

# «*Vi kommer med Vygotsky og Klafki*»

- *En kvalitativ undersøkelse av PPU-studenters teoretisering av praksis*



Masteroppgave i Pedagogikk

PED395

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Eirik Gabrielsen

Vår 2017

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven omhandler hvilken rolle teori har for utviklingen av kunnskap hos studenter ved Praktisk-Pedagogisk utdanning. Gjennom PPU-studiet skal studentene både få undervisning i teoretiske perspektiv på campus, og gjøre egne erfaringer i praksis ved ulike skoler. Mye av den tidligere forskningen har undersøkt hvordan lærerstudenter opplever forholdet mellom teori og praksis på lærerutdanningen. Praksis verdsettes høyest, og det etterspørres teori som er relevant for praksis. Formålet med denne oppgaven er å bidra med en økt forståelse av hvilken rolle teori har for utviklingen av PPU-studenters kunnskap, i deres første praksisperiode. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i Wenigers graderte teoriforståelse, som en måte å transformere kunnskap mellom campus og skole.

I denne kvalitative studien har fem PPU-studenter blitt observert under en undervisningstime i praksis. Observasjonene danner grunnlaget for intervjuene, der intervjuet kan sies å være todelt. Den første delen omhandler den aktuelle studentens undervisningstime, mens den andre delen omhandler studentenes ulike opplevelser knyttet til PPU. Studien er gjort utifra et konstruktivistisk paradigme, der forsker og deltaker sammen konstruerer kunnskap.

Studien viser at PPU-studentene, slik som den tidligere forskningen finner, fremhever praksis som det viktigste for deres profesjonelle utvikling. Til tross for at studentene verdsetter praksis høyest, introduseres teoretiske begrep underveis når studentene reflekterer i intervjuene. Studien viser at studentene anvender teoretiske begreper i spill med konkrete praksissituasjoner. Gjennom erfaringer fra praksis, konkretiserer studentene de teoretiske begrepene de har med seg fra undervisningen på campus. Det argumenteres for at både teoretiske perspektiver og begreper, samt de konkrete praksiserfaringene studentene får gjennom undervisningshandlinger, er avgjørende for PPU-studentenes utvikling av kunnskap.

## Abstract

This master's thesis examines what role theory plays in the development of students knowledge, at the Postgraduate Certificate in Education (PGCE). This education program gives teacher-students the possibility to learn theoretical knowledge on campus, and receive first-hand experience as teachers in different schools. Much of the previous research has focused on how teacher-students experience the relationship between theory and practice. The main findings seem to be that teacher-students experience theory as lacking in practical relevance. The purpose of this study is to increase the understanding on what role theory plays in the development of PGCE-students knowledge, in their first period of practice. This is done by applying Wenigers graded concept of theory as a form of knowledge transformation between campus and schools.

This qualitative study has observed and interviewed five PGCE-students. Observations took place when they were practicing as teachers in schools, and these observations formed the basis of the interview. The interviews were split into two themes. The first theme involved questions that urged the teacher-students to reflect on their teachings. The second theme involved questions that urged them to reflect on the education program (PGCE). This study is done in line with a constructivist paradigm. The researcher and the participants construct knowledge together.

This study shows that PGCE-students value practice over theory. However, in the interviews the students introduce theoretical terms in relation to their experiences in the field of practice. This study argues that the students concretize theoretical terms, through practical experiences. It is argued that both the theoretical terms and perspectives, as well as the practical experiences the student teachers acquire through teaching in the field of practice, are important for the development of the PGCE-students own knowledge base.

## **Forord**

Takk til alle som på en eller annen måte har hjulpet meg med å skrive denne masteroppgaven. Det har vært en krevende prosess.

Jeg vil takke PPU-studentene som deltok i denne studien, som lot meg være med inn i det som kan være en sårbar situasjon. Jeg setter stor pris på at jeg fikk lov å observere og intervjuere dere. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Hanne Riese. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord underveis i prosessen.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter på masterstudiet. Takk for gode og produktive samtaler i seminar og på lesesalen.

Eirik Gabrielsen

Mai 2017

## Innholdsliste

1. Innledning .....	7-8
1.1 Min bakgrunn og problemstilling .....	8-9
1.2 Praktisk-Pedagogisk Utdanning .....	9-10
1.3 Aktualisering - Lærerutdanningens politiske aspekt .....	10-11
1.4 Evalueringer av PPU og allmennlærerutdanningen .....	11-12
1.5 Oppgavens oppbygging .....	12-13
2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk .....	14
2.1 Søkeprosessen og min egen bakgrunn .....	14-15
2.2 Tidligere forskning .....	15
2.2.1 Teori-praksis som forholdet mellom ulike kunnskapsformer.....	15-16
2.2.2 Teori-praksis som forholdet mellom utdanningens kontekster .....	16-19
2.3 Fra overføring til transformasjon .....	19-22
2.4 Transformasjon av kunnskap i lærerutdanningen.....	22-24
2.5 Teori som kunnskap i lærerutdanningen .....	24
2.5.1 Teori, og dens anvendelse .....	24-25
2.5.2 Sterk og svak teori .....	25-26
2.5.3 Wenigers gradering av teori .....	26-30
3. Metode .....	31-32
3.1 Deltakere .....	32-34
3.2 Datainnsamling .....	34
3.2.1 Observasjon.....	34-37
3.2.2 Intervju .....	37-38
3.3 Transkribering .....	38-40
3.4 Analyse .....	40-44
3.5 Studiens validitet .....	44-47
3.6 Forskningsetikk .....	47-49
4. Empiri .....	50
4.1 Presentasjon av Henrik og Åshilds undervisningstime .....	50-51
4.2 Anvendelse av metode fra campus .....	51-52

4.3 Refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster .....	52-56
4.4 Lærerstudenters teoretisering av praksis .....	56-57
4.4.1 Den proksimale utviklingszone .....	57-58
4.4.2 Klasseledelse .....	58-60
4.4.3 God dialog .....	60-62
5. Diskusjon .....	63-64
5.1 Direkte anvendelse av teori .....	64-65
5.2 Transformasjon .....	65-67
5.3 PPU-studenters utvikling av teorier av andre grad .....	67-72
5.4 Intervjuene som utgangspunkt for å utvikle T2? .....	72-74
5.5 Implikasjoner for praksis .....	74-76
5.6 Begrensinger i min studie .....	76-77
6. Avslutning .....	78-80
Litteratur .....	81-86
Vedlegg .....	87
1 NSD .....	87
2 NSD Prosjektvurdering.....	88
3 Informasjon og samtykke - studenter .....	89-90
4 Informasjon og samtykke - praksisskoler.....	91-92
5 Informasjonsskriv til elever og foreldre .....	93
6 Tidslinje Benjamin - bearbeidet versjon .....	94
7 Tidslinje Andrea og Fredrik - bearbeidet versjon .....	95
8 Tidslinje Henrik og Åshild - bearbeidet versjon.....	96
9 Intervjuguide Benjamin .....	97-98
10 Intervjuguide Fredrik og Andrea .....	99-100
11 Intervjuguide Henrik og Åshild .....	101-102

## 1. Innledning

Forholdet mellom teori og praksis er et klassisk tema innenfor lærerutdanningen, og det finnes utallige forskningsartikler og undersøkelser som diskuterer dette. Det har også blitt et politisk tema, der man ønsker en mer evidensbasert lærerpraksis. Mye av tidligere forskning har fokusert på studenters opplevelse av teori og praksis, der studentene føler at teori mangler praktisk relevans for dem som lærere (Nokut, 2013, s. 36). Fuglestad (1997, s. 42) skriver: «Mange studenter kjem til det praktisk-pedagogiske studiet nettopp med forventningar om at den pedagogiske teorien skal gi eit normativt grunnlag for handlingar i klasserommet». I studentenes forventninger ligger det en idé om at teori skal danne grunnlaget for handlinger i praksis. Evalueringer av allmennlærerutdanningen og praktisk-pedagogisk utdanning finner at denne forventningen studentene kommer til studiet med ikke blir oppfylt.

Problemstillingen er også diskutert som forholdet mellom ulike kunnskapsformer. Forholdet mellom de ulike kunnskapsformene i lærerutdanningen har blitt presentert gjennom Cochran-Smith og Lytle (1999) sin klassiske artikkel om kunnskap i lærerutdanningen. Studien undersøker hva slags kunnskap som ligger bak lærerarbeidet. De skiller mellom tre ideer eller tanker om hvordan kunnskap om undervisning konstrueres. Den første av disse er kunnskap for praksis, som fokuserer på nødvendigheten av at lærerstudenter utvikler en kunnskapsbase. Denne kunnskapsbasen kan blant annet bestå av pedagogiske teorier eller fagdidaktiske refleksjoner (Cochran-Smith og Lytle, 1999, s. 254). Den andre ideen er kunnskap i praksis. Erfaringer og refleksjoner med utgangspunkt i konkrete praksissituasjoner er sentrale innenfor dette perspektivet. Nye lærere og lærerstudenter vil utvikle kunnskap på bakgrunn av observasjoner og refleksjoner av eksemplarisk undervisning gjort av erfarne lærere (Cochran-Smith og Lytle, 1999, s. 263). Den tredje ideen er kunnskap fra praksis, som innebærer at lærere og lærerstudenter utvikler kunnskap ved å forske på egen praksis. Cochran-Smith og Lytle (1999, s. 272-273) skriver: «Knowledge making is understood as a pedagogic act - constructed in the context of use, intimately connected to the knower, and, although relevant to immediate situations, also inevitably a process of theorizing». Et av målene innenfor dette perspektivet er å forstå og sette ord på egen praksis, samt en prosess der man problematiserer og utvikler egen kunnskap.

Fosse (2016, s. 239) hevder at lærerutdanningen i Norge tradisjonelt har vært styrt av ideen om kunnskap for praksis. Som vist ovenfor innebærer denne ideen at studentene er avhengig av å danne seg en bred kunnskapsbase for å bli en god og effektiv lærer. Samtidig hevder Haug (2008, s. 490) at den akademiske pedagogikken, som studentene innføres i på universitetet, i liten grad har vært opptatt av skole, lærerutdanning og lærerprofesjon. Min oppgave har ikke til hensikt å fremheve teori, eller praksis, som den mest sentrale kunnskapsformen. Mitt syn er at kunnskapsformene er avhengige av hverandre. Jeg vil senere i teksten vise hvordan studentene i min undersøkelse utviklet sine kunnskaper og teorier med utgangspunkt i teoretiske begrep og konkrete praksissituasjoner.

## **1.1 Min bakgrunn og valg av problemstilling**

Interessen min for forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen springer ut av at året før jeg begynte på masterprogrammet i Pedagogikk gikk jeg Praktisk-Pedagogisk utdanning. Læreryrket virket svært spennende, og jeg tenkte at ettersom jeg hadde en bachelor i Pedagogikk fra før av så hadde jeg et godt utgangspunkt. Gjennom mitt år på PPU fikk jeg førstehåndserfaring med læreryrket, der praksisperiodene var det som virkelig motiverte meg. Jeg, og flere med meg, slet med å se den praktiske relevansen av teoriene og de teoretiske perspektivene vi gikk gjennom på campus. Første gang jeg skulle ut i praksis følte det som om det var to ulike verdener. Denne erfaringen motiverte meg til å undersøke nettopp sammenhengen mellom teori og praksis i min masterstudie. Da jeg begynte på masterstudiet var min forforståelse knyttet til at det var en svak kobling mellom teori og praksis, samt at teori og teoretiske perspektiver hadde svært liten betydning for utvikling av kunnskapen hos lærere. Dette endret seg underveis i prosessen. Interessen for temaet bunnset ut i følgende problemstilling:

- Hvordan anvender PPU-studenter ved Universitetet i Bergen teori i deres første praksisperiode?

Anvendelse av teori kan være utfordrende. Anvendelse av teori forutsetter at kunnskap kan flyttes fra en kontekst til en annen, uten at den endres. En annen forutsetning er at teorier er en form for kunnskap som kan «brukes» på praktiske situasjoner. Min opp-



gave diskuterer begge aspektene. Oppgaven har som utgangspunkt at kunnskap er kontekstavhengig. Av den grunn drøftes og problematiseres begrepet anvendelse av teori, og den commonsensiske tanken om at kunnskap fra en kontekst kan direkte anvendes i en annen kontekst blir utfordret. Med utgangspunkt i dette må kunnskapen transformeres mellom lærerutdanningens to kontekster. Kontekstene kan betegnes som campus og skole. Kunnskapen endres i møte med en ny kontekst og nye erfaringer. I denne sammenheng blir begrepet teoretisering (Cochran-Smith og Lytle, 1999, s. 273) anvendt, og videre forklart gjennom Wenigers graderte teoriforståelse.

Ettersom studien min skal omhandle PPU-studenter, vil jeg begynne med å gi en kort forklaring av hva PPU er. Deretter følger det en beskrivelse av det politiske aspektet ved lærerutdanningen, der det fokuseres på ulike politiske dokument som er viktige for lærerutdanningen. Etter presentasjonen av lærerutdanningens politiske aspekt, vil jeg presentere litt av den tidligere forskningen for å gi et blikk på hva som har blitt undersøkt tidligere.

## **1.2 Praktisk-Pedagogisk Utdanning**

Praktisk-Pedagogisk Utdanning (PPU) er en lærerutdanning som tilbys ved ulike universitet og høyskoler. Utdanningen kan tas på heltid, 1 år, eller deltid, 2 år. PPU ved Universitetet i Bergen er en lærerutdanning som tilbyr lærerkompetanse i to fag, der utdanningen er delt inn i 30 studiepoeng med pedagogikk (15 per semester) og 30 studiepoeng i fagdidaktikk (15 poeng per fag). I tillegg til disse fagene skal studentene ut i praksis som lærere. Hvor lenge man er ute i praksis varierer i forhold til antall timer man underviser, men på hjemmesidene til UiB står det ca. 6-7 uker pr. semester (UiB, 2017b). Opptak til PPU krever at man har 180 studiepoeng, samt en fordypning i to fag med 60 studiepoeng i hvert av fagene (UiB, 2017b). Fra og med 2019 er planen at mastergrad skal innføres som opptakskrav. Som følge av at det er et bredt opptak til PPU vil utdanningsbakgrunnen til studentene være variert. Noen har mastergrad, mens andre har en bachelor. PPU-studenter har også ulike fagbakgrunner. Dette kan være realfag, språkfag, samfunnsfag og humanistiske fag. I korte trekk kan man av denne grunn hevde at PPU-studenter er en mangfoldig gruppe.

Gjennom PPU vil man kvalifiseres til arbeid på grunnskolen (mellomtrinnet og ungdomsskole), samt videregående skole (UiB, 2017b). Praksis på PPU er i stor grad fokusert rundt å være i praksis på ungdoms- og videregående skole. Gjennom studiet skal studentene være innom pedagogiske teorier, fagdidaktiske refleksjoner rundt undervisning i de spesifikke fagene, samt en utprøving av denne kunnskapen i praksis. Studiet er lagt opp slik at studentene har undervisning på campus i en del uker, før de får tildelt ulike skoler og er i praksis der til de er ferdige/har nok undervisningstimer til å få bestått. I studieplanen til PPU står det: «Praksisarena er læringsarena, forskningsområde og utprøvingfelt for både pedagogikk og fagdidaktikk, og må sjåast som en integrert del av studiet» (UiB, 2017b, Mål og Innhold - praksis). I sitatet kommer det frem at praksis er et sted man kan prøve ut kunnskap hentet fra både pedagogikk og fagdidaktikk. Man kan da forvente at de teoretiske perspektivene man får gjennom studier i pedagogikk og fagdidaktikk er noe man kan se igjen i praksis.

### **1.3 Aktualisering - Lærerutdanningens politiske aspekt**

Lærerutdanningen er stadig oppe til diskusjon om hvorvidt den evner å produsere gode nok lærere som er sentrale for den videre opplæringen av den fremvoksende generasjon. Det kommer stadig nye reformer og nye planer for lærerutdanningen. Fra 1970-tallet har norsk lærerutdanning gått gjennom seks omfattende og sterkt politisk styrte reformer. Disse reformene har kommet med jevne mellomrom, 1973, 1980, 1992, 1999, 2003 og 2010 (Afdal, 2014, s. 474). Dette viser at lærerutdanningen er en instans man gjennom politisk initierte reformer søker å utvikle i den ene eller andre retningen.

Stortingsmelding 11 «Læreren - Rollen og utdanningen» setter fokus på lærerens rolle i utvikling av fremtidens elever. Stortingsmeldingen peker på ulike utfordringer i utdanningen av lærere og diskuterer tiltak som kan være med på å forbedre lærerutdanningen. En av utfordringene det pekes på i stortingsmeldingen, er koblingen mellom teori og praksis på lærerutdanningen. «Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.19). Videre i meldingen understrekes det at lærerutdanningen skal være teoriorientert og praksisnær.

Disse tankene videreføres i rammeplanen for PPU. I forskriftene om rammeplan for Praktisk-Pedagogisk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 1) står det: «Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr praktisk-pedagogisk utdanning som er profesjonsrettet og basert på forsknings- og utviklingsarbeid og erfaringsbasert kunnskap. Utdanningen skal ha høy faglig kvalitet og skape helhet og sammenheng mellom fagstudier, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring». Også her ligger fokuset på å få en bedre kobling mellom det som skjer på campus, og det som skjer på skolene. I denne oppgaven betegner campus universitetet, som har ansvar for teoriopplæringen, mens skole referer til praksisskolene studentene er ute å underviser i. Skolene representerer studentenes praksisopplæring.

## **1.4 Evalueringer av PPU og allmennlærerutdanningen**

Det politiske engasjementet for lærerutdanningen er også fulgt opp av ulike evalueringer. De to første som presenteres omhandler PPU, mens den siste rapporten omhandler allmennlærerutdanningen. En Nokut-rapport, fra 2013, har fokuset spesifikt på PPU og PPUs relevans for undervisning i skolen. Målet med studien var å kartlegge studenters og nyutdannede PPU-studenter oppfatning av PPUs relevans for undervisning i skolen (Nokut, 2013, s. 1). Dette ble undersøkt gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse, der studenter og nyutdannede deltok. 251 studenter og 883 nyutdannede svarte på undersøkelsen, noe som utgjorde en svarprosent i forhold til antall utsendte spørreskjema på 31,1% hos studentene, og en svarprosent hos de nyutdannede på 35,0% (Nokut, 2013, s. 7). I tillegg ble det gjort kvalitative intervjuer, som er med på å utdype og eksemplifisere svarene som kom fram i spørreundersøkelsen. Oppsummert viser undersøkelsen at PPU-studenter og nyutdannede PPU-studenter er misfornøyd med PPUs relevans for undervisnings i skolen, der misnøyen i stor grad dreier seg om at de mener at utdanningen ikke bidrar nok til å forberede dem på å takle praktiske utfordringer i skolehverdagen. I tillegg kommer det frem at de er noe misfornøyd med sammenhengen mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæringen (Nokut, 2013, s. 36). «Samtidig er det mye som tyder på at det eksisterer et gap mellom hva studentene forventer og det faktiske innholdet i utdanningen» (Nokut, 2013, s. 37).

Hestbeks rapport, Kvalitet i PPU (2010), omhandler utfordringer og mulige tiltak for PPU. Denne rapporten ble til på bakgrunn av en konferanse, der 24 av 25 institusjoner

som tilbyr PPU var samlet for å diskutere og drøfte utfordringer knyttet til utdanningen. Rapporten til Hestbek (2010) skulle primært samle forslagene som kom fram på seminaret, for deretter og komme med mulige tiltak til hvordan man kan håndtere utfordringene. En mulig utfordring det fokuseres på er å integrere pedagogikk, fag/yrkesdidaktikk og praksis (Hestbek, 2010, s. 18). Denne rapporten viser at forholdet mellom teori og praksis også oppfattes som en utfordring hos de ulike institusjonene som tilbyr Praktisk-Pedagogisk utdanning.

Nokut-rapporten fra 2006, setter søkelyset på allmennlærerutdanningen. I denne rapporten er det både kvalitative data, gruppeintervjuer med rektorer på grunnskolen og nyutdannede lærere, og kvantitative data. De kvantitative dataene ble hentet fra to hovedkilder, samordna opptak og alle utdanningsinstitusjonene som tilbyr allmennlærerutdanning (Nokut, 2006, s. 11) Det er også analyser av studie- og fagplaner knyttet til institusjonene som tilbyr allmennlærerutdanning, for å spore likheter og ulikheter i hva de ulike institusjonene fokuserer på (Nokut, 2006, s. 10). Rapporten konkluderer på bakgrunn av funn med at «Evalueringen har vist at forholdet og kontakten mellom teori og praksis er svak» (Nokut, 2006, s. 78). Oppsummert viser rapportene at forholdet mellom teori og praksis av ulike aktører oppfattes som svak, og må styrkes. Undersøkelsene viser at både studenter og ansatte ved ulike lærerutdanninger oppfatter at det er utfordringer knyttet til å skape sammenheng mellom kunnskap i de ulike arenaene i lærerutdanningen.

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er strukturert i fire hoveddeler:

I kapittelet om tidligere forskning/teori tar jeg for meg noe forskning som er gjort på forholdet mellom teori og praksis på lærerutdanningen i Norge. Felles for den tidligere forskning er at alle omhandler forholdet mellom teori og praksis. Fokuset vil her ligge på å beskrive hvordan tidligere forskning har funnet at studenter opplever teori og praksis. I denne delen er det også en teori-del, der jeg først går gjennom begrepene kunnskapsoverføring og transformasjon av kunnskap. Transformasjon av kunnskap blir sett

på som mer hensiktsmessig enn kunnskapsoverføring. Deretter går jeg gjennom teoribegrepet, med fokus på Wenigers graderte teoriforståelse som en måte å se hvordan studentene transformerer kunnskap fra campus til praksisskolene.

I metode-kapittelet går jeg gjennom de ulike metodiske refleksjonene knyttet til hvordan jeg har undersøkt problemstillingen min. Her vil fokuset i stor grad ligge på hvordan jeg har gjennomført datainnsamling, transkripsjon og analyse samt noen forskningsetiske betraktninger til min studie. I tillegg til dette ser jeg på hvordan man kan sikre validitet i en kvalitativ studie. Dette innebærer et fokus på forskerens rolle, der begrepene forskerrefleksivitet og forskerens forforståelse vil bli gjennomgått. Særlig forskerens forforståelse er relevant å beskrive i min oppgave, ettersom jeg selv har vært student på studiet jeg gjennomførte min undersøkelse på.

I empiri-delen av oppgaven går jeg gjennom hovedfunnene som viste seg underveis i analysearbeidet. Denne delen vil i stor grad fokusere på kategoriene, anvendelse av metode fra campus, refleksjoner over kunnskap fra ulike kontekster og studentenes teoretisering av praksis. Jeg vil presentere utdrag jeg mener er relevante for de ulike kategoriene, og kommentere dem underveis.

I diskusjons-kapittelet vil jeg diskutere mine funn i lys av problemstillingen, tidligere forskning og teori. Jeg vil diskutere anvendelse av teori, samt se på hvordan studentene teoretiserer praksis. I tillegg vil jeg presentere noen implikasjoner av forskningen. Avslutningsvis vil jeg presentere det jeg mener kan være begrensninger ved studien.

