mot deler av datamaterialet, og ble som følger:

- Hvilke utfordringer opplever studentene med veiledningen de mottar i praksisperiodene?

Kategoriseringen av datamaterialet ga tre overordnede temaområder: *veiledningssamtalen*, *veilederrollen*, og *andre faktorer som påvirker veiledningen*. Disse ble analysert i sammenheng med veiledningsteori, relasjonskompetanse, motivasjonsteori, og organisasjonsteori.

Funnene i datamaterialet som helhet viste at studentene i all hovedsak er godt fornøyde med veiledningen og praksisperiodene. De opplever å ha gode relasjoner og god dialog med veileder, og at de får støtte og god veiledning, slik at de har hatt gode opplevelser og erfaringer som har gjort dem motiverte og godt rustet for å jobbe som lærere. Men det fremkom også at noen studenter opplevde utfordringer som at de ikke fikk førveiledning eller etterveiledning, at det ikke ble avsatt tid til veiledning, og at veileder ikke etterspurte plan for timen. Noen studenter opplevde også at veileder ikke ønsket å være veileder, eller at veileder var uerfaren i sin rolle.

Abstract

This study is a mixed methods study with a qualitative focus. The study has a phenomenological perspective of the teacher students experiences of the mentoring they receive while in teacher training. The research participants answered two anonymous questionnaires, one after each teacher training period. One year later, four of these students participated in an interview, where they after one year in the teaching profession could reflect on the experiences they gained as students.

The background for this study was a research project I completed in 2013, which made me want to investigate the students experiences of mentoring during the teacher training more closely. The aim of this study is to discover the strengths and weaknesses of the mentoring of the teacher students, through the eyes of the students, to be able to improve the students experiences and output from the teacher training periods.

There have been committed several studies on the students' teacher training, but it seems like the students' perspective on the mentoring they receive is under researched. The collection of the data therefore focused on how the students experienced the mentoring they received while in teacher training. Due to the chosen method, this produced a large quantity of data, which showed big varieties on how they experienced the mentoring. The original research question was therefore changed to focus on parts of the collected data:

- Which challenges do teacher students experience with the mentoring they receive during teacher training?

The categorisation of the data material arranged three major topics for the analysis: the *mentoring conversation*, the *mentor role*, and *other factors related to the mentoring*. These topics were analysed in the view of mentoring theory, relations theory, motivational theory, and organisational theory.

The data material showed that the students mainly were well pleased with the mentoring and the teacher training periods, with good relations and good dialogue with the mentor, and good support and mentoring. Thus, they had good experiences, which motivated them and prepared them for the profession in a good way. However, it also showed that some students did not receive mentoring before or after a class, that there were not assigned time for mentoring, and that the mentor did not ask what where the student's plan for the class. Some students experienced mentors that did not want to be mentors, or a very inexperienced mentor.

Forord

Jeg hadde ikke tenkt å skrive en master – jeg skulle bare ta veilederutdanning. Samtidig, når man begynner å skrape i overflaten og får et glimt av det som skjuler seg, så vil man jo gjerne avdekke mer for å få et bedre bilde. Men, om noen hadde fortalt meg akkurat hvor utfordrende denne prosessen skulle bli, så hadde oppgaven neppe blitt gjennomført. Å skulle skrive en master samtidig som man er i full jobb er utfordrende i seg selv, og med ekstra belastninger i tillegg, så ble det ekstra vanskelig. Men, som Cervantes en gang sa, alt er mulig!

Jeg vil rette en stor takk til mange: Forskningsdeltakerne, som besvarte spørreskjema og stilte opp på intervjuer. Arbeidsgiver, for den tilretteleggingen jeg har fått. Kolleger, som både har støttet meg og gitt meg slingringsmonn der det var mulig. Veileder, Turid Irgens Ertsås, som har pirket og dyttet og hjulpet meg i mål med oppgaven. Medstudenter, familie og venner. Takk!

Til slutt, en spesiell takk til noen helt spesielle personer, som har stilt opp, som har støttet meg hele veien, som har løftet meg opp når motivasjonen forsvant; uten dere så hadde jeg ikke kommet i mål. Dere er gull verdt!

Innhold:

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	5
Kapittel 1: Innledning	7
1.1. Bakgrunn og legitimering av studien	8
1.2. Forundersøkelse	9
1.3. Teoretiske perspektiver	9
1.4. Problemstilling	10
1.5. Valg av metode	10
1.6. Målet med studien	11
1.7. Rammeplan for PPU	11
1.7.1. Vurdering av praksis	11
1.8. Kapitteloversikt	12
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver og bakgrunn	13
2.1. Presentasjon av temaområder og relevante kilder	13
2.2. Veiledningsprosessen	14
2.3. Veiledningsmodeller: Handlings- og refleksjonsmodellen, coaching, mesterlære, og modellering	17
2.4. Å finne sin rolle	19
2.5. Utvikling av praktisk yrkesteori	21
2.6. Veiledningssamtalen	23
2.7. Relasjon og motivasjon	24
2.8. Teori versus praksis	27
2.9. Veiledning og vurdering	28
2.10. Organisasjonsteori	29
Kapittel 3: Metode	31
3.1. Mixed methods	32
3.2. Utvalg og datainnsamling	34
3.3. Gjennomføring av spørreundersøkelse	35
3.4. Gjennomføring av intervjuer	36
3.5. Kvalitet i "mixed methods" og kvalitative studier	37
3.5.1. Forskerrollen	38
3.5.2. Validitet	39
3.5.3. Etske aspekter ved forskningsarbeidet	40
3.5.4. Generalisering	40
Kapittel 4: Presentasjon av datamateriale	43
4.1. Presentasjon av kvantitative data	43
4.1.1. Temaområder trukket ut av kvantitative data	45
4.2. Presentasjon av kvalitative data	47
4.2.1. Veiledningssamtalen	47
4.2.2. Veilederrollen	49
4.2.3. Andre faktorer knyttet til veiledningen	50
4.2.4. En god veileder	52

Kapittel 5: Analyse av data	53
5.1. Veiledningssamtalen	53
5.1.1. Organisering av veiledningssamtalen	54
5.1.2. Veiledningsprosessen	55
5.1.3. Fokus i veiledningssamtalen	60
5.1.4. Innhold i veiledningssamtalen	61
5.2. Veilederrollen	66
5.2.1. Formell og uformell veilederkompetanse	66
5.2.2. Veileders påvirkning ved utvikling av praktisk yrkesteori	68
5.2.2.1. Observasjon som verktøy for utvikling av praktisk yrkesteori	71
5.2.3. Betydningen av veileders tilbakemeldinger	72
5.2.4. Uerfarne veiledere	74
5.3. Andre faktorer som påvirker veiledningen	76
5.3.1. Veiledningsdokumentet	76
5.3.2. Organisatoriske faktorer direkte relatert til veiledning	78
5.3.3. Organisatoriske faktorer indirekte relatert til veiledning	79
Kapittel 6: Utviklingsdimensjon	81
6.1. Utviklingsforslag, etterveiledning	81
6.2. Utviklingsforslag, førveiledning	81
6.3. Utviklingsforslag, teori-praksis-forholdet	82
6.4. Utviklingsforslag, observasjon	83
6.5. Utviklingsforslag, veiledningsdokumentet	83
6.6. Avrunding, utviklingsforslag	84
Kapittel 7: Oppsummering og avsluttende kommentarer	85
7.1. Metodisk tilbakeblikk	85
7.2. Teoretisk tilbakeblikk	86
7.3. Oppsummering, veiledningssamtalen	86
7.4. Oppsummering, veilederrollen	88
7.5. Oppsummering, andre faktorer som påvirker veiledningen	89
7.6. Avsluttende kommentar	91
Litteratur	93
Vedlegg:	
1. Datainnsamling, spørreundersøkelse 1	97
2. Datainnsamling, spørreundersøkelse 2	102
3. Datainnsamling, infoskriv vedlagt spørreundersøkelse	107
4. Redegjørelse fra NSD om denne studien	108
5. Datainnsamling, intervjuguide	109
6. Veiledningsdokument for studenter i praksis	110

1. Innledning

Lærerrollen er, ifølge Askling et al (2016), i stadig endring, og utviklingen av denne påvirkes av mange faktorer, som for eksempel spenningen mellom sentral og lokal styring, vektlegging av forskningsbasert praksis, og en rekke andre samfunnsaktører. De sier videre at om man skal se på en konkret endring som påvirker lærerrollen, så er det nærliggende å nevne Vurdering for Læring, som både var viktig for implementeringen av Kunnskapsløftet, og som er et resultat av det økte fokuset på elevenes læring.

I tillegg kan det nevnes at som en følge av fokuset på læreren og lærerrollen har det også vært gjort endringer i utdanningen, for å styrke lærerens kompetanse. Regjeringen innførte i 2014 nye karakterkrav for å komme inn på grunnskolelærerutdanningen, og meldte at utdanningen fra 2017 vil bli femårig. Begrunnelsen er at lærerne da vil få større faglige kunnskaper og mer forskningsbasert kompetanse, noe som skal komme elevene til gode (Pressemelding fra Regjeringen, 2014). I desember 2015 ble det også innført krav om mastergrad for å kvalifisere til inntak på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU¹), gjeldende fra studieåret 2019-2020 (Pressemelding fra Regjeringen, 2016). Dette støtter seg på forskningen til Hattie (2009), som trekker frem betydningen av lærerens kompetanse. Nordahl, Lillejord og Manger (2015) påpeker at alle som er involverte i skolen har et ansvar for å utvikle de profesjonelle standardene. Askling et al (2016, s. 44) sier at denne akademiske dreiningen påvirker reformene av grunnskolelærerutdanningen.

Man kan vanskelig være uenig med noe av dette, men man kan også se på hvilke andre måter man kan øke nyutdannede læreres kompetanse enn antall studiepoeng, som for eksempel at man også sikrer at innholdet i både den teoretiske og den praktiske delen av utdanningen holder høy kvalitet. Askling et al (2016) vektlegger i sine anbefalinger å styrke partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler involvert i utdanningen, med bakgrunn i anerkjennelsen av at lærerutdanning foregår på begge disse arenaene. I Norge har veileder og mentor, ifølge Ulvik og Smith (2011), en mindre formalisert rolle enn i en del andre land, men dette bør kanskje skolen og skoleiere ta tak i, siden betydningen av opplæringen av lærerstudenter anses å være en viktig del av samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen. Dette kan muligens også påvirke hvordan nyutdannede lærere står rustet til å takle overgangen til arbeidslivet.

¹ Heretter benevnt som PPU

Om man anerkjenner at studentene får sin utdanning også ute i praksis, så er en naturlig forlengelse av dette at man ser på hva studentene får av faglig utbytte fra veiledningen de mottar i praksis, og hvordan de selv opplever veiledningen. Det kan være vanskelig å omsette teori til praktisk yrkesutøvelse, og også å vurdere denne omsettingen. Studentene har i sine praksisperioder veiledere som skal hjelpe dem, men det er også vanskelig å vurdere kvaliteten på veiledningen studentene mottar i praksis.

1.1. Bakgrunn og legitimering av studien

I Melding til Stortinget nummer 20, På rett vei (Meld. St. 20 (2012-2012), 2013, s. 11) stadfestes følgende:

Elevene skal få målrettet og tilpasset opplæring av profesjonelle lærere som kan sitt fag og har evne til å formidle, motivere og tilpasse. God undervisning skaper læringslyst og gjør kunnskap tilgjengelig for elevene. Læring er en aktiv prosess som skjer mellom lærer og elev og mellom elever fordi læring stimuleres i et samspill.

Merk – *læring er en aktiv prosess*. Dette gjelder også for aspirerende lærere, ikke bare for grunnskoleelever. Men hva er en aktiv prosess? Kan det være en aktiv prosess å følge forelesninger? Hva med forskning? Dialogseminar? Alt dette kan sies å være en del av den aktive prosessen, men særdeles viktig i denne prosessen er også praksisperiodene. Det er her de fleste lærerstudentene, ifølge Imsen (2006), får sitt første møte med "det virkelige liv" i rollen som lærer, og disse periodene er vanligvis sterkt delaktige i å påvirke studentenes virke som lærer i mange år fremover.

Askling et al (2016) påpeker at det legges stor vekt på lærerens praktiske ferdigheter, og at forskningen som foregår i lærerutdanningen med fordel kan være praksisrettet. Skagen (2016, s. 62) sier at "praksisopplæringen i lærerutdannelse blir betraktet som underforsket". Ikke fordi det ikke er forsket på praksisopplæringen, men på grunn av områdets kompleksitet og mange mulige vinklinger og fokusområder. Per i dag ser det ut til at lærerutdanningsinstitusjonene gjennomfører sine egne undersøkelser av studentenes opplevelse av praksis etter hver praksisperiode. Det er grunn til å tro at disse undersøkelsene gir lærerutdanningsinstitusjonene begrenset kunnskap om studentenes perspektiv på praksis og deres opplevelse av veiledningen. Det er likevel forståelig at institusjonene ikke har større undersøkelser, fordi det er ressurskrevende å bearbeide og analysere store mengder data.

Dette er med på å legitimere denne studien, som har studentenes opplevelser av veiledning som fokusområde.

1.2. Forundersøkelse

Jeg har gjennom flere år vært veileder for studenter, noe jeg har syntes har vært lærerikt og utviklende. For å bli en bedre veileder tok jeg i 2013 veilederutdanning, hvor et av arbeidskravene i utdanningen var å foreta en observasjon av en PPU-student under gjennomføring av en undervisningstime og etterfølgende veiledningssamtale. Det arbeidskravet fikk meg til å stille meg spørsmål om hva studentens opplevelse av veiledningen han mottok var, og jeg gjennomførte deretter en kort kvantitativ undersøkelse i forbindelse med et FoU-prosjekt i veilederutdanningen. Denne hadde få respondenter, og kunne ikke gi noe entydig svar på kvaliteten av praksisen, men den avdekket tilsynelatende store sprik i studentenes opplevelse av veiledningen de mottok.

De fleste rapporterte om gode opplevelser, god veiledning, og positive erfaringer, men noen kunne også fortelle om utfordrende opplevelser fra praksisperioden. Basert på uttalelsene kunne jeg anta at en del studenter kunne hatt bedre utbytte av sin praksis, og da spesielt veiledningen. Responsen på FoU-prosjektet ga meg flere spørsmål enn svar, og denne studien er et forsøk på å få en dypere forståelse av studentenes opplevelser.

1.3. Teoretiske perspektiver

De teoretiske perspektivene i denne studien er i hovedsak rettet mot veiledning, relasjonskompetanse og motivasjon, da med hovedvekt på veiledning. Innenfor veiledningsteori har jeg valgt å fokusere på teori fra Lauvås, Handal, og Skagen. Dette fordi det er disse tre som har stått for mye av veiledningsteorien som er benyttet innenfor pedagogikkfaget i Norge i nyere tid. Jeg har i tillegg valgt å bruke noe forskning som i hovedsak er rettet mot forholdet mellom lærer og elev. Dette er hovedsakelig forskning rettet mot relasjonskompetanse, av Drugli og Nordahl, og jeg vil senere redegjøre for hvorfor jeg anser dette som relevant for denne studien. Teorien vil belyse forskjellige områder relatert til veiledningsprosessen spesielt og praksisperiodene generelt. Hovedområdene som er vektlagt er veiledningssamtalen, veiledningsprosessen, veilederrollen, utvikling av praktisk yrkesteori,

relasjon og motivasjon. Jeg vil også redegjøre for noe organisasjonsteori, da dette har relevans for veileders og studentenes roller.

1.4. Problemstilling

Med utgangspunkt i det skisserte bakteppet, så har denne studien som formål å utvikle kunnskap om studentenes opplevelser av og erfaringer med veiledningen de mottar. Jeg startet derfor med en problemstilling for datainnsamlingen om *hvordan studentene opplever veiledningen de mottar i praksisperiodene*. Etter gjennomgang av det kvantitative datamaterialet ble det klart at den første problemstillingen ble for omfattende, og fokuset ble rettet mot en del av funnene, heller enn alle funnene. Det ga følgende problemstilling:

- Hvilke utfordringer opplever studentene med veiledningen de mottar i praksisperiodene?

Studentenes opplevelser av mottatt veiledning kan gi oss kunnskap om forhold ved veiledningen som er viktige for studentenes læringsutbytte. Dette kan gjelde hvordan veiledningen er organisert, og hva som er innholdet i veiledningssamtalene. Også relasjonen mellom student og veileder kan spille en rolle, samt hvordan studentene opplever veileders kompetanse. I tillegg kan også tilsynelatende utenforstående forhold spille en rolle, for eksempel forhold som angår opplæring og oppfølging av veiledere.

1.5. Valg av metode

Som metode er det valgt "mixed methods", med hovedfokus på de kvalitative dataene. Jeg har valgt å bruke en blanding av eksplorativt og eksplanatorisk design, hvor den kvantitative undersøkelsen er inkludert i den kvalitative. Denne metoden er valgt fordi den, ifølge Creswell og Clark (2007), er ansett som en god metode på områder hvor det finnes lite forkunnskap, noe som er tilfellet her. Studentenes opplevelser kan sies å være et viktig perspektiv om man ønsker å forbedre utdanningen. Den kvantitative delen av datainnsamlingen var en spørreundersøkelse med langsgående design (Ringdal, 2013), og analysen av dette datamaterialet dannet grunnlaget for den kvalitative datainnsamlingen, som ble gjort via semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2014).

1.6. Målet med studien

Målet med denne studien er å få innsikt i studentenes opplevelser og erfaringer med veiledning i praksisperioden, som de opplever som utfordrende. Denne innsikten kan gi kunnskap om studentenes veiledning som man kan benytte til å forbedre senere studenters opplevelser av veiledningen de skal motta. Dersom færre studenter opplever noen av disse utfordringene, så er det også en mulighet for at de opplever større mestring når de begynner i jobb som lærere. Ifølge Johnson og Birkeland (i Engvik, 2016, s. 213) er det å oppnå "en følelse av suksess" viktig for nyutdannede lærere, og det å gi studentene gode opplevelser under utdanningen kan muligens bidra til at dette kan være lettere å oppnå i noen tilfeller.

Målet med studien er å få frem studentenes opplevelser, hvilket vil si et fenomenologisk perspektiv. Det fenomenologiske perspektivet har, ifølge Postholm (2011), individets opplevelse i sentrum, og baserer seg på hvilke meninger mennesker legger i et fenomen.

1.7. Rammeplan for PPU

Rammeplan for PPU er styringsdokumentet for utdanningen (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015). Rammeplanen er inndelt i 7 paragrafer, og omhandler virkeområde og formål, læringsutbytte, struktur og innhold, samt mer generelle punkter som nasjonale retningslinjer, fritaksbestemmelser, opptak og ikrafttredelse. Jeg vil her da se på den delen av rammeplanen som jeg anser som relevant i denne studien; vurdering av praksis.

1.7.1. Vurdering av praksis

Fagdidaktikk og pedagogikk vurderes med karakter, mens praksis vurderes med bestått/ikke bestått. I rammeplanen er vurderingen kun nevnt ved at "praksis skal være veiledet, vurdert og variert". Vurdering settes etter at veiledere og faglærere har gitt sine rapporter. Dersom rapportene tilsier at en student skal få karakteren ikke bestått, vil dette vurderes av en egen komité før endelig vurdering gis.

Det kan forstås som at veileders mening vektlegges like mye som faglærers mening. Det kan derfor sies å være essensielt at veileder har god kjennskap til læringsmålene som studenten

skal vurderes etter, og også at veileder innehar den kompetansen som tilsier at han kan foreta denne vurderingen.

1.8. Kapitteloversikt

Denne oppgaven er delt inn i sju kapittel. Innledningen, kapittel en, etterfølges av kapittel to og tre som redegjør for henholdsvis studiens teoretiske grunnlag og valg av metode. Innunder kapittel tre vil det også redegjøres for utvalg og datainnsamling, kvalitet i studien, forskerrollen, validitet, generalisering og etiske perspektiver. I kapittel fire presenteres først resultatene fra den kvantitative datainnsamlingen, så hvilke fokusområder jeg kom frem til for den kvalitative datainnsamlingen. Deretter presenteres resultatene fra den kvalitative datainnsamlingen. Disse funnene analyseres opp mot teori i kapittel fem. I kapittel seks presenteres oppsummeringen hvor jeg presenterer det jeg anser som mine viktigste funn i dette forskningsarbeidet, og i kapittel sju presenteres forskningsdeltakernes direkte og indirekte forslag til endringer, knyttet opp mot teori. Avslutningsvis presenteres litteraturliste og vedlegg.

2. Teoretiske perspektiver og bakgrunn

Det overordnede fokuset i denne studien er studentenes opplevelse av mottatt veiledning i praksisperiodene. De teoretiske perspektivene jeg anvender i studien er veiledningsteori, og mine hovedreferanser vil være Handal og Lauvås (2014), Lauvås og Handal (2015) og Skagen (2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2016). Disse blir mine hovedreferanser fordi det synes å være disse som har satt størst preg på veiledningsteorien i Norge, og som også ser ut til i størst grad å benyttes som teoretiske perspektiver i veilederopplæringen.

I tillegg til de veiledningsteoretiske perspektivene, så vil jeg også ta for meg temaer som relasjon mellom student og veileder og motivasjon, da disse temaene er sentrale når det gjelder studentenes opplevelser av veiledningen i praksisperiodene. Mine hovedreferanser her vil være Drugli og Nordahl (2015), og Deci og Ryan (2000).

Jeg vil også kort ta for meg organisasjonsteori, siden det er mange aktører som påvirker veiledningen direkte og indirekte. Hatch (2011) anser de forskjellige delene av en organisasjon som en del av et nettverk, som påvirker hverandre på forskjellige måter.

2.1. Presentasjon av temaområder og relevante kilder

Fra veiledningsteorien vil jeg trekke inn perspektiver som er hensiktsmessig for akkurat denne studien. Jeg vil her først redegjøre for veiledningsprosessen som helhet (Lauvås & Handal, 2015; Handal & Lauvås, 2014). Videre vil jeg se nærmere på veiledningssamtalen (Skagen, 2011d; Lauvås & Handal, 2015), veiledning kontra rådgivning (Bjørndal, 2011), det å finne sin rolle som veileder (Handal & Lauvås, 2014), og utvikling av praksisteori (Lauvås & Handal, 2015; Handal & Lauvås, 2014). Veiledningens landskap er stort, og det finnes mange forskjellige veiledningsmodeller, men i realiteten er det få av disse veiledningsmodellene som utøves innenfor lærerveiledning (Skagen, 2011a). Her vil jeg se nærmere på de forskjellige veiledningsmodellene som senere i studiet vil være et tema i analysen av kompetanse og observasjon.

Forskning om relasjon i skolen ser i stor grad ut til å være rettet mot yngre elever, men fordi respondentene har omtalt en god veileder i de samme ordelag man gjerne omtaler en god lærer så vil denne forskningen kunne ha relevans også når det gjelder forskning på studenter. Drugli og Nordahl (2015) sin analyse når det gjelder betydningen av relasjon mellom lærer og

elev, kan derfor være relevant også for forholdet mellom veileder og student. Med utgangspunkt i Drugli og Nordahl sin analyse, kan det se ut til at motivasjon og relasjon er relatert til hverandre. Deci og Ryan (2000) sin selvbekreftelsesteori tar for seg indre og ytre motivasjon, og hva som påvirker disse.

Teori versus praksis har vært og er fremdeles et mye diskutert tema innenfor lærerutdanningen, og dette vil også bli kort belyst her. Skagen (2016) påpeker at teori-praksis-avstanden ikke alltid er problematisk, og Kvernbekk (2011) spør om hvorvidt denne avstanden bør opprettholdes eller ei. Skagen (2016) sier at formidling av pedagogisk teori er lærerutdanningsinstitusjonens ansvar, og at praksisskolene har en annen egenart og derfor andre oppgaver.

Det er mange aktører involvert i prosessen rundt veiledning av studentene: Veilederne, PPU-koordinatorer og lærerutdanningsinstitusjonene. Det er også forskjeller på organiseringen ved de forskjellige praksisskolene. Hatch (2011) sier at alle disse forskjellige aktørene er en del av organisasjonen som omhandler studentenes praksis, som et nettverk hvor alle spiller sin rolle. Denne organisasjonens oppbygning og organisering påvirker dermed studentenes opplevelse og utbytte direkte og indirekte.

2.2. Veiledningsprosessen

Veiledningsprosessen har tradisjonelt bestått av observasjon og etterveiledning. Etter hvert har man fått inn førveiledning i forkant av disse delprosessene, noe som ser ut til å være rådende praksis i dag.

Handal og Lauvås (2014, s. 105) velger å dele veiledningsprosessen inn i seks veiledningsfaser:

- Etablering av veiledningsrelasjonen
- Utforming av et veiledningsgrunnlag
- Førveiledning
- Observasjon
- Etterveiledning
- Evaluering

De fremholder at første og siste fase gjennomføres en gang, mens de fire i midten gjentas som en sløyfe flere ganger gjennom en praksisperiode.

Handal og Lauvås (2014) sier at den første fasen, etablering av veiledningsrelasjonen, skaper en felles forståelse mellom veileder og student om hvordan veiledningen skal foregå og hva den skal inneholde, hvilke handlingsrom studenten ønsker og hvilke handlingsrom veileder er villig til å gi. De trekker frem at de to som er involvert i veiledningssituasjonen må snakke samme språk, hvilket vil si at de har en felles forståelse av hva som skal skje. Videre trekkes det frem at det er en fordel for veiledningen om studenten som skal ut i praksis også har en grunnleggende forståelse av hva veiledningen innebærer. Dette gjør det enklere for student og veileder å forstå hverandre. Dette vil igjen kunne bidra til at veileder og student har en felles forståelse for å unngå konflikter underveis i veiledningen, og dersom studenten har en forkunnskap om veiledning vil det være lettere å forstå det språket veileder snakker, og forstå hva veileder ønsker.

Veiledning er, ifølge Skagen (2011c), en interaksjon mellom to aktører, med hovedsakelig to dimensjoner. Den ene dimensjonen er det faglige, og den andre er samspillet mellom de to aktørene. Dersom samspillet ikke er godt, vil dette påvirke den faglige diskusjonen. En god veileder er i stand til både å sette pedagogiske prinsipper ut i praksis, og også å få studenten til å føle seg trygg. Ifølge Ryeng og Skagen (2011) handler relasjonen om forholdet mellom de to partene i veiledningen, som påvirkes av maktbalansen og fagkunnskapen hos partene i tillegg til erfaring, tillit, åpenhet og trygghet. Man kan også se etablering av veiledningsrelasjonen i lys av Hattie sin forskning, som sier at man har best utbytte av undervisningen når relasjonen mellom lærer og elev er god (Hattie, 2009). Det er ingen grunn til å anta at studenter ikke profiterer på gode relasjoner til veileder på samme måte som elever profiterer på gode relasjoner til lærere. Student og veileder tilbringer mye tid sammen i et tett samarbeid, og med en god relasjon vil det være sannsynlig at kvaliteten på veiledningsprosessen øker.

Sløyfen av utforming av veiledningsgrunnlag, førveiledning, observasjon og etterveiledning er et kontinuerlig arbeid gjennom hele praksisperioden. I Lauvås og Handal (2015) er skriving av veiledningsgrunnlag en skriftlig plan for hva studenten tenker å gjennomføre.

Lærerutdanningsinstitusjonen kaller dette et veiledningsdokument, som har bestemte formkrav. Videre sier Lauvås og Handal at hensikten med veiledningsgrunnlaget er at begge parter i veiledningssituasjonen får det klart for seg hva som er viktig i situasjonen som skal

gjennomføres og observeres, og danner dermed grunnlaget for førveiledningen. De påpeker også det at veiledningsgrunnlaget skal ha relevans for noe studenten skal gjennomføre eller står midt oppe i. Når det gjelder etterveiledningen skal den gjøres med utgangspunkt i det som er observert.

Førveiledning er, ifølge Lauvås og Handal (2015), hypotetisk analyserende, hvilket vil si at man reflekterer over noe man tror vil kunne skje. Her er det meningen at man skal kunne drøfte forskjellige utfall av hva som kan skje under gjennomføringen, og på den måten kunne utvikle sin praktiske yrkesteori. De definerer praktisk yrkesteori som praksiskunnskapen som oppstår av en kombinasjon mellom praktisk erfaring og teoretisk kunnskap (begrepet gjøres rede for i kapittel 2.5). Handal og Lauvås (2014) sier også at førveiledning skal primært være til hjelp for at studenten skal lykkes med det han har planlagt, men oppfattes ofte som en kontroll av hva studenten har planlagt, heller enn at det legges opp til refleksjon og utvikling. Førveiledning er ofte kort og uten dybde. Det kan se ut som at førveiledning er viktigst tidlig i veiledningsforløpet (veiledningsforløpet kan her forstås som en praksisperiode), for å legge et press på studenten om å tenke og reflektere over valg og muligheter. Ifølge Lauvås og Handal (2015) så er det i denne fasen også viktig at veileder ikke er i overkant kritisk til det studenten legger frem. Det er heller ikke et mål at studenten skal gjennomføre opplegg på samme måte som veileder ville ha gjort. Om man må velge mellom før- og etterveiledning, så sier Lauvås og Handal at førveiledning er viktigere, men også vanskeligere.

Når det gjelder gjennomføringen av en undervisningstime, så er det, ifølge Lauvås og Handal (2015), ikke et absolutt krav at veileder er tilstede og observerer, men de sier også at det er mest hensiktsmessig med tanke på veiledning. Skagen (2016) påpeker at veileder er en viktig person i den praktiske mestringen av en profesjonsutdanning, fordi det er veileder som besitter den kompetansen som studenten søker. Skagen (2011c) påpeker også at det er veileders ansvar at studenten føler seg trygg. Man kan dermed anta at når det gjelder studenter så er det nødvendig med observasjon i starten av praksisperioden. Dette fordi veileder da både kan støtte studenten, og få et grunnlag for å kunne gi studenten tilbakemelding på handlingene i klasserommet. Lauvås og Handal (2015) sier at veileders observatørrolle kan variere. Noen er deltagende, noen avbryter studenten, mens noen er helt passive, og mange andre varianter der imellom. Noen studenter foretrekker støtte, mens andre foretrekker å ha kontrollen selv. En avklaring av ønsker og forventninger kan derfor være en fordel før gjennomføringen.

Ifølge Handal og Lauvås (2014) bør man for å få best mulig utbytte av etterveiledningen la denne finne sted så kort tid etter observasjonen som mulig. Etterveiledningen skjer, ifølge Lauvås og Handal (2015), basert på førveiledningens refleksjoner, planer for timen, og observasjon av gjennomført praksis. Her reflekterer student og veileder over hva som har skjedd, om noe ikke gikk som planlagt og så videre. Målet med etterveiledningen er å lære av det som har skjedd, slik at man kan overføre det til andre situasjoner. Veiledningen bør finne sted så raskt som mulig etter gjennomført time, med hendelsene i undervisningstimen friskt i minnet.

Til slutt i et veiledningsforløp bør man sette av tid til en evaluering av selve veiledningen. Evaluering av veiledningen er, ifølge Handal og Lauvås (2014), det viktigste elementet i en veileders utvikling, fordi man da får studentens synspunkter på og refleksjoner over hvordan veiledningen har fungert. De sier også at veileders evaluering av studenten bør være gjennomført før studentens evaluering av veileder, slik at det ikke finnes usikkerhet hos studenten om egen situasjon.

2.3. Veiledningsmodeller: Handlings- og refleksjonsmodellen, coaching, og modellæring

Handlings- og refleksjonsmodellen (HR-modellen²) er, ifølge Skagen (2011a), en veiledningsmodell som i all hovedsak er rettet mot veiledning av lærere, og ble utviklet med bakgrunn i kritikken av hvordan lærerutdanningen var lagt opp på 1960- og 70-tallet. Hovedprinsippet i denne modellen er handling etterfulgt av refleksjon. Studenten skal først undervise (handling), og under påfølgende samtale skal veileder stille åpne spørsmål og la studenten finne svarene selv (refleksjon). Observasjon er ikke vektlagt i HR-modellen, da man helst ser at studenten kommer i gang med undervisning så raskt som mulig. Tanken bak HR-modellen var, ifølge Lauvås og Handal (2015), å gjennom refleksjon forsterke koblingen mellom tenking og handling innenfor profesjonsutdannelser.

Skagen (2011a) sier at kunnskapsbegrepet er grunnlaget i HR-modellen. Det legges til grunn at veiledningen tar utgangspunkt i kunnskap, både eksplisitt og taus kunnskap. Johannesen (1999) deler taus kunnskap inn i forskjellige kategorier; *uartikulerbar kunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *inneforstått kunnskap / fortrolighetskunnskap*. Ferdighetskunnskap er den formen for kunnskap vi har tilegnet oss gjennom øvelse. Vi kan si at våre erfaringer

² Heretter benevnt som HR-modellen

former oss, og erfaringene sammen med den formelle fagkunnskapen vi allerede har utgjør basisen for våre handlinger og refleksjoner i praktisk yrkesteori.

Ifølge Skagen (2011a) er coaching som konsept utviklet fra en kontekst (idrett) til flere andre, og hovedformålet er å forbedre ferdigheter. Timothy Gallwey var den første idrettscoachen som på 1960-70-tallet også lanserte metoden utenfor idrettsarenaen. Selv om det også her i stor grad er lagt opp til samtaler og refleksjon, så har det også et klart uttalt mål: Forbedring av ferdigheter. Et hovedfokus er å se på det man gjør bra, at man skal være positiv og dyrke de gode følelsene – man skal lære seg å kjenne igjen når man gjør ting korrekt. En coach skal ikke instruere, men demonstrere korrekte handlinger som skal observeres, og deretter veilede. Observasjon er dermed et sterkt element i coaching som HR-modellen ikke har, men det observerte skal ikke betingelsesløst kopieres slik som ved mesterlære. Man kan på en måte si at coaching er en fusjon av HR-modellen og mesterlære.

Modellering kan se ut til å ha likhetstrekk med den opprinnelige formen for coaching, og er en metode som er ansett i skoleverket, da man ser at elever har god nytte av å få noe demonstrert før de prøver å gjennomføre det selv på samme måte. Skagen (2011b) sier at for at modellering skal være aktuelt så må veileder være kompetent og ha faglig autoritet. Studenten må legge egen praktisk yrkesteori til side for å prøve å absorbere mest mulig av det veileder presenterer. Dette kan ved første øyekast se ut til å ha likhetstrekk med programmering, men dersom man er oppmerksom på faren for programmering er det, ifølge Skagen, sannsynligvis lite i veien for å bruke modellering som veiledningsmodell.

Videre sier Skagen (2011b) at dersom veileder insisterer på at studenten skal gjøre ting på samme måte som veileder selv gjør, så vil studenten ikke oppnå den utvikling som er ønsket. Om studenten må gjenta handlingene på samme måte som veileder, så vil det også få konsekvenser for veiledningssamtalene. Man kan argumentere for at studenten da ikke kan reflektere over egne handlinger, og dermed vanskelig kunne utvikle sin egen praksisteori. Det er sannsynlig at modellering som eksempler på hvordan ting kan gjøres kan gi studenten mange innspill, men kun dersom studenten føler han kan komme med spørsmål, forslag til forbedringer og også kritikk. Man kan si at dette forutsetter at veileder er åpen for å utvikle sin egen praktiske yrkesteori, selv om innspillene kommer fra en med lite erfaring. Det er tilsynelatende mulig å bruke modellering som metode sammen med enten HR-modellen eller coaching-modellen.

2.4. Å finne sin rolle

Det er generell enighet innenfor skole og utdanning om at en nyutdannet lærer bruker tid på å finne sin egen rolle som lærer. Det samme kan man anta gjelder en veileder.

En veileder befinner seg, ifølge Lauvås og Handal (2015), i en undervisningssituasjon overfor studenten, men likevel på en annen måte enn i en ordinær undervisningssituasjon mellom lærer og elev. En veiledningssituasjon skiller seg fra en undervisningssituasjon ved at veileder og veisøker er i en mer intens og nær situasjon, sammenlignet med lærer og 30 elever. I en større gruppe vil lærer sjelden oppnå det samme nære samarbeidet som vil kunne oppstå i en veiledningssituasjon med få deltakere. Noen vil se det som en fordel, mens andre vil se det som en ulempe.

Skagen (2016) påpeker at veileder må gjøre seg kjent med, og forstå, hvilke profesjonelle standarder som gjelder. Dette både hva angår veileders kompetanse, men også hvilke krav som stilles til studenten, og hva studenten skal vurderes etter. Man kan si at formelle krav bør oppfylles, og man kan anse at det er både veileders og lærerutdanningsinstitusjonens ansvar å påse at denne kunnskapen er kjent for involverte parter.

Lauvås og Handal (2015) sier at det er essensielt at partene i en veiledningssituasjon er inneforstått med spillereglene, at partene forstår veiledning på samme måte. Dette fordi veiledning ikke utarter seg på samme måte som vanlig undervisning, og for å få det beste utbyttet av veiledningen må strategien være avklart for alle involverte. Det kan forstås som at studenten bør være tydelig på hva han ønsker veiledning på, men man kan argumentere med at det ikke kan overlates til studenten alene. Dette fordi veileder er den som har kompetanse på feltet det skal veiledes i, og dermed kan se hva som må jobbes med selv om studenten ikke har tenkt på at det er et tema. Videre sier Lauvås og Handal at veileder har en superior rolle, en maktposisjon overfor studenten, som alle lærere har i en undervisningssituasjon. Denne rollen er veileder ansvarlig for å forvalte på en slik måte at studenten får mest mulig kunnskap ut av veiledningen.

Lauvås og Handal (2015) påpeker også at det er hverken nødvendig eller ønskelig at det foreligger en fast og lik ramme for all veiledning, refleksjon og analyse for studentene. Vi er alle forskjellige og hver lærer / veileder har sine styrker og svakheter. Det vil derfor kunne virke mot sin hensikt å tvinge veiledningen inn i en form hvor veiledere ikke kan spille på

sine styrker. Imidlertid kan det være en fordel for en veileder å være bevisst på sine styrker og svakheter.

Ulvik og Smith (2011) tar til orde for at man skal se veiledning innenfor lærerprofesjonen som en egen profesjon, med et større forskningsbasert fokus og sertifisering av veiledere. Det kan fremstå som at de mener at det er for stort fokus på den praktiske utøvelsen, på bekostning av forskning, i den forstand at veilederne har liten teoretisk forankring i veiledningsarbeidet. De tar også til orde for en kompetanseheving av veilederne.

Forskning viser at en nyutdannet lærer har, ifølge Skagen (2016), et klart skille mellom teori og praksis, og mye nyervervet teoretisk kunnskap om pedagogikk. Etter hvert blandes, ifølge Lauvås og Handal (2015), den teoretiske kunnskapen og erfaring over i hverandre, og blir til det vi kaller taus kunnskap. Dette er en naturlig automatisering av kunnskapen, vi setter den i en kontekst som passer vår hverdag. Skagen (2016) påpeker at noen mener refleksjon som ikke er knyttet opp mot teoretiske begreper ikke har noen verdi, og også at HR-modellen i seg selv kan kritiseres for å ha manglende teoretisk forankring.

Bjørndal (2011) mener at rådgiving og veiledning er to relaterte begreper, og at å skille mellom hva som ligger innenfor disse to rollene ikke alltid er like enkelt. Veiledning er sammensatt av to ord; vei og lede, og en veileder skal vise veisøker de forskjellige veiene denne kan velge mellom og lede han på veien til kunnskap og forståelse. Rådgiving er sammensatt av råd og giving, og er dermed konkret på at denne personen skal gi råd om hvilke valg man skal ta. Man kan, ifølge Bjørndal, si at rådgiver og veileder har til dels overlappende roller, fordi det er ikke alltid hensiktsmessig at studenten helt på egen hånd skal gjøre alle valg uten råd fra veileder. Det er, ifølge både Lauvås og Handal (2015) og Skagen (2011a), veileders oppgave at studenten skal føle seg trygg, noe som impliserer at om studenten trenger råd for å forsikre seg om at valgene han har gjort er gode så skal veileder gi råd.

Videre sier Bjørndal (2011) at forskjellen mellom rådgiving og veiledning kan ses på som forskjellen på direkte og indirekte hjelp. Veileder skal ikke pådytte studenten sin egen praktiske yrkest teori, men snarere hjelpe denne til å utvikle sin egen. Det finnes som regel mange måter å gi råd på, uten at man gir rådet direkte. Dersom studenten ber om råd kan man, ifølge Bjørndal, få studenten til å resonnerer seg frem til svaret ved å stille gode spørsmål.

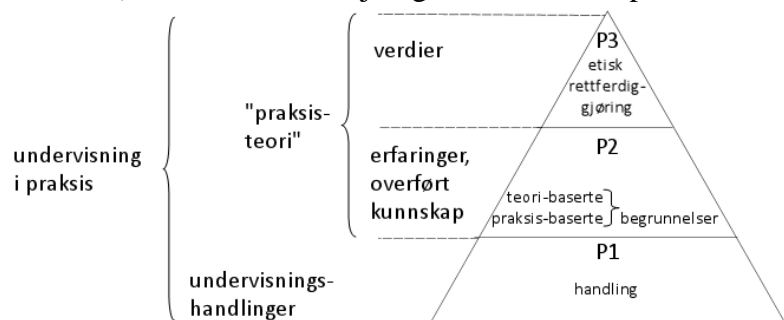
2.5. Utvikling av praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori er, ifølge Skagen (2011a, s. 34), et ideologisk, individualistisk begrep som brukes til å beskrive noens verdier, kunnskap og erfaringer knyttet opp mot undervisning. Handal og Lauvås (2014) benytter begrepet praksisteori, da hovedsakelig om utdanning av lærere. Lauvås og Handal (2015) endret dette begrepet til praktisk yrkesteori, for å favne utviklingen av egen praksis innenfor flere yrkesretninger. Begrepet praktisk yrkesteori (Lauvås & Handal, 2015) er grundigere gjort rede for enn begrepet praksisteori, og derfor vil jeg i denne studien forholde meg til begrepet praktisk yrkesteori.

Handal og Lauvås (2014) legger tre elementer til grunn for den praktiske yrkesteorien: Personlige erfaringer, teoribasert kunnskap, og personlige verdier (Handal & Lauvås, 2014, s. 19). En student vil utvikle sin praktiske yrkesteori ikke bare på sine egne erfaringer og verdier, men også veileders erfaringer og verdier.

Veiledere kan sies å finnes i nesten like mange varianter som det finnes lærere, fra det ene ytterpunktet til det andre. Det ene ytterpunktet er veiledere som er overveldende positive, og som synes alt er bra. Det andre ytterpunktet er ytterst kritisk, og som finner negative aspekter ved alt studenten foretar seg. Ingen av disse variantene er, ifølge Lauvås og Handal (2015), å foretrekke, men heller en veileder som er en mellomting, som både er støttende, positiv og kritisk. Man kan argumentere for at dersom alt går bra for studenten så styrkes selvfølelsen og tryggheten, men man kan også si at kritikk er et viktig element for utviklingen. Ved å reflektere over kritikk, så tvinges man til å se på sin egen praksis, og dermed utvikles også den praktiske yrkesteorien. Men kritikk alene kan vanskelig sies å være en god utviklingsfaktor, og Deci og Ryan (2000) påpeker at mestring opplever man når man føler seg trygg. Denne tryggheten kan man si er det en del av veileders jobb å bygge opp under hos studenten. Studenten bør dermed oppleve mestring, noe som vil føre til større motivasjon.

Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2015) viser oss de forskjellige nivåene i den praktiske yrkesteorien, og hvordan disse nivåene påvirker hverandre. Basen for den praktiske yrkesteorien er handlingene (P1). Det må foreligge en handling man



Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2015, s. 25)

kan reflektere over for å kunne utvikle sin praktiske yrkesteori. Med utgangspunkt i handlingene kan man gjøre seg teoretiske og praktiske begrunnelser (P2). Disse utgjør de erfaringsbaserte og kunnskapsbaserte elementene i den praktiske yrkesteorien. Den etiske rettferdiggjøringen av handlingene forutsetter at man også reflekterer over verdiene som ligger til grunn (P3). Til sammen kan man si at de forskjellige nivåene skaper en utvikling av den praktiske yrkesteorien, som igjen utgjør undervisning i praksis.

Lauvås og Handal (2015) påpeker at praktisk yrkesteori inneholder mye taus kunnskap. Taus kunnskap kan, som nevnt, deles i flere kategorier. Johannesen (1999) deler taus kunnskap i tre kategorier: *Uartikulerbar kunnskap*, som betegnes av viten eller innsikt av praktisk art, *ferdighetskunnskap*, som er kunnskap tilegnet gjennom øvelse, og som kommer til uttrykk i hvordan vi håndterer hendelser som oppstår, og *innforstått kunnskap / fortrolighetskunnskap*, som er kunnskap som forblir utematiserte av mangel på behov for å artikulere. Polyani (i Lauvås og Handal, 2015, s. 168) på sin side, sier at kunnskap blir artikulert når behovet oppstår, som et resultat av en handling.

Lauvås og Handal (2015) sier at forskjellige studenter har forskjellige ideer og overbevisninger om hvordan undervisningen skal foregå, og for å oppnå utvikling må man forstå teorien som ligger bak praksis. Man kan derfor si at en veileder må være lydhør ovenfor sine studenter og hvorfor de tenker som de gjør. For å vite om det studentene har gjort er bra eller dårlig må man forstå hva studenten ønsket å oppnå, og hvorfor studenten valgte den løsningen. Da kan veilederen, selv om denne er uenig i metodevalg i utgangspunktet, også lære av studenten og utvikle sin egen praktiske yrkesteori. De påpeker at utvikling av praktisk yrkesteori ikke er forbeholdt studentene.

Man kan også argumentere for at årsaken til utvikling av arbeidsmåtene og den fagdidaktiske kunnskapen som skjer i skolene kan være påvirket av studentene som er ute i praksis. Caplan (i Lauvås & Handal, 2015) lanserte i 1969 sine tanker om indirekte konsultasjon, hvor en konsulent formidler mellom A og B. Studentene kan sies å ha en konsulentrolle mellom utdanningsinstitusjonen (A) og partnerskolene (B), siden det er de som viser i praksis hva de har lært ved institusjonen, og dermed formidler hva som vektlegges ved institusjonen.

2.6. Veiledningssamtalen

Med utgangspunkt i sin analyse av Bakhtin sier Skagen (2011d, s. 233) at veiledningssamtalen kan ha større betydning for studentene enn det den har i veiledningsteorien per i dag, fordi det ligger i menneskets natur å tenke dialog. Det kan forstås som at verdien av veiledningssamtalen er høyere enn hvordan det vektlegges i dag, og at fokuset på selve veiledningssamtalen muligens burde vært større. Skagen sier videre at man må ta høyde for at veiledningssamtalen i stor grad påvirker den som utdanner seg, og at det av den grunn er viktig at veiledningen er kvalifisert.

En veiledningssamtale er, ifølge Lauvås og Handal (2015), en institusjonalisert samtale, med tilhørende normer og regler, men selv om det primært er en fagsamtale, så skal samtalen oppleves som trygg for studenten. Man kan anta at veileders samtalekompetanse vil kunne gjøre en forskjell for studenten, med tanke på hvor trygg vedkommende føler seg.

Lauvås og Handal (2015, s. 230) deler samtalekompetanse inn i fire nivåer:

1. Ubevisst inkompetanse – man tror man kan noe man ikke kan.
2. Bevisst inkompetanse – man vet man ikke kan, og kan reflektere over det i ettertid.
3. Bevisst kompetanse – man vet man kan, men det kan bli litt anstrengt.
4. Ubevisst kompetanse – kunnskapen er generalisert og automatisert

De sier at man til en viss grad kan lære å generalisere den ubevisste kompetansen, tilsvarende som man lærer å bli en god lærer og veileder, men for noen faller dette lettere enn andre. Ikke alle klarer å generalisere denne kunnskapen, noe som kan gjøre veiledningssamtaler vanskeligere.

Lauvås og Handal (2015) kategoriserer veiledningssamtalene i forskjellige grupper, som debatt, dosering, dialog, diskurs med mer. Den faglige diskursen, når man flytter fokus fra generelt prat og over til det faglige, er hva man ønsker skal være hovedfokuset i en veiledningssamtale. Det er i diskursen at man ikke bare setter fokus på hva som har skjedd, men også finner en teoretisk begrunnelse og rettferdiggjøring, slik at man ender med en økt forståelse. Man kan anta at en god dialog mellom veileder og student forenkler diskursen, men det at man går i dybden er essensielt for at det blir en lærerik veiledning. Da kan det ses som nødvendig å sette av tid, unngå for mange forstyrrelser, og ha fokus på diskursen. Lauvås og Handal (2015) sier også at prat kan oppfattes som lærerikt, så lenge man snakker fag.

Bakhtin (i Skagen, 2011d) påpeker at det er mange stemmer i en dialog, ikke bare mellom de to partene som er direkte involvert, men også stemmer som har påvirket de involverte tidligere, hvilket vil si at konteksten er en del av dialogen. Skagen (2011d) sier at dette kan forstås som at man i en veiledningssamtale skaper en egen verden, bestående av de ulike stemmene som påvirker, og verdier, erfaringer og kunnskap bidrar til å skape et samspill mellom partene. Videre sier han at maktforholdet mellom veileder og student påvirker samtalen.

Diskursen handler, ifølge Lauvås og Handal (2015), også om veilederens holdning til studenten og veiledningssituasjonen. Man skal som veileder vise studenten respekt, være ydmyk og godta ulikheter, være ærlig, oppriktig og være åpen for nye erfaringer, empati, og vise (dempet) entusiasme. Det er, ifølge Lauvås og Handal, studenten som skal stå i fokus i en veiledningssituasjon, ikke veileder. Dersom veileder aldri setter av tid, men all veiledning blir av den uformelle sorten, så kan dette ses som et tegn på manglende respekt og entusiasme overfor studenten. At noe veiledning skjer på sparket kan anses som naturlig og forståelig, men dersom det er hovedregelen vil det kunne bli problematisk. Man kan da blant annet vanskelig finne tid til å reflektere i dybden. Lauvås og Handal (2015) sier at det ikke er tilstrekkelig at samtalen handler om handlingen alene (P1-nivået, se figur side 21), men at det er viktig å utfordre studentens begrunnelser, praksis og oppfatninger.

2.7. Relasjon og motivasjon

Den mye omtalte forskningen fra Hattie (2009) konstaterer at relasjonen mellom lærer og den lærende har stor betydning for hvor mye elevene lærer. Askling et al (2016, s. 24) påpeker også at "læring skjer gjennom relasjoner", og de sier også at lærerne selv omtaler relasjonskompetanse som en av de mest sentrale ferdighetene en lærer bør ha. Spurkeland (2015, s. 1) viser til at resultatoppnåelsen er relatert til lederens relasjonskompetanse. Man kan derfor anta at viktigheten av relasjon i læringssammenheng derfor også gjelder mellom veileder og student, og vil kunne påvirke studentens opplevelse av praksisperiodene. Både på grunn av det asymmetriske forholdet mellom student og veileder (Lauvås & Handal, 2015), og fordi respondentenes egne betraktninger om hva som er en god veileder sammenfaller med hva man i fagfeltet anser som en god lærer, så anser jeg derfor forskning som omhandler relasjon lærer-elev som relevant og anvendbar.

Drugli og Nordahl (2015) sier at man bør finne ut hvordan man skal styrke relasjonen mellom lærer og elev, fordi relasjonen påvirker læring, mestring og motivasjon. Videre sier de at lærerens relasjon til eleven påvirker hvor trygg eleven føler seg i situasjonen, og studier viser at en god relasjon til læreren kan kompensere for andre negative faktorer. En lærerstudent, spesielt i første praksisperiode, er gjerne også usikker, noen i større grad enn andre. En god relasjon til veilederen kan sannsynligvis bidra til å ufarliggjøre situasjonen og tydeliggjøre at det er rom for å gjøre feil. Om relasjonen er svak kan det være vanskeligere for studenten å snakke om sine bekymringer.

Læreren utøver, ifølge Drugli og Nordahl (2015, s. 74), en profesjonell yrkesrolle, og har i kraft av denne en viss makt over eleven. De kaller dette *definisjonsmakt*, og denne maktposisjonen innebærer at lærerens holdninger, tanker og uttalelser til og om en elev har betydning for eleven. Å bli møtt med respekt og anerkjennelse fra en lærer styrker elevens selvbilde. En student og en veileder er å anse som mer likestilte, siden begge har høy fagbakgrunn og er å anse som voksne, men veileder har, ifølge Skagen (2011a) og Lauvås og Handal (2015), likevel en maktposisjon overfor studenten i kraft av sin rolle. Maktforholdet mellom student og veileder kan også ses på som det man finner i en relasjon mellom en leder og en ansatt, og Spurkeland (2015) viser til at lederes relasjonskompetanse har samsvar med resultatoppnåelsen. Det kan derfor anses som like viktig at veileder møter studenten med respekt og anerkjennelse, som ved møtet med elevene.

Spurkeland (2015, s. 3) knytter begrepet anerkjennelse opp mot begrepet menneskeinteresse, og at denne anerkjennelsen får oss til å føle oss verdsatt. Videre sier han at dersom vi ikke føler oss anerkjent så føler vi oss oversette og bagatelliserte. Drugli og Nordahl (2015) påpeker at lærers anerkjennelse må være genuin, og ikke noe eleven må gjøre seg fortjent til. En slik betingelsesløs anerkjennelse av eleven styrker elevens autonomi, og dermed fremmer det elevens utvikling. Videre sier de at ved mangel på anerkjennelse og respekt vil en elev få en negativ selvoppfatning. Overført til student-veileder-relasjonen, så kan man da anta at en student som ikke mottar anerkjennelse og respekt fra veileder ikke vil få like stort læringsutbytte som han kunne fått dersom relasjonen var styrket med anerkjennelse, respekt og interesse.

Relasjonskvaliteten kan, ifølge Drugli og Nordahl (2015), utvikles, men læreren må da ha endringsvilje og foreta en systematisk tilnærming til området. Det er alltid lærerens ansvar å forbedre en relasjon, selv om eleven har en utfordrende og negativ holdning. Spurkeland

(2015) sier at utvikling kan skje gjennom praktiske øvinger på relasjonelt initiativ, hvor forbedring av relasjonskvaliteten er målet i øvingen. En veileder og en student er mer likestilte enn lærer og elev er, og i så måte kan man dermed argumentere for at ansvaret for relasjonen dem imellom i større grad er begges ansvar. Likevel kan man si at hovedansvaret også her ligger hos veileder, med bakgrunn i maktforholdet mellom student og veileder.

En læringsfremmende relasjon forutsetter, ifølge Drugli og Nordahl (2015), at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse, og videre at læreren støtter elevens initiativ. Til sammen vekker dette motivasjon og engasjement. Handal og Lauvås (2015) trekker også frem respekt, ydmykhet, empati og entusiasme, som ledd i hvordan sette studenten i fokus i en veiledningssituasjon. Dette kan slik forstås som at respekt, empati, interesse og entusiasme i særskilt grad er motivasjonsfremmende.

Motivasjon handler, ifølge Deci og Ryan (2000), om et ønske om å oppnå noe, og kan deles i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er drevet frem av en iboende interesse og glede, og anses som den sterkeste formen for motivasjon. Ytre motivasjon påvirkes utenfra, og kan drives frem av søken etter ytre goder eller frykt for sanksjoner. Grensen mellom indre og ytre motivasjon kan være hårfin og individuell. En person kan ha sterk indre motivasjon for å oppnå økonomisk velstand, mens det for en annen er en ytre motivasjon. Manger (2015) sier at indre motivasjon kan oppstå som en følge av ytre motivasjon, fordi man via ytre motivasjon bygger opp interessen for noe.

Deci og Ryan (2000) sier at indre motivasjon resulterer i læring av høy kvalitet, mestring av nye ferdigheter og kreativitet. Indre motivasjon er naturlig, og et kritisk element i kognitiv og sosial utvikling og læring. Spurkeland (2015) sier at motivasjonen også styrkes ved at man føler seg som verdifulle deltakere. Mestringsfølelse styrker, ifølge Deci og Ryan (2000), også den indre motivasjonen, fordi mestring tilfredsstiller individets indre behov for kompetanse og andres anerkjennelse av denne kompetansen. Denne mestringsfølelsen må akkompagneres av en følelse av autonomi og selvbekreftelse, for å opprettholde den indre motivasjonen. De viser til studier hvor lærere som styrker studentenes autonomi i større grad initierer og opprettholder studentenes indre motivasjon, enn de lærere som ikke har fokus på studentenes autonomi.

I motsetning til en person med indre motivasjon, så vil en med ytre motivasjon, ifølge Deci og Ryan (2000), ikke ha samme drivkraft og interesse for aktiviteten eller handlingen. Det vil da være essensielt for den som initierer handlingen å presentere handlingen på en slik måte at interessen for å gjennomføre den økes. Ytre motivasjon kan også graderes fra *umotivert* til *integrert regulert*. Jo mer det er integrert regulert, jo høyere er forståelsen og motivasjonen for å utføre en handling basert på ytre motivasjon. Manger (2015) sier at man bør søke å oppnå en balanse mellom indre og ytre motivasjon, blant annet fordi ytre motivasjon har stor betydning for nybegynnere.