## **2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk**

Denne delen av oppgaven vil presentere tidligere forskning som er relevant for mitt prosjekt. Jeg vil starte med en beskrivelse av søkeprosessen. På bakgrunn av denne søkeprosessen har jeg funnet ulike undersøkelser som jeg mener er relevante for min problemstilling. Jeg vil presentere ulike artikler, som søker å forklare hvordan oppfatningene til studenter ved ulike lærerutdanninger kan forstås. Artikkene i denne delen som kalles tidligere forskning skal danne grunnlaget for en diskusjon av kunnskapsoverføring og kunnskapstransformasjon i lærerutdanningen generelt, og PPU spesielt.

### **2.1 Søkeprosessen og min egen bakgrunn**

For å få en oversikt over tidligere litteratur innenfor området som oppgaven fokuserer på, har jeg i stor grad brukt Idunn, ERIC og Google Scholar. Søkeord involvert i prosessen har hovedsakelig vært knyttet til nøkkelbegrep som PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning), teori og praksis, kunnskapsoverføring, lærerutdanning og lærerprofesjonalitet. I tillegg til disse ordene har de samme ordene blitt oversatt til engelsk (teacher education, knowledge transfer, theory and practice og teacher training) for å få et bredere søk. Etterhvert som jeg fant relevante artikler, og leste dem, fikk jeg nye perspektiver på andre søkeord som kunne være relevante. Blant annet ble begrepet transformasjon av kunnskap, samt det engelske transformation of knowledge, en del av søkeordene. Gjennom disse søkeordene kom jeg frem til ulike artikler som er relevante. I tillegg til søk på egen hånd, har jeg brukt min bakgrunn som tidligere student ved denne lærerutdanningen ved å ta kontakt med ulike seminarledere som er ansatt innenfor PPU og forhørt meg om de hadde noen tips til artikler som kunne være relevante. En annen metode jeg brukte for å finne litteratur var å se i litteraturlisten til de mest aktuelle artikkene. Gjennom slike søk kunne jeg finne flere relevante artikler, bøker eller tidsskrift.

Jeg har valgt å ta med artikler som både omhandler PPU og andre lærerutdanninger. Dette er gjort fordi jeg vil vise en bredde i materialet, slik at det ikke kan oppfattes som at dette er en utfordring som er særegen for PPU. I tillegg kan kunnskapen som produseres i en lærerutdanning være relevant for andre lærerutdanninger. Jeg har i hovedsak avgrenset meg til å se på lærerstudenter, men noen av artiklene viser også andre aktørers opplevelse av teori og praksis. Som nevnt innledningsvis er dette temaet forsket mye på. Jeg opplevde etterhvert i søkeprosessen at jeg måtte avgrense enda mer. Blant annet gjorde jeg dette ved å kutte ut kunnskapsoverføring som søkeord, og kun fokusere på transformasjon. Da jeg søkte med begrepene «kunnskapsoverføring» og «transfer of knowledge» fikk jeg flere tekster som beskrev de kognitive prosessene knyttet til å overføre kunnskap. Disse anså jeg som lite relevante for min oppgave. Jeg valgte istedenfor å fokusere på transformasjon av kunnskap mellom campus og skole. Jeg vil nå presentere ulike studier jeg mener går eksplisitt inn i forholdet mellom teori og praksis på ulike lærerutdanninger. De har ulike metoder og perspektiver som utgangspunkt i sine undersøkelser, men alle søker å forklare og øke forståelsen av forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Den tidligere forskningen har jeg delt inn i forholdet mellom kunnskapsformer, og forholdet mellom utdanningens kontekster. Deretter går oppgaven over til å fokusere på kunnskapsoverføring og transformasjon, før jeg avslutningsvis i dette kapitlet forklarer teoribegrepet og introduserer Wenigers graderte teori-forståelse som en form for transformasjon av kunnskap.

## **2.2 Tidligere forskning**

### **2.2.1 Teori-praksis som forholdet mellom kunnskapsformer**

I en undersøkelse av Fosse og Hovdenak er det samspillet mellom de ulike kunnskapsformene som står i fokus. For å diskutere dette, undersøkte de studenter de var seminarledere for ved et universitet. Datamaterialet består av to seminargrupper, med til sammen 46 studenter. Undersøkelsen besto av både lukkede og åpne spørsmål. I de åpne spørsmålene skulle studentene reflektere rundt hva som kjennetegner en profesjonell lærer. På bakgrunn av empirien som er samlet inn, og de Aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis, diskuterer Fosse og Hovdenak (2014, s. 67) utviklingen av

lærerprofesjonalitet. Grovt sagt kan man si at episteme er den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen, mens techne kan betegne praktisk og produktiv kyndighet. Fronesis handler om å utvikle god dømmekraft og fungere som etiske mennesker (Fosse og Hovdenak, 2014, s. 69). Gjennom undersøkelsen kommer det frem at studentene i stor grad er ute etter å få metodiske tips. Fosse og Hovdenak (2014, s. 71) mener at dette er en forståelse av lærerprofesjonen som er nært knyttet til den aristoteliske kunnskapsformen techne. Dette mener jeg også kan sees i Nokut-rapporten fra 2013 med studenters ønske om redskaper som hjelper dem å takle praktiske utfordringer i lærerhverdagen (Nokut, 2013, s. 36). Fosse og Hovdenak (2014, s. 75) argumenterer for at en profesjonell lærerutdanning bør ivareta alle kunnskapsformene, episteme, techne og fronesis.

Ulvik og Smith (2011) undersøker hvordan praksis blir forstått av de ulike deltakerne i praksis. Dette gjøres med en undersøkelse på studenter ved PPU, veiledere i skolen og det de betegner som «supervisors», som jeg tolker som lærerutdannere eller seminarledere på universitetet. Rundt 30 studenter svarte etter første praksisperiode, mens 25 svarte etter andre praksisperiode. Det gir en svarprosent på 80%. I de to andre gruppene var svarprosenten betraktelig lavere (Ulvik og Smith, 2011, s. 525). De mener at det ser ut som om det er en svak sammenheng mellom skoler og universitet i deres studie. De to læringsarenaene oppleves som svært forskjellig. Videre skriver Ulvik og Smith (2011, s. 531): «The different kinds of knowledge, episteme (theoretical) and techné (practical), do not interact to enhance an in-depth reflection and the development of phronesis (practical wisdom)». Ulvik og Smith (2011, s. 531) argumenterer for at utfordringen til lærerutdanningen er at det er manglende samhandling mellom ulike kunnskapsformer.

### **2.2.2 Teori-praksis som forholdet mellom utdanningens kontekster**

Søkeprosessen resulterte også i at jeg fant ulike artikler som eksplisitt omhandler lærerutdanningens ulike kontekster, og studentenes opplevelse av forholdet mellom campus og skole. Elstad (2010, s. 363) bruker historiske kilder fra arkivet fra det utdanningsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Oslo, spørreskjemaer fra sin tidligere forskning og semi-strukturerte intervju som materiale i sin artikkel. Her diskuterer han lærerutdanningens utfordringer med å skulle tilpasses de akademiske standardene, samtidig som



man skal ha et profesjonelt forhold til det praktiske lærerarbeidet i skolene. Dette betegner han som et «field of tension» (Elstad, 2010, s. 361), og diskuterer hvorvidt de to kontekstene kan inneha et ulikt verdisyn, og at det er av den grunn at lærerutdanningen kan sies å være i et spenningsforhold. Elstad (2010, s. 363) skriver:

«The social and cultural identity of the school is thereby distinct from that of the university. The school's interest in teacher education relates to the need for adequate recruitment of new teachers and in-services. For this the practical relevance of teacher education will be of significance».

Elstad hevder at de ulike institusjonene er sosialt og kulturelt ulike. Skolene legges vekt på den praktiske relevansen av lærerutdanningen, mens universitetet tradisjonelt har hatt en akademisk tilnærming med fokus på teoretisk kunnskap. Lærerutdanningen ligger midt i mellom en forventning av at de skal forholde seg til læreryrket som profesjon og ha en sterk tilknytning til feltet, samtidig som de skal forholde seg til verdiene og kulturen innenfor Universitetet. At man som lærerstudent tilhører to ulike kontekster samtidig er interessant for min studie. På bakgrunn av at universitetet og praksisskolene kan sies å inneha ulike verdisyn, kan det være interessant å få et innblikk i hvordan studentene reflekterer over kunnskap i de to kontekstene.

Studenters opplevelser og erfaringer med de to kontekstene innenfor lærerutdanningen blir også undersøkt av Solstad (2010) i artikkelen, «Praksisnær teori og teorinær praksis». Totalt var 43 studenter med i prosjektet som strakk seg over to år, dvs. fire semestre. Studentene var tilknyttet allmennlærerutdanningen ved en liten høyskole. Undersøkelsen ble gjort ved hjelp av spørreskjema med åpne spørsmål, der studentene svarte på spørreskjema etter hver praksisperiode og der spørsmålene ble tilpasset etter hvert i studieløpet. Det vil si at de ikke svarte på samme spørsmål hver gang (Solstad, 2010, s. 207). I tillegg ble tre studenter intervjuet ved avslutningen av annet studieår. Undersøkelsen viser at over halvparten hadde problemer med å se sammenhengen mellom teori og praksis etter første praksisperiode. Etter fjerde praksisperiode derimot, gir ca. 90% av studentene uttrykk for at teoretisk innsikt har stor eller ganske stor betydning for praktisk lærerarbeid (Solstad, 2010, s. 214). Dette er et interessant aspekt for min studie, med tanke på at PPU kun har to praksisperioder, og at undersøkelsen min ble gjort i slutten av første praksisperiode.

En annen studie som tar utgangspunkt i de forskjellige kontekstene i lærerutdanningen og ser på hvordan dette preger studentenes erfaringer, er artikkelen «Bru over gapet? En studie av grunnskolelærerstudenters erfaringer i utdanningens to læringsarenaer» av Christensen, Eritsland og Havnes (2014). Denne studien søker å identifisere hvordan lærerstudenter erfarer sammenhenger og forskjeller mellom utdanningens to læringsarenaer. Artikkelen bygger på en studie gjort på 48 grunnskolelærerstudenter ved 5-10. trinn ved en høyskole. Studentene fikk 13 åpne spørsmål som omhandlet deres erfaringer og meninger om sammenhengen mellom høyskolen og praksisskolen som læringsarena. Undersøkelsen ble gjennomført på slutten av første praksisperiode (Christensen, Eritsland og Havnes, 2014, s. 37). Resultatene fra spørreundersøkelsen tegner et bilde av at studentene opplever høyskolen som opptatt av teori. Teorien oppleves som avgrenset og logisk, men også som abstrakt og generell. Den handler om fagkunnskap og begreper. Praksis representerer en kunnskap som er konkret, kontekstuell og omhandler hva lærerne gjør (Christensen, Eritsland og Havnes, 2014, s. 41). I sitatet under oppsummeres Christensen, Eritsland og Havnes (2014, s. 43) deres hovedpoenger, og introduserer begrepet «oversette» som jeg skal diskutere senere i kapitlet:

«Å være student på høyskolen og ved praksisskolen beskrives som to svært ulike kontekster. Vi kan imidlertid ikke se at studentene har framført dette som en alvorlig kritikk mot lærerutdanningen. De gir uttrykk for at de lærer forskjellig, men at de trenger begge deler, og at delene utfyller hverandre. Ut fra dette ser vi at de, heller enn å overføre det de lærer i en teoretisk, forskningsorientert kontekst, trenger å oversette det til den praktiske undervisningssituasjonen».

På bakgrunn av at det er ulike kontekster, men at studentene gir uttrykk for at de trenger begge deler, blir begrepet oversettelse viktig. Oversettelse blir i denne sammenhengen å anvende teoretisk kunnskap på en måte som passer den praktiske situasjonen.

Kort oppsummert viser den tidligere forskningen hvordan ulike aktører opplever utfordringen knyttet til teori og praksis. Nokut (2006 og 2013) fokuserte på studentenes meninger, mens Hestbek (2010) presenterer hvordan institusjonene som tilbyr PPU søker å møte teori-praksis utfordringen. Det har blitt vist at teori-praksis er undersøkt som for-

holdet mellom kontekster (Christensen, Eritsland og Havnes, 2014, Elstad, 2010, Solstad, 2010), og som forholdet mellom ulike kunnskapsformer (Fosse og Hovdenak, 2014, Ulvik og Smith, 2011). Man vet mindre om hvilken rolle teori faktisk har i lærerutdanningen. Min studie vil forsøke å bidra til en økt forståelse av hvilken rolle teori har for PPU-studenter i deres første praksisperiode. Christensen, Eritsland og Havnes (2014, s. 43) hevder at man behøver å «oversette» teoretisk kunnskap fra campus, til en praktisk undervisningssituasjon. Hvordan «oversetter» man teoretisk kunnskap fra campus, til praktiske undervisningssituasjoner i skolen?

### **2.3 Fra overføring til transformasjon**

I litteratur som anser kunnskap som knyttet til kontekst, blir oversettelse diskutert som overføring eller transformasjon. I denne delen av prosjektet skal det presenteres ulike syn på kunnskapsoverføring, og hvordan lærerstudenter kan sies å overføre eller transformere kunnskap fra teoretisk kunnskap hentet fra campus, til en praktisk kunnskap kan anvendes i en undervisningssituasjon. Jeg vil begynne denne delen med en diskusjon av begrepet overføring, sett fra ulike teoretiske perspektiv. Deretter introduserer jeg begrepet transformasjon, som jeg vil argumentere for at er et mer anvendelig begrep i min studie. Deretter vil jeg presentere noen artikler som omhandler transformasjon av kunnskap innenfor rammen av lærerutdanningen.

Dagens samfunn kan sies å være et kunnskapssamfunn. Kunnskap har blitt sett på som en viktig brikke for enkeltindivider og for nasjoners utvikling. Hva slags type kunnskap som er viktig vil variere fra fagområde til fagområde. Ifølge Stevensson (2002, s. 3) trenger man idag arbeidere som kan håndtere det raskt endrede samfunnet. Utdanningsystemenes forsøk på å møte denne utfordringen har vært å fokusere på kunnskaper som kan virke flere plasser og i flere ulike situasjoner (Stevensson, 2002, s. 4). Denne kunnskapen er tenkt å skulle være anvendbar i ulike sammenhenger, og det blir da et spørsmål om overføring.

Begrepet overføring har blitt forstått på ulike måter (Tuomi-Grohn og Engstrom, 2003, s. 19). Thorndike hevdet at om overføring skal skje er det nødvendig med identiske element mellom det man opprinnelig hadde lært og den nye situasjonen der man skal overføre det man opprinnelig har lært. Judd på sin side var mer opptatt av at overføring av

kunnskap skjer dersom det samme generelle prinsippet som man har lært og har brukt i en tidligere situasjon blir tatt i bruk for å forstå eller løse en ny situasjon (Tuomi-Grohn og Engstrom, 2003, s. 20). Begge perspektivene hviler på en idé om at kunnskap fra en kontekst kan direkte anvendes i en annen kontekst. Man tar utgangspunkt i at overføring skjer dersom situasjonene er like. En slik direkte overføring har blitt kritisert, og Stevensson (2002, s. 5) skriver:

«There is growing recognition that it is too simplistic to view transfer as the direct, unproblematic application of declarative and propositional knowledge, acquired in situation A to tasks and problems in situation B discerned as similar to those in situation A. There is much more involved than the acquisition and application of inert knowledge».

Ifølge Tuomi-Grohn og Engstrom (2003, s. 27) representerer Beach en rekonseptualisering av overføringsbegrepet. Beach (1999) mener i likhet med Stevensson (2002, s. 5) at det blir for simplistisk å snakke om overføring som en direkte, uproblematisk applisering av tidligere kunnskap i en ny situasjon. Istedenfor en slik forståelse, opererer han med et annet begrep enn overføring. Av mangel på en god oversettelse av Beach's begrep bruker jeg det originale begrepet «Consequential transitions». Dette begrepet defineres slik:

«Consequential transition is the conscious reflective struggle to reconstruct knowledge, skills, and identity in ways that are consequential to the individual becoming someone or something new, and in ways that contribute to the creation and metamorphosis of social activity and, ultimately, society» (Beach, 1999, s. 130).

Gjennom dette begrepet har Beach gått bort fra den simplistiske tanken om direkte overførbar kunnskap, og satt fokus på at man i en slik overføringsprosess rekonstruerer kunnskapen, ferdighetene og identiteten, samtidig som man endrer aktiviteten man befinner seg i. I dette begrepet ligger det altså en tanke om at man gjennom å delta i nye aktiviteter, så vil tidligere kunnskap komme i møte med aktiviteten og rekonstrueres (Beach, 1999, s. 130). I et slikt perspektiv er det ikke en direkte overføring av kunnskap som ligger til grunn, men en kunnskap som endres i møte med aktiviteten. Kunnskapen endres, eller forandres, slik at den passer i den nye situasjonen.

Eraut (2009, s. 65) tar utgangspunkt i at kunnskap er sterkt influert av kontekst, og anvender begrepet transformasjon for å vise at kunnskapen må tilpasses en ny situasjon. Eraut definerer overføring som «the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation» (Eraut, 2009, s. 76), og han beskriver overføring av kunnskap i fem steg (Eraut, 2009, s. 77, oversettelse hentet fra Fosse, 2016, s. 243), som er relevante å presentere her.

1. Trekke ut potensiell relevant kunnskap fra konteksten studenten kommer fra.
2. Jobbe med å forstå den nye situasjonen (gjøres ofte gjennom uformelle sosiale prosesser)
3. Jobbe med å kjenne igjen kunnskap og ferdigheter som er relevante
4. Transformere relevant kunnskap og ferdigheter slik at de passer inn i den nye situasjonen
5. Integrere ny/transformert kunnskap og ferdigheter med annen kunnskap og ferdigheter med den hensikt å tenke, handle eller kommunisere i den nye situasjonen.

Gjennom de fem stegene presentert ser vi at både de individuelle og sosiale læringsprosessene interagerer. Ifølge Eraut (2004, s. 256) tar høyere utdanning som oftest utgangspunkt i stegene 1 og 3. I praksis (arbeidsplass) har de litt fokus på 3, og de tar generelt steg 2 for gitt. Det ligger en forventning om at kunnskap fra høyere utdanning skal være «klar til bruk». Begge kontekstene ser ikke ut til å fokusere på 4 og 5 (Eraut, 2004, s. 256). Eraut (2009, s. 76-77 min oversettelse) mener også at i hvor stor grad man klarer å overføre kunnskap er avhengig av:

1. Hva som blir overført
2. Forskjeller mellom kontekstene
3. Disposisjonen til den som skal overføre
4. Tid og ressurser for å legge til rette for overføringsprosessen

Gjennomgangen av Erauts bidrag til kunnskapsoverføring gir et blikk på overføring av kunnskap som et komplekst fenomen. I tillegg til at de fem stegene kan være vanskelig å håndtere, illustrerer de fire punktene ovenfor at en slik prosess er svært kompleks og

kan være utfordrende. Eraut (2009, s. 77) bruker begrepet transformasjon som den prosessen man er i når man henter relevant kunnskap fra en tidligere situasjon og tilpasser den, den nye situasjon.

Til nå har denne delen fokusert på å forklare begrepet overføring, og de ulike forståelsene av begrepet. Videre har jeg argumentert for at begrepet transformasjon er et bedre egnet begrep, ettersom begrepet overføring kan ha en betydning av at man direkte anvender tidligere kunnskap på en ny situasjon. Gjennom Beach (1999) har denne prosessen fått et nytt perspektiv, der kunnskapen kan sies og endres gjennom møte med en ny situasjon. Erauts begrep transformasjon retter oppmerksomheten mot den prosessen som innebærer at eksisterende kunnskap tas i bruk i nye situasjoner. Jeg vil videre i teksten anvende transformasjon som begrep. I begrepet transformasjon ligger det en tanke om endring, at man må tilpasse den gamle kunnskapen til nye situasjoner, slik Christensen, Eritsland og Havnes (2014) hevdet at man må «oversette» teoretisk kunnskap til praktiske undervisningssituasjoner. Med dette som utgangspunkt vil jeg nå undersøke forskning som har tatt for seg transformasjon av kunnskap mellom kontekstene i lærerutdanningen.

## **2.4 Transformasjon av kunnskap i lærerutdanningen**

Jeg vil nå se på noen artikler som tar utgangspunkt i transformasjon av kunnskap mellom lærerutdanningens kontekster. Jeg vil i hovedsak støtte meg til to undersøkelser gjort av Fosse (2011, 2016), samt en artikkel av Jahreie (2010).

Fosse (2011) følger en gruppe på ni lærerstudenters, og undersøker deres læringsprosesser, gjennom deres første semester i lærerutdanningen. Hun analyserer samtaler mellom studenter og lærerutdannere på campus, og mellom studenter og veiledere ute i skolen. Fosse (2011, s. 267) skriver: «På bakgrunn av analyser, oppsummering og drøfting konkluderer denne studien med at studentene i liten grad transformerer kunnskaper fra campus til aktiviteter i skolen». Hun finner altså at det skjer en liten grad av kunnskapsoverføring, eller transformasjon av kunnskap, i hennes studie. Likevel, hevder Fosse (2011, s. 267) at hun finner at studentene forsøker å trekke på kunnskaper fra campus i veiledningssituasjoner, men at det er undervisningsens «gjøringer» det snakkes mest om. Fosse (2011, s. 267) mener at dette viser at det er et visst potensiale for transformering

av kunnskap mellom utdanningens to kontekster. Potensiale for transformering av kunnskap vil jeg undersøke i min studie.

Fosse (2016) diskuterer lærerstudenters utfordringer med å transformere kunnskap mellom campus og skole. Med utgangspunkt i blant annet Fosse (2011) og Jahreie (2010) viser hun hvordan tilgjengelige redskaper, spesielt de språklige, og den sosiokulturelle konteksten virker inn på studentenes læring. Jahreie (2010, s. 1232) følger to studentgrupper, der studentgruppene skulle utvikle en case med utgangspunkt i en elev de hadde observert. Casen skulle også diskuteres i lys av teori. Jahreie (2010, s. 1229) viser at å transformere en konkret praksissituasjon, til en teoretisk refleksjon var utfordrende, ettersom redskapene som brukes endres. Det er vanskelig å identifisere i hvilken grad studentene anvender kunnskap fra campus når de snakker om undervisning i skolen, ettersom språket endrer seg fra et fagspråk til et hverdagslig språk (Fosse, 2016, s. 247). Kan teoretiske begrep vises i mine deltakeres refleksjoner rundt egen undervisning?

Fosse (2016, 247) hevder, som Eraut (2004, s. 256), at lærerutdanningene ikke er opp-tatt av hva som skjer i transformeringsprosessene og ikke hjelper studentene i disse pro-sessene. Avslutningsvis i sin artikkel skriver Fosse (2016, s. 248):

«For bedre å forstå lærerstudenters utfordringer med å knytte sammen campusaktiviteter og skoleaktiviteter er det behov for forskning som i større grad ser på hvordan lærerstu-denter konstruerer og transformerer kunnskap i lærerutdanningens ulike kontekster. Det innebærer også studier av de kontekstene læringen konstrueres i, de redskapene som til-bys og hvordan veiledere i skolen og lærerutdannere på campus bidrar til lærerstud-enters læring og utvikling».

Min masteroppgave kan sees på som et forsøk på å vise hvordan lærerstudenter konstru-erer og transformerer kunnskap i lærerutdanningens ulike kontekster. Jeg vil videre se på hvordan lærerstudenter anvender teori i praksis, gjennom en annen innfallsvinkel enn artiklene som er presentert her. Her vil jeg presentere Wenigers gradering av teori som en mulig innfallsvinkel til å forstå hvordan lærerstudenter anvender teori i sine praksis-perioder, og på denne måten transformerer tidligere kunnskap hentet fra campus til kunnskap som er tilpasset praksis. Før jeg presenterer Wenigers graderte teoriforståelse, vil jeg drøfte og nyansere teori-begrepet.