2.8. Teori versus praksis

Kvernbekk (2011) sier at teori-praksisproblemet diagnostiseres som et gap mellom teori og praksis. Når man har diagnostisert et gap, handler det så om å bygge bro mellom teori og praksis. Man kan si at teori handler om hvordan tingenes tilstand er, mens praksisen sier noe om hvordan ting bør være. Det er også, ifølge Kvernbekk, et spørsmål om hvorvidt et slikt gap kanskje bør opprettholdes, i alle fall til en viss grad. Noen mener at praksis er tilstrekkelig i seg selv, at det utvikler kunnskapen i den retningen man har behov for siden det er en praktisk utøvende profesjon. På motsatt side er teoretikere som mener at forskning og teori er det som finner sannheten, og at praksisen må søke å oppfylle teorien som forskningen har bevist.

Et gap mellom teori og praksis vil sannsynligvis være med på å utfordre begge sidene. Om alle er enige så vil verden sjelden forandre seg, fordi man må bli utfordret eller utfordre seg selv for å prøve ut sine meninger og standpunkt. Har man en godtatt sannhet, så søker man sjelden forbedring i like stor grad. For studentenes del kan dette oppleves noe kaotisk, da de fremdeles ikke har nok kunnskap til å sette seg inn i begge sider. De blir overveldet, og ofte tipper de over mot det praksisorienterte og det tar både tid og erfaring før man ser nytten av både teori og praksis. Skagen (2016) påpeker imidlertid at studentene selv gjerne ikke ønsker en teoretisering av sin praksisveiledning, men at de isteden gjerne har et ensidig fokus på mestring i klasserommet.

Carr (i Kvernbekk, 2011) hevder at alle pedagogiske teorier er rettet mot praksis, men man kan også argumentere for at det er nødvendig å prøve ut pedagogisk teori i praksis for å se effekten. Resultatet trenger slett ikke bli det som teoretikeren i utgangspunktet så for seg.

Resultatet vil sannsynligvis også variere avhengig av hvor og når den settes ut i praksis, tilsvarende som at et undervisningsopplegg kan gi forskjellige resultater i forskjellige klasser. På samme måte kan man også nesten alltid finne en teori som passer til det man ønsker å bekrefte eller avkrefte.

2.9. Veiledning – vurdering

Lauvås og Handal (2015) sier at innenfor veiledning finner man også evaluering og vurdering, som er naturlig innenfor et utdanningsaspekt. Konfliktområdene innenfor vurdering handler i stor grad om *hvilke* aspekter som bør beskrives, og om *hvordan* man vektlegger det. I praksis kan man si at dette vil være personavhengig, da veiledere har forskjellige meninger om *hva* som er viktig å fokusere på, og hvordan dette skal best gjennomføres praktisk.

Videre trekker Lauvås og Handal frem at også hvordan vurderingen fremmes, om det er formativ eller summativ vurdering, er relevant for utviklingen. Summativ vurdering er en bedømming av vurdering av oppnådd kompetanse på et gitt tidspunkt, og brukes ofte som en kontrollmekanisme, som for eksempel avsluttende eksamen. Summativ vurdering kalles også *vurdering av læring*. Formativ vurdering skal hjelpe studenten til videre utvikling, og kalles også *vurdering for læring* (VFL³) (Lauvås & Handal, 2015). Rent praktisk bruker man ofte begrepet tilbakemelding om formativ vurdering, og det er, ifølge Lauvås og Handal, de med lav kompetanse innen et felt som tjener mest på den formative vurderingen. Veiledning og vurdering foregår parallelt i praksisveiledningen.

I forbindelse med at VFL har blitt normen for vurderingsarbeid i skoleverket de senere årene så har imidlertid et nytt begrep kommet på banen istedenfor tilbakemelding, og det er fremovermelding. Dette bunner i at begrepet tilbakemelding også har vært brukt innen summativ vurdering, om hva man har oppnådd og på hvilket nivå.

Ansvarsforholdet for vurdering og vurderingskriteriene mellom lærerutdanningsinstitusjon og veileder er, ifølge Lauvås og Handal (2015), ofte uklar. I praksis er det i hovedsak klasseromsferdigheter som anses som viktig, og fagkompetanse vektlegges mindre. Veiledning og vurdering gjøres av veileder, og er ikke atskilt, og det kan være vanskelig for veileder å være kritisk og bedømmende og samtidig støttende. Lauvås og Handal tar til orde

³ Heretter benevnt som VFL

for at denne sammenblandingen av summativ og formativ vurdering ikke er et gode, fordi det kan føre til at studenten prøver å skjule det han ikke behersker for å unngå negativ bedømming.

2.10. Organisasjonsteori

Organisasjonens omgivelser er, ifølge Hatch (2011), et begrep som omhandler det som ligger utenfor organisasjonens grenser. Disse omgivelsene gir organisasjonen begrensninger, og organisasjonen må derfor tilpasse seg omgivelsene. Organisasjonen i dette tilfellet er lærerutdanningsinstitusjonen. Selv om veilederne i teorien er en del av institusjonen så er de ikke det i praksis, da veilederne først og fremst er lærere i ungdomsskolen eller den videregående skolen. Deres rolle som lærerutdannere er, ifølge Skagen (2016), sekundær. Man kan si at institusjonens produkt er lærere, det er det som skal komme ut etter endt utdanning. På samme måte kan man si at skolene er kjøpere av produktet, et produkt de selv er med på å utvikle.

Hatch (2011) sier at beslutninger former organisasjoner, og i de fleste organisasjoner er beslutningsprosessen spesialisert. Toppledelsen tar de store, strategiske beslutningene, og mindre beslutninger er delegert nedover til de som har kompetanse på området og deres mellomledere. Eksempler på beslutninger som er relatert til veiledning er avgjørelser av økonomisk art, hvor det som i størst grad påvirker en veileders arbeidssituasjon er økonomiske ressurser samt opplæring.

Omgivelsene sammen med organisasjonene kalles, ifølge Hatch (2011), et nettverk, og sammen med lærerutdanningsinstitusjonen og skolene selv, kan andre aktører i dette nettverket sies å være regulerende myndigheter, brukere (elever og foresatte), fagforeninger, og skoleeiere (kommune og fylkeskommune). Hovedaktørene i studentenes praksis er institusjonen og veilederne, men de kan ikke komme unna å forholde seg til de andre deltagerne på en eller annen måte. Regulerende myndigheter har eksempelvis lagt føringer for vurdering av studentene – dette må både institusjon og veiledere forholde seg til. Elevene får studenter som lærere i perioder, fagforeningene legger føringer i samråd med arbeidsgiver for tidsbruk, og skoleeier plikter å følge opp studentene i etterkant av studiene.

Hatch (2011) sier også at en organisasjon som er avhengig av tilføring av ressurser vil være lettere for omgivelsene å påvirke, da avhengigheten gir omgivelsene makt. Denne makten gir

omgivelsene muligheten til å stille krav og legge føringer for organisasjonen. Omgivelsene kan stille krav til organisasjonen, både av teknisk, økonomisk, sosial og kulturell art. Her har man først og fremst tekniske og økonomiske krav. Tekniske krav fra lærerutdanningsinstitusjonen til studenter og veiledere, fra regulerende myndigheter til institusjonen, og økonomiske krav fra veilederne til institusjonen.

En lærerutdanningsinstitusjon kan sies å ha en linje-stab organisering, noe Irgens (2012, s. 158) påpeker er en vanlig organisering i større foretak. Enkelt forklart kan man si man har en toppleder, og så følger grader av ansvarsområder nedover. Denne formen for organisering gir kontroll, orden og forutsigbarhet. Dette gir en organisasjon som, ifølge Hatch (2011), er stabil, hvor alle har sine klart definerte oppgaver og autoriteten er tydelig. Dette kalles en mekanistisk organisasjon, da det henspiller på en mekanisk prosess hvor hver del er spesialisert og ledelsen setter det sammen til et fungerende maskineri. Veilederne befinner seg da innenfor to forskjellige lineær-hierarkiske organisasjoner, da de må forholde seg til to forskjellige systemer – lærerutdanningsinstitusjonens struktur og skolens egen struktur.

3. Metode

Borg, Gall og Gall (2007) viser til at valg av metode tradisjonelt er nært knyttet til forskerens fagområde. Kvantitativ metode er mest knyttet til naturvitenskapene, og kvalitativ metode er tradisjonelt mest benyttet innen samfunnsvitenskapelig forskning og humaniora. Innen førstnevnte metode har forskeren vanligvis stått utenfor som en betrakter, mens innen den sistnevnte har forskeren ofte vært mer inne som deltaker. Disse metodene har som regel vært brukt hver for seg, men i de senere årene har en kombinert tilnærming (mixed methods) fått større innpass. Creswell og Clark (2007) viser til at å kombinere flere typer datainnsamling er ansett som en god tilnærming på områder hvor man har lite forskning, fordi det gir en bredere forståelse for et tema enn om man kun benytter en metode. Siden det finnes svært lite materiale om studentenes opplevelser av mottatt veiledning i praksis så er "mixed methods" valgt som metode.

I dette kapittelet vil jeg først vise til metodevalg og hvordan datainnsamlingen er gjennomført, etterfulgt av en redegjørelse av utvalget som har deltatt i datainnsamlingen. Avslutningsvis vil jeg se på validitet, forskerrollen, generalisering og etiske aspekter.

Datainnsamlingen i min studie er todelt; først den kvantitative datainnsamlingen gjennom en spørreundersøkelse, som deretter følges opp med kvalitativ datainnsamling, gjennom intervjuer. Siden temaet i denne studien er lite kartlagt, anså jeg at en spørreundersøkelse ville være hensiktsmessig. Undersøkelsen ville forhåpentligvis hjelpe meg å finne ut hvordan en stor andel av studentene opplevde de forskjellige områdene som spilte inn på deres praksisopplæring, med hovedfokus på veiledningen. Intervju som metode ble deretter valgt for å få tilgang til utdypende tanker om de tema som spørreundersøkelsen ville synliggjøre som utfordringer, da en spørreundersøkelse med avkryssing ikke får frem nyansene. Disse valgene utdypes i henholdsvis kapittel 3.3. og 3.4.

Spørreundersøkelsen var todelt, med et skjema etter hver praksisperiode (vedlegg 1 og 2). Spørreundersøkelse 1 og 2 er likelydende, med unntak av de åpne spørsmålene. Temaene i intervjuene er basert på funn i analysen av den kvantitative datainnsamlingen.

Spørreundersøkelse som datainnsamling ble valgt for å kunne få svar på de samme spørsmålene fra mange respondenter. Dette kunne gi meg en bredere forståelse av hva respondentene opplevde som utviklende og positivt ved praksisperiodene med fokus på veiledningen, og hva de anså som utfordrende og lite utviklende. Den kvalitative analysen vil

i hovedsak bygge på data fra intervjuene, men understøttes av svar som er gitt på de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsene.

Jeg bruker begrepene data, presentasjon, analyse og tolkning. Dette faller inn under fremgangsmåten Moustakas kaller fenomenologisk reduksjon, hvor forskeren først samler inn alt materiale, for deretter å fjerne det som oppleves som irrelevant eller gjentakende (Postholm, 2011). Analysen er i første omgang forskningsdeltakernes beskrivelse av erfaringer, uten mine tolkninger. Analysen blir deretter fortolket opp mot teori. Det er hva Kvale og Brinkmann (2014) omtaler som en *teoretisk fortolkning*, hvor det benyttes en teoretisk ramme for fortolkningen. Samtidig vil det også forekomme en viss grad av *selvforståelse*, altså fortolkning slik jeg som forsker forstår uttalelsene. Med bakgrunn i hva Creswell og Clark (2007) sier om å finne fokusområder i datamaterialet, kan man si at jeg bruker triangulering til å redusere materialet. På grunn av denne trianguleringen er det noe forskjell på hva som er undersøkt i henholdsvis den kvantitative og den kvalitative datainnsamlingen. Spørreundersøkelsene har et noe større fokus på praksisperiodene enn hva intervjuene har. Dette fordi den kvantitative analysen viste at deler av det jeg spurte om innen temaet praksisperiodene ikke opplevdes relevant for studentene, og det ble derfor ikke vektlagt i intervjuene.

3.1. Mixed methods

"Mixed methods" kan, ifølge Creswell og Clark (2007), gjøres på fire forskjellige måter:

Triangulering, "embedding", som vil si å bygge det ene datasettet på det andre, og eksplanatorisk / eksplorativt, som vil si å inkludere det ene datasettet i det andre.

Eksplanatorisk og eksplorativt design er tilsynelatende likt, men skiller seg fra hverandre med hvilken type datamateriale som er samlet inn først, og som deretter legger grunnlaget for det andre. I et eksplorativt design samles de kvalitative dataene inn først, og som dermed legger grunnlaget for den kvantitative undersøkelsen, mens det i det eksplanatoriske legger de kvantitative dataene grunnlaget for den kvalitative datainnsamlingen. Vanligvis har eksplorativt design et kvantitativt fokus, og eksplanatorisk har et kvalitativt fokus.

Triangulering som metode kan også benyttes innen de andre variantene, og brukes da for å finne fokusområder i det innsamlede datamaterialet (både kvantitative og kvalitative data). De

andre variantene kan oppleves som forholdsvis like, og de er jo også variasjoner over samme tema; å benytte både kvalitativ og kvantitativ datainnsamling.

Et eksplorativt / eksplanatorisk design er en type undersøkelse som, ifølge Creswell og Clark (2007), er trukket frem som spesielt godt egnet til å finne informasjon på områder som tidligere er lite belyst. Å dele datainnsamlingen i to faser gjør det også mulig for en enkelt forsker å gjennomføre arbeidet, men utfordringen er at det tar lang tid. Å finne informasjon via en type datainnsamling, triangulere fokusområder, for deretter å få utfyllende informasjon via den andre datainnsamlingen er en langvarig prosess. Spesielt dersom studien har et visst omfang.

Når det gjelder eksplorativt og eksplanatorisk design, så var det for meg mest hensiktsmessig å velge en kombinasjon av disse to, ved først å bruke spørreundersøkelser med langsgående design, som deretter ble fulgt opp av intervjuer. Årsaken til valget var at forskningsdeltakerne hadde to praksisperioder på et år, og ved å bruke disse spørreundersøkelsene så fikk jeg samlet inn store mengder data på kort tid. Hvordan spørreundersøkelsene ble lagt opp utdypes i kapittel 3.3.

Et eksplanatorisk design har gjerne et kvantitativt fokus, mens et eksplorativt design har kvalitativt fokus (Creswell & Clark, 2007), men her er hovedfokuset kvalitativt selv om de kvantitative dataene ble samlet inn først. Det var nødvendig å hente inn de kvantitative dataene i forkant av de kvalitative, da sistnevnte skulle bygge på de kvantitative. De kvantitative dataene ga meg mulighet til å triangulere de områdene som påvirket deres *veiledning*, både positivt og negativt.

Studien min har som mål å få innsikt i studentenes *opplevelse* av veiledningen og praksisperiodene. Det vil si at undersøkelsen har et klart fenomenologisk perspektiv (Giorgi, 1985 og Moustakas, 1994, i Postholm, 2011). Ifølge Giorgi er fenomenologi "studiet av strukturene og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 46). Det kan tolkes som at jeg må ta høyde for at studentenes opplevelser, og dermed uttalelser, er preget av deres forventninger i forkant av praksis. Det er derfor min jobb som forsker etter beste evne å forsøksvis presentere, analysere og tolke deres opplevelser så objektivt som mulig, opp mot teori. Samtidig er også jeg farget av tidligere erfaringer, noe som naturlig nok til en viss grad vil påvirke mitt arbeid med datamaterialet.

3.2. Utvalg og datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført blant PPU-studenter. Ved å fokusere på studentene ved PPU fikk jeg mye informasjon på kort tid på grunn av studiets beskaffenhet, med 14 uker praksis i løpet av et studieår.

De fleste studentene har to fag, og vil dermed totalt sett forholde seg til to forskjellige skoler og fire forskjellige veiledere. Studentene skal i prinsippet ha praksis både i ungdomsskole og på videregående skole, men dette fravikes i enkelttilfeller dersom fag- og / eller veiledersituasjonen vanskeliggjør praksis i begge skoleslagene.

Jeg gjennomførte jeg to spørreundersøkelser med alle fire klassene på PPU ved en lærerutdanningsinstitusjon (en etter hver praksisperiode) i et studieår⁴. Hovedfokus i disse spørreundersøkelsene er veiledningen de har mottatt i praksis. Svarene fra disse spørreundersøkelsene legger grunnlaget for intervjuene. Deltakerne i intervjuene er et mindre utvalg av de samme studentene som gjennomførte de kvalitative spørreundersøkelsene, og intervjuene ble gjennomført cirka et år etter gjennomført utdanning. Respondentene hadde da nesten et års erfaring i yrket, og tanken var at denne erfaringen kunne gi respondentene et bredere og mer reflektert grunnlag når de skulle tenke tilbake på året ved PPU og veiledningen de mottok i praksis.

Kontakten med studentene for datainnsamlingen foregikk på tre forskjellige måter. Ved spørreundersøkelse 1 distribuerte klassenes seminarledere undersøkelsen til studentene, fulgt av et informasjonsskriv om undersøkelsen og dennes formål (vedlegg 3). I denne fasen hadde jeg dermed selv ingen direkte kontakt med studentene. Ved distribusjon av spørreskjema 2 var jeg innom og snakket med alle de fire klassene, og kunne da svare på studentenes spørsmål. Her benyttet jeg også muligheten til å be studentene stille opp på intervju, og disse skrev seg da opp på liste. I forkant av intervjuene sendte jeg epost først til alle som hadde skrevet seg på liste, etterfulgt av ny epost til de som skulle intervjues, med vedlagt intervjuguide.

Den kvantitative delen av datainnsamlingen; spørreundersøkelsene, ble delt ut i alle PPU-klassene ved lærerutdanningsinstitusjonen, totalt fire klasser. Totalt kom det inn 227 svar på spørreundersøkelsen. Den kvantitative undersøkelsen omfatter cirka 50 prosent av studentene

⁴ Samarbeidet med veilederne ble lagt om etter dette året, så det er mulig at svarene hadde vært noe annerledes dersom datainnsamlingen hadde blitt gjennomført etter dette.

som gikk ut som ferdige utdannede lærere fra lærerutdanningsinstitusjonen det året, og gir meg derfor et relativt stort utvalg.

Alle studentene som svarte på spørreundersøkelsen del to ble spurt om de ville stille opp på intervju for den kvalitative delen av datainnsamlingen, og 42 studenter skrev seg på liste for å bli kontaktet. Av disse 42 var planen å plukke ut 16 som var i jobb i regionen etter endt utdanning. Studenter som jobbet i full stilling (fast stilling eller langtidsvikariat) skulle være prioritert for intervju, og ønsket var strategisk utvelgelse av respondenter som representerte et tverrsnitt av studentene basert på alder, kjønn, og fag (Ringdal, 2013). Dessverre så skulle dette bli vanskelig å gjennomføre, da mange av de 42 enten ikke jobbet i skolen, hadde flyttet, eller ikke svarte på henvendelsen. De strategiske punktene for utvelgelse måtte derfor reduseres, og respondentene måtte da oppfylle kriteriene om å være PPU-student som jobbet i skolen, som hadde svart på spørreundersøkelsen, og kunne stille opp på personlig intervju. Fire hadde lyst og mulighet til å delta i direkte intervju, og noen sa de kunne stille opp på telefon. Selv om antallet var lavt valgte jeg bort telefonintervjuene, og fokuserte heller på de som kunne stille opp fysisk. Dette fordi det ga meg muligheten til å også observere kroppsspråk. Utvalget på den kvalitative datainnsamlingen var derfor ikke like bred hva angår kjønn, alder og fag som jeg hadde håpet på.

3.3. Gjennomføring av spørreundersøkelse

Den kvantitative delen av datainnsamlingen består altså av to spørreundersøkelser, hvor de samme studentene besvarer begge undersøkelsene. Det vil si en tverrsnittstudie, en etter hver praksisperiode, slik at undersøkelsen har et langsgående tidsdesign (Ringdal, 2013). Det at spørreundersøkelsen gjentas gir meg et bredere datamateriale, enn om den ikke hadde et langsgående tidsdesign. Dette fordi at når en student besvarer to undersøkelser, så gir studenten en tilbakemelding om alle sine opplevelser, og ikke kun deler. Det gir meg dermed større bredde i materialet som skulle trianguleres, og et mer nyansert bilde av studentenes opplevelser.

Spørreundersøkelsene ber først om bakgrunnsinformasjon om studenten, fag, observasjonstimer og lignende. Deretter kommer 33 spørsmål, hvor de fire siste er åpne. De kvantitative spørsmålene omhandler følgende: Generelt om veiledningens omfang, spesifikt om veiledningens art, studentens oppfatning av veileders kompetanse, vektlegging av

fokusområder, studentens læringsutbytte, og skolens etikk og profesjonalitet. Spørsmålene var lukket og studenten ble bedt om å gradere svarene fra 1 til 6. Det ble bevisst valgt partall i graderingen, for på denne måten å tvinge studentene til å ta et standpunkt i positiv eller negativ retning, siden de da ikke kunne velge det nøytrale alternativet i midten som oddetall gir. De åpne spørsmålene ga studentene mulighet til å komme med kommentarer knyttet opp mot de forskjellige aspektene ved veiledning, praksis og lærerutdanningsinstitusjonen.

Spørreundersøkelsene er behandlet i SPSS for å finne ut hvor mange prosent som har avgitt de forskjellige svarene. Det vil si at jeg finner hvor stor andel av studentene som er lite fornøyd, fornøyd og godt fornøyd med hvert enkelt belyste område. Opprinnelig var tanken å se på svarene for praksisperiode 1 og 2 både sammen og hver for seg, men en gjennomgang viste svært liten differanse mellom periodene, og derfor er dette utelatt fra analysen. Denne analysen vil, sammen med svarene gitt på de åpne spørsmålene, angi fokusområdene for den kvalitative delen av datainnsamlingen. Enkel, statistisk analyse er valgt fordi denne delen av datainnsamlingen ikke var ment å danne hovedgrunnlaget for studien, men for å finne fokusområder for den kvalitative delen av datainnsamlingen.

3.4. Gjennomføring av intervjuer

Den kvalitative delen av datainnsamlingen er gjennomført i form av semistrukturerte individuelle intervjuer. Et semistrukturert intervju vil si at respondenten får en intervjuguide som utgangspunkt, og samtaler om denne (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervju som metode for datainnsamlingen ble valgt fordi det, ifølge Kvale og Brinkmann, er en godt egnet metode for å få frem respondentens opplevelse av fenomenet som skal studeres. Ved hjelp av intervjuer ville jeg få frem respondentenes tanker og meninger på en måte jeg ikke ville fått tilgang til via observasjon. Observasjon forutsetter også, ifølge Postholm (2011), at man oppholder seg på forskningsfeltet, noe som ikke var praktisk gjennomførbart i dette tilfellet.

Den opprinnelige planen var å ha fire fokusgruppeintervju, hvert med fire deltakere. Intervjudeltakerne måtte ha svart på spørreundersøkelsene, og vært i jobb etter endt utdanning. Tanken var å sette sammen disse gruppene variert hva angår kjønn, alder, og fagbakgrunn, for å få et bredest mulig datamateriale. Dessverre skulle det vise seg å ikke være gjennomførbart, på grunn av det lave antallet som faktisk stilte opp til intervju, av de som skrev seg på liste. Jeg satt da igjen med fire respondenter, og jeg valgte derfor å gjøre fire

individuelle intervju, heller enn ett gruppeintervju. Ved at hver av respondentene fikk mer taletid, ville jeg også få mer datamateriale. I tillegg ga det meg muligheten til å bringe nye aspekter inn i påfølgende intervju, dersom et intervju skulle bringe frem tema eller vinklinger jeg ikke hadde tenkt på med bakgrunn i det kvantitative materialet. Tre av fire intervju foregikk på lærerutdanningsinstitusjonen, mens det siste ble gjennomført på skolen hvor respondenten jobbet. Mitt mål var at respondenten skulle få snakke mest mulig fritt omkring temaene som ble lagt frem, og min rolle var å holde respondentene til temaet. Jeg er svært klar over at jeg har antakelser fra tidligere, så jeg var fokusert på å unngå at disse skulle komme frem og prege respondenten.

Intervjuene ble spilt inn og transkribert, for deretter å bli kodet og analysert. Dette foregikk med Stevick-Colaizzi-Keen-metoden, som er Moustakas modifiserte tilnærming til konstant komparativ analyse (Postholm, 2011). Kategoriene for analysen var delvis gitt etter den kvantitative analysen, det vil si temaområdene, men noen nye tema hadde kommet til i intervjuene. Materialet fra de forskjellige intervjuene ble derfor kategorisert, for deretter igjen plassere de forskjellige uttalelsene fra intervjuene under de forskjellige tema. En del av materialet passer inn i flere kategorier og drøftes ut fra forskjellige perspektiver, og også studentenes svar på de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen er en del av det kvalitative materialet.

3.5. Kvalitet i "mixed methods" og kvalitative studier

Selv om datainnsamlingen her er gjort ved hjelp av både spørreskjema og intervju, så er studien i all hovedsak kvalitativ. Retningslinjene for kvalitetssikring av kvalitative studier vil derfor være de mest relevante, sammen med retningslinjer for kvalitetssikring av "mixed methods".

Enhver forsker må kvalitetssikre sine studier, og i en kvalitativ studie må da forskeren vurdere studiets validitet, redegjøre for forskerens valg, og diskutere de etiske sidene ved studien – herunder også redegjøre for forskerens subjektivitet (Creswell & Clark, 2007; Postholm, 2011). Studiens transparens er også viktig i kvalitetssikringen, hvilket vil si at forskerens valg og fremgangsmåte er synlig for leseren. Postholm (2011) trekker frem at dersom denne transparensen er tilgjengelig så kan forskerens kompetanse også vurderes.

Her er transparensen ivaretatt på følgende måte: Datainnsamlingen er åpen og tilgjengelig så langt det er gjennomførbart, og spørsmålene omhandler samme tema både i den kvantitative og den kvalitative delen. Utvalget er begrunnet, og er hentet fra samme gruppe både for den kvantitative og den kvalitative datainnsamlingen. Det at respondentene også hadde besvart spørreskjemaene bidro til en kvalitetssikring fordi de opplevde at intervjuet handlet om det samme. De nevnte punktene er av Creswell og Clark (2007) omtalt som noen av de kritiske punktene for validering av studier med dette designet innenfor "mixed methods". Videre ble presentasjonen av de kvalitative dataene (se kapittel 4.2) sendt ut til respondentene, slik at de kunne komme med tilbakemeldinger og korrigere og utdype (member checking). Ingen av respondentene hadde bemerkninger. Forskerens forkunnskaper er gjort rede for, noe som er utdypet videre i neste kapittel.

3.5.1. Forskerrollen

Postholm (2011) sier at selv om det er forskningsdeltakernes svar og poengteringer som trekkes frem i teksten, så er det likevel forskeren som har valgt ut hva som skal trekkes frem, og som skriver den endelige teksten. Forskeren er selv det viktigste instrumentet i en forskningsprosess, og må derfor være bevisst sin egen rolle. Kvale og Brinkmann (2014) trekker frem at en forsker bør stille seg spørsmålet om hvordan hans rolle vil påvirke studien før den startes.

Vår livserfaring påvirker vårt forskerblikk, og forskeren må være bevisst sin egen subjektivitet i forhold til fenomenet (Postholm, 2011). Fordi jeg har vært veileder for lærerstudenter gjennom flere år så vil dette naturlig nok ha noen påvirkning på hva jeg mener er god veiledning, og hvordan jeg mener en student bør følges opp. I tillegg til erfaringene som veileder har jeg også gjort et FoU-prosjekt på delvis tilsvarende problemstilling, noe som har gitt meg ytterligere forkunnskaper.

Det viktige for meg blir da å ikke være *forutinntatt* selv om jeg har *forkunnskaper*, eller slik Fettermann sier det: "Man skal prøve å innta en ikke-vurderende rolle med utgangspunkt i egne fordommer" (Fetterman, 1998, i Postholm, 2011, s. 46). Jeg er klar over de antakelsene jeg har hatt på forhånd, og vært fokusert på å ikke tilkjenne gjøre antakelsene under intervjuene i direkte møte med respondentene, for å unngå at respondentene skulle fange opp

disse. Også når det gjaldt spørsmålsformuleringen har jeg etter beste evne forsøkt å holde disse så nøytrale som mulig.

Det var nettopp mine forkunnskaper som var årsaken til at denne studien ble realisert, men jeg tror likevel at jeg har klart å holde min rolle nøytral overfor forskningsdeltakerne ved å holde avstand til forskningsfeltet. Det vil si at selv om jeg på en måte har forsket på eget felt, så har jeg samtidig stått utenfor, og dermed ikke påvirket forskningsdeltakerne ut over valg av spørsmål og hvordan jeg har kategorisert og analysert.

3.5.2. Validitet

Reliabiliteten eller påliteligheten i denne studien er todelt, på grunn av den todelte metoden, og det er derfor anbefalt å adressere validiteten for begge metodene hver for seg (Creswell & Clark, 2007). Reliabiliteten i en kvalitativ studie kan vanskelig etterprøves fordi intervjuer ikke kan gjentas, og dermed blir spørsmålet heller om datainnsamlingen er konsekvent gjennomført (Postholm, 2011). Reliabiliteten i en kvantitativ datainnsamling er, ifølge Ringdal (2013), knyttet opp mot nøyaktigheten i dataregistreringen. I en kvantitativ datainnsamling kan funnene etterprøves av andre forskere, og også gjentas i et nytt utvalg. Det vil si at selv om denne studien har en viss reliabilitet etter gjennomføringen og analyseringen av de kvantitative dataene, så har den kvalitative delen av studien ikke det, siden spørsmålene og settingen var noe endret fra intervju til intervju. Samtidig kan det anses som en styrke for den kvalitative analysen at jeg har datamateriale fra flere kilder (Postholm, 2011; Creswell & Clark, 2007), da analysen kunne understøttes av analysen av de kvantitative dataene og studentenes svar på de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsene.

Member checking er ansett som et av de viktigste verktøy for å kvalitetssikre kvalitativ forskning, slik at forskeren kan få tilbakemelding på at han har oppfattet respondentene korrekt (Postholm, 2011). Respondentene i mine intervjuer har alle fått muligheten til å lese analysen, og ingen har kommet med innsigelser til denne.

Svakheten i studien er etter mitt syn antallet forskningsdeltakere i den kvalitative delen av datainnsamlingen. Her fikk jeg ikke gjennomført den typen intervju jeg hadde planlagt, og utvalget var langt mer homogent enn hva jeg opprinnelig ønsket. Jeg må derfor ta høyde for at svarene ville hatt større variasjon dersom det hadde vært større variasjon i utvalget, både

angående alder, fagbakgrunn, og kjønn, selv om analysen av de kvantitative dataene ikke antydte store forskjeller i så måte.

3.5.3. Ethiske aspekter ved forskningsarbeidet

Denne studien har en fortolkende tilnærming, hvilket vil si at jeg som forsker ikke har hatt som mål å endre på praksisen underveis. Jeg har også valgt å stå tilnærmet fullstendig på utsiden (complete outsider), hvilket betyr at jeg har stått helt utenfor forskningen og ikke hatt annen interaksjon med forskningsdeltakerne enn når jeg inviterte til intervju og gjennomførte intervjuene (Postholm, 2011). Dette var planlagt før oppstart av studien, og noe annet hadde heller ikke vært mulig for meg å gjennomføre, all den tid jeg ikke har noen stilling ved lærerutdanningsinstitusjonen som tilsier at jeg har hatt mulighet til å prøve å gjøre endringer underveis, eller har hatt noen direkte involvering med forskningsdeltakerne. Institusjonen var orientert om studiet før oppstart, men har ikke hatt noen annen rolle i gjennomføringen enn å bistå med at det ble praktisk gjennomførbart ved å gi meg tilgang til forskningsdeltakerne.

Spørreundersøkelsene ble gjort i papirformat og var anonyme. Disse vil derfor aldri kunne spores tilbake til den som har besvart. Respondentene ved intervjuene ble lovet full anonymitet, og også lovet at opptakene blir destruert etter ferdigstilling av studien. Opptakene ble lagret på minnepenn, og ikke gjort tilgjengelig for andre enn meg, og studien ble meldt inn til NSD. NSD fant etter gjennomgang av opplysningene at studien ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt i henhold til personopplysningslovens §§ 31 og 33 (vedlegg 4).

3.5.4. Generalisering

Generalisering i kvalitativ forskning er omdiskutert, på grunn av vanskeligheten med å overføre funnene til annen forskning (Ringdal, 2013). En *analytisk* generalisering innbefatter en vurdering av om funnene kan overføres til en annen situasjon, til forskjell fra en *naturalistisk* generalisering som baserer seg på personlige erfaringer, og en *statistisk* generalisering hvor forskningsdeltakerne er tilfeldig valgt fra en befolkning (Kvale & Brinkmann, 2014). Man kan si at denne studiens generalisering er naturalistisk.

Om generalisering er omdiskutert med hensyn til kvalitative studier, så er det et valid begrep innen kvantitative. Generaliserbarheten er imidlertid knyttet til størrelsen på utvalget, og dersom en gjentakelse av eksperimentet bekrefter tidligere funn, så vil dette bekrefte validiteten av studien (Ringdal, 2013). Gjentakelsen av spørreundersøkelsen og samsvar mellom svarene i de to undersøkelsene er dermed slik jeg ser det en styrke for denne studien. Som nevnt så omfatter den kvantitative undersøkelsen cirka 50 prosent av studentene som gikk ut som ferdige utdannede lærere fra lærerutdanningsinstitusjonen i året for datainnsamlingen, hvilket vil si at utvalget er stort. Med et så stort utvalg vil man derfor kunne komme med ganske presise antagelser (Ringdal, 2013). Man kan likevel vanskelig si at denne studien har presise antagelser på landsbasis, på grunn av forskjeller i organiseringen på de forskjellige lærestedene. For lærestedene som organiserer sine veiledere på samme måten som denne institusjonen vil denne studien derimot kunne være relevant.

Spørreundersøkelsene i den kvantitative delen kan også gjentas ved flere kull, dersom det er ønskelig med et enda lengre tidsperspektiv. Det var naturlig nok ikke gjennomførbart i denne studien, tidsbegrensningen tatt i betraktning.

Hvorvidt funnene fra intervjuene er generaliserbare avhenger av påliteligheten. Hvorvidt de anses som pålitelige avhenger av om det er mulig å overføre spørsmålene til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2014), hvilket kan forklares som hvorvidt spørsmålene er relevante for andre enn de som har besvart dem i denne studien.

Spørsmålene i denne studien har kun relevans for andre lærerstudenter, men det er mulig å gjenta spørsmålene til andre intervjupersoner som har vært ute i praksis. Jeg antar at de også kan gjentas til studenter i andre studier, noe som kunne gitt mer dybde til studien tatt i betraktning at deres oppbygning av praksis er noe annerledes enn studentene ved PPU. Siden jeg har et stort utvalg i den kvantitative delen av datainnsamlingen, så fikk jeg et bredt grunnlag for formulering av spørsmål til intervjuene i den kvalitative delen av datainnsamlingen. Respondentenes sammenfallende, men utfyllende svar, antyder også generaliserbarheten på enkelte av spørsmålene.

Studien har ikke til hensikt å være statistisk generaliserbar, men på grunn av valgt metode og størrelsen på utvalget kan det argumenteres for at denne studien har en viss generaliserbarhet for lærerutdanningsinstitusjoner som organiserer sine studenter og veiledere på tilsvarende måte som der datainnsamlingen ble gjort.

4. Presentasjon av datamateriale

Her presenterer jeg først dataene fra spørreundersøkelsene (kvantitative data). Disse presenteres som enkel statistikk, med hvor stor andel som har svart innenfor de forskjellige alternativene. Statistikken er etterfulgt av en liste med sju fokusområder trukket ut av det kvantitative materialet som var grunnlaget for intervjuguiden. Deretter følger presentasjonen av det kvalitative datamaterialet. De sju fokusområdene som var grunnlaget før intervjuene ble redusert til tre overordnede temaområder i presentasjonen av det kvalitative datamaterialet.

4.1. Presentasjon av kvantitative data

Kapittelet angir prosentandel av svarene gitt av studentene på de lukkede spørsmålene. Og selv om de er en del av den kvantitative datainnsamlingen, så vil svarene som er gitt i de åpne spørsmålene presenteres både i sammenheng med den kvantitative og kvalitative delen av datainnsamlingen. Dette fordi spørsmålene både bidrar til å belyse tema for intervjuene, og i tillegg er med og utdyper uttalelsene fra respondentene.

Totalt 227 svar kom inn på spørreundersøkelsene, med en liten overvekt av besvarelser på undersøkelse 1. Av de som svarte var cirka 54% kvinner, og 46% menn, og nærmere 85% av studentene var under 30 år.

Over 85% syntes at timetallet for praksis var passe, og øvrige var jevnt fordelt på om de syntes det var for lite eller for mye. En stor overvekt av studentene (86%) observerte kun i starten av praksisperiodene, av disse observerte 44% i 3-4 timer, og 31% i 1-2 timer. I underkant av 12% observerte 5-6 timer, mens hele 15% observerte i 7 timer eller mer.

På spørsmål om førveiledning svarer 17% at de mottok førveiledning før hver time, og 33% mottok førveiledning en gang pr uke. Det vil si at omtrent halvparten av studentene mottok førveiledning kun noen ganger eller aldri. Når det gjelder etterveiledning mottok 43% veiledning etter hver time, og 33% en gang per uke, noe som vil si at etterveiledning utføres i langt større grad enn førveiledning. Men disse tallene sier også at nærmere 1 av 4 studenter kun mottok etterveiledning noen ganger eller aldri i løpet av praksis.

På spørsmål om hvorvidt de mottok konkrete tilbakemeldinger fra veilederne, svarte cirka 65% av studentene i stor eller svært stor grad. Ytterligere 19% svarte i noen grad, hvilket

totalt betyr at 84% av studentene har mottatt konkrete tilbakemeldinger. 55% av studentene uttaler at de i stor eller svært stor grad har fått konkrete ting å jobbe med av veileder, og ytterligere 24% sier i noen grad. Det vil imidlertid også si at 16% av studentene ikke fikk konkrete tilbakemeldinger og hver femte student ikke fikk konkrete ting å jobbe videre med.

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt veileder etterspurte veiledningsdokument eller plan for timen i forkant av timen, var svarene svært overraskende. Nærmere 33% svarte her i liten eller svært liten grad, og ytterligere 14% svarte i mindre grad. Kun en liten overvekt svarte i noen grad, stor eller svært stor grad, hvilket vil si at nesten halvparten av veilederne ikke ba om en plan for hva elevene skulle gjøre i timene.

Svarene på de to neste spørsmålene var relativt sammenfallende. Det ene omhandlet hvorvidt studenten oppfattet veileder som kompetent, og det andre handlet om i hvilken grad de opplevde støtte til egne faglige ideer og opplegg. I underkant av 90% av studentene svarte i noen grad, i stor eller svært stor grad på disse to spørsmålene.

På spørsmål om de opplevde veiledningen mest som utviklende eller som vurderende svarte i overkant av 70% at de opplevde veiledningen som litt mer som utvikling enn vurdering, mest som utvikling, eller bare som utvikling. Det vil også si at nærmere 30% opplevde veiledningen som vurdering i ulik grad, heller enn som utviklende.

På spørsmål om hvorvidt veileder brukte teorier og begreper gjenkjennbart fra teoristudiene svarte godt over 60% av studentene at det ble gjort i mindre grad, liten og svært liten grad. Over 80% mente på den annen side at veileder i noen grad, stor eller svært stor grad brukte egne erfaringer som grunnlag for veiledningen.

Over 90% av studentene klassifiserte sin relasjon til veileder som ganske god, god eller svært god, og nærmere 90% sa det samme om kommunikasjonen med veileder.

Klasseledelse, generell didaktikk og vurdering er et fokusområde i norsk skole. Studentene ble derfor spurt i hvilken grad de opplevde at dette ble vektlagt i veiledningen. Her skilte klasseledelse seg ut ved at hele 90% av studentene svarte at dette ble vektlagt i noen grad, stor eller svært stor grad. For didaktikk og vurdering sin del var svarene mer varierte, og i overkant av 70% av studentene svarte at didaktikk ble vektlagt i noen grad, stor eller svært stor grad. Vurdering ble enda mindre vektlagt i veiledningen, med ca 60% for noen grad, stor eller svært stor grad.

Videre ble det spurt om læringsutbyttet av observasjon, og om mottatt veiledning sett under et. Over 40% av studentene mente at de i mindre grad, liten eller svært liten grad hadde noe læringsutbytte av observasjon, mens i over 90% av mottatt veiledning sett under et hadde et læringsutbytte i noen grad, stor eller svært stor grad.

Studentene opplevde ikke at lærerne var opptatte av forskning og teori, men samtidig opplevde de at det var gode faglige diskusjoner i kollegiene. De opplevde også at de ble godt inkludert på skolene der de hadde praksis.

Kommunikasjon med lærerutdanningsinstitusjonen opplevdes av noen som vanskelig. De opplevde usikkerhet omkring det å bli hørt, og at tilbakemeldingene de ga tilsynelatende ikke ble tatt med i betraktning. Noen syntes at rapportskjemaet var lite egnet til å få gitt en god tilbakemelding av praksis. Noen opplevde lærerutdanningsinstitusjonen som byråkratisk og upersonlig, men at seminarene ga verdifulle erfaringer med sine muligheter til drøfting og refleksjon. Studentene var spesielt kritiske til veiledningsdokumentet, da de satt igjen med en følelse av at det ikke ble lest. Dette opplevdes derfor som bortkastet bruk av tid som de heller kunne brukt på planlegging av undervisning og jobbing med andre oppgaver.

4.1.1. Temaområder trukket ut av kvantitative data

Ut i fra overnevnte datamateriale har jeg kommet frem til følgende temaområder som utgangspunkt for intervjuene, for å få utdypet studentenes opplevelser på området.

- Organisering av veiledningen: Analysen av de kvantitative dataene viser at ikke alle studentene får den veiledningen som de forventer, og det er viktig å finne ut i hvor stor utstrekning det faktisk er en utfordring, og om det kan ha sammenheng med skoleslag og andre faktorer. I intervjuene vil praktisk organisering av veiledningssamtalene tas opp, herunder også hyppighet og lengde på samtalene.
- Dialog, veileder student: Analysen av de kvantitative dataene viser at det er forskjeller på om veileder er tydelig og konkret på hva som forventes av studentene. I intervjuene vil dette belyses direkte, men også sett i sammenheng med relasjonen mellom student og veileder. Også innholdet i samtalene vil belyses, med tanke på om det gis rom for refleksjon.

- Forholdet mellom teori og praksis: Analysen av de kvantitative dataene viser at studentene opplever at veilederne ikke benytter gjenkjennbare pedagogiske teorier. Studentene opplever at det blir to parallelle verdener i praksis og på campus, og en del av årsaken er at veiledere ikke setter ord på teori som er gjenkjennbar for studentene. I intervjuene vil respondentene få mulighet til å reflektere rundt denne utfordringen.
- Veileders kompetanse: Analysen av de kvantitative dataene viser at studentene opplever veilederne som kompetente, generelt sett, men viser også at innen enkeltområder så er det noen som ikke opplever alle områder som positive. Veiledningen de mottar innenfor skolens fokusområder er spesielt viktig, og derfor er det et poeng å se nærmere på hvorfor veiledning innenfor vurdering scorer lavere enn innenfor eksempelvis klasseledelse. På de åpne spørsmålene trekker studentene frem at det er variasjon blant veilederne, og flere sier de har fått veiledere uten kompetanse i faget eller at de selv har måttet ha praksis i fag de selv ikke har kompetanse i. De etterlyser bedre muligheter til å evaluere veilederne. Intervjuene vil la respondentene uttale seg om hvordan de opplevde veiledernes kompetanse i forhold til eget fag, og om positive og negative opplevelser.
- Studentenes handlingsrom i praksis: Analysen av de kvantitative dataene viser at noen studenter opplever at de har lite handlingsrom. Intervjuene vil la respondentene belyse i hvilken grad de opplevde å få frihet til å prøve ut egne idéer.
- Observasjon: Analysen av de kvantitative dataene viser at den største andelen av studentene observerte i fire timer eller mindre. Studentene velger selv hvor mange timer de ønsker å observere, og det er da interessant å ta opp temaet i intervjuene for å belyse bakgrunnen for antallet timer. Er det slik at de ikke ser verdien av det, at de føler de ikke lærer noe av det, så må kanskje studentene lære å observere før de går ut i praksis. Også interessant er det å finne ut om antall observerte timer er basert på deres eget valg, eller av påvirkning fra andre.

- Lærerutdanningsinstitusjonen: Analysen av de kvantitative dataene viser at lærerutdanningsinstitusjonen oppleves av noen studenter som et byråkrati. Basert på studentenes åpne svar, så kan det se ut som at det er veiledningsdokumentet som er bakgrunnen for disse påstandene, i tillegg til at det kan virke litt uoversiktlig med mange forskjellige personer å forholde seg til. I tillegg viser svarene at studentene ønsker seg bedre muligheter til å evaluere praksis og veilederne. Intervjuene vil forsøke å avdekke i hvor stor grad dette oppleves som en utfordring.

Disse fokusområdene danner grunnlaget for intervjuguiden (vedlegg 5), som ble sendt til respondentene noen dager i forkant av intervjuet.

4.2. Presentasjon av kvalitative data

Presentasjonen er en sammenfatning av respondentenes uttalelser under intervjuene. Noe av det som er gjengitt er ikke tema i intervjuguiden, men er punkter som respondentene selv brakte på bane under intervjuet. Når en respondent tok opp et tema, så trakk jeg det selv frem for neste respondent, for å finne ut om temaet var viktig for flere respondenters opplevelser. Siden dette ikke gjaldt store tema, så valgte jeg å ikke gå tilbake til foregående tidligere respondenter for å få deres meninger. Intervjuene ble transkribert, og deretter brukte jeg listen med temaområder fra den kvantitative presentasjonen som utgangspunkt til å kategorisere materialet. Kodingen av datamaterialet førte til en ytterligere reduksjon av de sju områdene som danner grunnlaget for intervjuguiden, ned til tre overordnede temaområder – og et tilleggsområde, som bidrar til en bakgrunn i videre analyse.

4.2.1. Veiledningssamtalen

Første tema i intervjuene var *organiseringen av veiledningen*. Den kvantitative delen av datainnsamlingen ga indikasjoner på at ikke alle studentene fikk den veiledningen de hadde blitt forespeilet å få. Når jeg spurte respondentene om dette, så fikk jeg dette bekreftet, og de mente at hovedårsaken til dette var veileders tidspress. De opplevde at veiledning ble gitt "når de hadde tid i farten mellom andre gjøremål". Respondentene viste forståelse for at en veileder og lærer har en travel hverdag, men dette gjorde respondentene usikre på om de faktisk fikk den veiledningen de hadde krav på, noe som for noen opplevdes som litt

stressende. Respondentene trakk frem at det var store variasjoner i hvor mye tid veilederne brukte på studentene. En av respondentene brukte begrepet "snikveiledning", for å beskrive denne veiledningen i farta. Mangel på formell veiledning gjorde at forventningene ikke ble møtt, og ga en følelse av at noe manglet. Ingen av respondentene hadde selv fast oppsatte tidspunkt for veiledning, men de hadde noen medstudenter som hadde faste, eller tilnærmet faste, tidspunkt.

Videre tema var respondentenes *utbytte av veiledningen*. Her uttrykte respondentene at de opplevde det som litt tilfeldig hva de fikk veiledning på. Alle fikk konkrete tips av veileder, men de var ikke enige i nytteverdien av disse. En respondent trakk frem at dette var mest nyttig i første praksis, mens en annen uttrykte at det ble en del detaljstyring som opplevdes som litt pirkete. De opplevde konkrete tips om klasseledelse som nyttig, men trakk frem at dette ikke ble prioritert av alle veilederne. De savnet også veiledning i hvordan håndtere elever med spesielle behov (elever med diagnoser og atferdsvansker), og de fikk også lite veiledning i vurderingsarbeid. Et par av respondentene uttrykte at vurderingsarbeid opplevdes som vanskelig når de kom ut i jobb, og mer veiledning i dette hadde vært kjærkomment. En sa at enkelte veiledere tar forståelse av enkelte ting som en selvfølge, noe det ikke nødvendigvis er for studenter i sin første praksis, og den ene respondenten uttalte at "det fikk meg jo til å føle seg litt dum da". I veiledningsdokumentet skal studenten selv be om veiledning på konkretiserte punkter. Her poengterte to av respondentene at "jeg visste jo ikke hva jeg skulle spørre om". Veiledningssamtalene ble opplevd mer som samtaler enn veiledning, selv om det inneholdt noe refleksjon. "Men jeg fikk jo svar på det jeg lurte på" sa en av respondentene, som fremsto som fornøyd med det. Alle var enige om at etterveiledningene var mest verdifulle, og veldig lærerike.

Hva angår temaet *teori og praksis*, så oppfattes det av studenter og respondenter som et tydelig skille mellom lærerutdanningsinstitusjonen (teori) og praksis, men respondentene opplevde det ikke som problematisk. Dette fordi respondentene opplevde at pedagogisk kunnskap ligger som en grunnleggende faktor hos lærerne, selv om det ikke var en utstrakt bruk av teoretiske fagbegreper. En av respondentene trakk frem studentenes ansvar for egen læring, og opplevde at hun selv klarte å anvende pedagogisk teori selv om det ikke var tema i samtaler med veileder. Samtidig var respondentene klare på at de hadde tillit til veilederne og kollegenes pedagogiske tyngde, selv om de ikke eksplisitt brukte mye pedagogisk teori. Som den ene sa: "Du skjønner at det er pedagoger som er rundt deg, selv om de ikke bruker alle de

fagordene som vi sitter og pugger til eksamen." De opplevde at det var et skille mellom skolenivåene, og at lærere i ungdomsskolen var mer opptatte av pedagogikken enn de var i videregående skole. Det ble trukket frem at det hadde vært spennende om veilederne hadde brukt mer teori, og en kom med et innspill om at veilederne kunne bli flinkere til å utfordre studentene på det. For eksempel kunne de spurt om "kan du komme på noen teori som kan beskrive eller forklare det du opplevde der". Men et viktig poeng ble trukket frem av en av respondentene, og det er at pedagogikk er et utviklingsfag. Det er et abstrakt fag som man forstår bedre med tid og erfaring, og sammenhengene var lettere å se og forstå jo nærmere slutten av studieåret de kom.

4.2.2. Veilederrollen

Når det gjelder temaet *veileders kompetanse*, så var respondentene i utgangspunktet fornøyde, men svarene de ga på utfyllende spørsmål viser at det er variasjoner mellom veilederne. De uttrykker at noen veiledere er flinke til å bruke studentenes ressurser og fagkunnskap, gir dem stor frihet, og lar seg inspirere av studenten. Andre synes det er vanskelig når studenten har større fagkunnskap enn veileder, har vanskelig for å "slippe klassen", og å gi studenten frihet til å prøve ut egne opplegg. I en del situasjoner er fagplanene i klassen så låst, på grunn av samarbeid mellom klassene på samme årstrinn, at studenten ikke hadde noe annet valg enn å følge det felles opplegget. Dette opplevdes som skuffende og demotiverende. Det er svært varierende hvor mye en veileder legger i det å være veileder, og studentene fikk ikke alltid veiledning på det de etterspurte. I noen tilfeller var de usikre på om veileder i det hele tatt hadde lest veiledningsdokumentet de hadde sendt i forkant, og opplevde å få kort tilbakemelding fem minutter før timen.

Noen veiledere utnytter situasjonen, og setter studenten til å undervise mye alene, for å få frigjort tid til å gjøre andre ting. Studentene syntes det var artig og spennende å få hele ansvaret i klassen, men ser i ettertid at de mistet veiledning. Noen studenter opplevde seg som uønsket, fordi veileder gjorde det veldig klart at vedkommende var presset til å ta imot student mot sitt ønske. Studenter med gode opplevelser omtaler seg som heldige, fordi noen studenter forteller om vanskelige opplevelser.

Veilederes erfaring ble også et tema. En av respondentene hadde en uerfaren veileder, og den manglende erfaringen ga respondenten utfordringer. Hun ønsket at denne veilederen hadde fått bedre opplæring og oppfølging i sin nye rolle. Faglig sterke veiledere oppleves som kompetente, og det gir studentene en trygghetsfølelse. Noen veiledere vegrer seg for å gå i dybden i veiledningen, og respondentene spekulerte i om de var redde for å såre studentene. De poengterte at veileder må klare å se det overordnede i situasjoner, og formidle dette til studenten.

Veilederne og veiledningen var også tema i de åpne spørsmålene, og svarene der underbygger det respondentene har trukket frem; at det var store variasjoner i interesse og kompetanse. Mange trekker frem dyktige veiledere som har gjort dem bedre rustet til å gå inn i yrkeslivet som lærer, men mange nevner også veiledere som ikke hadde kompetanse i faget de skulle veilede i, fokuserte på det negative, bare ga summativ vurdering, og manglet interesse for å være veileder men var påtvunget rollen. Flere ønsker at de hadde hatt bedre skolerte veiledere.

Temaet *relasjon* kommer ikke veldig tydelig frem i intervjuene, men noe av det respondentene forteller om kan likevel kategoriseres her. Samtidig trekker respondentene frem relasjonen mellom veileder og student som viktig, og at dersom relasjonen dem imellom ikke var god så førte det gjerne til at studenten ble usikker og mistet trua på seg selv.

Respondentene uttrykte at det å *observere* læreren undervise i starten av praksisperioden, oppleves som betryggende, verdifullt og lærerikt, men det oppleves samtidig et press fra både veileder og lærerutdanningsinstitusjonen om å komme seg raskt ut i undervisning. Det er gjerne veileder som styrer antall observasjonstimer, og studenten føler ikke at de har et alternativ. Noen av respondentene trodde ikke de fikk lov til å observere i mer enn en til to timer, selv om de ønsket det selv. Et innspill fra to av respondentene var å observere i andre klasser enn sine egne, for å få bredere erfaringsgrunnlag og la seg inspirere og lære av andre fag enn de selv hadde. En kom med innspill om at hun kunne ønsket å alternere mellom observasjon og undervisning gjennom praksisperioden.

4.2.3. Andre faktorer knyttet til veiledningen

Veiledningsdokumentet ble tatt opp som eget tema, og det oppleves både som positivt og negativt. Som positivt var respondentene enige om at det var nyttig å tenke gjennom hva man skal gjøre og hvorfor, og at det tvinger studenten til å tenke gjennom kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og den generelle delen av læreplanen. Men først og fremst er respondentene kritiske til skjemaet, og de trakk frem at veilederne viser manglende interesse for dokumentet. Det oppleves som nyttig i begynnelsen av første praksisperiode, men etter hvert oppleves det mer som en kontrollmekanisme enn for å se hva studenten planlegger og tenker. De sitter igjen med en følelse av at det heller ikke blir lest av veileder ved lærerutdanningsinstitusjonen, på grunn av manglende konkrete tilbakemeldinger. De forsto at det var mye for veilederne å lese, med veiledningsdokumenter fra så mange studenter, men de ønsket likevel en bedre respons. Til slutt ble dokumentet skrevet for andres skyld, og det opplevdes etter hvert som lite hensiktsmessig fordi de opplevde at det ikke førte til konstruktiv respons.

Kommunikasjonen mellom *lærerutdanningsinstitusjonen* og studentene mens de var i praksis opplevdes som vanskelig, og at den faglige innsatsen ikke alltid ble fulgt opp. En av respondentene opplevde at struktur ved gjennomføring av praksisbesøk hadde mangler, og at det var vanskelig å nå frem og få gjort avtaler. En annen trakk frem at det ikke falt naturlig å kontakte noen ved instituttet, selv om det burde vært gjort med tanke på problematisk forhold til veileder.

Studentene benyttet også et av de åpne spørsmålene som ga rom for en generell kommentar om praksis, veiledning, og skolen, til å gi tilbakemelding om lærerutdanningsinstitusjonen. Noen av studentene kommenterte at det kunne oppleves som vanskelig å få gitt tilbakemeldinger til institusjonen, og at responsen opplevdes som noe mangelfull.

4.2.4. En god veileder

Avslutningsvis i intervjuet ba jeg respondentene bruke tre ord for å beskrive hva *en god veileder* må være. Tre av respondentene var raske til å svare at en god veileder må være engasjert. Engasjement smitter, hevder studentene, og synes det gjør praksisperioden mye bedre. Deretter var faglig sterk som en beskrivelse ansett som viktig, sammen med at veileder må vise relasjonskompetanse, være strukturert, ha god formidlingsevne (kan også ses i sammenheng med faglig sterk), være trygg, tålmodig og omsorgsfull.

5. Analyse av data

Dette kapitlet vil være delt i tre temaområder; Veiledningssamtalen, veilederrollen, og andre faktorer knyttet til veiledningen. Hvert av de tre temaområdene er brutt ned i mindre tema innenfor sitt område. Noe empiri er relevant i flere kategorier, slik at noe vil bli gjentatt flere steder. Temaområdene er valgt med utgangspunkt i hvilke faktorer som synes å ha størst påvirkning på studentenes opplevelser av veiledningen.