## **2.5 Teori som kunnskap i lærerutdanningen**

Teori er et begrep som mange bruker i dagligtalen. Teori er et mangfoldig begrep og kan brukes på ulike måter. For eksempel kan en etterforsker si at han har en teori for hva som har vært gjerningspersonens motivasjon for å begå en kriminell handling. I dette tilfellet vil teorien være basert på antakelser om gjerningspersonens motivasjon, uten at man nødvendigvis har noen konkrete bevis for å legitimere påstanden. I en akademisk kontekst har teori-begrepet tradisjonelt hatt en annen betydning. En teori er i denne sammenhengen gjerne en generalisert kunnskap om fenomener og aspekter ved verden (Kvernbekk, 2001a, s. 157), som for eksempel gravitasjonsloven. Gjennom disse nokså enkle eksemplene har det kommet frem to ulike måter å tenke teori på. Den første med etterforskeren som eksempel er basert på antakelser om en hendelse. Den andre måten og forstå teori på er knyttet til generalisert kunnskap om et fenomen. Man kan si at den første er mer knyttet til begrepet partikulær og er avhengig av kontekst, mens den andre er mer knyttet til begrepene generell og abstrakt. Jeg vil bruke denne todelingen når jeg i det videre skal diskutere og operasjonalisere begrepet slik jeg vil bruke det i oppgaven.

Fosse (2016, s. 239) hevder at lærerutdanningen tradisjonelt har vært styrt av en tanke om kunnskap for praksis. Kunnskap for praksis innebærer tanken om at lærerstudenter utvikler en kunnskapsbase, som kan gjøre dem til en god og effektiv lærer. Denne tanken finner vi igjen i PPU sine mål med praksis, der praksis skal være et «utprøvningsfelt for pedagogikk og fagdidaktikk» (UiB, 2017b). Her ligger det en idé om at PPU-studentenes tilegnelse av pedagogisk- og fagdidaktisk kunnskap skal hjelpe dem i deres virke som lærere. Samtidig ser vi av Nokut-rapporten (2013, s. 36) at PPU-studenter ønsker mer relevans i utdanningsløpet, og at studenter har ønsker om praktiske tips som kan hjelpe dem i deres yrke som lærere. At studenter opplever manglende relevans med utdanningen blir ofte knyttet til profesjonens teori-praksis problematikk.

### **2.5.1 Teori, og dens anvendelse**

Teori som kunnskapsform sees ofte i motsetning til praksis, som betegnes som partikulær og kontekstavhengig. Grimen (2008, s. 76) hevder at: «Praktisk kunnskap opptrer



med merker som viser hvor den kommer fra, hva den anvendes til, og hvem som har den». Dette setter han opp mot en teoretisk kunnskapsform, som han eksemplifiserer med gravitasjonsloven. Den er den samme loven, uavhengig av hvem som anvender den og hvordan den anvendes (Grimen, 2008, 76).

Teorianvendelse i pedagogisk sammenheng blir ofte diskutert som et teori-praksis-problem (Kvernbekk, 2005, s. 126). Dette kan ha sammenheng med at pedagogiske teorier ofte oppfattes som at de skal ha nytte eller funksjon i relasjon til praksis. Dette kan sees i lys av studenters opplevelse av relevansen med PPU, der studenter generelt ønsker en mer relevant utdanning (Nokut, 2013, s. 36). Kvernbekk (2005, s. 129) hevder at:

«Teori-praksis dikotomien kan sies å bestå av to uforenlige antakelser. På den ene siden har vi antakelsen at pedagogiske teoriers *raison d'être* er dens (potensielle) nytte i praksis; på den andre siden har vi antakelsen om at teori og praksis er klart atskilte opposisjoner. Ut fra den første antakelsen blir teori-praksis-problemet identifisert som et brobyggerproblem; den andre antakelsen tilsier at det ikke kan bygges noen bro over gapet».

Utfordringen med denne dikotomien kan i følge Kvernbekk (2005, s. 129) ikke løses ved å erklære praksis tilstrekkelig for seg selv, og å kaste alt man har av teori, men heller ved å benytte seg av et mer adekvat teoribegrep som kan endre våre perspektiver på anvendelse av teori og forholdet mellom teori og praksis. Ertsås (2011, s. 49) hevder at denne teoriforståelsen, at man søker å benytte seg av et mer adekvat teoribegrep, innebærer at man har opphevet dikotomien mellom teori og praksis. Det innebærer å betrakte teori og praksis ikke som motsetninger, men som et kontinuum. Jeg vil nå presentere et utvidet teoribegrep, med fokus på Kvernbekk's (2005) skille mellom teori i sterk og svak forstand, og Wenigers graderte teoribegrep (Ertsås, 2011, Erstås og Irgens, 2012).

### **2.5.2 Sterk og svak teori**

Flere forfattere som har vært opptatt av forholdet mellom teori og praksis, har problematisert teoribegrepet (Ertsås, 2011; Ertsås og Irgens, 2012 og Kvernbekk, 2005). På veien mot et mer adekvat teoribegrep til bruk i mitt prosjekt vil jeg bruke deres bidrag. Kvernbekk (2005, s. 13) skiller mellom teorier i sterk og svak forstand. Teorier i sterk

forstand er en rimelig godt artikulert teori, mens teori i svak forstand kan være tanker, fordommer eller forestillinger (Kvernbekk, 2005, s. 13). Teori i svak forstand vil av mange betegnes som å ligge nært det man kaller personlig eller praktisk kunnskap. Erfaringsbaserte oppfatninger som konstrueres av praktikere, for eksempel lærere eller lærerstudenter i praksis, er ofte kunnskap av denne typen (Ertsås, 2011, s. 49). Dette kan sees som en redefinering av teori til å både inneholde det man tenker seg som generelle og abstrakte teorier, samt praktikernes teorier som en konstruksjon av kunnskap som nærmer seg det man betegner som praktisk eller personlig kunnskap. Wenigers graderte teoribegrep inneholder både teori i sterk og svak forstand, og kan være et nyttig perspektiv i diskusjonen om studenters anvendelse av teori.

### **2.5.3 Wenigers gradering av teori**

Erich Wenigers differensiering av teoribegrepet er en nyttig inngang til å få et mer adekvat teoribegrep. Gjennom en differensiering av begrepet teori, forsøker Weniger å viske ut skillet mellom teori og praksis (Ertsås, 2011, s. 51). Ifølge Ertsås (2011, s. 51) kan man se likhetstrekk mellom Wenigers differensiering av teoribegrepet, og Kvernbekk (2005, s. 13) skille og diskusjon om teori i sterk og svak forstand. Weniger anvender teori både om vitenskapelig teori (teori i sterk forstand) og personlig og uartikulert teori (teori i svak forstand). Ertsås (2011, s. 52) mener at ettersom Weniger anvender teoribegrepet nært knyttet opp til praktisk kunnskap, blir begrepet mer operasjonaliserbart sett i relasjon til praksis. Jeg vil nå se på hva Wenigers differensiering av teoribegrepet innebærer, samt å knytte hans tanker til min studie av PPU-studenters anvendelse av teori i sine praksisperioder. Ettersom Wenigers beskrivelse av et gradert teoribegrep er på tysk, velger jeg å anvende sekundærkilder for å forklare hans begrep. Jeg støtter meg derfor til Kvernbekk (2005), Ertsås (2011) og Ertsås og Irgens (2012) forståelse av Wenigers graderte teoribegrep.

Weniger skiller mellom teorier av første, andre og tredje grad. En teori av første grad (T1) er en skjult teori som Weniger mener er i all praksis (Ertsås, 2011, s. 53, og Ertsås og Irgens, 2012, s. 198). Denne graderingen av teori er en u-utalt og ubevisst teori som gjør seg gjeldende for praktikerne, og kan komme til syne gjennom handlinger. Sett fra et lærerstudentperspektiv er denne graderingen av teori noe som kan komme til uttrykk

gjennom deres undervisningspraksis i klasserommet. Teori av andre grad (T2) er en teori som praktikerens kan artikulere. Dette kan være praktikerens erfaringsutsagn (Ertsås, 2011, s. 53). Om teori av andre grad (T2) skriver Ertsås (2011, s. 53) «Samtidig hevder Weniger at denne teorien ikke alltid er tilgjengelig i bevisstheten hos praktikerens slik at den umiddelbart kan uttrykkes, men at det kreves ettertensksomhet og anstrengelse for å henvise til teorien som er virksom som bakgrunn for handlingen». Det er avgjørende for praktikerens å få tilstrekkelige muligheter til ettertensksomhet og anstrengelse slik at teorien blir bevisst for praktikerens. Et viktig aspekt i Wenigers differensiering av teoribegrepet er at teorier av første og andre grad er internt konsistente, og dersom de ikke er det blir praksisen uekte (Kvernbekk, 2005, s. 128-129). Her kommer Wenigers teori av tredje grad (T3) inn, som en teori som skal overvåke forholdet mellom T1 og T2. Dette kan sees på som en teoretiseringsprosess (Cochran-Smith og Lytle 1999, s. 273).

En teori av tredje grad er «teoretikernes teori», og innehar en metateoretisk og refleksiv funksjon (Ertsås og Irgens, 2012, s. 199). En teori av tredje grad kan anvendes i en analyse av praksis. T3 kjennetegnes av at kunnskapen den innehar kan betegnes som mer generell og kontekstuavhengig enn hva T2 og T1 er. Teori av tredje grad kan også sees i sammenheng med Kvernbekk (2005) begrep teori i sterk forstand. Ertsås og Irgens (2012, s. 208) tilegner T3 en overvåkningsfunksjon over T2 og T1. På denne måten mener de at T3 kan trekkes inn som en måte å sikre at praksis ikke blir utviklet kun på bakgrunn av egne erfaringer, men også på bakgrunn og med utgangspunkt i T3. Her ser vi at T3 også får en rolle i å utvikle praktikernes kunnskap. Dersom man skal knytte T3 til en undervisningskontekst kan teori av tredje grad for eksempel være pedagogiske teorier eller fagdidaktiske kunnskaper. Wenigers graderte teoribegrep, samt Kvernbekk teori i sterk og svak forstand, viser kompleksiteten ved teori-begrepet. Jeg vil nå gå over i en diskusjon av anvendelse av teori, og hvordan man kan forstå anvendelse av teori i sterk forstand, eller en teori av tredje grad.

Tidligere forskning har vist at lærerstudenter opplever manglende relevans med utdanningen de har gått/går på, der praksis blir sett på som det som har vært mest relevant. Manglende sammenheng mellom teori og praksis har blitt sett på som et av hovedproblemene med lærerutdanningen. Kvernbekk (2005, s. 148) skriver: «Pedagogiske forskere står ofte overfor kravet om at pedagogisk teori skal ha direkte og umiddelbar

praktisk relevans». Men hva bør sammenhengen mellom teori og praksis være? Skal teori foreskrive praksis? Skal praksisfeltet bli sett på som et sted der lærerstudentene kan direkte anvende sine tidligere opparbeidede teoretiske kunnskaper? Jeg vil nå se på disse spørsmålene knyttet til anvendelse av teori, og hvordan man kan forstå teorianvendelse i en pedagogisk sammenheng.

Ifølge PPU sine hjemmesider skal praksis «være et utprøvningsfelt for pedagogikk og didaktikk» (UiB, 2017b). Begrepet utprøvningsfelt knytter jeg i denne sammenhengen til begrepet anvendelse, og at praksis innebærer en form for anvendelse av pedagogikk og didaktikk. Men hva ligger det egentlig i begrepet anvendelse? I begrepet anvendelse ligger det en idé om at man kan ta i bruk noe man tidligere har lært. En direkte anvendelse av pedagogisk teori innebærer at man har et fenomen, som man «trer» en teori ned over. En slik forståelse av anvendelse vil innebære at teorien som skal anvendes, er av så kompleks natur at den tar høyde for alt som ligger innenfor fenomenet teorien skal brukes på. I lærerutdanningen kan det for eksempel være at en teori om undervisning anvendes direkte på en skoleklasse, der teorien tar høyde for ulikhet i nivå blant elevene, elevenes ulike bakgrunn, hvor mange elever det er, hvordan klasserommet er satt opp, hvilke kunnskaper læreren skal formidle til elevene, dynamikken i elevgruppen, også videre. Det er vanskelig å tro at en teori skulle ha mulighet til å romme alle disse aspektene. I tillegg til de aspektene som er nevnt her, finnes det mange flere. I en slik direkte anvendelse av teori ligger det en tanke om at en teori skal kunne foreskrive handlinger. Ifølge Kvernbekk (2001b, s. 28) er pedagogisk teori minst egnet til å foreskrive handlinger. Kvernbekk (2005, s. 162-163) mener at pedagogisk praksis er kjennetegnet av variasjon, kompleksitet og fluks. En direkte anvendelse av pedagogisk teori vil i dette perspektivet måtte nødvendigvis ta høyde for all variasjonen og kompleksiteten i pedagogisk praksis, noe en pedagogisk teori med all sannsynlighet ikke vil kunne gjøre. Jeg vil nå se på en annen forståelse av «utprøving», som innebærer en mer indirekte anvendelse av teori.

På bakgrunn av diskusjonen ovenfor vil en konsekvens være at man må revurdere antakelsen om at teorier er direkte anvendbare i pedagogiske praksiser. Direkte anvendelse har betydningen av at teorier foreskriver handlinger, noe som ble vist at det er vanskelig ettersom en pedagogisk praksis alltid innebærer et mylder av ulike situasjoner og hendelser. Har teoretiske perspektiver noe å si for utøvelsen av læreryrket? Dersom teorier

ikke har noen innvirkning på den pedagogiske praksisen til lærere vil det oppstå det flere betegner som et praksistyranni. Praksistyranni innebærer at man regner egne erfaringer og egen praksis som tilstrekkelig grunnlag for handling (Ertsås og Irgens, 2012, s. 208). Faren med et slikt ståsted er at lærerkompetanse blir på erfaringsnivå og at det ikke løftes ut av kontekst gjennom et kritisk blikk. Det er i denne forstand at Wenigers T3 kommer inn i bildet, som en overvåkningsfunksjon.

At man ikke kan direkte anvende en teori i praksis, vil ikke bety at teorier ikke har en rolle i lærere og lærerstudenters praksis. Som en følge av at man ikke kan direkte anvende en pedagogisk teori på en pedagogisk praksis, lager det semantiske teorisynet et skille mellom teorien og dens anvendelse (Kvernbekk, 2005, s. 142). Ettersom teorier er generelle, kan den ikke direkte anvendes på det praktiske (Kvernbekk, 2001a, s. 157). Noe av styrken med generelle teorier er at de er fleksible, og derfor kan brukes på forskjellige måter avhengig av situasjon og brukeren. For som Kvernbekk (2005, s. 150) skriver: «Å trekke på teori for å forstå en gitt situasjon er jo også å anvende teori». Her ser vi at det å anvende teori ikke gir assosiasjoner til en direkte anvendelse, slik som beskrevet ovenfor. Her blir det heller en indirekte anvendelse, der brukeren «trekker» på teori for å øke sin forståelse av et gitt fenomen. Å trekke på teori kan innebære at man anvender deler av en teori, et teoretisk begrep eller et teoretisk perspektiv for å forstå en situasjon. Skillet mellom teori og dens anvendelse sikrer med dette en fleksibel teori- bruk. Dette kan knyttes til det Ertsås (2011, s. 55) beskriver om Wenigers teori av tredje grad: «Denne metateoretiske funksjonen, som Weniger tillegger T3, betegner heller hvordan teorien kan anvendes til analyse av praksis, hvor det fulle og hele ansvaret ligger på praktikerens til å anvende teorien eller deler av den». Det semantiske teorisynet, med dets skille mellom teorier og dens anvendelse, stiller også krav til brukeren av teori. Det er brukeren av teori som selv skaper relevansen.

Wenigers tanker har blitt presentert som en representant for et mer adekvat teoribegrep. Her har fokuset vært på samspillet mellom teorier av første, andre og tredje grad. Teori av tredje grad har blitt ytterligere diskutert og hvordan man skal forstå denne teoriens anvendelse. Her har det blitt fokusert på at en direkte anvendelse, der en teori blir «trædd over» et fenomen, ikke er hensiktsmessig i forhold til en pedagogisk praksis som

stadig er i endring. Det har blitt fokusert på at T3 kan ha en overvåkningsfunksjon som overvåker praksis. I Wenigers forståelse overvåker T3 forholdet mellom T2 og T1. T3 bidrar da med et analytisk og refleksivt blikk på praksisen. Wenigers graderte teoriforståelse vises i diskusjons-delen av oppgaven, der studentene i min undersøkelse kan sies å anvende teoretiske begrep som i tråd med beskrivelsen av T3 presentert ovenfor. I tillegg vil begrepet direkte anvendelse bli diskutert i forhold til studentenes opplevelse av forholdet mellom teori og praksis.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike refleksjoner og valg som ligger til grunn for oppgavens metodiske tilnærming. Jeg starter med en gjennomgang av mitt forskningsdesign. Innledningsvis vil fokuset ligge på hvilket paradigme forskningen ligger under, samt utvalg av deltakere. Deretter beskriver jeg metoden jeg brukte for å hente inn data-materialet, som inkluderer observasjon og intervju. Den neste delen vil omhandle transkribering, og analysen av de transkriberte intervjuene. Her vil jeg diskutere ulike valg jeg har gjort, og hvilke kategorier analysen resulterte i. Etter analysen vil oppgaven gå inn i en diskusjon om studiens validitet, og ulike måter man kan sikre validitet i kvalitativ forskning. Avslutningsvis vil forskningsetiske betraktninger bli diskutert, både generelle utfordringer, men også spesifikke utfordringer knyttet til gjennomføringen av mitt prosjekt. Eksempler vil her bli hentet fra ulike deler av forskningsdesignet, for å vise at forskningsetiske problemstillinger er en integrert del av hele prosjektet.

Med utgangspunkt i problemstillingen hvordan PPU-studenter anvender teori i deres første praksisperiode, har jeg valgt å observere studenter i praksis, samt intervju dem i etterkant av en observasjonen. For å operasjonalisere problemstillingen har jeg valgt å undersøke dette utifra følgende forskningsspørsmål:

- Hva gjør studentene i undervisningen?
- Hvilke tanker gjør studentene seg rundt det som er blitt gjort i undervisningen, og hvordan reflekterer studentenes tanker kunnskap som har vært en del av undervisningen på UiB?

Disse spørsmålene viser at jeg ønsker at studentene skal reflektere rundt egen undervisning, og hvordan deres undervisningshandlinger kan reflektere kunnskap som har vært tema i undervisningen på campus før praksisperioden. Når studentene i intervjuene har reflektert rundt disse forskningsspørsmålene har tanker knyttet til teori-praksis som

kunnskapsformer og utdanningens ulike kontekster kommet frem. Gjennom observasjon og intervju er jeg interessert i å få en dypere forståelse av hvordan PPU-studenter anvender teori i sin første praksisperiode. I mitt design danner observasjonene grunnlaget for intervjuene. Det vil si at prosjektet bygger på flere kilder til datamateriale, som Creswell (2014, s. 185) mener kan være et kjennetegn på kvalitativ forskning. I tillegg til dette kjennetegnet presenterer Creswell (2014, s. 185-186) flere, blant annet at den kvalitative forskningen skjer i naturlige settinger, man søker å finne deltakernes meninger og at forskeren selv er et nøkkel-instrument i egen forskning. At forskeren selv er et instrument i forskningsprosessen stiller krav til forskerens evne til å være bevisst sin egen rolle. Mitt prosjekt plasseres innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. Kjennetegnene på kvalitativ forskning skal danne grunnlaget for den videre presentasjonen av den metodiske tilnærmingen i dette prosjektet.

Et paradigme er ifølge Hatch (2002, s. 11) et system av meninger om hvordan verden er, hva vi kan vite om denne verdenen og hvordan vi kan vite noe om den. Gilje og Grimmen (1993, s. 87) skriver: «Et felles paradigme styrer forskningen og skaper en grunnleggende enhet i forskersamfunnet. Det forteller forskerne hva virkeligheten er (ontologi), hvilke spørsmål som kan stilles, og hvilke metoder man kan benytte for å få svar». Man vil ha ulik oppfatning av hva kunnskap er, sett i lys av hvilket paradigme man ser verden ut i fra. For eksempel vil kunnskap innenfor et positivistisk paradigme være noe annet enn kunnskap innenfor et kritisk/feministisk paradigme. Dette forskningsprosjektet kan sies å ligge innenfor et konstruktivistisk paradigme. I et konstruktivistisk paradigme eksisterer det ikke en universell sannhet, men flere ulike sannheter. Disse ulike sannhetene konstrueres av deltakerne som opplever verden (Hatch, 2002, s. 15). I et slikt konstruktivistisk paradigme er det ikke mulig, og heller ikke ønskelig, at forskeren skal være distansert og objektiv. Det er gjennom samhandling mellom forsker og deltaker at kunnskap blir produsert. For eksempel så vil dette si at i mine intervju så vil forskningsdeltakerne og jeg som forsker konstruere kunnskapen sammen. Ettersom kunnskapen produseres sammen av forsker og deltaker, stilles det noen krav til min refleksivitet for å sikre kvalitet i studien. Dette vil jeg drøfte under studiens validitet.

### **3.1 Deltakere**



Jeg velger i mitt prosjekt å bruke begrepet deltaker, istedenfor informant, om studentene som er med i dette prosjektet. Nilssen (2012, s. 27) skriver at mange kvalitative forskere unngår å bruke begrepet informant, og at de heller bruker begrepet forskningsdeltaker eller forskningssubjekt. Dette mener hun er med på å understreke at kunnskap blir konstruert gjennom møtet mellom forskeren og deltakerne. Som vi ser av diskusjonen ovenfor er dette også i overensstemmelse med det konstruktivistiske forskningsparadigme. Jeg vil videre presentere hvordan jeg fikk deltakere til min studie, samt hvor mange deltakere jeg fikk til slutt.

På bakgrunn av problemformuleringen, så er det naturlig at mine deltakere er PPU-studenter fra Universitetet i Bergen. Gjennom min bakgrunn som tidligere PPU-student, samt hjelp fra veileder, fikk jeg kontakt med to seminarledere på PPU-studiet. Her forhørte jeg meg om jeg kunne få lov til å komme inn i deres seminar for å presentere mitt prosjekt, i håp om å rekruttere deltakere. Ettersom jeg både skulle intervju og observere studentene i praksis, synes jeg det var viktig å selv presentere prosjektet istedenfor å sende ut en mail. Praksisperioden kan være en sårbar situasjon for studentene, og på bakgrunn av det synes jeg det var viktig at studentene hadde et ansikt å forholde seg til. Kanskje kunne min bakgrunn som tidligere PPU-student være med på å ufarliggjøre situasjonen. Jeg presenterte mitt prosjekt i disse to seminarene, før jeg sendte rundt en liste der de som var interesserte i å være med kunne skrive seg på. Her presiserte jeg også at deltakelse i prosjektet var frivillig, slik at studentene ikke skulle føle noe press på å være med. Jeg formidlet også at det ikke var bindende å skrive seg på listen, men at jeg kom til å ta kontakt med de som skrev seg på senere. Her fikk jeg navn og kontaktinformasjon. Jeg fikk til sammen 19 navn i de to seminarene. I tillegg til at jeg ville ha PPU-studenter, ville jeg helst ha studenter som jobber i par i praksis. Dette var fordi jeg ville intervju studentene i par i etterkant av observasjonene.