Noe annet som sannsynligvis påvirket studentenes opplevelser av veiledningen var deres forventninger praksisperiodene generelt, og veiledninger spesielt. Disse forventningene ble ifølge svarene på spørreundersøkelsen møtt i stor grad, men forventningene var ukjent for meg. For å skape meg en forståelse av disse forventningene så ba jeg respondentene avslutningsvis i intervjuet om å beskrive en god veileder med tre ord, som presentert i kapittel 4.2.4. Respondentenes tanker om hva som er en god veileder har ligget i bakhodet mitt gjennom denne analysen, fordi man kan anta at det er nettopp en slik veileder studentene ønsker å møte i sine praksisperioder.

Jeg bruker begrepet studenter om de som svarte på spørreundersøkelsen, respondenter om de som deltok på intervju, og forskningsdeltakere der hvor jeg omtaler studenter og respondenter samlet.

5.1. Veiledningssamtalen

En student kommenterte følgende:

Den veiledningen jeg har fått har stort sett vært god, men jeg synes jeg skulle fått mye mer og at det skulle vært en større "ro" over veiledningen. Det var alltid stress, og jeg måtte velge blant alt jeg ville snakke om.

Lauvås og Handal (2015) sier at den kunnskapsutviklingen man kan skape via en samtale tilsynelatende ikke kan erstattes av noe annet, og Skagen (2011d) sier at veiledningssamtalen i stor grad påvirker den som utdanner seg. Samtaler kan se ut til å gi en ekstra dimensjon til det man opplever og leser, og det er derfor naturlig for meg å vie samtalen vesentlig oppmerksomhet, når jeg skal diskutere veiledningen studentene opplever at de mottar.

I dette kapitlet vil fokuset være på forskjellige aspekter ved veiledningssamtalen, som organisering, prosess, struktur, og innhold.

5.1.1. Organisering av veiledningssamtalen

Dette kapitlet omhandler hvordan veiledningssamtalene ble organisert, i sammenhengen med hvor ofte de hadde veiledning, når den ble gjennomført, og hvordan de opplevde det. En student kommenterte følgende: "En av veilederne hadde det alt for travelt, og jeg gikk glipp av cirka fire timer med konkret veiledning fordi han ikke kunne være tilstede." Det denne studenten kommenterer kan se ut til å være en utfordring for flere forskningsdeltakere.

I den kvantitative delen av datainnsamlingen; spørreundersøkelsene, spurte jeg hvor ofte studentene mottok før- og etterveiledning. Resultatene viste at nærmere halvparten av studentene mottok førveiledning *kun noen ganger eller aldri*, mens cirka en av fire studenter mottok etterveiledning *kun noen ganger eller aldri*. Respondentene bekreftet at det var stor variasjon i hvor ofte og i hvor stor grad de mottok formalisert veiledning, og viste til veileders tidspress. De hadde forståelse for at en lærerhverdag er hektisk, men det gjorde dem usikre på om de faktisk fikk den veiledningen de hadde krav på. Begrepet "snikveiledning" ble brukt om uformell veiledning, mellom undervisningstimer, og forventningene de hadde hva angår veiledningssamtalene ble ikke møtt.

En lærers arbeidshverdag er hektisk og tettpakket med undervisning og møtevirksomhet. Det er forståelig at det kan bli trangt om tid for veiledning av en student i tillegg. Lauvås og Handal (2015) påpeker at veiledningssamtalen er en helt sentral del av veiledningen, og det er en institusjonalisert samtale med tilhørende regler og normer. Man kan anta at en PPU-student har en bratt læringskurve, fordi dette for de fleste er den første erfaringen de har med å være på den andre siden av kateteret. Da kan også, som respondentene bekreftet, det Lauvås og Handal kaller for prat oppfattes som lærerikt så lenge det omhandler tema. Likevel er det forståelig når respondentene sier at de er usikre på om de har fått det de har krav på av veiledning, når mye av veiledningen har foregått som uformelle samtaler. Respondentene har stor forståelse for at en veileder har en travel hverdag, men forventningene om veiledningssamtalene blir likevel ikke innfridd.

Denne praksisen med uformell veiledning blant en del veiledere kan tilskrives det Lauvås og Handal (2015) klassifiserer som bevisst og ubevisst inkompetanse. De definerer ubevisst inkompetanse som når veileder tror at han gjør en god jobb, men oppfatningen ikke deles av andre. Bevisst inkompetanse er når veileder vet at han ikke gjør en god nok jobb. Videre sier de at uformell veiledning i form av prat kan være verdifull veiledning, men det kan se ut til å vanskelig å erstatte en mer formell og planlagt samtale. Fordi denne "snikveiledningen" gir tidsbegrensninger for samtalene, kan det igjen føre til at det blir lite rom for dypere refleksjon, både hos student og veileder. Dette kan forstås som det Lauvås og Handal beskriver som ubevisst inkompetanse; at veileder tror han gjør en god jobb med veiledningen på denne måten, og at dette er en akseptabel løsning.

Mangel på struktur rundt veiledningssamtalene kan gi varierende utbytte av veiledningen. Lauvås og Handal (2015) påpeker at ikke alle veiledningssamtaler tilfredsstillt kravene til veiledning, og det foregår samtaler som fra studentens perspektiv kan ligne på veiledning. Det respondentene kalte "snikveiledning" kan forstås å være en samtale som ligner på veiledning. Det vil si at samtalen handler om veiledning på overflaten, men studenten får ikke tid til å tenke og drøfte sammen med veileder. Dette kan også være en av årsakene til at respondentene sa det var litt tilfeldig hva de fikk veiledning på. Det er mulig at dette også kan forsterkes av det Lauvås og Handal (2015) trekker frem som et markert skille i statusnivå, som igjen kan føre til at den ene parten styrer kommunikasjonen.

Med utgangspunkt i det respondentene beskriver, kan veiledningssamtalene i noen tilfeller se ut til å bli gjennomført mer på veileders premisser enn studentens.

5.1.2. Veiledningsprosessen

I forrige kapittel så jeg på studentenes opplevelser av når, hvor ofte og hvordan veiledningssamtalene foregikk. Ifølge Handal og Lauvås (2014) kan også veiledningssamtalene ha påvirkning på veiledningsprosessen. Studentenes og respondentenes svar angående hyppighet og omfang er derfor også relevante her. Dette kapitlet vil ta for seg veiledningsprosessen, og faktorer som påvirker denne prosessen. Disse faktorene er blant annet relasjon og kommunikasjon mellom student og veileder, og også om prosessen oppleves som utviklende.

Jeg spurte i spørreundersøkelsen "i hvor stor grad opplevde du din relasjon til veileder som god?" Her klassifiserte over 90 prosent av studentene denne relasjonen som nokså *god, god, eller svært god*. Dette ble underbygget av respondentene i intervjuene, og de vektla også relasjonen mellom student og veileder som viktig. I et par tilfeller opplevde respondentene at relasjonen ikke var så god, som førte til at de som studenter følte seg usikre og at de mistet litt troen på seg selv.

I spørreundersøkelsen spurte jeg også om "i hvor stor grad opplevde du kommunikasjonen med veileder som god?". Også her svarte rundt 90 prosent at kommunikasjonen var *nokså god, god eller svært god*. I de åpne spørsmålene kan man finne noen uttalelser som står i kontrast til majoritetens positive vurdering, for eksempel studenten som kommenterte følgende: " Hadde mer utbytte av samtaler med medstudenter enn av veiledningen."

Mangel på formelle veiledningssamtaler vanskeliggjør den rent praktiske gjennomføringen av det Handal og Lauvås (2014) omtaler som veiledningsprosessens seks faser. Første fase er å etablere en veiledningsrelasjon. For å etablere en relasjon, så bør veileder og student snakke sammen om hvilke forventninger de har til den kommende praksisperioden. Drugli og Nordahl (2015) sier at lærer (veileder) må legge til rette for anerkjennelse av eleven (studenten), ved å åpne for situasjoner som gir rom for refleksjon, innlevelse og bekreftelse, og å være åpen for forskjellighet. Anerkjennelse blir dermed et relasjonelt begrep, som Spurkeland (2015) knytter opp mot menneskeinteresse. De fleste studentene uttrykker likevel at de har en god relasjon til veileder, men man kan sannsynligvis anta at de ville ha bygget denne relasjonen raskere, og kanskje bedre, om de hadde brukt tid på det i starten.

På spørsmål om hva som kjennetegner en god veileder, så oppga respondentene mange av de samme kjennetegnene man bruker om en god lærer. Drugli og Nordahl (2015) sier at en lærer utvikler gode relasjoner til sine elever ved å vise interesse, være engasjert i eleven, ha respekt for eleven, og bidra til elevens læring på dennes premisser. De sier også at å utvikle denne relasjonen er lærerens ansvar. Når man ser respondentenes beskrivelser av en god veileder, så kan man anta at relasjonen mellom student og veileder utvikles på samme måte som mellom lærer og elev. Man kan også anta at en god relasjon vanskelig kan bygges kun på en enkeltstående samtale innledningsvis, men bør utvikles kontinuerlig gjennom hele praksisperioden. Dette fordi interesse, ifølge Deci og Ryan (2000), henger sammen med motivasjon, og det er da sannsynlig at interesse over tid også holder motivasjonen oppe over tid. Spurkeland (2015) viser også til at gjentatte praktiske øvelser bidrar til å bedre relasjonen

mellom mennesker, og disse praktiske øvelsene innebærer å vise interesse for den andre personen. Drugli og Nordahl (2015) mener også at interesse er relasjonsfremmende. Det er dermed sannsynlig at hvis veileder viser interesse for studenten under etableringen av veiledningsrelasjonen så skaper dette et godt samarbeidsgrunnlag for praksisperioden. Samtidig kan både veileder og student også avdekke hvilke forventninger og ønsker de har for dette samarbeidet.

Relasjonsbygging har blitt anerkjent som særdeles viktig innen undervisning. Hatties (2009) forskning trekker frem gode relasjoner (kontakt og interaksjon) mellom lærer og elev som en av de viktigste faktorene for elevens læring, og Askling et al (2015, s. 24) påpeker betydningen av å beherske både det relasjonelle og det faglige som lærer. Lauvås og Handal (2015) sier at selv om en student og veileder har et langt mer likeverdig forhold enn hva lærer og elev har, så er det fremdeles et asymmetrisk maktforhold, hvor veileder er den overordnede personen, noe Drugli og Nordahl (2015, s. 74) omtaler som definisjonsmakt. Deci og Ryan (2000) sier at indre motivasjon eksisterer i relasjonen mellom individer og aktiviteter, noe som kan gi grunn til å tro at forutsetningen om at gode relasjoner gir økt motivasjon også er gyldig her. Som nevnt, så opplevde respondentene i et par tilfeller at relasjonen ikke var så god, og dette førte til usikkerhet og frykt for å gjøre feil. Spurkeland (2015) viser hvordan gode relasjoner bidrar til godt arbeidsmiljø, på generell basis. Det er derfor også sannsynlig at gode relasjoner mellom student og veileder gir bedre vilkår for at studenten skal lykkes. Gode relasjoner skaper trygghet, som igjen gir rom for å prøve og å feile.

Halland (2007, s. 80) sier at sosialt samspill mellom veileder og veisøker er et sentralt element i utvikling av kunnskap, kompetanse og forståelse, og at sentralt for et godt samspill er respekt, medansvar og samarbeid. Han sier videre at samspill heller enn kontroll stimulerer til utvikling. Man kan argumentere for at det ligger implisitt i begrepene *samspill* og *samarbeid* at man bør kommunisere, fordi begge parter da kan komme med innspill. Lauvås og Handal (2015) påpeker at kommunikasjon kan omfatte både begrepet dialog og begrepet diskurs; Dialog er den sosiale kommunikasjonen, og diskurs er den faglige kommunikasjonen. Både kommunikasjon og relasjon kan dermed synes å burde være tilstede for å skape et godt samspill.

Skagen (2011c) sier at en god veileder klarer å kombinere det å få studenten til å føle seg trygg med å fremme pedagogisk kunnskap, og at dette påvirker også samspillet mellom student og veileder. Samspillet mellom veileder og student kan se ut til å også påvirke elevene

i klasserommet, da elevene er hele tiden svært klar over hvor sjefen i klasserommet sitter. Respondentene i forundersøkelsen min brukte frasen at *studenten låner autoriteten fra veileder*. En god relasjon og et godt samspill mellom student og veileder kan derfor også være fordelaktig for elevene i klasserommet.

Handal og Lauvås (2014) sier at utforming av veiledningsgrunnlag skal legge grunnlaget for hva som skal være fokus i veiledningen. "Jeg fikk jo svar på det jeg lurte på," sa en av respondentene i intervjuet. Det kan forstås som at respondenten da bare fikk veiledning på det han ønsket, og ikke nødvendigvis det han hadde behov for. Det kan indikere at selv om man har utformet et veiledningsgrunnlag, så bør man ikke følge dette rigid. Dette fordi man ikke kan forvente at en student har kunnskap om hva de trenger veiledning i, og da er det mulig at veileder bør gli over i rollen som rådgiver. Bjørndal (2011) trekker frem at en veileder og en rådgiver til dels har overlappende roller, og man kan se forskjellen mellom veiledning og rådgiving som forskjellen på direkte og indirekte hjelp. Det kan forstås som at dersom studenten selv ikke klarer å reflektere seg frem til hva som bør tas opp av elementer fra foregående undervisningssituasjon, kan veileder hjelpe studenten ved å styre studentens refleksjon gjennom bruk av eksempler og spørsmål.

Ifølge Lauvås og Handal (2015) så er før- og etterveiledning anbefalt å gjøre så nært opp til observasjonen som mulig, og det er muligens her noe av forklaringen på hastverksveiledningen ligger. Siden det er anbefalt med veiledning tett opp til handling så gjøres den rett før og etter – selv om man egentlig ikke har tid, og veiledningen ser derfor ut til å bli kort, og uten dybde og refleksjon. Ut fra respondentenes refleksjoner kan man derfor si at anbefalingene ikke alltid gjenspeiler mulighetene man opplever i praksis. Da må man vurdere hva som er best for studenten: Å få rask og kort veiledning, eller å få veiledning som går mer i dybden? Så lenge man er klar over problemstillingen, så kan man også få til en slags kombinasjon. En kort uformell samtale "i farta" for å fange øyeblikket kan være en løsning, hvis det ikke blir den eneste veiledningen.

I spørreundersøkelsen spurte jeg også hvorvidt studentene opplevde veiledningen mest som vurdering eller mest som utviklingsfremmende. Begrepene er her brukt i betydningen bedømming kontra formativ vurdering, slik det er presentert av Lauvås og Handal (2015). Flertallet (cirka 70 prosent) opplevde veiledningen mest som utviklende. Som Lauvås og Handal påpeker, så er vurdering en naturlig del av veiledningsarbeidet, men det er forskjeller mellom hva veilederne vektlegger, hvilke aspekter som beskrives, og hvordan det vektlegges.

Noen av studentene bekrefter hva Lauvås og Handal sier her. Selv om flertallet opplevde veiledningen som utviklende, så rapporterte noen studenter om kritiske veiledere, i betydningen fokus på det som var galt, og at hvordan vurdering vektlegges er individuelt fra veileder til veileder.

Avhengig av hvilken form vurderingen tar, så kan vurdering også være utviklingsfremmende. Når man bruker begrepet vurdering, så er det, ifølge Lauvås og Handal (2015), gjerne summativ vurdering som ligger til grunn for betydningen. Dette gjelder særlig om man omtaler det med negativt fortegn, som bedømming, og en av studentene kommenterte følgende: " En av veilederne ga bare summativ vurdering, og fokuserte på det som ikke fungerte og gikk galt." Summativ vurdering henviser da til en avsluttende form for vurdering, mens formativ henviser til en underveisvurdering, som har til hensikt å få eleven til å jobbe videre med problemet. Studentene som opplevde veiledningen som utviklende ble også vurdert, men i form av formativ vurdering, som Lauvås og Handal sier er VFL i praksis.

Lauvås og Handal (2015) mener at det ikke er mulig å veilede uten at man samtidig vurderer. Også Rammeplan for PPU slår fast at "praksis skal være veiledet, vurdert og variert", og vurdering skal gjøres av veileder (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015). Samtidig kan man argumentere for at fokuset ikke behøver å være på hva studentene gjør bra eller dårlig, men heller på hvordan de kan forbedre seg fra gang til gang. Selv om en student gjør en god jobb i klasserommet, så er han ikke ferdig utlært, da alle har forbedringspotensial. Skagen (2011c) omtaler veilederrollen som en støtte til å utøve et yrke. I denne sammenhengen, veiledning av lærerstudenter, kan det forstås som å få studenten til å jobbe mot forbedring og utvikling av sine ferdigheter. Samtidig er også vurdering en del av jobben som veileder må gjøre, da det er et krav at praksis skal være vurdert. Man kan kanskje anta at det for noen veiledere vil falle seg naturlig også å synliggjøre denne vurderingen i sin interaksjon med studenten.

Oppsummert ser det ut til at veiledningsprosessens faser kan gi best utbytte for studenten (og veilederen) ved at man først og fremst bruker tid på å skape en god relasjon, slik at man har en felles forståelse og plattform for hva det videre samarbeidet skal bringe. Dette underbygger jeg med respondentenes uttalelser om at mindre gode relasjoner førte til usikkerhet. Det kan se ut til at dette er den viktigste delen av veiledningsprosessen, fordi det bidrar til å skape trygghet hos studenten. Denne tryggheten vil også, ifølge Drugli og Nordahl (2015), være viktig for opplevelser og erfaringer i klasserommet. Flertallet av studentene uttaler at de

opplevde veiledningen mest som utvikling heller enn mest som vurdering i betydningen bedømming, selv om det, ifølge Lauvås og Handal (2015), ikke er mulig å veilede uten å vurdere. Dette kan indikere at studentene ikke opplevde vurderingen som negativ.

5.1.3. Fokus i veiledningssamtalen

Fokus i veiledningssamtalen handler her om hvordan samtalene foregår, og i hvilken grad veileder er konkret i samtalen. Studentene ble spurt om de av veileder fikk konkrete ting å jobbe med, hvilket et stort flertall kunne bekrefte. En student skrev følgende: " Har ikke fått så mye konkret å jobbe med. Uvisst om det er pga det stort sett har vært bra, eller om de ikke har vært så gode på å komme med konkrete innspill." Respondentene kommenterte at de synes det var litt tilfeldig hva de fikk veiledning på. De fikk riktignok konkrete ting å jobbe med, men oppfattet ikke alltid hva som var hensikten.

Lauvås og Handal (2015) trekker frem at under selve veiledningssamtalen må man ha et mål og faglig fokus. En god dialog mellom student og veileder letter situasjonen, men de sier at det er den faglige diskursen som gir læring og utvikling. Videre sier de at fokuset skal ligge hos studenten og studentens opplevelser og læring, ikke hos veileder og dennes tidligere opplevelser og erfaringer. Det kan tyde på at dette kan være en felle det er lett å gå i, både for student og veileder, da tidligere erfaringer gjerne er morsomt for veileder å fortelle om, og interessant for student å høre om. Men som Lauvås og Handal påpeker, så bærer dette mer preg av person- og relasjonsorientert prat, selv om det kan fremstå som faglig relevant. Det gir lite konkret faglig læring og utvikling for studenten, og heller ingen videreutvikling for veileder, utover at det er relasjonsbyggende.

Lauvås og Handal (2015) sier at den beste måten å utvikle praktisk kompetanse er en kombinasjon av tanke og handling. Å utfordre studenten på områder hvor studenten i utgangspunktet ikke nødvendigvis er usikker, kan dermed ses på som en naturlig strategi for å få studenten til å reflektere omkring tanke og handling. For å utfordre studenten på denne måten er det sannsynlig at studenten bør ha tid til å reflektere, fordi refleksjon ofte kan være en krevende prosess.

Lauvås og Handal (2015) mener at en veiledningssamtale kan få teoretisk løft og dybde ved å fokusere på saksforholdet – teori og praksis – tilknyttet den enkeltes tenking og handling. Man kan anta at en student ikke nødvendigvis har nok praksiskompetanse til at han vet hva

han skal spørre veileder om, og veiledning bør derfor ikke baseres kun på det studenten selv har spørsmål om. Dersom veileder ikke stiller studenten spørsmål som studenten må reflektere over, kan man si at veileder er det Lauvås og Handal betegner som ubevisst inkompetent. Med andre ord så vil det si at veileder handler slik veileder tror er rett fremgangsmåte, og mangler kompetanse til å forstå at veiledningen er mangelfull.

For å sammenfatte så kan det i mine funn se ut til at studentene får konkrete ting å jobbe med, men årsaken er ikke alltid godt nok kommunisert til dem. Videre kan det se ut til at veiledningen ikke alltid går i dybden med tanke på refleksjon og ikke utfordrer studenten faglig.

5.1.4. Innhold i veiledningssamtalen

Dette kapittelet favner ganske bredt, og omfatter både hva forskningsdeltakerne fikk veiledning på, før- og etterveiledningen, og kort om forholdet teori og praksis.

Som nevnt i kapittel 5.1.1. så mottok omtrent halvparten av studentene kun noen ganger eller aldri førveiledning, og cirka like mange opplevde sjelden eller aldri at veileder etterspurte veiledningsdokument eller plan for timen i forkant. Forskningsdeltakernes uttalelser indikerer også at det er store variasjoner i veiledningssamtalene angående innhold og form.

Førveiledning handler, ifølge Lauvås og Handal (2015), om å stimulere studenten til refleksjon i planleggingsfasen, som en drøfting av noe som kan skje. Den skal være til hjelp i forberedelsene, og også et moment i studentens bevisstgjøring og utvikling av dennes praktiske yrkest teori. Førveiledning kan dermed tilsynelatende være et viktig verktøy for å hjelpe studenten til mestring. Videre sier de at det er i denne delen av veiledningen at studenten kan luften sine tanker og ideer, fremme sine intensjoner om hva han ønsker å oppnå. Når studenten legger dette frem for veileder, så kan veileder hjelpe studenten ved å stille spørsmål som studenten må reflektere over. I noen tilfeller må veileder, som Bjørndal (2011) sier, fungere mer som en rådgiver enn veileder, hvis studenten ikke klarer å reflektere godt nok, og veileder ser at dette bærer galt av gårde. Studentene kan lære mye av sine feil, men som Deci og Ryan (2000) trekker frem så er mestring ansett som en sterkere motivator enn nederlag.

Handal og Lauvås (2014) påpeker at førveiledning ofte bærer preg av at studenten skal få godkjenning av sitt opplegg av veileder, og at dette er forståelig med tanke på at veileder har ansvaret for at elevene oppnår den læring som forventes. Med bakgrunn i den mangelfulle førveiledningen som forskningsdeltakerne opplevde, så er det grunn til å tro at studenten ikke får drøftet og reflektert rundt sine planer for undervisningen. Dette kan føre til mangel på mestring, fordi studenten da kan prøve seg på opplegg som ikke er gjennomførbare. Dersom disse oppleggene blir satt i verk, så vil dette kunne få negative konsekvenser både for studentens og elevenes læringsutbytte, som igjen vil kunne føre til tap av motivasjon for alle parter. En følge av manglende førveiledning kan være det denne studenten kommenterte: "Veiledernes overstyring gjorde meg usikker og lurte på om veileder hadde faglig tillit til meg." Schein (i Lauvås & Handal, 2015) omtaler en veileder som en hjelper, som skal forholde seg til og velge mellom tre hovedformer for veiledning; Når man skal fortelle studenten hva han skal gjøre, når man skal selge inn en løsning til studenten, eller når man skal engasjere studenten i en prosess hvor de sammen bidrar. En student som føler seg overstyrt og usikker opplever sannsynligvis ikke at han får hjelp, om han opplever at veileders overstyring ikke bidrar konstruktivt til hans læring.

Hva angår etterveiledning, så rapporterte forskningsdeltakerne om høyere andel av gjennomføring, men også her var det en fjerdedel av studentene som mottok etterveiledning bare noen ganger eller aldri. Etterveiledning omhandler, ifølge Lauvås og Handal (2015), det studenten nettopp har gjennomført i praksis og observasjoner fra veileder. Man skal da reflektere over det som har skjedd, se tilbake på førveiledningen, og vurdere om det som skjedde var i henhold til den planen som var lagt på forhånd. Lauvås og Handal trekker frem at også veileder kan utvikle sin praktiske yrkesteori i sitt samarbeid med studenten.

Respondentene trakk alle frem i intervjuene at de opplevde at det var litt tilfeldig hva de fikk veiledning på, men det kan synes å være logisk siden etterveiledningen, ifølge Lauvås og Handal (2015), skal være empirisk konkluderende, i betydningen at veiledningen skal forholde seg til konkrete hendelser som har skjedd. Man kan ikke på forhånd vite hvilke episoder som oppstår, eller hvordan studenten håndterer dem. Med bakgrunn i sin kunnskap om elevene kan en veileder anta forskjellige utfall og at studenten vil få spesifikke utfordringer, men så skjer det ikke og da er det andre situasjoner fra undervisningen det er mer hensiktsmessig å prioritere. Veiledning av lærerstudenter vil sjelden kunne følge en fast

oppsatt plan, fordi den involverer en tredjepart, altså skoleelever, som agerer ut i fra forskjellige forutsetninger, som man må forholde seg til.

Respondentene uttalte også at de fikk konkrete tilbakemeldinger og råd, noe de ikke alltid opplevde som nyttig. Dette fordi de konkrete tilbakemeldingene gikk på elementer de ikke oppfattet som knyttet opp mot didaktikk. Disse tilbakemeldingene handlet gjerne om bruk av drikkeflasker, skrift på tavla og lignende, og opplevdes som detaljstyring. En av respondentene trakk frem at hun syntes det hadde nytteverdi, men syntes det var viktigst i første praksisperiode. Skagen (2016) påpeker at studentene må gjøres kjent med hvilke profesjonelle standarder som gjelder. Det studentene i noen tilfeller oppfatter som detaljstyring, kan for veileder handle om nettopp profesjonelle standarder.

Respondentene fortalte også om veiledere som vegret seg for å gå i dybden under veiledningen, og de spekulerte i om dette hadde sitt utspring i at veileder var redd for å såre studenten. De gjorde et poeng av at veileder må kunne se det overordnede i situasjonen, og klare å formidle dette videre. Lauvås og Handal (2015) påpeker at en veileder skal vise studenten respekt og være ærlig. Spurkeland (2015) påpeker at dialog har en emosjonell komponent, og sier at dersom veileder håndterer det emosjonelle i møte med student så vil veileder oppleves som mer troverdig og forutsigbar. Det kan indikere at noen ganger bør veileder fremheve handlinger som ikke hadde ønsket effekt. Selv om studenten kan oppleve det vanskelig der og da, så kan studentens tillit til veileder styrkes.

De senere årene har det, i tillegg til fokus på grunnleggende ferdigheter og inkludering i skolen, også vært et fokus på klasseledelse og VFL. Det var derfor naturlig både i spørreundersøkelsen og under intervjuene å spørre studentene om veiledningen de fikk om dette, i tillegg til didaktikk.

Et stort flertall i spørreundersøkelsene svarte at de opplevde at veiledning i klasseledelse ble vektlagt (cirka 90 prosent), og respondentene svarte at de opplevde veiledningen i klasseledelse som nyttig. Fordi dette, ifølge Engvik (2013), er et område hvor mange nyutdannede lærere opplever størst utfordringer, så kan man anse forskningsdeltakernes svar som svært positive. Endring tar tid, og de senere årenes fokus på klasseledelse kan nå se ut til å overføres til studentene.

Hva angår vurdering svarer kun cirka 60 prosent i spørreundersøkelsene at de har mottatt veiledning på området, hvilket vil si at hele 40 prosent har fått *lite eller ingen* veiledning i vurdering. Respondentene utdypet at de skulle ønske de hadde fått mer veiledning om dette i praksisperiodene, fordi de etter nesten et år i skolen hadde de gjort seg erfaringer om at vurdering opplevdes som vanskelig.

At nyutdannede lærere synes vurdering er vanskelig er veldig forståelig, siden vurdering er kanskje et av de områdene i skolen som har endret seg mest de siste ti årene, med en dreining fra summativ til formativ vurdering. Lillejord og Hopfenbeck (2015) omtaler dette som et paradigmeskifte, og fokuset på den læringsfremmende vurderingen stiller bestemte krav til hvordan vurderingen presenteres. Lauvås og Handal (2015) påpeker at begrepene summativ og formativ ikke er nye, men at de anvendes i sterkere grad nå enn tidligere. Slik man har sett en positiv utvikling på fokusområdet klasseledelse vil man da muligens se en positiv utvikling på vurdering etter en tid.

Med så mange ulike fokusområder i skole og utdanning, så er det også noen områder som ender opp med å ikke bli like sterkt vektlagt under praksisperiodene. Respondentene fortalte at de opplevde det som vanskelig når de skulle håndtere elever med diagnoser og atferdsvansker, da de ikke hadde fått med seg nok kunnskap hverken fra veiledere eller lærerutdanningsinstitusjonen om området.