Da jeg sendte ut mailen for å få en bekreftelse på hvem som var interessert, var studentene ute i praksis. Derfor tok det litt tid før de svarte. Jeg endte til slutt opp med fem deltakere. Det betyr at det var to par med studenter, mens den siste deltakeren var alene i sine fag i praksis. Hatch (2002, s. 49) hevder at man ikke kan gi et fasitsvar på hvor mange deltakere man bør ha i en studie, og mener at det kommer an på studiens formål, hva som skal bli undersøkt og hva slags studie det er. Flere deltakere kunne i min studie gitt rikere materiale. Men antall deltakere må også vektas opp mot tidsaspektet i dette

prosjektet. Med tanke på at det er en masteroppgave og man har begrenset med tid, anser jeg fem deltakere som legitimt for min studie. Som masterstudent har man som regel ikke så mye erfaring fra forskning, som gjør at aspekter ved prosjektet vil ta tid å gjennomføre. Med mine fem deltakere, og to ulike datakilder, tillater det meg å gå i dybden på materialet, der jeg både har notater fra observasjonene og studentenes egne perspektiver gjennom intervjuene gjort i etterkant av observasjonene. Etter at jeg forhørte meg om hvilke skoler de var i praksis på begynte jeg, etter et krav fra NSD, å utforme et informasjonsskriv til de aktuelle skolene. Etterhvert som jeg fikk en bekreftelse fra praksisskolene at det var greit at jeg observerte studentene, gikk jeg i gang med å avtale tidspunkt for observasjon og intervju. Jeg utformet også et informasjonsskriv til elevene og foreldrene i den klassen jeg skulle observere, der det kom fram at fokuset i studien er PPU-studenten og ikke elevene eller skolen. I tabellen presentert under står det samlet de deltakerne som er med, sammen med hvilke fag de underviste i timen jeg observerte og hva temaet for undervisningstimen var, samt lengde på undervisningstimen. I tillegg til tabellen ligger det en bearbeidet tidslinje som vedlegg til alle timene (se vedlegg 6,7 og 8). I empiri-delen presenterer jeg en bearbeidet versjon av observasjonsnotatene til timen jeg observerte av Henrik og Åshild.

Tabell 1

	Lengde	Fag	Tema
<b>Benjamin</b>	Dobbelttime 2x45	Geografi	Ressurser, betingete og fornybare
<b>Fredrik og Andrea</b>	Dobbelttime 2x45	Naturfag	Observasjonsøvelse med plasmakule og lysstoffør
<b>Åshild og Henrik</b>	Dobbelttime 2x45	Geografi	Forvitring og erosjon

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Observasjon

På bakgrunn av kontakten med deltakere, ble det avtalt datoer for observasjon. Jeg observerte tre ulike undervisningstimer på tre forskjellige skoler i Hordaland Fylkeskommune. To av undervisningstimene var i geografi-faget, mens den siste timen var naturfag. Alle undervisningstimene var dobbelttimer, dvs. 2x45-minutt. Den første dobbelttimen jeg observerte var hos studenten som var alene, mens i de to andre undervisningstimene jobbet studentene i par. Der hadde de delt opp timen slik at den ene av studentene hadde hovedansvaret, mens den andre var tilstede og observerte. På bakgrunn av at timene var dobbelttimer vil det være mye å observere, og flere aspekter som kan være interessante å få med seg. Hatch (2002, s. 77-81) sine tips angående observasjon var nyttige. Blant annet å fokusere observasjonene, og ha forskningsspørsmålet i hodet underveis var nyttige tips. Man kan som forsker bli svært opptatt av å følge med og notere ned alt man ser, men man klarer ikke å få med seg alt. Dette kan gjøre at man blir usikker på om man får med seg de viktige aspektene i en observasjonstime. Som Hatch (2002, s. 77-78) skriver: «Since I was not getting everything, I had the feeling I was getting nothing». Siden fokuset i min studie er å finne ut hvordan PPU-studentene tar i bruk teori i deres praksisperioder, satte jeg studenten i sentrum for mine observasjonsnotat. Hva gjorde studenten? Selv om jeg observerer studentene, har elevene i klassen mye å si for observasjonene jeg gjør. Eksempler knyttet til dette kan være om det er mye uro eller om det er stille eller om elevene er engasjerte eller passive.

Creswell (2014, s. 190) skriver «A qualitative observation is when the researcher takes field notes on the behavior and activities of individuals at the research site». Dette beskriver den ene delen av mitt design, som blir bygget videre på under intervjuene. Hatch (2002, s. 72) skriver at «The goal of observation is to understand the culture, setting, or social phenomenon being studied from the perspectives of the participants». En styrke med observasjon som metode er at man får oppleve deltakernes hverdag på en annen måte enn gjennom ett intervju. Før jeg gikk ut og observerte var det nyttig for meg å tenke over min egen rolle som observatør. Situasjonen vil alltid kunne bli påvirket av at det er en observatør tilstede, men Hatch (2002, s. 73) hevder at det finnes grader av deltakelse. Blant annet skriver han at en observatør som tar en aktiv rolle som en form for hjelpelærer vil påvirke situasjonen mer enn en observatør som tar rollen som «fluen på vegg» (Hatch, 2002, s. 73). Creswell (2014, s. 191) opererer med begreper som strekker seg fra «Complete participant» til «Complete observer». Min rolle som observatør i

undervisningstimene ligger tett opp til det Creswell beskriver som en «Complete observer», altså at jeg observerer uten å delta. Et annet aspekt det var viktig å reflektere over var begrepet «going native», som Hatch (2002, s. 75) bruker om at man opplever en slags overidentifikasjon med deltakerne man observerer. Dette er kanskje mest relevant i lengre feltarbeid, men er viktig å ha i tankene når man er tilskuer i deltakernes verden. Det er viktig at man som forsker ivaretar det analytiske blikket, selv om man er med deltakerne i deres hverdag. Dette kan også knyttes til forskerens refleksivitet, ettersom man tolker og ser ting utifra sine erfaringer. Ettersom jeg selv har vært PPU-student og har vært i lignende situasjoner, kan jeg ha en tendens til å legge merke til bestemte ting.

Timene jeg observerte resulterte i mange sider med notat om ulike aspekter som kunne bli interessante å høre studentenes meninger om i intervjuet. I prosessen med å ta notat i observasjonsfasen fokuserte jeg i stor grad på å få så nøyaktige beskrivelser av situasjonene som oppstår, som overhodet mulig (Hatch, 2002, s. 78). Dersom forskerens inntrykk skinner for mye igjennom i beskrivelsen av hendelser så vil datamaterialet i stor grad begynne å handle om forskerens inntrykk av hendelsene, ikke hendelsene i seg selv. Etter inspirasjon fra Vivi Nilssen (2012, s. 45-46) valgte jeg å dele sidene i notatboken i to, der jeg på den ene siden hadde nøyaktige beskrivelser som overskrift. På den andre siden av arkene jeg delte opp sto det tolkninger. Tanken er her at mine egne oppfatninger ikke skal skinne gjennom i beskrivelsene. Dette gjorde at jeg kunne skille mellom tolkninger og mitt analytiske blikk på den ene siden, og direkte beskrivelser på den andre siden. I timene etter observasjonene satt jeg meg ned og bearbeidet notatene jeg hadde gjort meg. Jeg lagde meg blant annet en tidslinje, slik at jeg hadde en oversikt over undervisningstimen (se vedlegg 6,7 og 8). I tillegg forberedte jeg noen spørsmål til intervjuet, på bakgrunn av observasjonsnotatene. Et eksempel på hvordan observasjonsnotatene hjalp meg i forberedelse til intervjuet kan hentes fra observasjonstimen og intervjuet til deltakerne Henrik og Åshild. I denne timen la jeg merke til, og noterte, deres bruk av arbeidsplan i undervisningen. I intervjuet fulgte jeg opp dette notatet og hadde forberedt spørsmål om deres refleksjoner rundt bruk av arbeidsplan. Gjennom dette fikk jeg innblikk i disse studentenes anvendelse av tidligere kunnskap fra campus, i deres praksisperiode. Dette eksempelet viser at observasjonene mine dannet grunnlag for et spørsmål i intervjuet, som skulle vise seg å være viktig for oppgavens innhold. Det er også et eksempel der min forforståelse som tidligere PPU-student satt meg i stand til å se aspekter ved undervisningen som kunne være interessante å løfte frem i intervjuet.

Men på samme måte som forforståelsen setter meg i stand til å se, kan den også hindre meg i å se andre aspekter. Dette skal jeg diskutere senere i kapittelet.

### 3.2.2 Intervju

Jeg har gjort tre intervju. Intervjuene ble gjort i par slik de samarbeidet i praksis, bortsett fra med den ene deltakeren som var alene i sine fag. Intervjuene fant sted på et rom på det Psykologiske fakultet som var kjent for både deltakerne og meg. De tre intervjuene varte i 37 (Henrik og Åshild), 50 (Benjamin) og 51 minutt (Fredrik og Andrea). Jeg opplevde stemningen som god, noe transkripsjonene reflekterer da det noen steder i intervjuet var en del latter. Mot slutten, særlig i de to lengste intervjuene, merket jeg at deltakerne ble mer og mer slitne. Intervjuene var lagt opp slik at vi åpnet med deltakerens egne beskrivelse av timen jeg observerte, deres opplevelser og refleksjoner rundt timen, før jeg deretter hadde forberedt noen spørsmål på bakgrunn av observasjonene av undervisningstimene. Etter at deltakerne hadde snakket om timen og kommet med sine refleksjoner rundt spørsmålene jeg hadde til dem om de aktuelle situasjonene, gikk intervjuet over til mer generelle spørsmål knyttet til teori og praksis på PPU. Alle intervjuene hadde det samme oppsettet (se vedlegg 9, 10 og 11), men innholdet varierte naturlig nok ut ifra hvilke notater som ble gjort underveis i undervisningstimene. Man kan si at oppsettet til intervjuet var todelt.

Ifølge Hatch (2002, s. 91) bruker den kvalitative forskeren intervju for å «uncover the meaning structures that participants use to organize their experiences and make sense of their worlds». Et kvalitativt forskningsintervju søker å gjøre et dypdykk i deltakernes verden, for å forstå hvordan og hvorfor deltakerne gjør som de gjør. Pedersen (2003, s. 30) argumenterer for at i et kvalitativt intervju møtes ulike perspektiver og at det er gjennom dette møtet mellom perspektivene at det produseres ny kunnskap. Et kvalitativt forskningsintervju kan ha flere ulike tilnærminger. Hatch (2002, s. 92-96) gir oss et innblikk i uformelle, formelle og standardiserte intervju. Kort sagt så er et uformelt intervju et intervju som tar plass på det aktuelle forskningsstedet. Her er settingen uformell, der spørsmålene vil variere i stor grad fra deltaker til deltaker. I mitt tilfelle kunne det vært en uformell samtale med studenten på vei til og fra klasserommet. Denne formen for intervju får ikke en eksplisitt plass i denne studien, men gjennom disse samtalene fikk jeg

mer informasjon om timen som gjorde at jeg kunne skjerpe fokuset mitt i observasjonstimen. I et standardisert intervju følger forskeren en allerede planlagt intervjuguide, der alle deltakerne får de samme spørsmålene i akkurat samme rekkefølge (Hatch, 2002, s. 95). Mitt intervju passer best inn i det Hatch beskriver som et formelt, eller semi-strukturert, intervju. I et slikt intervju er det en fastsatt tid, som skiller denne typen intervju fra det uformelle intervju, og det er forskeren som leder samtalen. I slike intervju har forskeren noen planlagte spørsmål, men er hele tiden åpen for å følge opp det deltakerne sier ved hjelp av oppfølgingsspørsmål.

Et tilleggsaspekt i mitt semi-strukturerte kvalitative forskningsintervju er at to av intervjuene var i par. Ettersom studentene jobbet i par, planla og gjennomførte undervisningen sammen var det naturlig at et intervju som i stor grad omhandlet en av deres undervisningstimer skulle gjennomføres i de parene de var i praksisperioden. I tillegg til at det var hensiktsmessig med et slikt type intervju, så kan det og intervjues i par oppleves som litt tryggere for enkelte deltakere i forhold til å være alene i intervjusituasjonen. Et aspekt jeg måtte passe på var at begge deltakerne i det samme intervjuet fikk like muligheter til å delta i diskusjonene underveis i intervjuet. I mange tilfeller er det ofte en deltaker som kan ta ordet litt mer enn den andre. I intervjuene som var i par var dette en utfordring, med tanke på at det var en av studentene som hadde hatt hovedansvaret for timen. Det er da naturlig at denne studenten kan ha noe mer å si om timen, enn den studenten som observerte. For å sikre like muligheter til å delta stilte jeg først den ene deltakeren et spørsmål, før jeg henvendte meg til den andre om han/hun hadde noen andre refleksjoner eller noe mer å tilføye. Jeg opplevde ikke dette som noe stort problem. Studentene som observerte timen hadde i noen tilfeller et annet fokus enn den studenten som hadde undervisningen. I intervjusituasjonen fikk jeg da ulike perspektiver på samme situasjon. Deltakerne fikk i stor grad lik mulighet til å uttrykke sine meninger.

### **3.3 Transkribering**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) er transkripsjoner «kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av båndopptaker, og transkribert i etterkant. Transkribering tar mye tid, og man regner med at et intervju på ca én time vil ta rundt fem timer for en erfaren forsker å

skrive ordrett av (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg valgte å gjøre mine egne transkripsjoner, og det tok meg rundt fire til fem timer pr. intervju. Hvordan og hvor nøye man transkriberer vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) avhenge av hva transkripsjonene skal brukes til. Dersom det skal følge en språklig analyse av de transkriberte intervjuene vil det stille andre krav til hvor detaljerte man er, enn det vil dersom man skal bruke det transkriberte materialet til en mer lettlest utgave av intervjupersonenes historier (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208). I slike språklige analyser skriver man gjerne ned alt av småpauser, ehh-er og mhm-er. Jeg valgte å følge Nilssen's (2012, s. 49) tips om å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det deltakerne i mitt studie sa, men jeg valgte bort å skrive ned alle mhm-er og ehh-er. Å få en korrekt gjengivelse av intervjuet var viktig for meg, ettersom det var første gang jeg var i en slik situasjon og jeg ville sikre at ikke noe av meningsinnholdet kunne gå bort i transkriberingsfasen. Jeg noterte meg der det var lange pauser, og der det var tydelig at deltakerne var usikre eller tenkte seg nøye om.

Mine transkripsjoner ble gjort ved hjelp av et avspillingsverktøy ved navn VLC. Gjennom denne avspillingsenheten fikk jeg skrudd ned tempoet på lydopptakene av intervjuene, slik at det var lettere å få med seg alle ordene som ble sagt. Dette bidro også til at jeg kunne sitte å skrive og lytte samtidig. Da jeg var ferdig med et intervju, hørte jeg gjennom intervjuet i vanlig tempo for å se over om transkripsjonene var nøyaktige. Her fikk jeg også mulighet til å rette opp i unøyaktigheter, eller ord og setninger jeg har skrevet feil. Eksempelvis rettet jeg opp begrep som ble skrevet feil første gang, men som ble tydeligere når jeg hørte intervjuene igjen og samtidig fulgte med på de transkriberte intervjuene. På denne måten sikret jeg at transkripsjonene er nøyaktige gjengivelser av den muntlige samtalen som er tatt opp gjennom intervjuene, som igjen kan sikre transkripsjonenes troverdighet. Totalt så resulterte de tre intervjuene mine i 44 sider med materiale som ble gjenstand for analyse.

Vivi Nilssen (2012, s. 47) anbefaler at man bør transkribere selv, og hun hevder at transkribering er først og fremst en viktig del av analyseprosessen. Gjennom at man bruker tid på å transkribere blir man enda bedre kjent med materiale, og det kan dukke opp tanker og ideer underveis i transkriberingen som kan være nyttig i analysearbeidet. Da jeg transkriberte hadde jeg dette i bakhodet, og hadde en notatbok ved siden av meg der jeg

noterte ned ord eller setninger som kunne bli viktige i det videre arbeidet med materialet. Disse tankene og ideene kan være viktige brikker i det videre analysearbeidet, da især med tanke på koding og kategorisering. Videre vil jeg nå se på analysearbeidet.

### 3.4 Analyse

I arbeidet med transkribering, hadde jeg allerede gjort meg kjent med datamaterialet som skulle analyseres. Gjennom notatene og tankene jeg gjorde meg under transkriberingsarbeidet, hadde jeg allerede pekt meg ut noen aspekter ved materialet som kunne være relevant for min problemstilling. Analysearbeidet ble i dette prosjektet en tidkrevende prosess, med gjentatte lesinger for å prøve å finne nye funn, eller se datamaterialet på nye måter. Et aspekt det er viktig å klargjøre før jeg beskriver min analyseprosess er at analyse ikke bare finner sted i et gitt avgrenset tidspunkt i et prosjekt (Creswell, 2014, s. 195). Det er ikke slik at analyse kun skjer rett etter at datamaterialet er samlet inn. Underveis i observasjon- og intervjusituasjoner vil man for eksempel ta noen valg om hva man velger å fokusere på i observasjonen, eller hva man velger å spørre om i intervjuet. Gjennom et slikt valg har man også valgt bort hva det ikke skal fokuseres på. Disse valgene kaller Hatch (2002, s. 149) for «an informal kind of data analysis». I min studie kan for eksempel denne uformelle analysen knyttes til spørsmålet jeg stilte Henrik og Åshild, om deres bruk av arbeidsplan i undervisningen. Dette spørsmålet ble til på bakgrunn av en tanke om at dette var en anvendelse av tidligere kunnskap fra campus. Dette er et eksempel på at en uformell analyse av observasjonene jeg gjorde meg av deres bruk av arbeidsplan i undervisningen, ble til et spørsmål i intervjusituasjonen og som vi skal se senere ble dette en del av mine funn. Jeg vil videre presentere valg jeg har gjort i forhold til analysearbeidet, før jeg går over i en beskrivelse av den til tider langvarige prosessen med å finne mønstre og kategorier.

Jeg valgte å begynne analysearbeidet så fort som mulig i etterkant av transkriberingen, ettersom jeg hadde materialet friskt i minne. Hatch (2002, s. 148) definerer analyse slik:



«Data analysis is a systematic search for meaning. It is a way to process qualitative data so that what has been learned can be communicated to others. Analysis means organizing and interrogating data in ways that allow researchers to see patterns, identify themes, discover relationships, develop explanations, make interpretations, mount critiques, or generate theories».

I første omgang var det nyttig for meg å ikke tenke så mye på hvordan jeg skulle kommunisere materialet mitt til andre, men først og fremst gjøre materialet forståelig for meg selv. Jeg valgte å begynne analyseprosessen med å prøve og møte materialet med et åpent sinn. Til en viss grad vil dette være vanskelig, med tanke på den forforståelsen jeg tar med meg inn i enhver situasjon. Men man må likevel forsøke å møte materialet så åpent som mulig, å møte fortellingene i datamaterialet med en åpen holdning. Dette betegner Nilssen (2012, s. 78) som åpen koding. Åpen koding representerte for meg i mitt prosjekt en inngangsport til å begynne analyseringen av datamaterialet.

I mitt prosjekt har jeg valgt å jobbe induktivt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 224) skriver:

«Kvalitativ forskning karakteriseres, som vi har sett, ofte som induktiv, særlig i tilfeller med grounded teori, ettersom forskere ofte vil tilnærme seg temaet sitt uten altfor mange ideer å teste; de lar heller den empiriske verden avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å søke et svar på.»

I tråd med det konstruktivistiske paradigme, vil både deltakerne og jeg som forsker sammen konstruere kunnskap. Dette vil jeg forsøke å vise videre i teksten, især i avsnittene under der jeg presenterer de ulike kategoriene jeg endte opp med. I en induktiv analyse vil man som forsker søke å identifisere mønstre, temaer eller kategorier i datamaterialet, i motsetning til en deduktiv analyse der man analyserer datamateriale etter forhåndsdefinerte kategorier, teorier eller et annet rammeverk (Nilssen, 2012, s. 79). Et viktig aspekt her var at jeg ikke gikk inn i analysen av datamaterialet med noen form for teorier jeg skulle teste ut, eller bekrefte.

Som nevnt ovenfor forsøkte jeg å begynne analyseprosessen med et så åpent sinn som overhodet mulig, det Nilssen (2012, s. 78) kaller åpen koding. Her begynte jeg å lese

gjennom intervjuene og markerte det jeg mente var viktig eller interessant. Samtidig så noterte jeg meg tanker og ideer til det jeg leste, i en notatbok. Disse notatene kunne være alt fra spørsmål jeg hadde til hva deltakerene mente, til mulige koblinger til teori. Jeg jobbet meg gjennom ett og ett intervju. Etterhvert som jeg var ferdig å lese og markere intervjuene, gikk jeg gjennom dem en gang til. Denne gangen leste jeg over det jeg hadde markert, og satt på gule lapper med koding utifra hva det var deltakerne snakket om. Kodingen besto i å prøve og oppsummere hva det var deltakeren(e) snakket om i de delene jeg markerte. Dette kunne for eksempel være Motivasjon, eller Aktivering. Dette gjorde jeg i alle tre intervjuene. Da jeg var ferdig med lesing og markering, samt å sette på gule lapper på alle intervjuene, gikk jeg på nytt gjennom intervjuene for å se om jeg fant noen mønstre på tvers av intervjuene. Kunne jeg spore noen fellestrekk?

Det neste steget ble å se etter sammenhenger mellom kodene, for deretter å utvikle kategorier (Nilssen, 2012, s. 85). Det første fellestrekket jeg fant, som skulle bli den første kategorien min, betegnet jeg som *refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster*. Aspekter ved denne kategorien fant jeg i alle intervjuene. De ordene, setningene og avsnittene som var kodet som noe som hadde med refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster, ble nå satt sammen under denne kategorien. På den måten har jeg sortert en del av data-materialet slik at det som kan sies å omhandle studenters refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster, ble samlet på en plass. Dette var den første klare kategorien jeg fant.

En annen kategori som meldte seg tidlig i prosessen var det jeg har kalt *eksplisitt anvendelse av metode fra seminar*. Dette funnet er hentet fra intervjuet med Fredrik og Andrea, og er det eneste klare funnet jeg har knyttet til der studentene selv sier at de har direkte hentet noe de lærte på seminar og brukt dette i praksisperioden. Metoden omtalte Andrea som pensumseminar, og vil bli ytterligere forklart i empiri-kapittelet. I tillegg til disse to kategoriene, eller hovedfunnene, hadde jeg flere koder som jeg mente kunne være relevante for å besvare problemstillingen. Jeg klarte likevel ikke helt å sammenfatte det til en kategori. Felles for disse er at alle kodene inneholder studentenes refleksjoner rundt teoretiske begrep. De nevner teoretiske begrep, men det er ikke i tilknytning til en direkte anvendelse. Jeg bestemte meg for å lese notater som jeg gjorde meg underveis i intervjuene, for å se om det kunne være noe jeg hadde notert meg som kunne være relevant for å skape en ny kategori.

I notatene fra det første intervjuet fant jeg noe jeg hadde merket meg. Jeg gikk tilbake til det transkripsjonen fra det første intervjuet. Det jeg hadde merket meg i det første intervjuet var en setning fra Benjamin om at teori er med på å forme han som lærer, men at han likevel ikke hadde noen eksempler der han kunne trekke direkte linjer. Dette synes jeg var interessant. Med ideen om at studenten i det første intervjuet synes det var vanskelig å trekke direkte linjer, forsøkte jeg på nytt å se gjennom datamaterialet. Dette viser, som Nilssen (2012, s. 84) sier, at koding er en fram-og-tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesinger av materialet. Jeg leste intervjuene på nytt, men klarte fremdeles ikke helt å sammenfatte de andre kodingene mine der studentene snakker om teoretiske begrep i intervjuene. I denne perioden bestemte jeg meg for å legge fra meg de transkriberte intervjuene, og begynte å lese teori.