Mye av kunnskapen en veileder sitter inne med er såkalt taus kunnskap, kunnskap som er basert på refleksjon over egne erfaringer, som over tid har generalisert seg (Imsen, 2006). Polyani (i Lauvås & Handal, 2015), på sin side, sier at kunnskap aktiveres når kunnskapen det er behov for kommer i fokus, og at den da blir artikulert. Johannesen (1999) deler taus kunnskap inn i tre ulike kategorier: uartikulerbar kunnskap, ferdighetskunnskap, og innforstått kunnskap / fortrolighetskunnskap. Det kan se ut til at når noe er taust, generalisert, uartikulerbart, innforstått og implisitt, så kan det være vanskelig for veileder å trekke det frem for studenten. Dette fordi veileder ikke er bevisst på hva, hvordan og hvorfor han gjør som han gjør, fordi kunnskapen er automatisert og underforliggende. For studentenes del kan dette da medføre mangelfull veiledning på enkelte områder.

Vanskelighetene respondentene opplevde i situasjoner med elever med diagnoser og atferdsvansker kan også ses i sammenheng med relasjon mellom lærer og elev.

Relasjonsbygging mellom lærer og elev er viktig i møte med elevene, og da spesielt i møte

med elever som har utfordringer (Drugli & Nordahl, 2015). Lærerne som er i skolen har tid til å opparbeide relasjon med disse elevene, og det kan se ut til at det bidrar til at det er lettere å inkludere elevene og tilpasse opplæringen. Fordi studentene ikke har tilstrekkelig med tid til å kunne bygge en god relasjon til disse ungdommene, kan dette igjen få konsekvenser for deres muligheter til inkludering og tilpassing, og vil igjen kunne påvirke deres opplevelser i praksisperiodene.

Engvik (2016) påpeker at nyutdannede lærere har vansker med å formidle sine behov for kollegiet, noe som kan forstås som at de ikke vet hva de skal spørre om. Dette sett i sammenheng med uttalelser om manglende veiledning i forhold som angår elever med utfordringer kan sies å være relevant i veiledningssammenheng, fordi forskningsdeltakerne opplever at det er huller i kunnskapen. Respondentene uttalte at veiledningen ville gjort dem bedre rustet for yrkeslivet dersom deler av den hadde hatt form som et kontaktlærerkurs, slik at de ville hatt større kunnskap om konkrete oppgaver rundt barn med diagnoser og atferdsvansker.

I spørreundersøkelsen spurte jeg om veileder brukte teorier og begreper gjenkjennbart fra de teoretiske delene av utdanningen, hvorpå et flertall på cirka 60 prosent svarte *i mindre grad, liten og svært liten grad*. Et stort flertall på cirka 80 prosent mente at veileder i hovedsak brukte egne erfaringer som grunnlag for veiledningen. Respondentene bekreftet at veilederne ikke brukte så mye teori, men de anså det ikke som et problem at teori og praksis var atskilt. De mente at man likevel forsto at veilederne hadde pedagogisk teori i bunnen, selv om de ikke brukte begrepene. "Du skjønner at det er pedagoger som er rundt deg, selv om de ikke bruker fagordene vi sitter og pugger til eksamen", kommenterte en av respondentene. Respondentene uttrykte også at det var større fokus på pedagogiske teorier på ungdomsskolene de var i praksis på, enn på videregående.

Kvernbekk (2011) kaller teori-praksisproblemet et gap mellom teori og praksis, og stiller spørsmål om man kanskje også bør opprettholde dette gapet. Sannsynligvis så peker respondenten som er sitert over på noe vesentlig, nemlig at pedagogiske teorier er generalisert hos lærerne. Den ligger til grunn for det de gjør og sier, selv om de ikke bruker fagbegreper. Slik jeg forstår respondentene, så oppleves dette gapet først og fremst fordi lærere og veiledere ikke bruker pedagogiske begreper som er gjenkjennbare, men når studentene kommer inn i skolehverdagen så gjenkjenner de pedagogikkens hverdagspråk.

Som vi har sett, kunne studentene synes at innholdet i veiledningen var litt tilfeldig, men det kan også se ut til at studentene kanskje ikke helt har forutsetninger for å vurdere hva som er hensiktsmessig. Veiledningen omtales å kunne mangle noe struktur, som en konsekvens av at mange ikke mottar før- eller etterveiledning, noe som kan få konsekvenser for studentens og veilederens faglige utvikling. Videre kan man si at de seneste årenes fokus på klasseledelse ser ut til å begynne å få effekt hos lærerstudentene, slik at de føler seg litt bedre forberedt før de går ut i yrkeslivet. Hva angår vurdering, så ser det ut til at det fremdeles er en jobb igjen å gjøre, og at studentene nok kan få en litt større innføring i praktisk arbeid med vurdering når de er ute i praksis. Studentene bekrefter at det ikke brukes mange teoretiske begreper i skolen, men respondentene syntes likevel ikke at det var et problem fordi de oppfattet klart de pedagogiske grunntankene selv om gjenkjennbare teoribegreper ikke ble brukt.

5.2. Veilederrollen

Studentene ser i all hovedsak ut til å være fornøyde med sine veiledere, og kommenterte at de hadde lært mye, at veiledningen hadde gjort dem bedre rustet til å møte hverdagen som lærer, og at de hadde fått en bedre forståelse av seg selv. Men det kom også innspill fra studenter som ønsket bedre skolerte veiledere og at noen veiledere manglet fagkompetanse.

Ulvik og Smith (2011) argumenterer for at det må innføres formelle krav for å kunne virke som veileder i skolen. Det er per i dag ikke krav om formell utdanning, men et ønske fra lærerutdanningsinstitusjonene. Dette kapittelet vil ta for seg forskjellige elementer som angår veilederrollen, som formell og uformell kompetanse, utvikling av praktisk yrkest teori, uerfarne veiledere, og forhold som oppleves som vanskelige.

5.2.1. Formell og uformell veilederkompetanse

I spørreundersøkelsen spurte jeg studentene om deres opplevelse av veileders kompetanse, og omtrent 90 prosent av studentene oppga i spørreundersøkelsen at de i *noen grad, stor eller svært stor grad* opplevde at veileder var kompetent til å veilede. Skagen (2011a) sier at en veileders kompetanse kan deles i formell og uformell. Med formell kompetanse menes at veileder har tatt utdanning innen fagområdet veiledning, ut over den kompetansen han har tilegnet seg innen vanlig pedagogisk utdanning.

Skagen (2016) påpeker også at selv om de fleste veiledere mangler formell veilederkompetanse, så er ikke det synonymt med at de er veiledere uten kompetanse. Mange har vært veiledere i en årrekke, og har bygget et bredt erfaringsbasert grunnlag, hvilket vil si at de over tid har opparbeidet en veiledningskompetanse i form av personlig og profesjonell kunnskap. Det ser ut til å være mange kompetente veiledere, og det store flertallet av studentene har gode opplevelser som har hjulpet dem til økt forståelse, gitt verdifulle erfaringer og utviklende refleksjoner rundt lærerrollen. Veilederne til disse studentene ser ikke ut til å representere en utfordring, selv om de mangler den formelle kompetansen.

Dessverre så kan også studentene fortelle om noen utfordringer, som for noen av dem gjorde at de stilte spørsmål ved hvorvidt de ønsket å fullføre utdanningen og bli lærere. Andre har kommentert at det er stor variasjon i veiledernes kompetanse, og det er ytre ønske om bedre kompetente veiledere. I rapporten *Kvalitet i PPU* stadfestes det at det per i dag ikke finnes nasjonale krav til veilederes kompetanse (Hestbek, 2010), og Ulvik og Smith (2011) sier at man bør løfte betydningen av formell veiledningskompetanse, og at det bør anses som en profesjon innenfor profesjonen.

Tatt i betraktning oppsummeringen av studentenes og respondentenes svar, så blir jeg usikker på hva studentene legger i sin forståelse av hva som er en kompetent veileder. Når en fjerdedel av studentene oppgir å ha fått *lite eller ingen* etterveiledning, halvparten oppgir å ha fått *lite eller ingen førveiledning*, og at mer enn en av tre veiledere *sjelden eller aldri* etterspør plan for timen i forkant, så kan det se ut til at studentenes forståelse av "kompetent veileder" er relatert til den faktiske dialogen de har hatt med veileder, og ikke inkludert andre ting som inngår i veiledningen.

Min antakelse er at studentene muligens ville svart noe annerledes på spørsmålene, dersom de på forhånd hadde hatt mer kunnskap om hva veiledningen innebærer. Også Handal og Lauvås (2014) sier at det er en fordel for veiledningen at studenten har en grunnleggende forståelse av hva veiledning innebærer. Hvis vi ser tilbake på Lauvås og Handal (2015) sin praksistrekant (se figur side 21) så viser de til at både teoribaserte og erfaringsbaserte begrunnelser ligger til grunn for utviklingen av praktisk yrkest teori. En som skal bli snekker får ikke bare utdelt verktøykassen uten forklaring på hva som skal brukes til hvilket formål, og forkunnskaper om veiledning kan dermed gi lærerstudenten bedre mulighet til å utnytte verktøykassen "veiledning". Om studenten vet hvorfor han skal ha førveiledning, så vil han også med større

sannsynlighet etterspørre førveiledningen om veileder utelater det – fordi han forstår hvorfor det er en viktig del av veiledningsprosessen.

Oppsummert så kan det se ut til at når studentene likevel i så stor grad er fornøyde med veiledningen de har fått, så kan dette illustrere og vise styrken i at studentene stort sett har hatt fire veiledere gjennom året, og hvis en av disse har hatt lav eller manglende kompetanse så vil sannsynligvis fremdeles helhetsopplevelsen til studenten være positiv. Det er også en mulighet for at studentene ville svart noe annerledes dersom de hadde hatt større forkunnskaper om veiledning før de gikk ut i praksis, fordi de ville hatt bedre forutsetninger for å forstå betydningen av de forskjellige momentene i veiledningsprosessen.

5.2.2. Veilederes påvirkning ved utvikling av praktisk yrkesteori

I noen tilfeller opplevde respondentene å få stor frihet til egne faglige ideer og opplegg, og at veileder var flink til å bruke studentenes kunnskap aktivt. Noen opplevde også det motsatte, at veileder var lite villig til å la respondentene få ansvar og prøve ut egne undervisningsopplegg. I tillegg syntes noen forskningsdeltakere at det var litt problematisk når veileder hadde lavere fagkunnskap enn studenten, og en student kommenterte på spørreundersøkelsen: "Har ikke mottatt så mye veiledning. Han lot meg klare meg mye selv, siden han har kompetanse i andre fag enn mitt fag." Disse forholdene kan bidra til å påvirke studentenes utvikling av praktisk yrkesteori.

Praktisk yrkesteori utvikles, ifølge Lauvås og Handal (2015), av teori- og erfaringsbaserte begrunnelser og etisk rettferdiggjøring av en handling (Lauvås & Handal, 2015, s. 30). Av det kan man anta at forskjellige veiledere vil utfordre studenten på forskjellige vis hva angår begrunnelser og rettferdiggjøring, fordi forskjellige veiledere sitter på forskjellige erfaringer som har lagt grunnlaget for respektive praktiske yrkesteorier. Man kan da videre anta at en student som kun har én veileder vil få en mer begrenset utvikling av praktisk yrkesteori, sammenlignet med de som har flere veiledere, siden det blir en mer begrenset erfaringsoverføring. Spesielt problematisk vil det kunne være for en student som får én veileder, hvis denne viser seg å være lite villig til å la studenten få prøve ut egne tanker og ideer.

Lauvås og Handal (2015) sier videre at hver veileder har sine personlige erfaringer som preger deres yrkesutøvelse, som igjen påvirker deres veiledning. Når studentene får så mange

som fire forskjellige veiledere med sine særskilte erfaringer i løpet av et år, kan det synes å være positivt. Man kan dermed også anta at den erfaringen de får med seg fra alle veiledere har sin verdi, på sin måte, også i de tilfellene hvor veiledningen tilsynelatende har vært noe mangelfull. En student svarer følgende på undersøkelsens åpne spørsmål, og viser en positiv holdning til stadfestelsen ved å si at "veiledningen har jevnt over vært bra, med tidvis svært forskjellig fokus fra veileder til veileder." Denne forskjellen i fokus kan sies å ha gitt denne studenten erfaringer han ikke ville fått om han hadde hatt én veileder.

Noen forskningsdeltakere har rapportert om veldig kritiske veiledere, i betydningen bedømmende og negative. Lauvås og Handal (2015) viser til at en veileder som både er støttende, positiv og kritisk er å foretrekke, med tanke på studentens utvikling av praktisk yrkest teori. Noen vil kanskje mene at det er motstridende å hevde at man skal være både støttende, positiv og kritisk. Man kan argumentere for at det er essensielt for studentens utvikling at han også får kritiske spørsmål det må reflekteres over. En student påpeker dette på følgende måte: "Begge var flinke veiledere og hyggelige å jobbe med, men de sa ikke noe spesifikt jeg kunne gjøre for å bli bedre. Bare positive tilbakemeldinger." Det kan se ut som at denne studenten opplevde at veiledningen manglet en dimensjon. Det er mulig å stille kritiske spørsmål uten at det oppfattes som personlig kritikk, slik at man fremdeles oppfattes som støttende. Kritikk kan oppleves emosjonelt, og Spurkeland (2015) hevder at dette kan bidra til større tillit mellom partene i en relasjon, som student og veileder er. Ved å bli stilt kritiske spørsmål så vil studenten, ifølge Lauvås og Handal (2015), i større grad utfordres til å rettferdiggjøre de etiske sidene ved handlingen som er gjennomført. Dette kan igjen bidra til ytterligere utvikling av den praktiske yrkest teorien ved å løfte det opp til P3-nivået (se figur side 21). Stikkordet kan imidlertid se ut til å være at kritikken skal være balansert, slik at veileder også oppleves som støttende og positiv.

Manglende muligheter til å gjennomføre egne ideer og opplegg opplevdes som en utfordring for studentene. I en del tilfeller var fastlagte planer så låst, at studenten ikke hadde noe annet valg enn å følge planen, og i enkelte tilfeller var veileder lite villig til å slippe ansvaret for klassen over til studenten. Respondentenes tilbakemelding om dette var at disse situasjonene opplevdes som skuffende og demotiverende.

På samme måte som at en uerfaren veileder må finne sin rolle, så må også en nyutdannet lærer gjøre det, og praksisperiodene er studentenes første mulighet til å kjenne på den rollen. Skagen (2016) trekker frem at studentenes utvikling av praktisk yrkest teori ikke kun skjer via

refleksjon, men også via kontekstuell modus. Det kan forstås som at studenten må få mulighet til å prøve ut sine tanker og ideer i praksis, og dette kan også bidra til å styrke studentens motivasjon. Deci og Ryan (2000) påpeker at den sterkeste formen for motivasjon er den indre motivasjonen, som springer ut fra et ønske om å forstå og å utvikle seg som person. Når man drives av en indre motivasjon, så holder resultatet høy kvalitet. Av dette kan man anta at når en student ikke får lov til å prøve ut egne tanker og ideer, så faller den indre motivasjonen. Når man har lyst til noe, og ønsker sterkt å prøve det ut, så vil det gjerne være demotiverende når man ikke får lov.

Det er derimot ikke alltid slik at veileder alltid kan la studentene følge sine egne planer. Hvis skolen har en plan som strekker seg over hele året og som omfatter et helt klassetrinn, som har Læreplanens kompetansemål fordelt utover, så kan det være vanskelig å la studenten få fritt spillerom. Det Lauvås og Handal (2015) sier om at man bør utforme et veiledningsgrunnlag i starten av veiledningsprosessen kan ses på som relevant også her, og det kan i denne sammenhengen avklares hvilken frihet studenten har. Det er hensiktsmessig at studenten får vite hvilket faglig spillerom han har, slik at han kan planlegge ut fra det. Det kan også være hensiktsmessig at lærerutdanningsinstitusjonen i forkant av praksis tar opp dette med studenten, og også ber dem selv ta et ansvar for denne avklaringen.

Det er å foretrekke med en veileder som både er støttende, positiv og kritisk (Lauvås & Handal, 2015), og da kan det også være naturlig å strekke seg etter å gi studenten litt handlingsrom. Dette fordi det, ifølge Deci og Ryan (2000), oppleves motiverende med ansvar og positive holdninger. Mulige løsninger kan være å gi studenten et tema og høre hva studenten vil være mest interessert i å jobbe med innenfor det området. Da vil man gi studenten noe medbestemmelse, og studenten kan velge det han selv finner mest interessant innenfor et gitt tema, samtidig som at planen for enheten overholdes. Noen veiledere velger å gi studenten ansvar for fagområder hvor de selv føler de ikke helt strekker til, men dette kan være et tveegget sverd. Dersom studenten heller ikke føler at han har så stor fagkompetanse på akkurat det emnet, så vil han muligens måtte jobbe med et område han ikke finner interessant med en veileder som heller ikke finner det interessant. Med utgangspunkt i Deci og Ryan (2000) sin selvbekreftelsesteori kan man si at det kan være forsterkende for studentenes indre motivasjon at de får mulighet til å prøve ut egne opplegg, og at veilederne bør bestrebe seg på å finne en løsning slik at dette er mulig. Dette fordi det vil kunne bidra til studentens følelse av mestring.

Studentenes utvikling av praktisk yrkesteori kan sies å påvirkes positivt ved at det er flere veiledere, fordi forskjellige veiledere har forskjellige erfaringer de bringer videre til studentene. Flere forskjellige veiledere kan også sies å være en fordel når samarbeidet mellom en student og veileder ikke fungerer godt. Videre påvirkes utvikling av praktisk yrkesteori også av i hvilken grad studenten får muligheter til å gjennomføre egne undervisningsopplegg, fordi dette kan påvirke studentens motivasjon.

5.2.2.1. Observasjon som verktøy for utvikling av praktisk yrkesteori

Observasjon ser per i dag ut til å ha en begrenset rolle i veiledningen studentene opplever i praksis, men fordi observasjon er viktig innen flere veiledningsmodeller anser jeg temaet som relevant i denne studien.

Tre av fire studenter oppga at de observerte fire timer eller mindre (drøyt 30 prosent i kun 1-2 timer), og observasjonen foregikk kun i starten av praksisperioden. Respondentene uttalte at observasjon var betryggende, verdifullt og lærerikt, og trekker også frem at observasjon ikke nødvendigvis trenger å forekomme kun i eget fag. Respondentene fortalte at de observerte lite, 1-2 timer, og de hadde fått inntrykk fra både veileder og lærerutdanningsinstitusjonen at de ikke hadde anledning til å observere mer. Man kan derfor spekulere i om verdien av observasjon anerkjennes fullstendig, hvilket kan påvirke studentenes motivasjon for å observere.

Skagen (2011c) sier at observasjon har sin plass i flere veiledningsmodeller: Både i mesterlære, modellære og i coaching-modellen har den sin plass, som et verdifullt verktøy for overføring av kunnskap, men den er ikke vektlagt i HR-modellen. HR-modellen er den veiledningsmodellen flest veiledere kjenner til, ifølge Skagen, – dersom de kjenner til noen veiledningsmodell.

Forskningsdeltakernes begrensede antall timer med observasjon kan sies å være i tråd med HR-modellen (Skagen, 2011c), men det kan også sies å være en av de svakere sidene ved HR-modellen, fordi den ikke ser ut til å anerkjenne læringspotensialet ved observasjon. Skagen trekker frem andre teorier som sier at observasjon gir kunnskap på en annen måte enn gjennomføring av egen praksis, ved at man tar inn over seg andres handlinger og deretter kan omsette det som ble observert til egen praksis i handling på et senere tidspunkt. Man danner seg med andre ord et grunnlag for utvikling av egen praktisk yrkesteori, basert på ens

oppfatning og tolkning av veilederens praktiske yrkesteori. Ifølge Handal og Lauvås (2014) er utviklingen av praktisk yrkesteori selve kjerneelementet i veiledning av lærerstudenter.

Skagen (2011a) sier at ved å spre observasjonen ut i tid så rekker man i større grad å implementere det man har lært, som da utvikler seg til erfaring, før man mottar ny lærdom. Gallwey (i Skagen, 2011a) mener at første trinn i nyinnlæring er observasjon. Studenten må først se en korrekt handling, før det kan implementeres og gjentas. Ved observasjon øker sannsynligheten for å lykkes, da man etter observasjon også kan snakke om visualisering av hvordan ting skal utføres. Med utgangspunkt i dette så kan man argumentere for at observasjon er en form for veiledning, som kan påvirke studentens praktiske yrkesteori, både i kraft av observasjonen alene men også som et grunnlag for refleksjon i påfølgende samtale. Studentene selv er veldig tydelige på nytteverdien av observasjon, så kan det synes tydelig at man her har et potensiale som ikke utnyttes. Det kan derfor være hensiktsmessig å se på hvordan man kan få bedre utnyttelse av observasjon som læringsverktøy enn hva man har i dag, og respondentenes innspill om at man kan observere i andre fag er fornuftig å ta med seg.

5.2.3. Betydningen av veileders tilbakemeldinger

Lauvås og Handal (2015) påpeker at erfaring utvikler den praktiske yrkesteorien. Man kan dermed tolke det slik at all erfaring er utviklende, også dårlige erfaringer. En student forteller følgende på de åpne spørsmålene: " Det mest utfordrende ved å være i praksis var stadige endringer og dårlig kommunikasjon med en veileder." Respondentene hadde selv ingen direkte negative erfaringer, men alle "hadde hørt" om noen andre som hadde hatt det.

Dag Roness (i Engvik, 2016) har i sin forskning vist til at rundt en tredjedel av lærere med PPU slutter i løpet av kort tid i yrket, blant annet på grunn av at de føler seg for dårlig forberedt til yrket. Man kan anta at en student som er sterk og trygg i seg selv trolig likevel vil kunne nyttiggjøre seg dårlige erfaringer, mens en som er mer usikker kan bli ytterligere usikker foran elevene i praksis og dermed få gjentatte negative opplevelser i klasserommet. Ifølge Deci og Ryan (2000) vil en som ikke får støtte kunne bli umotivert, fordi de ikke oppnår bekreftelse. Manger (2015) sier at når vi har negative opplevelser så søker vi å finne årsaken til dette i oss selv, ikke i utenforliggende årsaker. Gjentatte negative opplevelser som student i klasserommet kan være medvirkende faktorer for om en nyutdannet velger å satse på

læreryrket, eller om han velger å fokusere på andre muligheter som fagutdanningen kan åpne for, muligens fordi han ikke har tro på at han kan klare jobben.

Skagen (2011b) tar til orde for at veileder har beveget seg fra å være en rollemodell til en reflekterende samtalepartner, siden observasjon ikke lenger har samme posisjon i lærerutdanningen. Det kan føre til at det er den uerfarne studentens handlinger som må omsette refleksjonen til praksis, fordi han mangler sammenligningsgrunnlag. Handal og Lauvås (2014) viser til at man likevel har til dels definerte roller også i dag, i kraft av sin definerte posisjon som veileder, lærer, student eller elev. En veileder vil derfor i realiteten likevel være en rollemodell for studenten, selv om betydningen av rollemodell rent praktisk ikke lenger har samme posisjon som på 1960-70-tallet. En veileder befinner seg over studenten i hierarkiet – veileder er en autoritetsperson, som har makt over studenten. Veileder kan derfor i kraft av hvordan han forholder seg til studenten til en viss grad påvirke studentens framtidvalg.

Noen forhold rundt enkelte veiledere kan anses som en utfordring. En student skrev følgende som svar på et av de åpne spørsmålene: "Jeg synes ikke at jeg ble spesielt godt tatt imot, og jeg følte ikke at veilederne hadde spesielt stor interesse av å være veiledere." Også respondentene kunne fortelle om veiledere som tidlig overlot hele ansvaret til studenten, for å benytte tiden til andre arbeidsoppgaver.

Det er å foretrekke at en veileder er både støttende, positiv og kritisk (Lauvås & Handal, 2015), og en god veileder er i stand til å både sette pedagogiske prinsipper ut i praksis samtidig som at studenten føler seg trygg (Skagen, 2011c). Om en veileder ikke er spesielt interessert i veiledningsarbeidet, så vil det kunne være vanskelig for denne veilederen å bygge gode relasjoner til studenten, og få ham til å føle seg trygg.

Med utgangspunkt i at så mange av studentene er så fornøyde med sine veiledere som de har gitt uttrykk for, så er det en ganske tydelig indikasjon på at de veilederne som beskrives over er i mindretall. Likevel er det verdt å merke seg at respondentene omtalte seg som *heldige* som stort sett hadde hatt gode veiledere.

Drugli og Nordahl (2015) sier at anerkjennelse og respekt ikke skal være noe man må gjøre seg fortjent til fra lærer, og om man får mye negativ bekreftelse eller blir oversett så vil dette kunne føre til en utvikling av en negativ selvoppfatning. Om veileder er tydelig negativ til sin veilederrolle, så vil det kunne gjøre det vanskeligere for studenten å bygge en god relasjon til

veileder. Drugli og Nordahl sier også at en god relasjon har stor påvirkning på læringsutbyttet, og man kan derfor anta at om en veileder gir tydelig uttrykk for at han er i en uønsket situasjon, så vil det også påvirke studentens læring.

Når det gjelder veiledere som overlater ansvaret for undervisningen til studentene, så oppfattes det ikke alltid negativt fra studentens side. Noen uttrykker at det er artig å få prøve seg, men som den ene respondenten sa; "jeg ser jo i ettertid at det kanskje ikke var helt heldig, for jeg mistet jo en del veiledning".

I slike tilfeller vil veileder miste det Lauvås og Handal (2015) omtaler som observasjonselementet i veiledningsprosessen, som igjen danner mye av grunnlaget for refleksjonene som man gjør i etterveiledningen. Det er et ønske fra lærerutdanningsinstitusjonene at studentene skal få prøve seg litt på egen hånd, men i all hovedsak så skal undervisningen veiledes, på grunn av læringsutbyttet.

Med utgangspunkt i Lauvås og Handal (2015) og Skagen (2011c) sine uttalelser om at veileder skal være støttende og gjøre studenten trygg, bør man muligens etterkomme studentenes ønsker om bedre muligheter til å evaluere veilederne. Det vil kunne avdekke forhold rundt veiledere som studentene opplever som utfordrende i forhold til den veiledningen de mottar. Både måten en veileder kommuniserer med studenten på, både ved verbal kommunikasjon, kroppsspråk, og manglende kommunikasjon, kan påvirke veiledningen og relasjonen mellom veileder og student. Dersom veiledningen og relasjonen ikke oppleves som god kan det påvirke studentens læring negativt, fordi de både mister veiledning og motivasjon.

5.2.4. Uerfarne veiledere

Uerfarne veiledere forstås her som førstegangsveiledere uten erfaring i rollen som veileder, og uten formell veilederkompetanse. En av respondentene opplevde å få en slik uerfaren veileder, og mente at den manglende erfaringen fikk negative konsekvenser for sin læring og utvikling. Respondenten hadde ønsket at denne veilederen fikk bedre opplæring og oppfølging i sin nye rolle. Temaet ble også belyst av noen studenter, og en kommenterte følgende: "Veien ble litt til underveis, og det var vanskelig å vite hva jeg hadde å forholde meg til."

Skagen (2016) viser til at det generelt er manglende formell kompetanse hos veilederne, og man kan da anta at dette vil være mer problematisk om veileder heller ikke innehar erfaringsbasert kompetanse. Man kan samtidig si at alle lærere er veiledere for sine elever, og derfor er det ingen som starter på null. Lauvås og Handal (2015) påpeker imidlertid at en veiledningssituasjon skiller seg fra vanlig undervisning på grunn av det tette samarbeidet mellom veileder og student, og at man forventer en form for forkunnskap hos studenten. Man forventer dermed gjerne et større fokus på og et høyere nivå av refleksjon hos studenten. En student og en veileder blir også satt i et tett samarbeid, noe som en uerfaren veileder kanskje ikke alltid er helt forberedt på.

Lauvås og Handal (2015) påpeker at det er viktig at både student og veileder forstår veiledning på samme måte, fordi veiledning ikke foregår slik ordinær undervisning gjør. Strategien må være avklart for alle involverte. Man kan anta at det vil være dette som blir kilden til at studenter opplever det som utfordrende med uerfarne veiledere, fordi en uerfaren veileder kan være usikker og ikke helt ha denne forståelsen på plass selv. Da vil veileder, som autoritetspersonen i samarbeidet, kunne ha vanskeligheter med å avklare dette med studenten.