I denne perioden da jeg slet med å plassere uttalelsene i kategoriene, bestemte jeg meg for å ta en pause fra å lese materiale og heller søke og lese teori som kunne belyse de funnene jeg hadde til nå. Gjennom ulike tekster og artikler, fikk jeg inspirasjon til å lese materialet med nye perspektiver. Her vil jeg spesielt trekke frem Kvernbekk (2001a og 2001b) og Kvernbekk (2005). Gjennom å lese dette materialet fikk jeg nye perspektiver på hva anvendelse av teori kan være. Jeg begynte da å se på de uttalelsene jeg hadde markert der studentene omtaler teoretiske perspektiv, men ikke helt trekker de direkte linjene til campus, på en ny måte. Et eksempel på dette kan hentes fra intervjuet med Henrik og Åshild, der begrepet god dialog kom inn. Åshild forklarer her at god dialog er noe de har snakket om på universitetet. Hun føler likevel at hun ikke har fått noen konkrete tips knyttet til hvordan man som lærer kan skape en god dialog i klasserommet. Etter hun har forklart dette, kommer Henrik inn og mener at det å appellere til hverdagsforestillinger er noe som kan hjelpe på det med dialog. Her interagerer et teoretisk begrep, og konkrete eksempler fra praksis. Med utgangspunkt i mine nye perspektiver begynte jeg å plassere de utdragene der studentene snakker om teoretiske begrep i en ny kategori. Denne tredje, og siste, kategorien ble kalt for *teoretisering av praksis*. Prosessen fra datamateriale, til teori, til datamateriale er et eksempel på at i kategoriseringsfasen er det et samspill mellom teori og datamateriale. Nilssen (2012, s. 99) skriver at vi går til teorien for å finne mening med det som man som forsker har oppfattet som sentralt i datamaterialet. I mitt tilfelle var teorien jeg leste nyttig på bakgrunn av de hjalp meg til å få et nytt perspektiv på anvendelse av teori. Det nye perspektivet på anvendelse av teori, hjalp meg i prosessen med å ferdigstille analysen.

Kort oppsummert så førte den induktive analysen frem til tre kategorier; *Refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster, eksplisitte anvendelse av metode fra seminar og teoretisering av praksis*. Disse kategoriene vil bli ytterligere presentert i funn-kapittelet, samt diskutert i lys av teori i diskusjons-kapittelet.

### **3.5 Studiens validitet**

Ifølge Creswell (2014, s. 247) betyr kvalitativ validitet at «the researcher checks for the accuracy of the findings by employing certain procedures». I ethvert prosjekt vil validitet være et sentralt tema, både i kvantitative og kvalitative studier. Av de to ulike forskningsmetodene følger det ulike måter man kan sikre validitet. Jeg vil nå forsøke å gå gjennom noen måter man som forsker innenfor en kvalitativ metode kan sikre validitet. Dette kan kalles validitetsstrategier. «Validity strategies in qualitative research are procedures (e.g., member checking, triangulating data sources) that qualitative researchers use to demonstrate the accuracy of their findings and convince readers of this accuracy» (Creswell, 2014, s. 250). Slike validitetsstrategier kan være nyttige verktøy å ta i bruk for at man som forsker kan vise til at de funnene man har gjort, faktisk er troverdige. Man kan også sikre en studies validitet på andre måter. Blant annet kan mine beskrivelser av hvordan jeg har gjennomført observasjonene, intervjuene, transkriberingen og analysen øke studiens validitet. Slike beskrivelser av prosessen betegner Nilssen (2012, s. 154) som transparens. Jeg vil innledningsvis drøfte ulike valideringsstrategier, før jeg diskuterer min egen rolle i studien.

Et begrep Creswell (2014, s. 250) nevner i sin definisjon av validitetsstrategier er triangulering. Triangulering er når man tar i bruk flere ulike kilder for å forstå dataene. Nilssen (2012, s. 142) skriver: «Triangulering gjennom ulike datakilder, ulike analysemetoder og kryssanalyse gjennom ulike sorteringer av materialet bidrar også til troverdighet». Triangulering i min oppgave kan for eksempel være at jeg har observert et fenomen i en undervisningstime, gjort meg opp noen tanker rundt dette fenomenet, for så å spørre deltakeren(e) om dette fenomenet i intervjuet. Da har jeg brukt ulike kilder for å forstå det samme fenomenet. I tillegg til intervju for å bygge opp forståelsen av et fenomen, kan man også gå til teorier for å øke vår forståelse av det. Kanskje finner man at

de refleksjonene man hadde rundt et gitt fenomen stemmer godt, eller kanskje man finner at andre har tolket det annerledes. Flere kilder sikrer at fenomenet blir undersøkt fra flere perspektiv. Flere ulike «stemmer» kommer til ordet, med mål om å styrke studiens troverdighet. For eksempel så kunne jeg i intervjuene undersøke videre de tankene jeg gjorde meg i etterkant av observasjonene. Et eksempel på det er bruken av arbeidsplan jeg observerte i timen med Henrik og Åshild, som ble gjenstand for diskusjon i intervjuet.

Et annet punkt presentert i sitatet fra Creswell (2014, s. 250) er member-checking. Dette begrepet omhandler at man tar analysen av materialet, tilbake til deltakerne. Deltakerne kan da få en mulighet til å kommentere på funnene. Nilssen (2012, s. 142) hevder at en slik prosess kan øke en studies troverdighet. Opprinnelig hadde jeg tenkt til å anvende denne metoden for å sikre min studies validitet. Men på bakgrunn av at analysearbeidet var en tidkrevende prosess, fikk jeg ikke tid til å ta mine funn tilbake til deltakerne for å få deres kommentarer. Dette kan sees på som en begrensning i min oppgave.

Som følge av det Creswell (2014, s. 185) mener er et kjennetegn på kvalitativ forskning, forskeren som et nøkkel-instrument, så er det å beskrive sin egen rolle som forsker avgjørende for å sikre validitet i en kvalitativ studie. Forskeren i et kvalitativt studie er ikke en nøytral objektiv skikkelse, og det er heller ikke et mål med en slik studie at man som forsker skal være det. Det er likevel en utfordring med den kvalitative forskningen at forskerens subjektivitet kan redusere verdien av det materialet man har samlet inn. Nilssen (2012, s. 139) skriver: «Forskerens verdi som forskningsinstrument er dermed avhengig av at forskeren er konstant selvbevisst på sin rolle, sine interaksjoner, sitt teoretiske ståsted og sitt empiriske materialet». Jeg vil videre nå beskrive min egen rolle i denne studien.

Fokuset for studien er teori-praksis utfordringen på PPU. Før jeg begynte på masterprogrammet i Pedagogikk var jeg selv student på PPU, og har til en viss grad førstehåndskunnskap om studiet. I livet generelt har man alltid med seg ulike erfaringer som er med å påvirke deg som menneske. Det er klart at min bakgrunn som tidligere PPU-student vil være med å påvirke meg som person, og meg som forsker. Erfaringene man har er avgjørende for hva man ser, og hva man ikke ser. Ifølge Nilssen (2012, s. 139) er man oftere tilbøyelig til å støtte funn som bekrefter det man allerede «visste», enn funn som

motbeviser det man allerede «visste». Som en måte å nærme seg denne utfordringen på, mener Nilssen (2012, s. 139) at man som forsker gjennom hele forskningsprosessen må forholde seg refleksivt til sin egen subjektivitet. Ettersom jeg selv er tidligere student på PPU, opplevde jeg noe av denne teori-praksis utfordringen selv. Jeg opplevde det som vanskelig å koble teori fra campus, med konkrete praksiserfaringer. Jeg slet med å se relevansen av teoriundervisningen for mitt virke som lærer i praksis. Denne forforståelsen kan påvirke hva jeg selv så under observasjonene, og hvordan jeg senere tolker disse funnene.

Et aspekt vi diskuterte da jeg var PPU-student, var den proksimale utviklingssonen i relasjon til praksis. Under observasjonen av Henrik og Åshild la jeg merke til at de brukte arbeidsplan, med oppgaver med ulik vanskelighetsgrad. Da jeg var student på PPU diskuterte vi arbeidsplan sammen med den proksimale utviklingssone, og under intervjuet spurte jeg om de didaktiske refleksjonene rundt bruken av arbeidsplan. Dette gjorde jeg på bakgrunn av min forforståelse. Men på samme måte som min bakgrunn som PPU-student setter meg i stand til å se enkelte aspekter ved undervisningen, kan det også hindre meg i å se andre perspektiver. Jeg er mer tilbøyelig til å fokusere på aspekter jeg kjenner igjen, i forhold til fenomener som oppstår i observasjonstimen som er fremmed. Beskrivelsene av min egen forforståelse samhandler med det Creswell (2014, s. 202) betegner som å «Clarify the bias the researcher brings to the study». Refleksivitet over sin egen forforståelse er et kjennetegn ved god kvalitativ forskning.

Under observasjonstimene delte jeg notatarkene mine i to deler, en til beskrivelse og en til tolkning. I beskrivelsen noterte jeg nøyaktige beskrivelser. Dette er et forsøk på å minimere subjektiviteten under innsamling av materiale. Selv om min subjektivitet alltid vil påvirke hva jeg ser og hva jeg ikke ser, så er dette et forsøk på å holde nøyaktige beskrivelser av situasjoner som oppsto unna mine egne tolkninger av hva som skjedde i disse situasjonene. På bakgrunn av dette så kunne jeg under intervjuene spørre om de hendelsene jeg hadde notert, uten at for mye av mine tolkninger preget spørsmålene. Å unngå mine tolkninger kan være vanskelig, ettersom min forforståelse og mine erfaringer er avgjørende for hva jeg velger å fokusere på (jamfør eksempelet om arbeidsplan og den proksimale utviklingssone presentert i avsnittet over). Jeg opplevde det som en utfordring å skulle notere uten å ha mine tolkninger med i beskrivelsene, men jeg prøvde så godt det lot seg gjøre å holde meg til skjemaet med beskrivelser på den ene

siden og tolkninger på den andre. Som vist ovenfor kan min forforståelse gjøre meg tilbøyelig til å se funn som «støtter» mine antakelser, men på en annen side så kan min forforståelse som tidligere PPU-student gjøre meg i stand til å se hendelser som andre uten denne erfaringen kanskje ikke hadde sett. Ettersom jeg har erfaring som lærerstudent i klasserommet så hjelper denne erfaringen å rette fokus mot sentrale situasjoner som kan oppstå i undervisningen

Min bakgrunn som PPU-student gjorde at jeg lettere kunne rekruttere deltakere til mitt prosjekt. Ettersom jeg allerede hadde kjennskap til seminarledere, kunne jeg forhøre meg med disse om jeg kunne få presentere mitt prosjekt i deres seminar. I tillegg kan min bakgrunn som PPU-student gjøre at deltakerne opplevde observasjon- og intervju-fasen som mindre skremmende, i forhold til om det skulle sitte en annen person der uten den samme erfaringen. Gjennom at jeg har gått på PPU, og deltakerne går på PPU, har vi en slags felles erfaring. Denne felles erfaringen kan være viktig for at deltakerne skal føle seg trygge, og gjøre at jeg forstår det deltakerne deler annerledes enn en annen person uten denne erfaringen.

### **3.6 Forskningsetikk**

Forskningsetikk er ikke én enkelt problemstilling, som tas opp én gang i løpet av et studie. Forskningsetiske problemstillinger oppstår gjennom hele prosessen i et forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) anbefaler at man tar hensyn til mulige etiske problemer fra begynnelse, til slutt, i et forskningsprosjekt. Dette innebærer at man tar hensyn til etiske utfordringer allerede i utformingen av et forskningsspørsmål, samt at man tar hensyn til etiske utfordringer i skriveprosessen av selve teksten. Slike etiske hensyn er det viktig at man som forsker reflekterer over. Blant annet kan det oppstå etiske utfordringer man må ta stilling til i utvelgelsen av deltakere, i analyse-prosessen, i skrivningen av den endelige oppgaven, i møte med forskningsdeltakeren og det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltaker for å nevne noen aspekt.

I mitt prosjekt var det særlig et aspekt som er verdt å dvele litt ved. Mine intervju skulle ta utgangspunkt i de observasjonene jeg gjorde av undervisningstimen til studentene. Før intervjuene prøvde jeg å være klar på at vi skulle ha en samtale om denne timen, og at spørsmålene mine ikke skulle bli oppfattet som kritikk av deres undervisningstime.

Jeg hadde sett for meg å bruke begrepet reflektere, da jeg skulle spørre studentene om hvorfor de gjorde som de gjorde. I transkripsjonene så leser jeg at jeg noen steder bruker ordet «begrunn» istedenfor ordet «reflekter», som kan til en viss grad oppleves som kritisk selv om det ikke var ment sånn. Dette er en situasjon der det kan oppstå etiske utfordringer, i forhold til min rolle som forsker og deres rolle som deltakere. Denne etiske utfordringen kan knyttes til det asymmetriske maktforholdet som er tilstedet i en intervjusituasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 110), der forskeren som regel er den sterkeste part. Som lærerstudent kan praksis være en sårbar tid, der man skal ut i praksis å prøve og feile. At noen stiller det man kan oppfatte som kritiske spørsmål til det man har prøvd ut, kan oppleves som sårende for studentene. Jeg opplevde likevel ikke at studentene ble merkbart opprørt av mine spørsmål om deres undervisningstimer, men da jeg leste gjennom transkripsjonene ble jeg bevisst hvordan bare en liten glipp i begrepsbruk kan skape etiske utfordringer.

Som forsker har man en rekke formelle etiske retningslinjer å forholde seg til. Et krav for all forskning er at deltakerne frivillig gir sin bekreftelse på at de vil være med på et gitt studie. Dette kalles for informert samtykke. Begrepet informert samtykke innebærer at deltakere informeres om studiens hensikt og mål, hva studien innebærer for dem som deltakere, samt at man sikrer seg at deltakerne deltar frivillig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104, og Ringdal, 2013, s. 456). Dette innebærer også å informere om at de når som helst kan trekke seg fra studien. I min studie trengte jeg samtykke fra PPU-studentene, og de praksisskolene studentene var på. I mitt første møte med studentene presenterte jeg mål, hensikt, hva studien innebærer for dem som studenter, hva som vil skje med informasjonen om studentene og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Disse aspektene kommer også frem i et skriv jeg ba studentene lese gjennom og signere, da jeg møtte med i forkant av observasjonstimen. På denne måten sikret jeg studentenes samtykke til deltakelse i mitt forskningsprosjekt. Siden jeg skulle ut i ulike skoler å observere studentenes undervisning, trengte jeg også tillatelse fra skolene. Her sendte jeg ut et informasjonsskriv med hva deltakelse i studien betydde for skolen, informasjon om at skolene anonymiseres og at fokuset for studien er studentene. Dette ble sendt på e-post til rektor ved de ulike skolene, der jeg ba om signatur dersom det var greit at jeg observerte én av studentenes undervisningstime. Jeg fikk tillatelse fra alle skolene.



Et særlig viktig aspekt i forhold til de formelle etiske retningslinjene er kravet om konfidensialitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) skriver: «Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Oftest innebærer det at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres». Her kommer begrepet anonymisering inn. I mitt prosjekt vil jeg anonymisere studentene, slik at ingen skal kunne spore opp hvem som har sagt hva, eller hvem som har gjort det og det. I tillegg til anonymiseringen av studentene har jeg valgt å anonymisere skolene der jeg gjorde mine observasjoner. Dette er av samme grunn som å anonymisere studentene. Det er heller ikke noe poeng i at slik privat informasjon skulle være tilstede i oppgaven. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) presenterer en utfordring som kan oppstå i forhold til anonymisering. På den ene siden beskytter anonymiteten deltakerne, men på en annen side så kan denne anonymiteten gjøre det mulig for forskeren å tolke utsagn uten å bli motsagt.

## 4. Empiri

Analysearbeidet resulterte i tre hovedkategorier, og jeg vil presentere disse kategoriene i dette kapittelet. Disse vil bli presentert ved hjelp av utdrag fra datamaterialet. Under metodekapitlet har jeg gjort rede for at observasjonsnotatene dannet konteksten for intervjuet, og jeg vil nå først presentere ett av disse notatene i bearbeidet form. Dette gjøres for å få en bredere forståelse av undervisningstimen. Som vedlegg ligger det også en tidslinje fra denne, og de andre undervisningstimene. Presentasjonen av undervisningstimen til Henrik og Åshild under, viser hvordan observasjonene dannet grunnlaget for noen spørsmål, blant annet spørsmålet om arbeidsplan som ble en sentral del av mitt materiale.

### 4.1 Presentasjon av Henrik og Åshilds undervisningstime

Jeg møtte Henrik og Åshild midt under lunchen deres på lunchrommet på deres skole. Der satt alle studentene på denne skolen sammen rundt et bord innerst i rommet. Vi hadde litt tid før timen begynte så vi snakket om rammene til timen, og hva som var planlagt. Dette skulle være en dobbelttime geografi, med fokus på forvitring og erosjon. I tillegg til å snakke med studentene jeg skulle observere, fikk jeg også snakket med resten av studentene som satt rundt bordet. Her satt de og delte erfaringer fra sine praksisperioder. Det var Henrik som skulle ha hovedansvaret for denne timen, så han og jeg gikk ned litt før det ringte inn fra storefri, for å gjøre ting klart. Han kunne fortelle at dette var stort sett en veldig grei klasse, men at det enkelte ganger kunne bli litt høyt lydnivå. Han fortalte også at det til tider var et stort nivåmessig sprik mellom elevene i forhold til fagkunnskaper. Etter at Henrik hadde fått gjort det han skulle kom Åshild ned, og vi snakket ytterligere om deres praksisperioder. Det kom frem at de hadde trivdes. Da det ringte inn, gikk Åshild og jeg bakerst i klasserommet og satt oss ned. På veien bak i klasserommet kunne Åshild fortelle meg at i begynnelsen av timen skulle deres praksisveileder gå gjennom en prøve elevene nettopp hadde hatt, samt at veilederen skulle ta en og en elev ut av klassen til en samtale angående prøven.

Veileder startet timen med sin gjennomgang av prøven, og da hun var ferdig tok Henrik over. Han tok frem pc-en og koblet den til prosjektoren, og hadde en PowerPoint-fremvisning om temaet forvitring og erosjon. Underveis i presentasjonen hadde han ulike

animasjoner og videosnutter som videre eksemplifiserte det han prøvde å formidle til elevene. Henrik stilte også spørsmål til elevene underveis i fremvisningen, der noen av elevene var aktive. Presentasjonen varte nesten helt til slutten av første time. Etter at han oppsummerte hovedpoengene i presentasjonen, ba han elevene ta frem PC og finne frem til arbeidsplanen for uken som lå på elevenes læringsplattform. I arbeidsplanen var det oppsatt læringsmål for uken, hva de skulle gjøre, ulike oppgaver knyttet til ukens tema og ulike oppgaver som var delt inn i nivå. Det betyr at en del oppgaver var på nivå 1, mens andre oppgaver kunne være på nivå 2 eller 3. Disse oppgavene var i stigende vanskelighetsgrad. I tillegg til dette var det et selvevalueringskjema i arbeidsplanen, der elevene kunne kontrollere hvor godt de kunne de ulike delene av temaet. Disse var delt opp i tre bolker, der det sto ulike bokser for om man kan mye om temaet, kan midtels om temaet eller kan lite om temaet. Denne planen skulle de lese gjennom de siste minuttene før pausen.

Etter pausen presenterte Henrik planen for den neste timen, som i hovedsak skal gå til å la elevene jobbe individuelt eller to og to med oppgaver på en nettside som er knyttet til temaet forvitring. Noen av elevene kommer litt sent i gang, så Henrik gikk rundt for å hjelpe. I tillegg til denne nettsiden om forvitring, har studentene også forberedt en øvingstest som skal oppsummere noe av det som ble gått gjennom under presentasjonen. Denne øvingstesten er en del av arbeidsplanen de har presentert og ligger på læringsplattformen. Siden dette var en klasse med litt sprikende nivå, har studentene planlagt at dersom de blir ferdig med både nettsiden og øvingstesten, så kan de gå over til å gjøre det de har av lekser. De siste 10 minuttene av timen går med til dette. Dette var studentenes siste dag med denne klassen, så noe av den siste tiden går også med til at studentene takker for seg og sier ha det til elevene.

## **4.2 Anvendelse av metode fra campus**

Denne kategorien viser til et utdrag i datamaterialet mitt der deltakerne eksplisitt drar referanser eller trekker linjer til tidligere kunnskap hentet fra campus. Når de gjør dette er det med fokus på anvendelse av metode. Det er i intervjuet med Fredrik og Andrea det kommer frem eksplisitt anvendelse av tidligere kunnskap i praksisperioden. Jeg fant

ikke en slik direkte anvendelse av metoder i de andre intervjuene, derfor er denne kategorien mindre enn de andre. Denne forståelsen av kunnskap er likevel interessant, og danner grunnlaget for en del av diskusjonen.

I intervjuet med Fredrik og Andrea, under et spørsmål knyttet til hvilke kunnskapskilder de anvender i planleggingen av en undervisningstime, kom det frem at Andrea har anvendt en metode hun har hatt i seminarene på campus i deres praksisperiode. I utdraget som presenteres nedenfor ser vi at Andrea introduserer det hun kaller for Pensumseminar. At det er en slik forståelse av anvendelse av kunnskap som kommer frem under spørsmålet om hvilke kunnskapskilder de anvender er interessant.

*Andrea: Også brukte jeg en måte som ble kalt... Pensum.. Nei hva var det?*

*Meg: Kan du fortelle om metoden?*

*Andrea: Pensumseminar eller noe sånn. Da ble vi delt inn i grupper. Hver deltaker i gruppen leste samme artikkel, også skulle vi snakke om den samme artikkelen i gruppen vår. Også ble gruppene byttet slik at en person fra hver gruppe som har lest forskjellige artikler, er nå i samme gruppe. Og de kan fortelle hverandre om hver sin artikkel slik at alle får høre om alle de forskjellige artiklene som har blitt lest.*

*Meg: Den metoden brukte du i praksis?*

*Andrea: Ja, i naturfag. Og jeg tror de likte det. Noen av dem nevnte det i tilbakemelding*

Gjennom utdraget ovenfor ser vi at Andrea anvender en metode de brukte på et seminar på campus, i hennes praksisperiode. Denne metoden omtaler hun som Pensumseminar, og kjennetegnes ved at en gruppe får samme artikkel som de jobber sammen med. Deretter dannes det nye grupper, der representanter fra de ulike gruppene møtes og forteller de andre på gruppen om sin artikkel. På den måten får alle på seminaret, eller i klassen på den videregående skolen, høre om alle artiklene/temaene. Andrea har her anvendt en metode fra campus, og brukt den til undervisning i skolen. At det er en slik anvendelse av kunnskap fra campus Andrea reflekterer over, skal diskuteres senere under «direkte anvendelse av teori». Jeg vil nå presentere utdrag fra intervjuene der jeg mener studentene reflekterer over kunnskap fra ulike kontekster.