Veileder må, ifølge Skagen (2016), gjøre seg kjent med og forstå, hvilke krav og profesjonelle standarder som gjelder. Både hva angår veileders kompetanse, men også hvilke krav som stilles til studenten og vurdering av studenten. Problemet kan være når veileder ikke vet hva han skal tilegne seg. Det kan sammenlignes med en student – man forventer heller ikke at en student vet hva han skal lære og hvor han skal finne lærdommen, det er derfor de har veiledere. Veileder må tilegne seg dette, ja, men man kan med fordel sørge for å gjøre dette lett tilgjengelig for veileder, og kvalitetssikre at den er mottatt og forstått. Dette for å kvalitetssikre at studenten får det han har krav på.

Veiledningens landskap er komplekst, og Lauvås og Handal (2015) understreker at det ikke er slik at det å følge krav og profesjonelle standarder betyr at alle må gjøre ting identisk. En erfaren veileder har gjerne en forståelse for hva som fungerer godt for seg selv og sine studenter. En uerfaren veileder har naturlig nok sannsynligvis ikke opparbeidet seg denne forståelsen. Det kan da være hensiktsmessig å oppfordre veileder til å tenke over hvilke styrker og svakheter han mener han har i et en-til-en-samarbeid med sine elever, og bruke dette som et utgangspunkt for sin veiledning.

5.3. Andre faktorer som påvirker veiledningen

I dette kapitlet vil andre faktorer som påvirker veiledningen diskuteres. Dette er forskjellige faktorer knyttet til lærerutdanningsinstitusjonen, som lager retningslinjer for praksisperiodene, studenter, veiledere og PPU-koordinatorer. Institusjonen er også ansvarlig for utviklingen av veiledernes formelle kompetanse, og oppfølging av alle involverte parter. Noen av disse faktorene er direkte relatert til veiledningen, mens andre påvirker veiledningen indirekte. Et av de åpne spørsmålene i spørreundersøkelse 1 ga studentene mulighet til å komme med generelle betraktninger omkring veiledningen, skolen og praksisen, og mange av studentene benyttet muligheten til å komme med innspill til lærerutdanningsinstitusjonen.

5.3.1. Veiledningsdokumentet

Det forventes at studentene skal skrive og levere et veiledningsdokument før hver undervisningstime. Dokumentet er teoretisk forankret, med bakgrunn i Lauvås og Handal (2015) sine anbefalinger om etablering av veiledningsgrunnlag. Veiledningsdokumentet (vedlegg 6) har som klart formål å hjelpe studenten med å planlegge og strukturere undervisning, og å fungere som bakgrunnsinformasjon for veiledere og praksisbesøkende.

Det var i spørreundersøkelsen ingen spørsmål direkte om veiledningsdokumentet, men studentene benyttet de åpne spørsmålene til å uttale seg om dokumentet. Uttalelsene handlet om at de opplevde dokumentet som byråkratisk, og at de ikke opplevde å få tilbakemeldinger, noe som gjorde dem usikre på om det ble lest. Respondentene utdypet både positive og negative sider ved dokumentet og at det var nyttig å tenke gjennom hva man skal gjøre og hvorfor, og at man tvinges til å tenke gjennom aspekter som grunnleggende ferdigheter og den generelle delen av læreplanen. De mente det var spesielt nyttig i starten av første praksisperiode. Men de opplevde også at veilederne viste liten interesse for dokumentet, noe de tilla at det er et stort og byråkratisk dokument. De satt heller ikke igjen med en følelse av at det ble lest av veileder ved lærerutdanningsinstitusjonen, og det opplevdes etter hvert som en kontrollmekanisme, på grunn av manglende konkrete tilbakemeldinger. De forsto at det ble mye for veilederen å lese, men de ønsket likevel en bedre respons. Særlig i de tilfellene hvor man hadde et opplegg som gikk over flere uker var det vanskelig å se hensikten med å levere dette dokumentet til hver undervisningstime. Til slutt ble dokumentet skrevet for andres del, og det opplevdes lite hensiktsmessig i forhold til arbeidsmengde.

Lauvås og Handal (2015) beskriver veiledningsgrunnlaget som et notat som studenten skriver og leverer til veileder, fortrinnsvis i så god tid før førveiledningen at det kan danne grunnlaget for refleksjon av planlagt veiledningssituasjon. Det gir begge parter et bilde av hva som skal skje, og hvilke forventninger som ligger til grunn, og dette kan anses som en grunnleggende del av samarbeidet mellom student og veileder, og formålet med veiledningsdokumentet står tydelig beskrevet først i dokumentet, og det er både riktige og viktige mål for studentene å jobbe med. Samtidig så viste resultatene fra spørreundersøkelsen at kun en liten overvekt av studentene opplevde at veileder etterspurte plan for timen.

Deci og Ryans (2000) selvbekreftelsesteori skiller mellom forskjellige typer motivasjon, basert på årsaker og mål man har. Den indre motivasjonen er sterkere enn den ytre, fordi indre motivasjon springer ut fra en iboende interesse og glede, mens ytre motivasjon er avhengig av en ytre forsterker. For å opprettholde den ytre motivasjonen må forsterkeren oppleves som attraktiv. Jeg vil anta at studentene har en indre motivasjon i sitt yrkesvalg, at de har en interesse for og lyst til å bli lærere, men samtidig antar jeg at noen elementer på veien ikke vil forsterkes av den samme indre motivasjonen. Veiledningsdokumentet kan forstås som et slikt element, basert på forskningsdeltakernes tilbakemeldinger. At ikke alt omfattes av denne indre motivasjonen er å anse som naturlig, og noen ganger så må man finne seg i å gjøre arbeidsoppgaver som ikke omfattes av ens egen interesse og glede, men da kan det, ifølge Deci og Ryan, hjelpe om man har en forståelse av hvorfor oppgaven må gjøres.

Deci og Ryan sier videre at en student som gjør oppgaver for å unngå sanksjoner handler ut i fra en ytre motivasjon, noe forskningsdeltakerne bekrefter at gjelder for veiledningsdokumentet. De opplever at det har varierende nytte i seg selv, og de gjør arbeidet fordi det er et krav, en kontrollmekanisme. Videre trekker Deci og Ryan frem at handlinger som baserer seg på ytre regulativer fører til lav interesse, noe som kan forklare at hovedårsaken til studentenes negativitet synes å være at "ingen bryr seg om arbeidet de gjør med dokumentet". Det sendes ukentlig til veileder ved lærerutdanningsinstitusjonen, men de opplever ikke å få konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet de har gjort, og veilederne på skolene viser liten interesse fordi det etter respondentenes utsagn "er et for stort og byråkratisk dokument".

Oppsummert er veiledningsdokumentet teoretisk forankret og i utgangspunktet et godt hjelpemiddel for veiledningen, men det oppfattes eller brukes ikke slik i praksis. Dokumentet

oppleves som en kontrollmekanisme, og er demotiverende å jobbe med i lengden, på grunn av manglende respons.

5.3.2. Organisatoriske faktorer direkte relatert til veiledning

Andre faktorer direkte relatert til veiledning kan være skolering av veiledere, veilederes erfaring og fagkompetanse. Selv om flertallet av forskningsdeltakerne kunne stille seg bak studenten som kom med at "jeg hadde dyktige og kompetente veiledere", så var det noen som opplevde utfordringer. En student kommenterte følgende: "Dårlig kommunikasjon. En veileder med lite erfaring, som lærer har jeg mer erfaring enn hun. Lite oppfølging, jeg måtte sørge for at jeg fikk litt utbytte." Et par av respondentene hadde også vært borti en eller flere av disse situasjonene.

Hatch (2011) sier at en organisasjon i varierende grad er avhengig av sine omgivelser, og en organisasjon og omgivelser kalles til sammen et nettverk. Omgivelsene tilfører organisasjonen ressurser, og dersom organisasjonen er avhengig av disse ressursene, så blir den mer sårbar og påvirkelig. En av lærerutdanningsinstitusjonens viktigste ressurser kan sies å være studentene. Ingen studenter – ingen organisasjon. Studentene skal bli institusjonens sluttprodukt, det vil si lærere. Når vi da vet at mange nyutdannede lærere slutter i yrket etter kort tid (Engvik, 2016), så er det viktig at studentene får med seg så gode verktøy som mulig inn i yrkeslivet, slik at følelsen av suksess er lettere å oppnå. Godt skolerte veiledere og veiledere med fagkompetanse kan sies å være ledd i prosessen til å gi studentene disse verktøyene.

Flere studenter hadde kommentarer om uerfarne veiledere, og en skrev at "generelt burde lærerne fått veiledningskurs", mens en annen ønsket seg "bedre skolerte veiledere". Lauvås og Handal (2015) viser til tre grader av teori, basert på hvor stor andel av teorien som er utarbeidet og vitenskapelig begrunnet. De viser til at teorien blir dypere og mer reflektert med et større fundament. Det kan forstås som at nye veiledere bør få et teoretisk grunnlag i veiledning før man går videre med praktiske øvelser. Eksempel på slike praktiske øvelser kan være å diskutere reelle caser. Diskusjon av case er viktig, men man kan anta at de uerfarne veilederne vil ha større utbytte av å diskutere casen dersom de først har fått noe opplæring i faget veiledning, da det vil gi dem et større grunnlag for å reflektere selv. Dette vil også kunne bidra til å øke deres egen praktiske yrkest teori.

På ungdomstrinnet er det kun kompetansekrav for å undervise i fagene norsk, engelsk og matematikk, og kartlegging av lærernes formelle kompetanse viser at det finnes en del lærere i skolen som ikke har den formelle kompetansen i en del fag, og da særlig fag med få undervisningstimer. En PPU-student med master- eller bachelorgrad i religionsfaget kan fort få en veileder uten formell utdanning innen fagområdet. Dette kan oppleves som problematisk fordi studenten, ifølge Lauvås og Handal (2015), i utgangspunktet har en underlegen posisjon i forhold til veileder. En av respondentene bekreftet dette, og en student kommenterte følgende på åpne spørsmål: "Har ikke mottatt så mye veiledning. Han lot meg klare meg mye selv, siden han har kompetanse i andre fag enn mitt fag."

Oppsummert kan man si at studentene selv ser ut til å være opptatte av kvaliteten på sin veiledning, og at de ønsker en jevn kvalitet. For å få til det så ønsker de at veilederne skal bedre skolering i å være veiledere.

5.3.3. Organisatoriske faktorer indirekte relatert til veiledning

Faktorer som kan sies å være indirekte relatert til veiledningen kan sies å være om studentene opplevde å få hjelp fra lærerutdanningsinstitusjonen med eventuelle problemer ved praksisskolen underveis i praksis, og i hvilken grad de opplever å kunne evaluere veilederne i etterkant. En student kommenterte følgende: "Vi har ikke fått spørsmål om hvordan det har gått, og vi har hatt en veldig vanskelig situasjon som vi har følt oss veldig alene om å håndtere, til tross for at flere av oss jevnlig har kontakta ledelsen." Noen visste ikke hvem de skulle kontakte, og mange brukte begrepet byråkrati. De opplevde at det var vanskelig å evaluere veilederne på en skikkelig måte, noe flere ønsket. Jeg anser dette som indirekte forhold som berører veiledningen, fordi man ved hjelp av disse tilbakemeldingene kan gjøre endringer på lang sikt.

En veileder befinner seg i to parallelle organisasjoner med linje-stab organisering, skolen og lærerutdanningsorganisasjonen, og forholder seg i all hovedsak til nærmeste leder som igjen rapporterer videre oppover (Irgens, 2012). Samtidig må man huske at en veileder først og fremst er lærer, og det er denne organisasjonen, skolen, en lærer primært anser som sin arbeidsplass (Skagen, 2016). En student kommenterte følgende: "En av veilederne hadde det alt for travelt, og jeg gikk glipp av cirka fire timer med konkret veiledning fordi han ikke kunne være tilstede." Det kan anses som logisk at veileder først og fremst prioriterer sine

arbeidsoppgaver som lærer, og at studenten kan komme i andre rekke. Hvis vi husker tilbake til det respondentene kalte "snikveiledning", så kan det se ut til være et resultat av denne prioriteringen. For studentens del kan det se ut til å slå uheldig ut i enkelttilfeller, fordi de føler seg oversett og at de mister veiledning.

Veileder og student skal primært forholde seg til PPU-kordinator under praksisperioden. En student kommenterte at det opplevdes vanskelig å ta opp problematiske forhold om veileder med PPU-kordinator, og at det heller ikke føltes naturlig å kontakte institusjonen. Dette kan knyttes opp mot det Lauvås og Handal (2015) omtaler som maktforholdet mellom student og veileder. Dette kan også omfatte maktforholdet mellom veileder, PPU-kordinator og student. Det kan synes å være hensiktsmessig å se på hvordan man bedre kan løse denne problematikken i fremtiden.

En posisjon som ressurs vil, ifølge Hatch (2011), normalt gi studentene makt. Samtidig befinner studentene seg i posisjonen Hatch omtaler som lavest på rangstigen i organisasjonsstrukturen. Dette er en posisjon som Irgens (2012) bekrefter at befinner seg lengst unna posisjonen hvor beslutninger fattes, da beslutninger i en linje-stab organisasjonsstruktur foretas i ledelsen, og delegeres nedover på rangstigen. Samtidig kan det synes fornuftig å utnytte den ressursen som studentene utgjør til å forbedre organisasjonen. Når studentene etterlyser mulighet til å evaluere sine veiledere på en bedre og mer utfyllende måte enn i dag, så bør de få lov til det. På den måten kan man antageligvis få en bedre oversikt over hvilke veiledere som gjør en god jobb og hvilke som kanskje ikke bør være veiledere eller som bør skolerers bedre.

Studentenes dialog med lærerutdanningsinstitusjonen er ikke direkte relevant til veiledningen de mottar, men indirekte så kan studentenes tilbakemeldinger bidra til forbedring på områder de har oppfattet som problematiske. Mer grundig evaluering av veiledere vil kunne gi lærerutdanningsinstitusjonen bedre kunnskap om hva de kan sette fokus på i sitt samarbeid med PPU-kordinatorer og veiledere.

6. Utviklingsdimensjon

Under de semistrukturerte intervjuene fikk respondentene mulighet til å komme med innspill om faktorer som påvirket deres opplevelse, noe som resulterte i både løse tanker og konkrete forslag til endringer. Også i spørreundersøkelsene benyttet noen studenter muligheten til å komme med mer eller mindre konkrete innspill til endringer. Dette kapitlet er en forlengelse av analysekapitlet, og vil presentere fem mulige forslag til utvikling som kan påvirke studentenes opplevelser i en positiv retning.

6.1. Utviklingsforslag, etterveiledning

Ifølge Lauvås og Handal (2015) er det anbefalt å gjennomføre etterveiledningen så snart som mulig etter endt undervisningsøkt. Dette kan ses som et argument for å ha flere korte veiledninger fordelt gjennom uka, men Lauvås og Handal (2015) sier også at å utfordre studenten og reflektere i dybden tar tid, noe som dermed ikke oppfordrer til korte og hyppige veiledningssamtaler. Uavhengig av om man lener seg på Lauvås og Handals første eller andre poeng (som her presentert) så kan det se ut til at man bør gjøre noen grep for å sikre at studentene både faktisk mottar og opplever at de mottar den veiledningen de skal ha, siden forventningene i så måte ikke alltid ble møtt.

Smith (i Lauvås & Handal, 2015) utviklet et opplegg som kan bidra til å avhjelpe dette, som muligens bør løftes frem for veilederne: Umiddelbart etter undervisningen svarer studenten skriftlig på noen spørsmål som veileder har formulert. Dette tas frem igjen et par dager senere, når begge parter har fått litt mer tid til å tenke og reflektere. Studenten får da i oppgave å reflektere over spørsmål som er gitt, som lages basert på situasjoner som oppsto i timen som nettopp ble gjennomført. Dette kan være nyttig for progresjonen, og føre til gode samtaler i etterkant.

6.2. Utviklingsforslag, førveiledning

Lauvås og Handal (2015) sier at dersom man må velge mellom før- og etterveiledning så skal man velge førveiledningen, men at førveiledning ofte bærer preg av å være en kontroll av studentens planer. Halvparten av studentene opplevde sjelden eller aldri å motta førveiledning eller at det ble etterspurt plan for undervisningstimen i forkant. Lauvås og Handal (2015) sier

at førveiledning kan være til hjelp i forberedelsene, og av det kan førveiledning sies å være viktig for studentenes mestringsopplevelse. Ifølge Deci og Ryan (2000) er mestring en sterkere motivator enn nederlag. Med utfordringene noen studenter opplevde rundt gjennomføringen av veiledningssamtalene, så kan det se ut til å være en fordel både for student og veileder å sette av faste tidspunkt for veiledning, samt legge sterkere vekt på førveiledningen enn det ser ut til å bli gjort per i dag. Faste tidspunkt kan også bidra til å løfte betydningen av veiledningssamtalen (Skagen, 2011d). Dette vil dermed kunne bidra til å sikre at studentene mottar den mengde veiledning de forventer og har krav på, i henhold til lærerutdanningsinstitusjonens formkrav til veiledning. Det sikrer også at både student og veileder får tid og ro til refleksjon, og dermed kan studentenes mestringsfølelse økes.

6.3. Utviklingsforslag, teori-praksis-forholdet

Forholdet mellom teori og praksis er mye diskutert i forbindelse med lærerutdanningen. Forskningsdeltakerne kunne bekrefte at de opplevde liten sammenheng mellom teori og praksis i veiledningen de mottok, og at veilederne i stor grad brukte egne erfaringer som utgangspunkt for dialogen. Samtidig så påpekte respondentene at de ikke opplevde det som et problem, fordi de opplevde at det var pedagogisk fundert dialog selv om det ikke ble brukt gjenkjennbare begreper.

Da respondentene ble spurt om de hadde tanker om hvordan forholdet mellom teori og praksis kunne forbedres, så mente de at veilederne kunne utfordre studentene mer. Ved å stille spørsmål som "kan du komme på noen teori som kan beskrive eller forklare det du opplevde der," så tvinges studentene til å prøve å se det større bildet på et tidligere tidspunkt. En bonus kan også være at veilederne via studentenes svar kan oppdateres på nyere forskning, og på hvilke teoretiske fokus lærerutdanningsinstitusjonene har nå. Respondentens forslag om diskusjon av teori ser ut til å være i tråd med Skagens (2016) meninger om at man bør øke trykket på diskusjon av teori mellom studenter, veiledere og lærerutdanningsinstitusjon. Det kan også forsterke studentenes rolle som formidler mellom lærerutdanningsinstitusjonen og partnerskoler, slik Caplan (i Lauvås og Handal, 2015) beskriver.

6.4. Utviklingsforslag, observasjon

Observasjon kan, ifølge Lauvås og Handal (2015), også danne grunnlag for refleksjon og utvikling av den praktiske yrkesteorien. Forskningsdeltakerne oppga at de i hovedsak observerte lite, og respondentene utdypet at de satt med en forståelse fra både lærerutdanningsinstitusjon og veileder at de ikke hadde anledning til å observere i mer enn et par timer. Respondentene uttalte at de opplevde observasjonen som både betryggende, lærerik og verdifull, og de trekker også frem at observasjon ikke nødvendigvis trenger å forekomme kun i eget fag. Dette kan synes å være et meget verdifullt innspill fra studentene, da det åpner for flere muligheter for observasjon uten at det går på bekostning av de timene de har til rådighet til undervisningspraksis. Forslag om å ha observasjon i andre fag som et eget punkt i praksis bør derfor tas med videre etter dette forskningsarbeidet. Dette kan også styrke samarbeid på tvers av fag, som er et viktig punkt i arbeidet med den nye læreplanen som skal implementeres i 2019 (Meld. St. 28, (2015-2016), 2016, s. 37).

6.5. Utviklingsforslag, veiledningsdokumentet

Veiledningsdokumentet er i praksis det formelle veiledningsgrunnlaget, som er teoretisk forankret. Dette dokumentet skal, ifølge Lauvås og Handal (2015), være en hjelp for studenten til å planlegge timen og være grunnlaget for førveiledningen.

Rammefaktorene som studentene må forholde seg til er relativt statiske, da de i all hovedsak forholder seg til bestemte klasser og elevgrupper gjennom praksisperioden. Det kan derfor anses som lite hensiktsmessig at studentene må gjenta dette i hvert dokument de produserer, og de bekrefter også at det i så måte blir mye klipp og lim fra tidligere skrevne dokumenter. Det kan derfor ses på som hensiktsmessig at punkt 2 og 3 i veiledningsdokumentet, om elevforutsetninger og rammefaktorer, danner et eget dokument som skrives en gang per fag/klasse. Studentene kan da bruke dette dokumentet som en bakgrunn for planlegging av sine timer, og må nødvendigvis revidere det dersom forutsetningene endrer seg underveis i praksisperioden. Et nytt veiledningsdokument kan da bestå av fire punkter:

1. Læringsmål: Hva ligger til grunn for undervisningsøkta, og hva skal elevene ha lært når timen er over?
2. Læreprosess: Hva skal elevene gjøre, hvordan skal det gjennomføres, og hvor lang tid skal de forskjellige aktivitetene ha?
3. Vurdering: Hvordan skal elevene vurderes med tanke på måloppnåelsen?
4. Hva ønsker studenten veiledning i?

En slik utforming av dokumentet vil kunne være mer hensiktsmessig både for student og veileder, fordi det er mer konkret og direkte rettet mot undervisningen. Dersom det er mer konkret kan det være lettere å diskutere, enklere å se det store bildet, og dermed mer fruktbart for alle involverte. Om studentene opplever at de får de noe konkret igjen for dette arbeidet, så vil antageligvis motivasjonen for å utarbeide dokumentet også bli større.

6.6. Avrunding, utviklingsforslag

Noen av disse utviklingsforslagene er konkrete forslag fra forskningsdeltakerne, mens andre kom som en følge av min oppsummering og bearbeiding av deres gjentatte, generelle kommentarer. Alle forslagene kan forankres teoretisk, og på hver sine måter har de muligheter for å forbedre studentenes opplevelser av veiledningen i praksis.

7. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Jeg innledet denne studien ved å henvise til endringene i skoleverket, og jeg tar til orde for at man ikke kun kan se på antall studiepoeng for å øke lærerstudentenes kompetanse, men at man også bør se på innholdet i praksisopplæringen de gjennomgår. Mitt fokus i datainnsamlingen var hvordan de opplevde veiledningen i praksisperiodene, og datamaterialet viste at studentene i stor grad opplever veiledningen på en positiv måte. En student kommenterte følgende på de åpne spørsmålene: "Veiledningen har utviklet min forståelse av meg selv." Denne uttalelsen kan se ut til å være representativ for flertallet av studentene.

Samtidig var det noen studenter som opplevde utfordringer i veiledningen, og jeg ønsket da å avdekke utfordringene og også kartlegge i hvilken grad utfordringene var problematiske. Ved å avdekke utfordringene er det muligheter for å forbedre fremtidige studenters opplevelse, noe som kan bidra til at de opplever å være bedre kvalifisert når de går ut i jobb som lærere.

Jeg vil her komme med en oppsummering av det jeg anser som de viktigste av mine funn, innenfor temaområdene *veiledningssamtalen*, *veilederrollen*, og *andre faktorer som påvirker veiledningen*.

7.1. Metodisk tilbakeblikk

Hensikten med denne studien var å presentere studentenes egne opplevelser, altså en fenomenologisk vinkling (Postholm, 2011). Via "mixed methods" samlet jeg inn både kvantitative og kvalitative datamateriale, med hovedvekt på det kvalitative. Dette er, ifølge Cresswell og Clark (2007), en metode som egner seg for datainnsamling på områder som er lite belyst. I min datainnsamling utkrystalliserte det seg flere temaområder som de som tilsynelatende i størst grad påvirker studentenes opplevelse.

I den kvantitative datainnsamlingen ble det benyttet en anonym spørreundersøkelse som gjennomgikk en enkel statistisk analyse. Funnene i denne analysen la grunnlag for det Kvale og Brinkmann (2014) kaller semistrukturerte intervjuer i den kvalitative datainnsamlingen. Datamaterialet ble analysert og kategorisert med Stevick-Colaizzi-Keen-metoden (Postholm, 2011), og temaområdene ble stadig innsnevret. Fra sju temaområder etter den kvantitative analysen, til tre etter den kvalitative analysen. De tre endelige temaområdene er *veiledningssamtalen*, *veilederrollen* og *andre faktorer som påvirker veiledningen*.

Studien har ikke til hensikt å være statistisk generaliserbar, men på grunn av valgt metode og størrelsen på utvalget kan det argumenteres for at denne studien har en viss generaliserbarhet for lærerutdanningsinstitusjoner som organiserer sine studenter og veiledere på tilsvarende måte som der datainnsamlingen ble gjort.

7.2. Teoretisk tilbakeblikk

Hovedfokuset har vært veiledningsteori presentert av Handal og Lauvås (2014), Lauvås og Handal (2015), og Skagen (2011a, 2011b, 2011c, 2011d og 2016), samt relasjonskompetanse (Drugli & Nordahl, 2015; Spurkeland, 2015) og motivasjonsteori (Deci & Ryan, 2000).

Veiledningsteorien forsøker å belyse det teoretiske grunnlaget for studentenes opplevelser av veiledningen. Fokus her har ligget på veiledningsprosessen, utvikling av praktisk yrkest teori, veiledningssamtalen, og veiledning og vurdering.

I tillegg, siden studentenes opplevelser påvirkes av deres relasjon med veileder og studentenes motivasjon, så er også teori som belyser relasjonskompetanse og motivasjon relevant for studien.

7.3. Oppsummering, veiledningssamtalen

Datainnsamlingen viste at flertallet av studentene opplevde å få god veiledning, men den viste også en utfordring ved at ikke alle studentene opplevde å få før- og/eller etterveiledning. Flere studenter kommenterte på de åpne spørsmålene at de hadde mottatt *lite* eller *for lite* veiledning. Respondentene utdypet at de mente dette kom av veileders tidspress, og begrepet "snikveiledning" ble introdusert for å beskrive det de opplevde som uformell veiledning mellom undervisningstimer. Lauvås og Handal (2015) sier at slik uformell veiledning kan oppfattes som lærerikt så lenge det omhandler tema. Det kommer imidlertid relativt klart frem at forskningsdeltakernes forventninger til mengde veiledning ikke ble møtt. Det er likevel vanskelig å fastslå at de ikke fikk den veiledningen de hadde krav på. Retningslinjer fra lærerutdanningsinstitusjonene sier noe om hvor mye veiledning en student skal ha, men det sies ikke noe om hvordan denne veiledningen skal foregå.

Den uformelle veiledningen ble også opplevd som en utfordring av noen studenter fordi de opplevde veiledningssituasjonen som stressende, og at de ikke fikk tid til å ta opp alt de ønsket. Skagen (2011d) sier at veiledningssamtalen påvirker studentens utvikling i stor grad, og Lauvås og Handal (2015) sier at veiledningssamtalen ikke kan handle om handlingen alene, men at man må utfordre studentens begrunnelser. Dette kan tilsi at man under en veiledningssamtale både bør ha tid og ro til å gå i dybden.

Majoriteten av forskningsdeltakerne opplevde veiledningen som utviklende, men noen fortalte at de opplevde en utfordring med kritisk og bedømmende vurdering. Veiledning skal være vurdert, og Lauvås og Handal (2015) påpeker at vurdering er en naturlig del av veiledningsarbeidet. Deci og Ryan (2000) sier at positive tilbakemeldinger styrker indre motivasjon. Både Drugli og Nordahl (2015) og Spurkeland (2015) trekker frem betydningen av anerkjennelse i relasjonsbyggingen mellom veileder og student, og sier at mangel på anerkjennelse gir en negativ opplevelse. Om en student opplever gjentatt kritisk og bedømmende vurdering kan det bidra til å svekke studenten følelse av å være verdsatt, og med det svekke studentens motivasjon. Skagen (2011c) sier at veiledning av studenter skal være en støtte, og forberede studenten på et yrke. Man kan derfor argumentere for at en formativ form for vurdering kan være mer utviklende for studenten enn hva en summativ vurdering er. Praksis vil da være vurdert, men på en slik måte at den oppleves mer positiv og dermed mer motiverende for studenten.

Harrison (i Lillejord & Hopfenbeck, 2015) sier at nyutdannede lærere har fokus på å beherske klasseledelse og undervisning, og at vurderingsarbeid blir underordnet i starten av yrkeskarrieren. Det kan derfor ses på som hensiktsmessig at studenter får prøve ut vurderingssituasjoner når de er i praksis, for å ha noen erfaringer på området. Kun et lite flertall av forskningsdeltakerne oppgir å ha opplevd å få veiledning på dette området. Respondentene bekreftet at dette var et område de opplevde som utfordrende når de begynte i jobb etter endt utdanning, og de ønsket at de hadde fått mer veiledning i dette i praksisperiodene. Det kan dermed se ut som at det her er et hull i deres ønskede utvikling av praktisk yrkesteori, som det sannsynligvis burde vært et større fokus på i veiledningen.