### **4.3 Refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster**

Jeg vil nå presentere empiri som illustrerer lærerstudentenes refleksjoner om kunnskap fra ulike kontekster. I gjennomgangen av tidligere forskning kom det fram perspektiver på lærerstudenters teori-praksis forhold, gjennom ulike studier. Det generelle inntrykket fra intervjuene skriver seg inn i den tidligere forskningen, der studentene generelt kan sies å verdsette læring i praksis over læring på campus, og ikke helt se nytten av teori i deres praksisperioder. I tillegg er det generelle inntrykket fra intervjuene at studentene kaller det de lærer på campus for teori, og at de ikke ser nytten av denne teorien. Sitatene jeg presenterer er bearbeidet slik at de skal bli mer lesbare, men det opprinnelige meningsinnholdet i utdragene er det samme.

I intervjuet med Benjamin, på et spørsmål om hva som er forskjeller med læring på campus og i skolen, kommer dette svaret fram: *«Jeg synes noe av det vi har hatt på campus er greit å ha som en slags base, og jo mer praktisk jeg gjør jo mer føler jeg at jeg reflekterer over det vi har hatt. Samtidig så føler jeg jo at det er ute i praksis jeg virkelig har lært noe»*. Gjennom dette sitatet nevner Benjamin både campus og praksisskolen. Han tillegger campus en rolle i utdannelsen, men han trekker likevel frem helt til slutt i sitatet at *«det er i praksis jeg virkelig har lært noe»*. På det samme spørsmålet, svarer Fredrik i intervju to at *«Ja, lærer annerledes det gjør vi absolutt. Og som jeg sa tidligere der det har vært absolutt mest det har vært i praksis. Det kan ikke sammenlignes med det vi lærte på universitetet»*. Disse to sitatene kan knyttes til rapportene presentert innledningsvis. Generelt så mener lærerstudenter at utdannelsen oppleves som lite relevant, samtidig som at praksis verdsettes høyere enn teori og arbeid på campus.

Et annet aspekt ved studentenes refleksjon over forholdet mellom campus og praksis er at det konkrete og hverdagsnære oppfattes som verdifullt. Dette kommer fram svar på mine spørsmål om deres case-arbeid. Før praksisperioden jobbet studentene med en case, der målet var å skape en bedre sammenheng mellom teori og praksis. Casen Fredrik og Andrea jobbet med før praksisperioden omhandlet en elev som hadde autisme. Fredrik sier følgende om casen de hadde før praksisperioden: *«Det hadde vært bedre om det hadde vært rettet mot ting som vi faktisk kan gjøre noe med når vi er lærerstudenter»*. Senere i samme avsnitt kommer han med forslag til en case, som han mener de kan gjøre noe med: *«Mens vist det er snakk om for eksempel at det er en klasse der noen elever ikke er motiverte og de ikke liker undervisningsmetodene. Hvordan skal du endre*

*det? Det blir noe vi faktisk kan prøve ut i praksis». Gjennom disse sitatene ser vi at Fredrik mener at casen de hadde på campus før praksisperioden var om et emne de ikke fikk gjort noe med som lærerstudenter, og ønsker heller caser de kan relatere til underveis i praksisperioden. En lignende tanke finner vi intervjuet med Henrik og Åshild. I spørsmålet om case i dette intervjuet innleder Åshild med å si «Jeg synes casene kunne være mer relatert til å hvordan få elevene med. De casene vi hadde var med sånn har denne personen ADHD eller ikke?» Henrik tar over her og sier videre*

*«.. Også var det autisme. Det var ganske ekstreme tilfeller da, og det er ikke så ofte man kommer borti det. Det er mer spesialundervisning og tilrettelagt. De tingene har ikke vi vært borti. Det kan være nyttig ellers, men kanskje de litt mer hverdagslige utfordringene hadde vært fint og hatt case om».*

Utdragene ovenfor viser disse studentenes ønske om en case om mer hverdagslige temaer, noe studentene kan få gjort noe med underveis i praksisperioden. En case rettet mot praktiske utfordringer studenter kan gjøre noe med, kan hjelpe studentene å se relevansen med case-arbeidet.

Et annet eksempel som viser studenters refleksjoner over kunnskap fra ulike kontekster er hentet fra intervjuet med Åshild og Henrik. Konteksten for utdraget som presenteres under er et spørsmål som omhandler hvilke kunnskapskilder studentene anvender i planlegging av undervisning. Med kunnskapskilder mener jeg her for eksempel tips fra veileder, læreboken i faget de underviser i eller tips fra campusundervisningen. Åshild sier de bruker en god blanding av flere kunnskapskilder og reflekterer videre:

*Meg: «en god blanding?»*

*Åshild: «Ja det vil jeg si. Vi har veiledning med hun læreren hver uke, og da har vi snakket om hva som bør være tema for neste time også snakket litt rundt det. Også har hun kanskje noen forslag, eller kanskje ikke. I tillegg har vi brukt boken. Vi har i hovedsak hatt om geologiske tema, og vi er begge geologer. Vi bruker boken, men vi har fylt på med egne ting som vi kanskje synes er spennende eller gøy. Også, jeg føler ikke vi har fått noen veldig sånn spesifikke hjelpemidler fra universitetet til å kunne bruke egentlig. Det er mer sånn teori».*

Her er Åshild inne på temaet skole og campus, og hvilke kunnskapskilder studentene anvender i undervisningen. Her anvendes det tips fra veileder, lærebok samt noen kunnskaper fra deres utdanning som geologer. Teori blir ansett som unyttig. Videre under samme tema kommer Åshild inn på kursing av lærere, og at lærerne på skolen hun er på får gå på kurs

*«Hvorfor får ikke vi elever de kursene da? Fordi at vi kommer på en måte med Vygotsky og Klafki og hele gjengen også skal vi liksom begynne å snakke om geologi eller hva det skulle være i timen. Jeg føler ikke at vi har, det er viktig det, men jeg føler ikke vi har de redskapene til å gjøre timen så interessant på mange måter».*

Oppsummert beskriver studentene forholdet mellom teori og praksis, og mellom campus og skole, som en dikotomi. Det oppfattes som to ulike verdener, der praksis verdsettes høyest. Praksis beskrives som rik og verdifull, og det som oppfattes som nyttig er det som er konkret. For eksempel kommer det til uttrykk som et ønske om mer hverdagslige caser, som studentene kan gjøre noe med i sine praksisperioder. I tillegg ønskes det tips om konkrete ting man kan gjøre for å løse praktiske utfordringer med læreryrket.

Avslutningsvis i denne kategorien vil jeg vise Benjamins refleksjoner rundt forholdet mellom teori og praksis. Her kommer det frem en forståelse av teori og praksis som skiller seg litt fra utdragene ovenfor. Konteksten for utdraget som skal presenteres er et spørsmål fra meg, der jeg spør om Benjamin har opplevd noe i praksis som han knyttet opp mot forelesninger eller seminar. Svaret hans er interessant i forhold til min oppgave ettersom han trekker frem at hele utdanningen er en prosess, der han formes litt og litt hele tiden. Det som er utfordrende er å trekke direkte linjer mellom teori og praksis, eller campus og skole.

*Benjamin: For min del så er det litt mer en sånn, jeg vet ikke helt, en sånn kontinuerlig prosess. Jeg føler at jeg formes litt og litt hele veien. Da kanskje mest i form av refleksjoner jeg gjør meg i etterkant av diskusjoner vi har hatt på seminarene, men også refleksjoner rundt det som er blitt tatt opp på forelesninger eller ting som har skjedd i klasserommet. Men jeg kan ikke si at jeg har noen sånne tydelige eksempler hvor jeg*

*trekker direkte linjer til seminar eller forelesninger. Men at de er med på å forme meg som lærer, og gjør meg bevisst på en del ting som jeg tidligere ikke har vært bevisst på, det gjør det. Men hva, sånn på strak arm hva som er forelesningene, hva som er seminarene og hva som er praksisen, det synes jeg er vanskelig. Jeg føler det meste er ting jeg lærer i praksis, men så innser jeg ofte at i sommer før jeg begynte så hadde jeg nok litt andre syn på en del ting, og sånn sett blitt formet litt gjennom forelesninger eller seminar uten helt å kunne sette fingeren på om det var akkurat den teorien der, men jeg tror for min del er det mest selve samtalen rundt, det å snakke med de andre studentene i seminargruppen.*

I utdraget ovenfor reflekterer Benjamin rundt forholdet mellom teori og praksis, og ser sammenhengen mellom campus og praksis og knytter dette til det han betegner som dannelsesprosessen i utdanningen. Likevel har han ikke eksempler der han drar tydelige og eksplisitte linjer fra praksis til campus, fra campus til praksis. Benjamin forklarer at han formes litt og litt hele veien, men har ikke eksempler på der han for eksempel skulle anvendt noe kunnskap fra forelesninger eller seminar i praksisperioden. Gjennom Benjamins refleksjoner kommer det en litt annen vinkling. Han tilegner begge kunnskapsformene en rolle i formingen av han som lærer. At begge kunnskapsformene er tilegnes en rolle skal vises gjennom neste kategori.

#### **4.4 Lærerstudentenes teoretisering av praksis**

Denne kategorien har blitt kalt teoretisering av praksis, og fokuset er på hvordan studentene i studien bruker teoretiske begrep i samspill med konkrete praksiserfaringer. Felles for alle utdragene er at teoretiske begrep ble introdusert av deltakerne og konkretisert ved hjelp av praksiserfaringer. Jeg vil nå presentere tre ulike utdrag fra intervjuene, der jeg mener alle tre viser samspillet mellom teori og praksis.

Kategorien teoretisering av praksis kom fram da jeg la merke til at teoretiske begrep fra campus ble introdusert, og diskutert underveis i noen av intervjuene. I tilfellene det presenteres under, ble begrepene introdusert av studentene og diskutert med bakgrunn i deres praksiserfaringer. Det som også er interessant i disse utdragene er dynamikken mellom deltakerne i intervjuene, der samspillet mellom studentene, og mellom studentene



og meg som intervjuer, er sentral for utviklingen av kunnskap fra intervjuet. Jeg som intervjuer, og PPU-studentene som deltakere er sammen om å konstruere kunnskapen. Eksemplene er delt inn etter de ulike begrepene som tas opp. Begrepene som diskuteres er den proksimale utviklingssone, klasseledelse og god dialog.

#### **4.4.1 Den proksimale utviklingssone**

Det første utdraget er hentet fra intervjuet med Åshild og Henrik. Konteksten for utdraget er et spørsmål jeg hadde til deres undervisningsopplegg der de brukte arbeidsplan aktivt i sin undervisning. Bruken av arbeidsplan var noe jeg la merke til under observasjon av studentenes undervisningstime, og da jeg spurte om det i intervjuet var det med en forventning om at de knyttet dette til noe de hadde hatt undervisning om på campus. I utdraget under presenteres studentenes refleksjoner rundt bruk av arbeidsplan i undervisningen.

*Meg: Helt til slutt, etter presentasjonen, så viser du en arbeidsplan. Er det noe dere bruker aktivt i flere klasser?*

*Henrik: Ja, vi bruker det hele tiden. Og jeg viser den også før og etter. For da får alle læringsmålene og det vi skal gå gjennom, og hva de skal kunne.*

*Meg: Ja, kan du fortelle litt om arbeidsplanen i seg selv..*

*Henrik: Kommenterer hvilke punkter vi vil de skal kunne, hva som er viktig. Så går vi gjennom oppgavene, hva som er leksen til neste gang. Så går vi alltid gjennom arbeidsplanen, både før og kanskje etter sånn at de vet hva de har og se frem til den uken.*

*Åshild: Så har du sånn «velg oppgaver» på arbeidsplanen. Velg en, velg to og ofte tre. De skal være på forskjellige nivå, sånn at når de skal gjøre «velg oppgaven» så kan de se litt selv hvilket nivå de skal legge seg på. Og da, da er det litt sånn som veilederen vår sa fra starten ovenfor klassen at vist de legger seg på nivå 1 og får til det, så bør de gå til neste nivå. Nivået de ligger på, forteller på et vis noe om hvilket karakternivå de ligger på. Innsatsmessig og hva de får til og sånn.*

*Henrik: Også er det kanskje litt fint å ha forskjellige nivå på oppgavene, for det er noe som kanskje har noe å strekke seg litt etter. Og de har jo muligheten til å få hjelp fra oss underveis og. Så da er det jo på en måte litt inn forbi der de kan strekke seg litt. Både noe for svake, middels og sterke elever. Sånn at de på en måte ikke bare er ferdig, og bare sitter der. Så vi sørger for å ha nok oppgaver og vanskelige nok oppgaver.*

Her får vi et innblikk i arbeidsplanen, og hvordan den er satt sammen. Det var først da jeg stilte et spørsmålet «Hva er de didaktiske refleksjonene med bruk av forskjellige nivå?» at begrepet den proksimale utviklingssone kom opp. Dette spørsmålet kan være preget av min forforståelse, som tidligere student ved PPU (se diskusjonen om studiens validitet).

*Åshild: «Det er fordi at vi ønsker.. I klassene ser man fort at det er noen som er veldig sterke og noen som egentlig ikke bryr seg om noen ting. Så det er jo bare sånn at alle skal få føle at de får litt utfordring eller føler at de mestrer det de gjør. De letteste oppgavene er ofte veldig rett frem. Det er kanskje å se en animasjon og gjøre en oppgave. Mens de «velg tre oppgaver» er mer sånn at de må lete frem til nettsider og at det kanskje er noen spørsmål til nettsidene og at de må tenke mer selvstendig da. Det er bare at alle skal få noen oppgaver som passer til deres nivå. Så kan de velge selv. Det gjør jo at de føler litt mestring dersom de får til vanskeligere oppgaver.*

*Henrik: Jeg vet ikke om jeg husker ordrett fra pensum, men altså det de kaller proksimal utviklingssone. At de har et område der de kan strekke seg når de får hjelp, som de kanskje ellers ikke hadde klart på egen hånd.*

Ovenfor ser vi at bruken av arbeidsplan og nivåmessig ulike oppgaver begrunnes utifra at det skal være noen oppgaver for alle i klassen, ettersom studentene opplever at det er store ulikheter i nivå. Det er også vært å merke seg ved utdraget at begrepet proksimal utviklingssone blir introdusert av Henrik selv, men først etter et spørsmål fra meg angående de didaktiske refleksjonene bak bruken av arbeidsplan og ulikt nivå på oppgavene. Intervjuet om temaet teori og praksis i samspill med deres undervisningstime kan ha betydning for studentenes teoretisering av praksis.

#### **4.4.2 Klasseledelse**

På et spørsmål som omhandlet om forelesninger og seminar hadde forberedt studentene på noen måte om hva de kan møte i praksis, og om de hadde fått noen tips tilknyttet dette, kom begrepet klasseledelse opp:

*Andrea: Altså, vi har hørt veldig mye om disse smil-studiene, der de så på hva et er som gjør at en lærer er en god lærer. Og da fikk vi jo en liste med ting som er viktig, for eksempel klasseledelse. Men det jeg savnet var at det var veldig lite konkret. Hva betyr det egentlig å lede en klasse, eller hva er god klasseledelse? Hva må jeg gjøre konkret for å lede en klasse på en god måte? Det savnet jeg for det fikk vi ingen forklaring om, hva god klasseledelse egentlig betyr.*

*Meg: Tror du det finnes en universell beskrivelse av hva som er god klasseledelse? Har du noen refleksjoner rundt det? Er det noen generelle ting alle lærere i Norge, eller verden, kan gjøre som kan føre til god klasseledelse?*

*Fredrik: Jeg tenkte at det å kunne navnene til elevene, er en sånn konkret ting. For det brukte jeg veldig mye at med en gang jeg så noen begynte å falle av, eller snakke litt, så sa eg til den eleven, la oss kalle han Mads. «Mads fikk du med deg det» eller «Mads», også stille et spørsmål. Og da merket jeg at ikke bare den eleven, men de andre blir også aktivert fordi at de tenkte oi, kanskje de vil spørre meg. Så jeg følte det var nesten som å sjonglere litt med mange barn, og vist en elev begynte å falle av så hentet jeg opp. Jeg brukte navnene til elevene veldig aktivt i undervisningen. Det er en konkret ting.*

Her introduserer Andrea begrepet klasseledelse, som et begrep de har hørt om på campus i forbindelse med en beskrivelse av hva som gjør at en lærer er en god lærer. Det hun savner er noe konkret som kan knyttes til dette begrepet. Videre ser vi at Fredrik beskriver noe han gjorde konkret i sine timer. Dette var å lære seg navnene til elevene, og bruke dette aktivt underveis i undervisningstimen for å aktivere elevene dersom han merket de begynte å falle av. Videre i intervjuet kommer det flere konkrete aspekter ved klasseledelse frem.

*Fredrik: En annen ting med klasseledelse konkret jeg kan tenke meg er å ta kontroll fra starten. Hvis man godtar sidesnakking her så kan det fort gå ut av kontroll, men hvis du tar det fra starten så, ja. Da tror jeg klassen blir mye roligere.*

*Meg: Det at dere begynner undervisningstimen med en plan for timen, kan det sees i sammenheng med god klasseledelse? Hva tenker dere om det?*

*Andrea: Ja, altså jeg mener også vi har hørt om at å ha god struktur hjelper med det med klasseledelse. At undervisningen er strukturert og oversiktlig på en måte.*

*Meg: Hvor har du hørt det fra?*

*Andrea: Var det didaktikk? Eller pedagogikk? Jeg husker ikke. Kanskje begge deler.*

Gjennom avsnittet ovenfor kommer det frem ytterligere konkrete tips til god klasseledelse, i begynnelsen fra Fredrik igjen, mens det i slutten er Andrea som reflekterer rundt god klasseledelse. Her ser vi at Fredrik har hatt suksess med å ta kontroll fra starten av, og ikke tillate at elevene snakker for mye om andre ting i hans undervisningstimer. I tillegg kommer det et spørsmål fra meg, angående noe jeg observerte i undervisningstimen jeg var tilstedet i. De begynte sin time med en plan for hva som skulle skje, og jeg lurte på om de ser noen sammenhenger mellom det å ha en plan for timen og god klasseledelse. Andrea mener hun har hørt at det å ha god struktur på en undervisningstime «hjelper med det med klasseledelse». Hun husker ikke helt hvor hun har hørt dette, men knytter det til campus ettersom hun nevner didaktikk og/eller pedagogikk. Gjennom utdragene fra intervjuet med Fredrik og Andrea ser vi her at disse studentene reflekterer over et begrep hentet fra campus, med utgangspunkt i deres praksiserfaringer. Andrea var i begynnelsen av utdraget interessert i konkrete tips, noe hun ikke følte hun fikk fra campus før praksisperioden startet. Fredrik introduserer så videre to konkrete tips han har hentet fra sine erfaringer, som er å kunne navnene på elevene og å ta kontroll fra starten av. Videre ser man at det å ha en plan for timen kan hjelpe på god klasseledelse, som Andrea knyttet til en god struktur på undervisningstimen og er noe hun har med seg fra campus.

#### **4.4.3 God dialog**

En refleksjon rundt teoretiske begrep på bakgrunn av praksiserfaringer kan man også spore andre steder i intervjuet med Åshild og Henrik. Henrik og Åshild er geologer, og har faget geografi. Denne gangen er det begrepet god dialog som kommer opp, og det er Åshild som tar opp problematikken om hvordan man som lærer kan skape en god dialog. Dette blir tatt opp på bakgrunn av at Åshild synes det er vanskelig å skulle engasjere og skape en god dialog når elevene er passive. Av den grunn skulle hun ønske hun kunne fått noen tips tilknyttet denne utfordringen.

*Åshild: Også står du foran klassen, og hele veien når vi har vært på universitetet så er det sånn at du må ha en god dialog med elevene, få de aktivert sånn at du kan ha en god dialog. Så står du der i klasserommet så er det sånn: «jaaa.....» Sånn som igår, «er det*

noen som har vært i Kambodsja? Her har det vært motsprenging», så sitter de sånn (Her spiller Åshild uengasjert). Så prøver du å spørre de om ting, så er det liksom... Det er helt passivt. Det kunne jeg godt tenke meg å diskutert litt om, vist den dialogen er så viktig, hva kan vi gjøre for å få elevene til å snakke?

Meg: Har dere snakket noe om det på campus her på universitetet før dere gikk ut i praksis? Den dialogen med elever, hvordan skape en god dialog med elevene?

Åshild: Vi har snakket veldig mye om eksempel på hva som er en god dialog. Men jeg skulle ønske.. De snakker mye om en verktøykasse, at læreren må ha en god verktøykasse. For da blir det lett at du kan tilpasse det til elevene. Vi har ikke snakket om noe som kan stappes oppi denne verktøykassen. Så du kommer der og vet at du må få elevene til å snakke, men jeg vet ikke hvordan. Så jeg savner kanskje litt konkrete ting vi kan gjøre for å få til det de ønsker vi skal få til.

Åshild introduserer begrepet god dialog, som noe hun er interessert i å diskutere. Som eksempelet ovenfor med Andrea og Fredrik, har et begrep hentet fra campus blitt introdusert som samtaleemne. Igjen mener studentene at de har fått lite konkrete tips knyttet til hvordan de kan gjøre noe i praksis. Begrepet konkret er tilstedet i utdragene fra klasseledelse og god dialog, som kan tyde på at studentene er ute etter relevansen med det de har lært på campus. Etter at Åshild har introdusert begrepet god dialog, kommer Henrik med sine refleksjoner:

Henrik: Men eg lurert litt på om det er litt sånn prøving og feiling. Også har det litt med hvor godt kjent man er med elevene og. Førstehåndserfaring kanskje. Sånn at du kanskje har noen triks i ermet. Jeg vet ikke. Finne en fellesnevner. En sånn ting som kan aktivere veldig mange. Så da tenker jeg kanskje å appellere til hverdagsforestillinger. Det er kanskje ikke alltid så åpenbart, men du finner nesten alltid et eller annet som folk kan få en forestilling om så du kanskje snur mynten rundt. Noe som kanskje var litt annerledes, eller interessant. Prøve å finne en sånn, en eller annen ting som kan appellere til alle for å aktivere de.

I dette utdraget reflekterer Henrik over begrepet god dialog, og hvordan man kan aktivere elevene. Han mener utfordringer ligger i å aktivere alle, og prøver å løse dette med å finne en fellesnevner. Denne fellesnevneren beskriver han som å appellere til hver-

dagsforestillinger. Han nevner ikke noe konkrete hverdagsforestillinger, men det å appellere til hverdagsforestillinger er kommet inn i diskusjonen som et konkret eksempel på hvordan en god dialog kan hjelpe til å aktivere elever. I tillegg til dette, kommer Henrik senere i intervjuet med noe annet som kan hjelpe på dialogen. I denne delen av intervjuet var tema et annet spørsmål enn der begrepet god dialog først kom opp. Spørsmålet omhandlet om praksis hadde gitt studentene noen opplevelser der de trekker paralleller til campusaktiviteter (Forelesning eller seminar).

*Henrik: Vi har observert disse IRE-samtalene og sånt. Det var kanskje nyttig å ha observasjon, men om det hjelper på hvordan man driver dialogen det... ja, kanskje. Det er i hvert fall en ting jeg var litt bevisst på da. Å rose og belønne når de svarer, og gjerne stille litt ledende spørsmål for å fortsette dialogen for å få mest mulig ut av det de har fra før kanskje. Så den biten syns jeg kanskje var den mest nyttige fra det vi har diskutert.*

I dette utdraget fra intervjuet med Åshild og Henrik ser vi at Henrik trekker paralleller mellom IRE-samtalene de snakket om på campus og de praksiserfaringene han har gjort seg. I tillegg knytter han IRE-samtalene til det som var temaet tidligere i intervjuet, til dialogen. Her mener han at han gjennom IRE-samtalene har fått noe kunnskap om hvordan å holde en dialog på. At han skal «rose og belønne» og «stille ledende spørsmål» for å fortsette dialogen og prøve å få mest mulig ut av det elevene kan.

Kategoriene presentert her vil danne grunnlaget for den videre diskusjonen. Her vil funnene mine bli drøftet i lys av teori, for å prøve å besvare oppgavens problemstilling. Studentenes refleksjoner av teori og praksis er preget av at praksiserfaringer anses som viktigst, og relevansen av teori blir kritisert. Likevel kommer det frem flere teoretiske begrep i studentenes refleksjoner rundt undervisningstimen, og PPU-studiet. Kan dette sees på som en anvendelse av teori?

## 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere mine funn i lys av problemstillingen: Hvordan anvender PPU-studenter ved Universitetet i Bergen teori i deres første praksisperiode? Jeg vil først diskutere studentenes opplevelse av forholdet mellom teori og praksis i lys av Kvernbekks (2005, s. 158) tanker om «direkte anvendelse» av teori. Dette blir gjort med utgangspunkt i studentenes refleksjoner om kunnskap i utdanningens ulike kontekster, samt eksempelet eksplisitt anvendelse av metode fra campus. Deretter beveger kapitlet seg over i en diskusjon i forhold til transformasjon, der det pekes på at ulike teoretiske perspektiver kan være vanskelig å identifisere i transformasjonsprosessen mellom studiets to kontekster. Videre ser jeg en mulig inngang til transformasjonen av kunnskap gjennom Wenigers graderte teoriforståelse, der både teoretiske begrep og perspektiver, samt konkrete praksiserfaringer er avgjørende for studentenes utvikling av kunnskap. Som følge av diskusjonen, vil jeg også presentere noen implikasjoner disse kan ha. Avslutningsvis vil jeg peke på noen begrensinger med min oppgave.

I kategorien studenters opplevelse kom det frem at praksis verdsettes høyest, og studentene mener at de ikke helt ser sammenhengen mellom teori og praksis. Dette er en kritikk av lærerutdanningen man har sett i tidligere (Nokut, 2006, s. 76 og Nokut, 2013, s. 36), og som institusjonene som tilbyr PPU er klare over og som man forsøker å bedre gjennom ulike tiltak (Hestbek, 2010, s. 18). Teori ble sett på som noe som manglet praktisk relevans og ønske om mer hverdagslige temaer ble ytret flere ganger i intervjuene. Studentene oppfatter praksis som verdifullt, mens teori oppleves som lite nyttig. Det er det konkrete som verdsettes av studentene. Dikotomien mellom teori og praksis ble likevel nyansert under presentasjonen av Benjamins forståelse av teori og praksis. Benjamin mener han formes litt og litt hele veien, men har vanskeligheter med å trekke direkte linjer mellom teori og praksis, eller campus og skole.

Kort sagt kan man si at studentene i min undersøkelse var kritiske til relevansen av teori, og oppfattet praksis som mer verdifullt enn teori og teoretiske perspektiver. Jeg vil nå gå bak denne kritikken PPU-studentene fremsetter mot utdanningen, gjennom å se på begrepet anvendelse av teori. Jeg vil argumentere for at en direkte anvendelse av teori

innebærer en misforståelse av hva teories funksjon bør være. Dette gjøres med utgangspunkt i Kvernbecks (2005) drøfting av teoribegrepet og teories funksjon, i kombinasjon med eksempelet presentert som eksplisitt anvendelse av metode fra campus.

## 5.1 Direkte anvendelse av teori

Jeg vil argumentere for at den forståelsen av anvendelse av teori som PPU-studentene i min studie fremmer, er en forståelse av at teorier og teoretiske kunnskaper skal ha direkte relevans for praktisk. Ifølge UiB (2017b) sine hjemmesider skal praksis være «et utprøvningsfelt» for pedagogikk og didaktikk. Hva slags forståelse av teori innebærer praksis som utprøvningsfelt? Kvernbekk (2001a, s. 157) hevder at pedagogiske teorier ikke er egnet for å foreskrive eller styre handlinger. Under gjennomgangen av det teoretiske perspektivet i denne oppgaven kom det frem at anvendelse av teori kan forstås på ulike måter. En direkte anvendelse av teori innebærer at man tar en teori, og «trer» det nedover et fenomen (Kvernbekk, 2005, s. 140). En direkte anvendelse av en teori fordrer at teorien i seg selv er så detaljrik og forklarende at alle eventualiteter er forklart. En slik teori vil være for omfattende, og Kvernbekk (2005, s. 140) argumenterer for at en teori av denne typen ville være en umulighet. Ingen teori kan med nøyaktighet og med sikkerhet foreskrive en praktisk handling, især ikke en pedagogisk teori med alle forholdene den må ta hensyn til. Teorier er generelle, hevder Kvernbekk (2001a, s. 157), og det er også styrken deres. En teori eller et teoretisk begrep er generelle, og kan derfor anvendes på ulike måter. Med utgangspunkt i at teorier er generelle, er de også fleksible. Det er opp til hver enkelt å skape relevans. Det å anvende teori er ikke nødvendigvis å ta i bruk «hele» teorien. Man kan også anvende deler av en teori for å forstå et fenomen.

Andrea forteller at hun i praksis har anvendt en metode som de brukte på seminar på campus. Her tar hun den konkrete metoden som ble brukt i seminaret og tilpasser den til det elevene skal lære på skolen. Dette kan betraktes som at studenten har en forståelse av lærerprofesjonens kunnskapsbase, som ligger tett opp til det aristoteliske begrepet *techne*. Det er denne kunnskapsformen som går igjen i studentenes uttalelser, dersom man ser på sitat som «mer hverdagslige caser» og generelle ønsker om noe konkret de kan anvende i praksis. Fosse og Hovdenak (2014, s. 71) mener i sin undersøkelse at det



er en teknisk forståelse av lærerprofesjonalitet som kommer til uttrykk. Jeg vil argumentere med at studentene har en forståelse av kunnskap som ligger nærme Aristoteles' begrep *techne*, samt en forståelse av anvendelse av teori som Kvernbekk (2005, s. 158) betegner som direkte anvendelse. På bakgrunn av denne forståelsen kan det være vanskelig for studentene å se nytten av den generelle teorien i praksis. Kanskje må man tydeliggjøre hva «praksis som utprøvningsfelt» (UiB, 2017b) innebærer?

Selv om studentene har en forståelse av kunnskap som ligger nærme det aristoteliske begrepet *techne*, kommer det likevel frem ulike teoretiske begrep underveis i intervjuene mine. I eksempelet om den proksimale utviklingssone kan man argumentere for at teoretiske perspektiver er tilstede. Likevel nevner ikke studentene dette som anvendelse av teori. Dette er interessant, og et viktig aspekt i forhold til diskusjonen knyttet til studentenes opplevelse av teori og praksis. Har det teoretiske fagspråket endret karakter i transformasjonsprosessen?

## **5.2 Transformasjon**

Jeg vil nå vise hvordan teoretiske begreper er tilstede i diskusjonen og refleksjonene studentene har rundt undervisning. I eksempelet presentert i avsnittet om den proksimale utviklingssone, er det to andre teoretiske begrep som kan nevnes. Det ene begrepet «ligger mellom linjene», mens det andre begrepet er et begrep studentene eksplisitt nevner, men likevel ikke nevner som en bevisst anvendelse av teori. De teoretiske begrepene er henholdsvis tilpasset opplæring og mestring. At man som lærer planlegger undervisningen for at det skal tilpasses de ulike elevenes nivå, kan knyttes til begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring beskrives av Haug (2013, s. 415) som å omhandle at man utvikler skolen på alle nivåer, slik at den rommer alle og tar hensyn til den enkelte. I dette eksempelet er det spesielt den siste setningen, «rommer alle og tar hensyn til den enkelte» som er relevant. Dette finnes også i styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 76), og det er noe jeg mener vi kan se lærerstudentene i eksempelet om proksimal utviklingssone tar hensyn til på bakgrunn av deres bruk av ulike nivå på oppgaver for at alle skal ha noe å strekke seg etter.

I tillegg til at begrepet tilpasset opplæring kan knyttes til denne bruken av ulike nivåmessige oppgaver, ser vi at begrepet mestring også kommer inn i beskrivelsen av hvorfor studentene har valgt å bruke ulike nivå på oppgavene. Mestring som begrep kan igjen knyttes til ulike motivasjonsteorier, og gjennom studentenes refleksjoner rundt bruk av nivåmessige ulike oppgaver blir mestring gjentatt flere ganger. Studentene i denne intervjusekvensen mener at dersom elevene klarer oppgaver som i utgangspunktet ser for vanskelig ut, vil de oppleve mestring når de klarer oppgavene med hjelp fra en lærer.

I diskusjonen ovenfor kan man se at flere teoretiske begrep kan knyttes til undervisningen til studentene Henrik og Åshild. De er både nevnt eksplisitt og kommer til syne implisitt i deres refleksjoner i intervjuene. Et interessant aspekt å ta tak i her er at bortsett fra begrepet proksimal utviklingszone nevner ikke studentene selv at de anvender teoretiske begrep i utarbeidingen av arbeidsplanen med de ulike oppgavene. Begrepet mestring kom opp i intervjuet, men ingen knyttet dette likevel til campus eller ulike teorier (for eksempel motivasjon). Det samme gjelder tilpasset opplæring. Har utdanningens to ulike kontekster påvirket hvordan studentene anser kunnskapen?

I teori-kapittelet ble begrepet transformasjon introdusert, som et oversettelsesarbeid mellom kunnskap fra campus (teori) til skolen (praksis). Det ble beskrevet at man kan forstå dette som at redskapene som tilbys endres, og den sosiokulturelle konteksten virker inn på studentenes læring (Fosse, 2011, Fosse, 2016, Jahreie, 2010). Fosse (2016, s. 247) hevdet videre at det kan være vanskelig å spore hvordan studenter anvender kunnskap fra campus i praksis, på bakgrunn av at språket endrer seg fra et fagspråk til et hverdagslig språk. Studieløpets ulike kontekster har en ulik forståelse av kunnskap, og på den måten kan det sies at teoretiske perspektiver og fagspråket har ender karakter til et mer hverdagslig språk. Ut fra at studentene ikke nevner de teoretiske begrepene, er det nærliggende å tolke studentenes refleksjoner over valg av ulike oppgaver som en endring av språk fra et fagspråk til et hverdagsspråk. Har teori en rolle i utviklingen av PPU-studentenes kunnskap?

Jeg vil nå diskutere hvordan studentene anvender teoretiske begrep i sin praksisperiode, gjennom å belyse ulike utdrag fra mine intervjuer ved hjelp av Wenigers graderte teori-forståelse (Ertsås, 2011, Ertsås og Irgens, 2012 og Kvernbekk, 2005). Jeg vil anvende

Wenigers graderte teoriforståelse for å forstå hvordan studentene i praksis transformerer kunnskap fra campus til skole. På den måten kan man diskutere hvordan PPU-studenter utvikler sine egne kunnskaper og teorier på bakgrunn av både teoretiske begreper og erfaringer gjort i praksis. Med utgangspunkt i kategorien teoretisering av praksis, vil jeg se disse funnene i lys av Wenigers teori. Vi ser også av eksemplene under at anvendelse av teori ligger nærmere det Weniger betegner som overvåkning av praksis, istedenfor en idé om teori som direkte anvendbar på et observert fenomen, slik det er blitt diskutert ovenfor. Jeg vil argumentere for at samspillet mellom T1 og T3 er sentrale for utviklingen av PPU-studentenes T2. I denne forbindelse bidrar T3 med et metateoretisk perspektiv på praksis. T3 gir for eksempel begreper som praksis kan sees i lys av. T1 brukes til å konkretisere teoretiske perspektiver. Gjennom undervisningserfaringer (T1) får studentene konkrete eksempler de knytter til teoretiske begrep (T3). Jeg vil nå knytte Wenigers graderte teoriforståelse til mine eksempler om klasseledelse, god dialog og den proksimale utviklingszone.

### **5.3 PPU-studenters utvikling av teorier av andre grad**

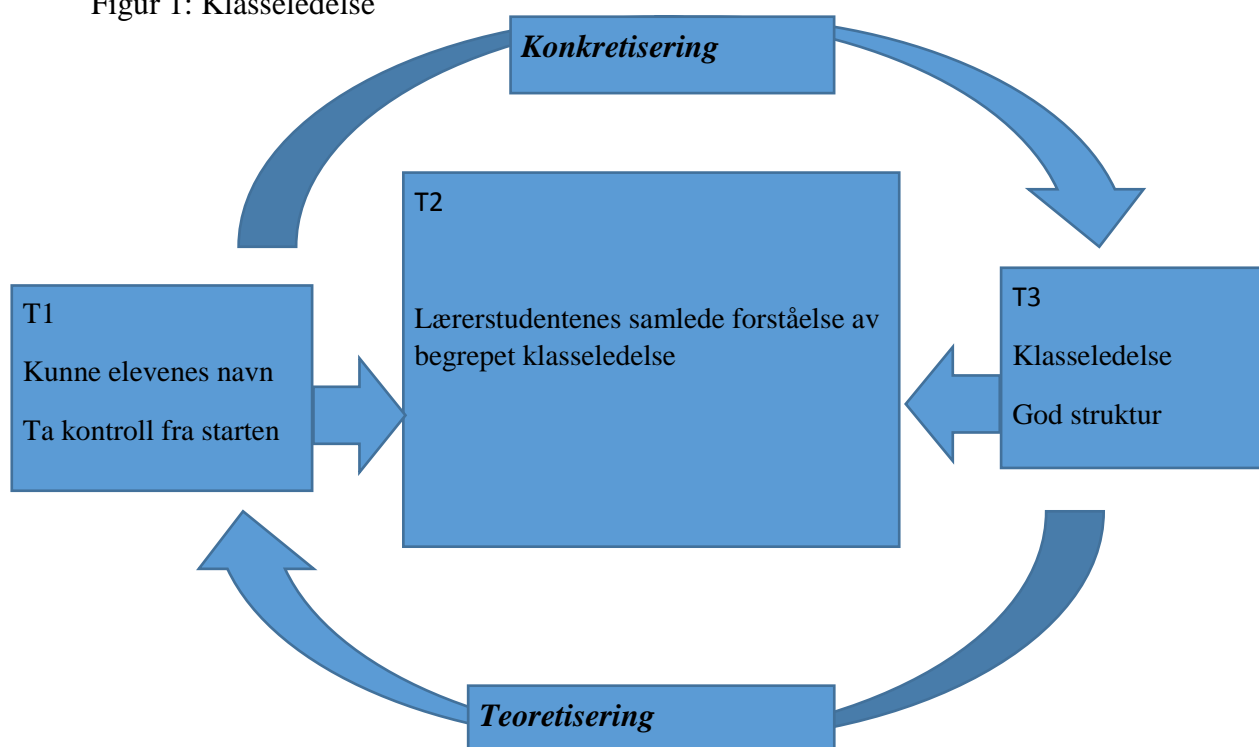
Som vist skiller Weniger mellom teorier av første, andre og tredje grad. Teorier av første grad, T1, er en uartikulert teori som kommer til syne gjennom handling. Teorier av andre grad, T2, er praktikerens bevisste og artikulerte teori. Dette kan betegnes som praktikerens kunnskap. Et viktig punkt ved T2 er at Weniger mener at denne teorien ikke alltid er tilgjengelig hos praktikerens slik at den kan artikuleres med en gang. Det kreves ettertenksomhet og anstrengelse for å henviser til denne formen for teori (Ertsås, 2011, s. 53) Teori av tredje grad, T3, er «teoretikerens teori». Ertsås og Irgens (2012, s. 208) hevder at denne formen for teori innehar en overvåkningsfunksjon, der den anvendes til analyse av praksis. Lærerstudenters utvikling av T2 er avhengig av T1 og T3. T1 i denne oppgaven forstås som PPU-studentenes konkrete praksiserfaringer, og T3 forstås som teoretiske begrep. Gjennom dette ser man også at anvendelse av teori får en annen betydning enn den som er presentert som en «direkte anvendelse av teori». Teori får i denne betydningen en mer reflekterende og overvåkende funksjon i relasjon til praksis.

For å gjøre dette eksplisitt vil jeg nå anvende deler av funnene mine i samspill med Wenigers graderinger av teori. I eksempelet under kategorien teoretisering av praksis i

funn-kapittelet kommer begrepet klasseledelse opp. Dette blir introdusert av Andrea i intervju nr. 2. Videre i intervjuet diskuterer Andrea og Fredrik dette begrepet, og konkretiserer det teoretiske begrepet klasseledelse med sine egne praksiserfaringer. I lys av Wenigers teoriforståelse vil jeg nå diskutere dette funnet. Klasseledelse er et kjent begrep fra lærerutdanningen. Klette (2013, s. 189) knytter blant annet god undervisning og god klasseledelse til ulike aspekter ved lærerhandlinger, blant annet det hun betegner som organisatorisk støtte. Dette innebærer flere aspekter, blant annet klare prosedyrer ved oppstart til timen. Andrea introduserer begrepet på bakgrunn av at hun føler hun ikke har fått noe konkrete tips til hvordan man som lærer kan opptre for at det kan betegnes som god klasseledelse. Videre i intervjuet konkretiserer Fredrik begrepet klasseledelse, med å knytte det til konkrete handlinger han gjorde i praksis. Han mener at det å kunne navnene til elevene, og det å ta kontroll fra starten av kan knyttes til god klasseledelse. Til slutt i intervjusekvensen henter Andrea fram kunnskap fra universitetet og mener at det å ha god struktur på undervisningen er viktig for å fremme god klasseledelse.

I lys av Wenigers graderte teoribegrep, kan man si at begrepet klasseledelse ble introdusert som et T3-begrep. God klasseledelse er et begrep studentene har snakket om på campus før praksis, og noe som de ønsket å få konkretisert. Dette gjorde studentene i intervjuet ved å knytte klasseledelse (T3) til spesifikke handlinger i ulike undervisningstimer (T1), som for eksempel Fredrik sine konkretiseringer med fokus på å kunne elevenes navn og det å ta kontroll fra starten. Videre hentet Andrea flere kunnskaper fra campus, da hun nevnte at det å ha god struktur kan hjelpe på klasseledelse (T3) og at dette var noe hun hadde «hørt på pedagogikk, didaktikk eller begge deler». Studentenes teorier og kunnskaper (T2) blir utviklet med utgangspunkt i både teoretisk kunnskap (T3) og konkrete praksiserfaringer (T1). God klasseledelse (T3) er noe studentene oppfattet som viktig for å være en god lærer, og på den måten innehar en overvåkende funksjon på studentenes praksis. Studentenes praksis bidro med konkrete eksempler (T1) på hva som kan regnes som god klasseledelse. Både T3 og T1 er avgjørende for å utvikle studentenes T2 (Ertsås og Irgens, 2012, s. 208). Her ser vi også at begrepet klasseledelse er blitt transformert fra å være et begrep som studentene oppfattet som lite konkret, til å bli noe konkret å håndfast. Dette kan også oppsummeres i modellen presentert nedenfor. Modellen er inspirert fra Ertsås og Irgens (2012, s. 208) der jeg har gjort noen endringer for å tilpasse den min studie:

Figur 1: Klasseledelse



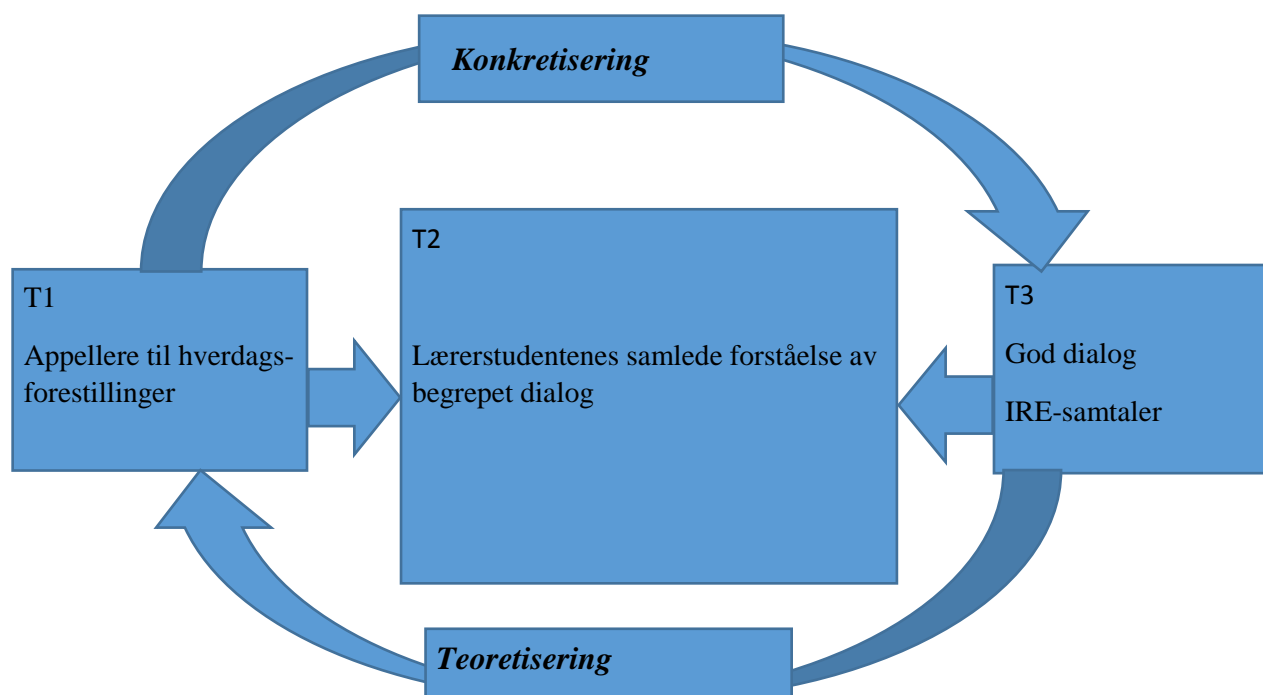
Denne modellen illustrerer lærerstudenters utvikling av T2, med utgangspunkt i både teori og praksis. T3 har her blitt forstått gjennom teoretiske perspektiv eller begrep, og T1 forstått som konkrete handlinger i en praksissituasjon (Kvernbekk, 2005, Ertsås, 2011 og Ertsås og Irgens, 2012). T2 utvikles på bakgrunn av samspillet mellom praksiserfaringer (T1) og teoretiske begrep (T3) hentet fra campus. Gjennom denne prosessen har klasseledelse som teoretisk begrep blitt endret, eller transformert, gjennom møte med studentenes praksiserfaringer og fått en ny betydning som en samlet forståelse av T3 og T1, i studentenes artikulerte teori, T2. Denne prosessen kan igjen knyttes til begrepet teoretisering, som ble vist gjennom et sitat fra Cochran-Smith og Lytle (1999, s. 273) innledningsvis.

I tillegg til eksempelet om klasseledelse, kan man også analysere de to andre utdragene under teoretisering av praksis i lys av Wenigers graderte teoribegrep. I eksempelet med Henrik og Åshild kom begrepet god dialog frem, som noe Åshild synes var vanskelig

underveis i praksis. Hun følte at elevene var veldig uengasjerte, og introduserer begrepet god dialog som en måte å løse dette på. Å ha en god dialog med elevene er i følge Klette (2013, s. 190) viktig for å gi elevene undervisningsmessig støtte, og på den måten føre til god undervisning. Begrepet dialog kan også knyttes til Bakhtin. Igland og Dysthe (2001, s. 113) diskuterer Bakhtins dialogbegrep, og hevder i sin artikkel at i utdanningssammenheng utgjør aktiv deltakelse i dialog, grunnlag for forståelse og læring. Åshild forteller at de på campus hadde vært veldig opptatt av den gode dialogen som en måte å engasjere elevene på. Likevel synes Åshild at de ikke hadde fått noen konkrete tips til hvordan man kunne skape en god og spennende dialog.