Forholdet mellom teori og praksis oppleves gjerne som en utfordring for studenter i praksis, men Skagen (2016) påpeker at studentene selv tilsynelatende ikke ønsker en sammenblanding av teori og praksis da de har hovedfokus på mestring i klasserommet. Forskningsdeltakerne sier at veiledningen de mottar er erfaringsbasert heller enn teoretisk forankret, men respondentene utdypet at de ikke opplevde dette som problematisk, siden de opplevde at veiledningen hadde et pedagogisk grunnlag selv om ikke teoretiske begreper ble brukt.

7.4. Oppsummering, veilederrollen

Forskningsdeltagerne opplever at de i stor grad har hatt kompetente veiledere, selv om flertallet av veilederne, ifølge Ulvik og Smith (2011) og Skagen (2016), ikke har formell kompetanse. Skagen (2016) sier om at selv om veiledere mangler formell kompetanse så er de ikke veiledere uten kompetanse, siden de har vært veiledere og på den måten bygget seg opp en bred erfaringsbasert kompetanse. Samtidig så kan man også stille spørsmål ved hva forskningsdeltakerne legger i begrepet kompetent veileder. Det kan se ut til at de tolker begrepet "kompetent veileder" kun i sammenheng med dialogen de har hatt med veileder og ikke de praktiske anliggender ved veiledningen.

Selv om majoriteten av forskningsdeltakerne sa seg fornøyde med kompetansen hos sine veiledere, så opplever noen utfordringer ved at de har hatt veiledere som gir inntrykk av at de ikke ønsker å være veiledere. En slik opplevelse kan vanskeliggjøre det å skape gode relasjoner (Drugli & Nordahl, 2015) og svekke motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Dette vil nødvendigvis gjøre noe med studentens opplevelse av veiledningen. Det å finne veiledere kan også sies å være et praktisk, organisatorisk anliggende. En lærerutdanningsinstitusjon har et visst antall studenter som må ha veileder, og institusjonens praksisskoler må fremskaffe disse. Det kan da for en PPU-kordinator være vanskelig å finne det antallet som er nødvendig for å gi alle studentene to veiledere.

Veileder har også stor påvirkning på studentens utvikling av praktisk yrkest teori, og, ifølge Skagen (2016), er nettopp utvikling av studentens praktiske yrkest teori veileders reelle hovedoppgave. Selv om de fleste studentene opplevde at de hadde kompetente veiledere så opplevde noen forskningsdeltakere det som utfordrende når de fikk en veileder som ikke hadde fagkompetanse, eller lavere fagkompetanse enn den som skulle veiledes. Noen opplever også at de har mer erfaring som lærer enn den veilederen de har fått tildelt.

Fagkompetansen kan være vanskelig å gjøre noe med, spesielt i mindre fag, men det kan anses som fornuftig at man kartlegger hvilken erfaring studentene besitter. Ifølge Lauvås og Handal (2015) så er det viktig for studentens refleksjon at veileder utfordrer studenten, og de sier at en veileder skal være både støttende, positiv og kritisk. Man kan argumentere for at det å utfordre studenten og stille kritiske spørsmål bidrar til en dypere refleksjon, og dermed utvikles den praktiske yrkesteorien i større grad enn om man ikke gjør det. Dette fordi studenten, ifølge Lauvås og Handal (2015), da må rettferdiggjøre det som har skjedd og det som skal skje. Det kan anses som en fordel at veileder ikke har lavere kompetanse enn studenten for å oppnå dette.

Skagen (2016) påpeker at studentenes utvikling av praktisk yrkesteori ikke skjer kun via refleksjon, men også via kontekstuell modus, hvilket vil si at de faktisk må få prøve å utøve yrket. De fleste forskningsdeltakerne opplevde å få prøve ut egne idéer og opplegg, men noen forskningsdeltakere rapporterte om tilfeller med manglende spillerom til å prøve egne opplegg. Dette var en utfordring som opplevdes som skuffende og demotiverende. Deci og Ryan (2000) påpeker at motivasjon og mestring ofte er sammenhengende. Man kan derfor anta at studentene ville opplevd en mulighet til å prøve ut egne opplegg som motiverende og dermed utviklende, samt at det har en positiv påvirkning på mestringsfølelsen.

7.5. Oppsummering, andre faktorer som påvirker veiledningen

Den faktoren knyttet til lærerutdanningsinstitusjonen som forskningsdeltakerne så ut til å oppleve som den største utfordringen var veiledningsdokumentet. Veiledningsdokumentet kan ses på som det Lauvås og Handal (2015) beskriver som etablering av et veiledningsgrunnlag, som skal hjelpe studenten til å planlegge timen og være et grunnlag for veiledningen. Selv om respondentene uttalte at dokumentet hadde nytteverdi i starten av første praksisperiode, så er gjennomgangstonen fra forskningsdeltakerne sett under ett at dokumentet er for stort og byråkratisk. De opplever at det ikke blir lest når de ikke får konstruktive tilbakemeldinger på det de leverer, noe som gjør at det etter hvert oppleves som demotiverende. Det oppleves som en kontrollmekanisme heller enn som pedagogisk utvikling, og de har ingen indre motivasjon for arbeidet med dokumentet. Det gjennomføres for å unngå sanksjoner, noe Deci og Ryan (2000) beskriver som en svak ytre motivasjon. Dette kan indikere at veiledningsdokumentet ikke fungerer optimalt etter hva som er hensikten med dokumentet, spesielt når man ser det i

sammenheng med manglende førveiledning og at mange veiledere ikke etterspør plan for timen i forkant.

Selv om de fleste forskningsdeltakerne var godt fornøyde med sine veiledere så var det noen forskningsdeltakere som ønsket seg bedre skolerte veiledere, og bedre mulighet til å evaluere veilederne. Skolering av veiledere har forskjellige former. De fleste formene for skolering innebærer at kun veiledere er tilstede, men i noen sammenhenger deltar både veiledere og studenter. I de sammenhengene både studenter og veiledere deltar kan bidra til relasjonsbyggingen mellom veileder og student, som, ifølge Drugli og Nordahl (2015), bidrar til bedre læringsvilkår. I tillegg kan det sies å bidra til å skape en felles forståelse, noe Lauvås og Handal (2015) trekker frem som en viktig del i veiledningsprosessen. Der hvor både studenter og veiledere deltar ser dermed ut til å ha fordeler som veiledersamlinger og -kurs ikke har, men samtidig kan det ved slike møter være vanskelig å gi konkret opplæring i veiledning. Her kan man argumentere for at lærerutdanningsinstitusjonen, som veiledernes arbeidsgiver og overordnede i en linje-stab organisasjon (Irgens, 2012), utnytter alle de timene som arbeidskontrakten gir dem mulighet til. I tillegg kan man med fordel også sørge for å følge opp uerfarne veiledere etter at samlingene er gjennomført, både for veilederens og studentens følelse av trygghet. Siden oppfølging av veiledere allerede sorteres under PPU-koordinators arbeidsoppgaver, kan det enkelt lages rutiner for dette mellom PPU-koordinatorer og lærerutdanningsinstitusjonen.

Skagen (2011a) sier at å bidra til utdanningen av nye lærere er en stor motivasjonsfaktor en lærer har for å være veileder. Som Deci og Ryan (2000) sier er indre motivasjon den sterkeste formen for motivasjon, noe lærerstudentene kan sies å nyte godt av her. Samtidig kan man spørre seg om hvordan det er mulig å øke veiledernes motivasjon for formell kompetanse. Økonomiske incentiver kan føre til at de som ikke tar videreutdanning kan få lavere motivasjon for å være veileder, om de føler seg mindre verdsatt, og muligens heller velge bort veilederrollen. I tillegg handler det om økonomi, og lærerutdanningsinstitusjonen må vurdere om det de får igjen for å løfte veilederes kompetanse står i samsvar med de økte utgiftene. Man kan likevel spørre seg om man ikke bør innføre et krav om formell kompetanse for PPU-koordinatorer. Man kan se dette fra utdanningsinstitusjonens side som en mulighet til å sikre at PPU-koordinator har kompetanse til å kvalitetssikre praksisopplæringen, og å følge opp og veilede veilederne.

Noen studenter meldte om at det var vanskelig å kontakte lærerutdanningsinstitusjonen, manglende respons fra lærerutdanningsinstitusjonen ved henvendelser, og de oppfattet ikke at forhold som ble meldt ble fulgt opp. Dette er antageligvis forhold som kan la seg rette opp med en gjennomgang av rutiner, men det kan se ut til at det viktige er å sørge for at studentene får tilbakemelding. Da unngår man at de føler seg oversett, men at de opplever at deres synspunkter blir anerkjent, noe som, ifølge Drugli og Nordahl (2015), styrker relasjonen mellom partene.

7.6. Avsluttende kommentar

Forskningsdeltakerne kan altså i all hovedsak fortelle om gode opplevelser med veiledningen, veilederne og praksisen, og sier at de har blitt inspirerte og utfordret på flere hold. Det må understrekes at majoriteten av studentene opplever dette, og man kan benytte et sitat fra en student for å oppsummere flertallets opplevelser: "Svært god veiledning, med gode reflekterte observasjoner."

Samtidig er det rom for forbedringer, og det har kommet flere gode innspill til hvordan det kan foregå. Man kan vanskelig forvente at alle har opplever som kun er positive, men samtidig så kan funnene i denne studien vise at man har en vei å gå for å bedre studentenes opplevelser på noen områder.

Litteraturliste

- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestagen, S., Qvortorp, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvseth, S., & Thue, F. W. (2016): *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjørndal, Cato R. P. (2011): Rådgiver eller veileder? I: Skagen, Kaare (red) (2011): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Borg, W. R., Gall, J. P & Gall, M. D. (2007): *Educational Research. An introduction*. (8th ed.). Boston: Pearsons International Edition.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology 25
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2015): Læreren og eleven. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2015): *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2013): Nyutdannede lærere og klasseledelse. I: Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L. & Postholm, M. B. (red) (2013): *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- Engvik, G. (2016): Skolens yrkeskultur som grunnlag forveiledning og læring i lærernes første yrkesår. I: Østern, A-L & Engvik, G (red) (2016): *Veiledningspraksiser i bevegelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (2015):
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/12_3854/forskrift_rammeplan_praktisk_pedagogisk_uttanning_trinn_8_13_korrigertversjon050912.pdf Hentet 17.10.2015
- Hatch, M. J. (2011): *Organisasjonsteori*. Oslo, Abstrakt Forlag.
- Halland, G. O. (2007): *Læreren som leder*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Handal, G. og Lauvås, P. (2014): *På egne vilkår*. 8. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

- Hestbek, T. A. (2010): *Kvalitet i PPU, utfordringer og mulige tiltak*. Rapport
http://www.uhr.no/documents/Kvalitet_i_PPU___Utfordringer_og_mulige_tiltak_endelig_versjon.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2006): *Elevens verden*. 4. utgave, 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, E. J. (2012): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, K. S. (1999): *Noen aspekter ved taus kunnskap*. PLF-rapport nr. 2/1999. Program for lærerforskning, Universitetet i Bergen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T.: *Filosofisk om teori og praksis*. Bedre skole nr 2, 2011
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS
- Lillejord, S, & Hopfenbeck, T. (2015): *Vurdering og læring i skolen*. I: Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015): *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Manger, T. (2015): *Motivasjon og læring*. I: Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015): *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20: *På rett vei*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?q=&ch=1#match_0

- Nordahl, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2015): Den profesjonelle lærer i møte med andre. I: Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015): *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, May Britt (2011): *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pressemelding fra Regjeringen, 03.06.2014: *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/> Hentet 20.09.2015
- Pressemelding fra Regjeringen, 08.04.2016: *Utsetter krav om master for PPU* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utsetter-krav-om-mastergrad-for-ppu/id2482527/> Hentet 15.09.2016
- Ringdal, K. (2013): *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2013. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryeng, S, & Skagen, K. (2011): Fagdidaktisk veiledning med kolleger og nyutdannede i skolen: Faglighet – mulighet eller hindring? I: Skagen, Kaare (red) (2011): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. (2011a): *I veiledningens landskap*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2016): Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I: Østern, A-L & Engvik, G (red) (2016): *Veiledningspraksiser i bevegelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011c): Modellering og veiledning. I: Skagen, Kaare (red) (2011): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. (2011b): Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I: Skagen, Kaare (red) (2011): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. (2011d): Veiledningssamtalen – en egen talesjanger. I: Skagen, Kaare (red) (2011): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2015): *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2015/Relasjonskompetanse/> 10.05.2017

Ulvik, M. & Smith, K. (2011): *Veiledning, en profesjon innenfor profesjonen*. Bedre skole nr 4, 2011

Vedlegg 1: Datainnsamling, spørreundersøkelse 1

Spørreundersøkelse om veiledning i praksis 1

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn

Mann	Kvinne

Alder

< 25	26 – 30	31 – 35	36 <

Skoleslag i praksisen

U-skole	VG	Annet

Fag 1

Samfunnsfag	Realfag	Språkfag	Estetiske fag	Idrett

Evt fag 2

Samfunnsfag	Realfag	Språkfag	Estetiske fag	Idrett

Observasjon og timeantall

Synes du timeantallet på 20 timer over 6 uker er

Lavt	Passe	Høyt

Hvor mange timer har du observert

1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 eller mer

Når observert du?

I starten av praksisen	Gjennom hele praksisen

Veiledningen

Spørsmålene om veiledningen du har mottatt er delt i to, slik at du kan svare på det samme for hver veileder dersom du har to fag. Har du bare et fag og en veileder går du videre fra spørsmål 12 til 25.

1. Generelle fakta, **fag 1 / veileder 1**

a. Hvor ofte hadde du førveiledning?

Før hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

b. Hvor ofte hadde du etterveiledning?

Etter hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

- c. Hadde dere avsatt et fast tidspunkt for veiledning hver uke?

Ja	Nei

Spesifikt om mottatt veiledning

Det legges stor vekt på praksis som en del av lærerutdanningen. Disse spørsmålene er rettet mot dine opplevelser av kvaliteten på veiledningen du mottok. Svarene graderes fra 1 til 6, hvor 1 er svært lite og 6 veldig mye.

2. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg tydelige tilbakemeldinger?

1	2	3	4	5	6

3. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg konkrete ting å jobbe med?

1	2	3	4	5	6

4. I hvor stor grad opplevde du at veileder etterspurte veiledningsdokument / plan for timen i forkant?

1	2	3	4	5	6

5. I hvor stor grad signaliserte du til veileder spesifikke punkter du ønsket veiledning på?

1	2	3	4	5	6

6. I hvor stor grad opplevde du veileder som kompetent i å veilede?

1	2	3	4	5	6

7. I hvor stor grad fikk du støtte for dine egne idéer og faglige opplegg?

1	2	3	4	5	6

8. Opplevde du veiledningssamtalene som en vurderende eller utviklende?

Bare som vurdering	Mest som vurdering	Litt mer som vurdering enn utvikling	Litt mer som utvikling enn vurdering	Mest som utvikling	Bare som utvikling

9. I hvor stor grad brukte veileder egne erfaringer som grunnlag i veiledningssamtalene?

1	2	3	4	5	6

10. I hvor stor grad brukte veileder fagbegreper og perspektiver som du kjente igjen fra teoristudiene?

1	2	3	4	5	6

11. I hvor stor grad opplevde du din relasjon til veileder som god?

1	2	3	4	5	6

12. I hvor stor grad opplevde du god kommunikasjon i veiledningen?

1	2	3	4	5	6

13. Generelle fakta, **fag 2 / veileder 2**

a. Hvor ofte hadde du førveiledning?

Før hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

b. Hvor ofte hadde du etterveiledning?

Etter hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

c. Hadde dere avsatt et fast tidspunkt for veiledning hver uke?

Ja	Nei

14. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg tydelige tilbakemeldinger?

1	2	3	4	5	6

15. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg konkrete ting å jobbe med?

1	2	3	4	5	6

16. I hvor stor grad opplevde du at veileder etterspurte veiledningsdokument / plan for timen i forkant?

1	2	3	4	5	6

17. I hvor stor grad signaliserte du til veileder spesifikke punkter du ønsket veiledning på?

1	2	3	4	5	6

18. I hvor stor grad opplevde du veileder som kompetent i å veilede?

1	2	3	4	5	6

19. I hvor stor grad fikk du støtte for dine egne idéer og faglige opplegg?

1	2	3	4	5	6

20. Opplevde du veiledningssamtalene som en vurderende eller utviklende?

Bare som vurdering	Mest som vurdering	Litt mer som vurdering enn utvikling	Litt mer som utvikling enn vurdering	Mest som utvikling	Bare som utvikling

21. I hvor stor grad brukte veileder egne erfaringer som grunnlag i veiledningssamtalene?

1	2	3	4	5	6

22. I hvor stor grad brukte veileder fagbegreper og perspektiver som du kjente igjen fra teoristudiene?

1	2	3	4	5	6

23. I hvor stor grad opplevde du din relasjon til veileder som god?

1	2	3	4	5	6

24. I hvor stor grad opplevde du god kommunikasjon i veiledningen?

1	2	3	4	5	6

Vektlegging av enkeltområder

Enkelte områder er spesielt nevnt som fokusområder i lærerutdanningen.

25. I hvor stor grad opplevde du at veiledning i følgende ble vektlagt?

1 er svært lite og 6 er veldig mye

	1	2	3	4	5	6
Klasseledelse						
Didaktikk						
Vurdering						

Læringsutbytte

Følgende spørsmål er rettet mot din opplevelse av læringsutbyttet av enkelte deler av praksisen.

26. Hvor stort læringsutbytte mener du at du hadde av følgende elementer i praksisen?

1 er svært lite og 6 er veldig mye

	1	2	3	4	5	6
Observasjon						
Skolens indre liv						
Mottatt veiledning sett under et						

Skolens etikk og profesjonalitet

Generelt inntrykk av skolen og lærerprofesjonaliteten.

1 er svært lite og 6 er veldig mye

27. I hvor stor grad opplevde du det du mener er gode, faglige diskusjoner i kollegiet (ulike former for møter)?

1	2	3	4	5	6

28. I hvor stor grad opplevde du at lærerne var opptatt av forskning / teori?

1	2	3	4	5	6

29. I hvor stor grad opplevde du å bli inkludert i skolens fellesskap?

1	2	3	4	5	6

Åpne spørsmål (skriv på baksiden om du ikke får plass, merk med spørsmålsnummer):

30. Hva synes du var det beste med å være i praksis?
31. Hva synes du var det mest utfordrende med å være i praksis?
32. Stemte praksisen overens med dine forventninger?
33. Generell, åpen kommentar om skolen, veilederen(e), eller praksisen.

Takk for deltagelsen!

Vedlegg 2: Datainnsamling, spørreundersøkelse 2

Spørreundersøkelse om veiledning i praksis 2

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn

Mann	Kvinne

Alder

< 25	26 – 30	31 – 35	36 <

Skoleslag i praksisen

U-skole	VG	Annet

Fag 1

Samfunnsfag	Realfag	Språkfag	Estetiske fag	Idrett

Evt fag 2

Samfunnsfag	Realfag	Språkfag	Estetiske fag	Idrett

Observasjon og timeantall

Synes du timeantallet på 30 timer pr fag over 8 uker er

Lavt	Passe	Høyt

Hvor mange timer har du observert

1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 eller mer

Når observert du?

I starten av praksisen	Gjennom hele praksisen

Veiledningen

Spørsmålene om veiledningen du har mottatt er delt i to, slik at du kan svare på det samme for hver veileder dersom du har to fag. Har du bare et fag og en veileder går du videre fra spørsmål 12 til 25.

1. Generelle fakta, **fag 1 / veileder 1**

a. Hvor ofte hadde du førveiledning?

Før hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

b. Hvor ofte hadde du etterveiledning?

Etter hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

- c. Hadde dere avsatt et fast tidspunkt for veiledning hver uke?

Ja	Nei

Spesifikt om mottatt veiledning

Det legges stor vekt på praksis som en del av lærerutdanningen. Disse spørsmålene er rettet mot dine opplevelser av kvaliteten på veiledningen du mottok. Svarene graderes fra 1 til 6, hvor 1 er svært lite og 6 veldig mye.

2. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg tydelige tilbakemeldinger?

1	2	3	4	5	6

3. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg konkrete ting å jobbe med?

1	2	3	4	5	6

4. I hvor stor grad opplevde du at veileder etterspurte veiledningsdokument / plan for timen i forkant?

1	2	3	4	5	6

5. I hvor stor grad signaliserte du til veileder spesifikke punkter du ønsket veiledning på?

1	2	3	4	5	6

6. I hvor stor grad opplevde du veileder som kompetent i å veilede?

1	2	3	4	5	6

7. I hvor stor grad fikk du støtte for dine egne idéer og faglige opplegg?

1	2	3	4	5	6

8. Opplevde du veiledningssamtalene som en vurderende eller utviklende?

Bare som vurdering	Mest som vurdering	Litt mer som vurdering enn utvikling	Litt mer som utvikling enn vurdering	Mest som utvikling	Bare som utvikling

9. I hvor stor grad brukte veileder egne erfaringer som grunnlag i veiledningssamtalene?

1	2	3	4	5	6

10. I hvor stor grad brukte veileder fagbegreper og perspektiver som du kjente igjen fra teoristudiene?

1	2	3	4	5	6

11. I hvor stor grad opplevde du din relasjon til veileder som god?

1	2	3	4	5	6

12. I hvor stor grad opplevde du god kommunikasjon i veiledningen?

1	2	3	4	5	6

13. Generelle fakta, **fag 2 / veileder 2**

a. Hvor ofte hadde du førveiledning?

Før hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

b. Hvor ofte hadde du etterveiledning?

Etter hver time	En gang i uka	Noen ganger	Aldri

c. Hadde dere avsatt et fast tidspunkt for veiledning hver uke?

Ja	Nei

14. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg tydelige tilbakemeldinger?

1	2	3	4	5	6

15. I hvor stor grad opplevde du at veileder ga deg konkrete ting å jobbe med?

1	2	3	4	5	6

16. I hvor stor grad opplevde du at veileder etterspurte veiledningsdokument / plan for timen i forkant?

1	2	3	4	5	6

--	--	--	--	--	--

17. I hvor stor grad signaliserte du til veileder spesifikke punkter du ønsket veiledning på?

1	2	3	4	5	6

18. I hvor stor grad opplevde du veileder som kompetent i å veilede?

1	2	3	4	5	6

19. I hvor stor grad fikk du støtte for dine egne idéer og faglige opplegg?

1	2	3	4	5	6

20. Opplevde du veiledningssamtalene som en vurderende eller utviklende?

Bare som vurdering	Mest som vurdering	Litt mer som vurdering enn utvikling	Litt mer som utvikling enn vurdering	Mest som utvikling	Bare som utvikling

21. I hvor stor grad brukte veileder egne erfaringer som grunnlag i veiledningssamtalene?

1	2	3	4	5	6

22. I hvor stor grad brukte veileder fagbegreper og perspektiver som du kjente igjen fra teoretiske studiene?

1	2	3	4	5	6

23. I hvor stor grad opplevde du din relasjon til veileder som god?

1	2	3	4	5	6

24. I hvor stor grad opplevde du god kommunikasjon i veiledningen?

1	2	3	4	5	6

Vektlegging av enkeltområder

Enkelte områder er spesielt nevnt som fokusområder i lærerutdanningen.

25. I hvor stor grad opplevde du at veiledning i følgende ble vektlagt?

1 er svært lite og 6 er veldig mye

	1	2	3	4	5	6
Klasseledelse						
Didaktikk						
Vurdering						

Læringsutbytte

Følgende spørsmål er rettet mot din opplevelse av læringsutbyttet av enkelte deler av praksisen.

26. Hvor stort læringsutbytte mener du at du hadde av følgende elementer i praksisen?

1 er svært lite og 6 er veldig mye

	1	2	3	4	5	6
Observasjon						
Skolens indre liv						
Mottatt veiledning sett under et						

Skolens etikk og profesjonalitet

Generelt inntrykk av skolen og lærerprofesjonaliteten.

1 er svært lite og 6 er veldig mye

27. I hvor stor grad opplevde du det du mener er gode, faglige diskusjoner i kollegiet (ulike former for møter)?

1	2	3	4	5	6

28. I hvor stor grad opplevde du at lærerne var opptatt av forskning / teori?

1	2	3	4	5	6

29. I hvor stor grad opplevde du å bli inkludert i skolens fellesskap?

1	2	3	4	5	6

Åpne spørsmål (skriv på baksiden om du ikke får plass, merk med spørsmålsnummer):

30. Synes du det har vært en utvikling i veiledningen fra første til andre praksis, som for eksempel at veilederne etterhvert stiller høyere krav?
31. Hvordan vil du kort beskrive praksisopplevelsene dine med fokus på veiledningen du har mottatt?
32. Synes du at veiledningen har gjort deg rustet til å møte hverdagen som lærer i skolen til høsten?

Takk for deltagelsen!

Vedlegg 3: Datainnsamling, infoskriv vedlagt spørreundersøkelse

Infoskriv om spørreundersøkelse

Mitt navn er Line Kristiansen og jeg er lærer ved Huseby ungdomsskole, og gikk selv PPU for noen år tilbake. Jeg tok veilederutdanning i 2013, og gjennomførte da et FoU-prosjekt hvor kvaliteten på veiledningen studentene mottok var tema. Det prosjektet ga meg flere spørsmål enn svar, og derfor skal jeg nå skrive en masteroppgave om det samme.

Oppgavens arbeidstittel er: Studentenes praksis – god nok? Oppgaven har som mål å finne ut hva studentenes opplevelse av mottatt veiledning i praksisperiodene er. Måten jeg har tenkt å prøve å få svar på dette er via spørreundersøkelser og intervju. Dette er spørreundersøkelse 1, som gjennomføres umiddelbart etter første praksisperiode, og spørreundersøkelse 2 vil komme etter andre praksisperiode. Basert på svarene jeg får i undersøkelsene vil jeg invitere flere av studentene som begynner å jobbe som lærere i Trondheimsdistriktet til å gjennomføre et intervju høsten 2015, hvor man reflekterer tilbake over PPU og praksisperiodene.

Spørreundersøkelsene er anonyme og intervjuene anonymiseres, og det er frivillig å delta.

Vedlegg 4: Redegjørelse fra NSD om denne studien



Turid Irgens Ertsås
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50201 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50201	<i>Veiledning av lærerstudenter</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Turid Irgens Ertsås</i>
<i>Student</i>	<i>Line Kristiansen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Kristiansen line@piedpiper.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 5: Datainnsamling, intervjuguide

Intervjuguide

1. Organiseringen av veiledningen
 - a. Mottar studentene den veiledningen de har krav på?
 - b. Blir forventningene møtt?
2. Veiledningssamtalen, tanker og innspill
 - a. Hvor viktig er det at veileder er konkret?
Dette gjelder både tilbakemeldinger og fremovermeldinger
3. Plan for time / undervisningsopplegg
Får studentene for stort spillerom? Kvalitetssikrer veileder studentenes opplegg?
4. Veiledernes kompetanse
 - a. Tanker og innspill
 - b. Relasjoner
5. Forholdet mellom teori og praksis
 - a. Er det veileders manglende bruk av teori som gjør det vanskelig å se sammenhengen?
6. Observasjon
 - a. Har det noen verdi i praksisen?
7. Kommunikasjonen med lærerutdanningsinstitusjonen
 - a. På hvilken måte er institusjonen for byråkratisk?
 - b. Hvordan kan kommunikasjonen mellom studenter og institusjonen bedres?
8. Veiledningsdokumentet – hvordan forbedre?

Vedlegg 6: Veiledningsdokument for studenter i praksis

VEILEDNINGSDOKUMENT

Student:	Fag:
----------	------

Veileder:	Trinn/nivå:
-----------	-------------

Praksisskole:	Dag og tid for gjennomføring:
---------------	-------------------------------

Dokumentet skal være med å hjelpe deg til å strukturere og planlegge undervisning og fungere som bakgrunnsinformasjon for veiledere/ de praksisbesøkende.

Skriv fylldig på punktene slik at dokumentet til sammen får et omfang på 600 - 800ord

1. Læringsmål

- Mål fra generell del av læreplanen
- Kompetansemål fra fagspesifikk del av del av læreplanen
- Mål for undervisningsøkta

2. Elevforutsetninger

Beskriv klassemiljø og de forutsetninger du anser som sentrale for undervisningen og for læreprosessen.

3. Rammefaktorer

Fysiske og tekniske forutsetninger.

4. Læreprosess

Arbeidsmåter og organisering av undervisning. Sett opp en tidfestet rekkefølge for undervisningsøkta. Begrunn de valgene du gjør, gjerne fra pensumlitteratur.

5. Vurdering

Hvordan og hvorfor vil du finne ut i hvilken grad elevene har nådd målene? Vurdering med og uten karakter.

6. Hva ønsker du veiledning i?

Vær konkret.