På samme måte som diskutert under eksempelet ovenfor så konkretiserer studentene teoretiske begrep med bakgrunn i praksiserfaringer. Åshild nevner først god dialog som et begrep som er hentet fra campus (T3), før Henrik tar over og konkretiserer dette med å prøve å få aktivert alle, gjennom å appellere til hverdagsforestillinger (T1). Her forsøker Henrik med utgangspunkt i god dialog som et T3-begrep, å konkretisere det med konkrete handlinger han gjorde i praksis, T1. I tillegg kommer det frem senere i intervjuet opp begrep som også er hentet fra campus, som Henrik knytter til det å ha en god dialog med elevene. Dette begrepet er IRE-samtaler (T3). På samme måte som i eksempelet ovenfor kan man si at studentene i intervjuene utvikler sine T2-teorier og kunnskaper med utgangspunkt i samspillet mellom T3 og T1. De har med seg teoretiske begreper (T3) som er viktige for utviklingen av deres læreridentitet og sin profesjonskunnskap fra campus inn i praksis, og bruker praksis (T1) for å konkretisere denne T3-kunnskapen. Det kan også illustreres i samme figur som presentert ovenfor, dersom vi bytter klasseledelse og god struktur med God dialog og IRE-samtaler, samt å bytte ut «å kunne elevenes navn» og «å ta kontroll fra starten» med å appellere til hverdagsforestillinger for å få elevene aktivert. Gjennom anvendelse av både T3 og T1 har studentene utviklet sin T2, der både generelle teoretiske perspektiver eller begreper er med, samt konkrete handlinger fra praksis som studentene har erfart. Modellen under oppsummerer studenters utvikling av kunnskap knyttet til begrepet god dialog.

Figur 2: God dialog



Eksempelet jeg har kalt den proksimale utviklingssone kan på samme måte som klasseledelse og god dialog sees i lys av Weniger. I intervjuet med Åshild og Henrik knytter Henrik dette til bruk av nivåmessige ulike oppgaver der de som lærerstudenter kan hjelpe elevene med å løse de oppgavene som er litt vanskeligere for at elevene skal ha noe «å strekke seg etter». Her blir bruk av nivå-ulike oppgaver (T1) en konkretisering av den proksimale utviklingssone (T3), i tillegg til at den proksimale utviklingssone bidrar med et teoretisk perspektiv på praksisen. På den måten har Henrik i dette tilfellet utviklet sin T2, med utgangspunkt i både praksiserfaringer, T1 og et teoretisk begrep fra campus, T3.

Gjennom eksemplene ovenfor kan man se hvordan PPU-studentene i min studie anvender teoretiske perspektiver i samspill med praksiserfaringer for å utvikle sine egne kunnskaper og teorier. Gjennom å anvende Wenigers graderte teoriforståelse, har jeg vist at studentene transformerer kunnskapen de har fra campus. Her blir kunnskap fra campus (T3) forstått som metateori og har en overvåkende funksjon på praksis (T1). Studentene har anvendt T3-kunnskaper, og konkretisert disse gjennom eksempler hentet

fra praksis (T1), for å utvikle sine egne kunnskaper og teorier (T2). På denne måten har kunnskapene fra campus blitt transformert i møte med praksis, og sammen danner både teori (T3) og praksis (T1) grunnlaget for studentenes artikulerte teori, T2. Den teoretiske kunnskapen studentene hadde om begrepene, ble transformert i møte med praksis, ved hjelp av konkrete eksempler fra praksis fra studentenes undervisningshandlinger i praksis.

Denne forståelsen av studenters utvikling av kunnskap har også betydning for hvordan man ser på forholdet mellom teori og praksis. I denne forståelsen av PPU-studenters utvikling av kunnskap har både teoretiske perspektiver og praksiserfaringer en rolle å spille. T3 er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utvikle PPU-studenters T2 (Ertsås og Irgens, 2012, s. 208). På samme måte kan ikke T1 alene danne grunnlaget for utvikling av PPU-studentens profesjonskunnskap. Det er samspillet mellom de to kunnskapsformene som er avgjørende. At samspillet mellom teori og praksis er tilstedet i PPU-studentenes utvikling av kunnskap hindrer at man får det Ertsås og Irgens (2012, s. 208) beskriver som et teorityranni, eller et erfaringstyranni. Ingen av kunnskapsformene kan alene danne PPU-studentenes kunnskapsgrunnlag.

#### **5.4 Intervjuene som utgangspunkt for å utvikle T2?**

Et interessant aspekt jeg var inne på underveis i empiri-kapittelet, er hvilken rolle intervjuene jeg gjorde sammen med deltakerne hadde for deres mulighet til å utvikle sin kunnskap. Gjennom at min studie tok utgangspunkt i forholdet mellom teori og praksis for PPU-studenter, «tvang» jeg studentene til å reflektere i enda større grad enn de kanskje hadde gjort tidligere om deres undervisning. Intervjuene i seg selv har likhetstrekk med det man kaller et praksisbesøk. Gjennom PPU-studiet skal studentene få praksisbesøk av én pedagog, og tre fagdidaktikere. Formålet med slike praksisbesøk fra UiB er «veiledning, læring og vurdering i og av praksis» (UiB, 2017a). I slike praksisbesøk skal man diskutere en undervisningstime i forkant, og i etterkant av timen. Her vil fokuset være ulikt, om det er en pedagog eller en didaktiker som er på besøk. Fokuset vil likevel omhandle timen, og studentenes refleksjon rundt den. Under vurdering av praksis fra UiB (2017a) kommer det frem at studentens evne til å analysere egen time på bakgrunn av fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap, skal vurderes. Man ser altså undervisningstimen i lys av tidligere kunnskap fra campus. På bakgrunn av det kan man hevde at



teoretisk kunnskap kommer inn som et analytisk redskap, slik det har blitt vist under eksemplene med utvikling av studentenes T2, med utgangspunkt i T3 og T1.

Man kan si at praksisbesøkene studentene får fra representanter fra universitetet og mine intervju har noen likhetstrekk. Med utgangspunkt i et vesentlig poeng for Wenigers forståelse av utviklingen av T2 vil jeg nå diskutere intervjusituasjonen sin betydning for utviklingen av studentenes T2. Ertsås (2011, s. 53) tar utgangspunkt i Wenigers forståelse av teori og skriver:

«T2 er en teori praktikerens kan formulere i læresetninger, i erfaringsutsagn, i leveregler eller i slagord. Samtidig hevder Weniger at denne teorien ikke alltid er tilgjengelig i bevisstheten hos praktikerens, slik at den umiddelbart kan uttrykkes, men at det kreves ettertenksomhet og anstrengelse for å henvise til teorien som er virksom som bakgrunn for handlingen».

Her hevder Weniger at det kreves arbeid og refleksjoner fra aktørens side, for å henvise til teorien som ligger bak handlingen. På samme måte som i et praksisbesøk fra Universitetet, søkte jeg i mine intervjuer å få studentene til å reflektere over sin undervisningspraksis. Dette gjorde de, og knyttet praksiserfaringer (T1) og teoretiske begrep (T3) sammen i intervjuene, for å utvikle sin T2-kunnskap. I intervjusituasjonen fikk studentene mulighet til «ettertenksomhet og anstrengelse» som Weniger mener det kreves dersom en praktiker skal bli bevisst sin egen teori. Ettersom ettertenksomhet og anstrengelse er viktige punkt i Wenigers forståelse av utviklingen av praktikerens T2, kan intervjusituasjonen sees på som et sted der studentene får tid til å utvikle sine teorier med utgangspunkt i både teoretiske begrep hentet fra campus (T3) og praksiserfaringer fra undervisning i skolen (T1).

PPU-studentenes utvikling av T2 i intervjusituasjonen kan tyde på at det er viktig at studentene får muligheten til refleksjon i for- og etterkant av deres undervisning. At studentene i min studie utviklet T2-teorier i intervjuet kan gi noen pekepinner på hvordan man i ulike lærerstudier kan søke å forbedre forholdet mellom teori og praksis. Mine intervju ligner et oppsett for et praksisbesøk, der jeg observerer og har en samtale med studentene i etterkant. Kanskje kan det her ligge et potensiale til å utvikle T2-teorier i disse praksisbesøkene, med utgangspunkt i både teoretiske perspektiver og begrep fra

campus og praksiserfaringer gjort gjennom undervisning. Her kan det tas utgangspunkt i undervisningstimen som den aktuelle pedagogen eller didakteren observerer, og sammen med studentene forsøke å analysere eller løfte diskusjonen av timen ut av kontekst å se den i lys av teoretiske perspektiver eller begrep som er kjente for studentene. Etter et kjapt søk på ulike databaser som rommer pedagogisk forskning, fant jeg ikke umiddelbart noen undersøkelser som eksplisitt setter fokuset på disse praksisbesøkene. I denne søkeprosessen brukte jeg ordene «Praksisbesøk», «PPU» og «Lærerutdanning», og jeg søkte på biblioteket knyttet til UiB, [idunn.no](http://idunn.no) og [scholar.google.no](http://scholar.google.no). Ingen av artiklene jeg fant med disse søkeordene går eksplisitt inn og undersøker praksisbesøkene betydning for utviklingen av PPU-studenters kunnskap. Noen tekster fokuserer på lærerutdannere, men ikke hvordan interaksjonen og samtalene mellom lærerutdannere og studenter foregår i praksisbesøkene. Kanskje kan forskning på disse besøkene bidra til en ytterligere forståelse og forbedring av forholdet mellom teori og praksis på lærerutdanningen, og lette prosessen med å utvikle T2-teorier for studentene.

Ideen ovenfor med praksisbesøk kan knyttes til begrepet «det tredje rom» (Lejonberg, Elstad og Hunskaar, 2017, s. 70 og Zeichner, 2010, s. 92). Lejonberg, Elstad og Hunskaar (2017, s. 70) bruker begrepet «det tredje rom» som «En metafor for møteplasser eller grensekryssende aktiviteter hvor praktisk og akademisk kunnskap møtes». Et eksempel på en slik møteplass kan være aksjonsforskning, der lærerstudentene skal undersøke sin praksis i skolen. I Ulvik, Riese og Roness (2016, s. 222) sin undersøkelse av aksjonsforskning, fant de at studentene i denne sammenhengen fremhever samspillet mellom teori og reelle praksissituasjoner. Som nevnt er praksisbesøkene fra Universitetet en annen slik møteplass, som allerede eksisterer på PPU-studiet, der potensialet for grensekryssende aktiviteter er tilstedet og der teori og praksis kan møtes. Et av målene med slike besøk er å analysere praksis på bakgrunn av kunnskap som er hentet fra campus. Etersom studentene fortsatt i stor grad er negative til den praktiske relevansen av teori og verdsetter praksis høyere enn teoretisk kunnskap, men likevel anvender teoretiske begrep i relasjon til praksis, kan man hevde at det kan være nyttig å ha et ytterligere fokus på praksisbesøket som en mulig arena der studentene kan utvikle sin T2 kunnskap med utgangspunkt i både teori og praksis.

## **5.5 Implikasjon for praksis**

Jeg vil nå beskrive noen implikasjoner min forskning kan ha for feltet. Her vil fokuset ligge på å diskutere implikasjoner knyttet til det jeg har diskutert ovenfor om studentenes anvendelse av teori, og teoriens betydning for utviklingen av PPU-studenters kunnskapsbase.

I diskusjonen ovenfor ser vi at studentenes forståelse av kunnskap, og deres ønske av mer konkret og praktisk relevant kunnskap kan knyttes til den aristoteliske kunnskapsformen *techne* (Fosse og Hovdenak, 2014, s. 73). Denne kunnskapsformen kan betegne en praktisk kyndighet. Studenters ønske om konkret og praktisk kunnskap har også blitt sett i lys av Kvernbecks (2005, s. 148) diskusjon om direkte anvendelse av teori, der det i denne sammenheng ble argumentert for at en slik forståelse av anvendelse ikke ville være hensiktsmessig. Videre ble Wenigers teoribegrep diskutert, og her ble det vist at studentene anvender teoretiske begrep i samspill med praktiske erfaringer for å utvikle deres kunnskapsbase. De teoretiske begrepene fremsto først som generelle og abstrakte, men ble konkretisert ved hjelp av studentenes eksempler hentet fra praksis. På bakgrunn av diskusjonene ovenfor vil jeg argumentere for at man må klargjøre teoriens funksjon til studentene, og få fram at en teori som nøyaktig kan foreskrive handlinger verken er hensiktsmessig, eller mulig og gi i en lærerutdanning. Sitatet fra UiB presentert tidligere, der praksis ble beskrevet som et utprøvningsfelt, kan gi assosiasjoner til en direkte anvendelse. Utprøvningsfelt gir assosiasjoner til at man som lærerstudent skal teste ut teori i praksis. Kanskje kan «pedagogikk og fagdidaktikk skal bidra til teoretiske analyser av praksis» være bedre egnet enn begrepet «utprøvningsfelt». Som lærerstudenter opplever i praksis så er hver situasjon, elev og klasse forskjellig, og teorier kan ikke beskrive hvordan man skal løse enhver utfordring. Å skille mellom teori og dens anvendelse er en styrke i seg selv (Kvernbekk, 2005, s. 142). På den måten kan en teori, et teoretisk begrep, eller et teoretisk perspektiv anvendes på flere ulike måter. Det er opp til brukeren av teorien å selv skape denne relevansen (Kvernbekk, 2001a, s. 157). Som vist ovenfor skjer dette gjennom samspillet mellom generell og abstrakt teori (T3) og praksiserfaringer (T1).

Diskusjonen ovenfor viser at teorien bør være generell og abstrakt, ettersom denne i møte med praksis kan bidra til utvikling av studenters samlede kunnskapsbase. I tillegg til diskusjonen om hvorvidt man kan anvende teori, eller hvordan man kan anvende, har oppgaven også sett på en utfordring knyttet til dette. I eksempelet under transformasjon

av kunnskap, ser man at teoretiske perspektiver er tilstedet i studentenes refleksjoner men de løftes ikke eksplisitt fram. Dette ble diskutert mot at transformasjon av kunnskapen er avhengig, og sterkt påvirket, av de ulike sosiokulturelle redskapene som tilbys i transformasjonsprosessen. Utfordringen blir da å være bevisst denne transformasjonsprosessen, og la fagspråket og hverdagsspråket interagere for å øke studentenes profesjonskunnskap.

Jeg vil også fremheve praksisbesøkernes muligheter til å lette studentenes kunnskapsutvikling, som både tar utgangspunkt i teori og praksis. På bakgrunn av mine litteratursøk gjort på praksisbesøkernes betydning for PPU-studenters kunnskapsutvikling kan det se ut som om det er lite forskning gjort på denne delen av lærerstudie. Både Lejonberg, Elstad og Hunskaar (2017) og Zeichner (2010) har fremmet idéen om «det tredje rom» som en mulighet for grenseoverskridende aktiviteter i lærerutdanningen. I slike «tredje rom» kan man gi teori og praksis muligheter til å interagere, og bidra til utviklingen av studentenes kunnskap med utgangspunkt i disse to formene. Mine intervjuer, som kan sies å ligne på praksisbesøk, bidro til at studentene reflekterte og utviklet kunnskap (T2) med utgangspunkt i både teori (T3) og praksis (T1). På bakgrunn av dette vil jeg trekke frem at praksisbesøkene kan være et eksempel på slike «tredje rom», der de ulike kunnskapsformene møtes og er sentrale for studentenes kunnskapsutvikling. Praksisbesøkene er allerede etablert i PPU-studiet, og videre forskning på disse praksisbesøkene kan bidra til å bedre forholdet mellom teori og praksis på den Praktisk-pedagogiske utdanningen.

## **5.6 Begrensinger i min studie**

I enhver undersøkelse er det viktig å være bevisst på hvilke begrensinger studien kan ha. I metode-kapittelet ble det gjort rede for begrepet forforståelse, som blant annet kan betegne de antakelsene man kan ha med seg inn i forskningen. I min studie, ettersom jeg selv har vært student på PPU, kan dette i seg selv være en begrensning. Som følge av min bakgrunn som student på PPU-studiet, og mine erfaringer derfra, kan det hende at den forkunnskapen hindrer meg i å se andre aspekter i undersøkelsen enn de jeg har trukket frem. I kvalitativ forskning er man som forsker delaktig i kunnskapsutviklingen. Denne undersøkelsen er også gjort under et konstruktivistisk paradigme, der mine delta-

kere og jeg sammen produserer kunnskap. Min forforståelse kan hindre meg i å se aspekter ved intervjuet som ikke støtter det jeg har fokusert på. Man er mer tilbøyelig til å fokusere på fenomener som støtter antakelsene man har. På en annen side kan min forforståelse åpne feltet og gjøre det mer tilgjengelig for meg. Blant annet ble min forkunnskap som omhandler bruk av nivåulike oppgaver, viktig for min studie. Om jeg ikke hadde hatt denne forkunnskapen kan det hende jeg ikke hadde lagt merke til dette aspektet ved studentenes undervisning.

Studiens generaliserbarhet kan også sees på som en begrensning. Som all annen kvalitativ forskning kan man ikke generalisere, å få mine funn til å gjelde for alle andre PPU-studenter. Studien omhandler disse PPU-studentene, og man skal være forsiktig med å overføre denne studien til å gjelde for andre. Studien er relevant for disse PPU-studentenes kunnskapsutvikling, mens andre studier kan se annerledes på det. Jeg vil likevel argumentere for at kunnskapen som produseres i min studie kan være relevant for andre. Den viser hvordan man kan transformere kunnskap fra en kontekst til en annen, ved hjelp av Wenigers graderte teoriforståelse. Med andre ord, den viser hvordan studenter *kan* anvende både teori og praksis for å utvikle sin kunnskapsbase. På samme måte som nevnt ovenfor under diskusjonen om anvendelse av teori er det også opp til eventuelle brukere av kunnskapen som er produsert i denne studien og selv skape relevans. Man kan ikke direkte anvende kunnskap, den må transformeres å tilpasses.

I tillegg til disse begrensningene, kan det også nevnes at jeg intervjuet studentene i slutten av deres første praksisperiode. Solstad (2010, s. 214) fant i sin studie at lærerstudentene hun fulgte, ble mer og mer positivt innstilt til teori underveis i studie. Ettersom jeg av tidsmessige årsaker kun fikk et intervju med studentene i slutten av første praksisperiode kan det ha noe å si for studentenes opplevelse av forholdet mellom teori og praksis. Kanskje mine funn ville blitt annerledes om jeg hadde gjort intervjuene i etterkant av andre praksisperiode, ettersom studentene underveis i studieløpet blir mer positiv til teori (Solstad, 2010, s. 214). Jeg vil også trekke frem at jeg ikke har fulgt studentene på campus, og på den måten ikke har en sikker innsikt i hva de har hatt av undervisning. Men på bakgrunn av intervjuene og hvordan studentene reflekterer rundt de teoretiske begrepene som er blitt fremhevet i denne oppgaven, kan man anta at dette er begrep det er snakket om/undervist i på campus (se dialog som eksempel).

## 6. Avslutning

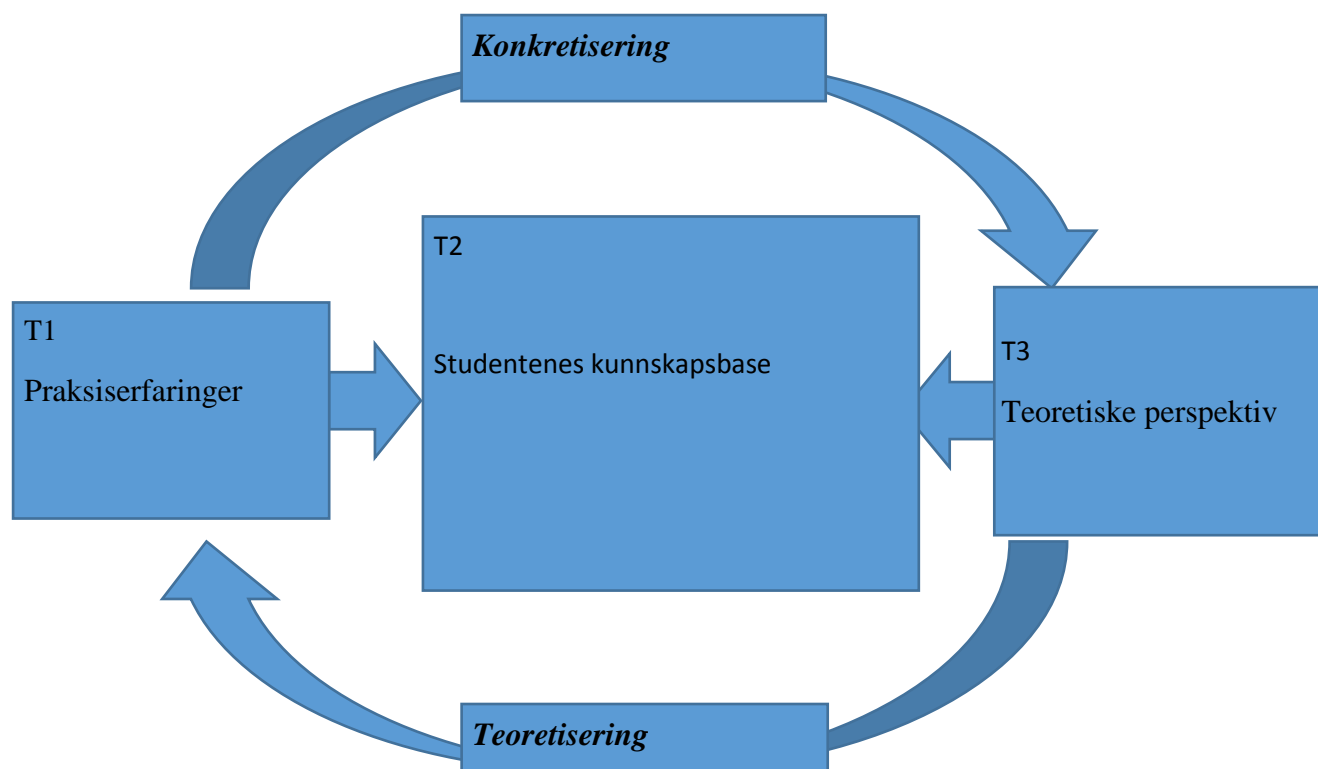
I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan PPU-studenter ved Universitetet i Bergen anvender teori i deres første praksisperiode. For å belyse dette har jeg observert PPU-studenter i praksis, samt intervjuet dem i etterkant av observasjonene. I intervjuene kom det frem flere interessante aspekter, der jeg vil trekke frem studentenes teoretisering av praksis som et av hovedfunnene. Gjennom dette har jeg forsøkt å vise hvordan studentene anvender teoretiske begrep i relasjon til praksis, der praksis bidrar med konkrete eksempler til den abstrakte og generelle teoretiske kunnskapen. Teorien på sin side gir teoretiske perspektiver på praksisen.

Innledningsvis valgte jeg å undersøke følgende problemstilling:

- Hvordan anvender PPU-studenter ved Universitetet i Bergen teori i sin første praksisperiode?

Jeg har forsøkt å besvare denne problemstillingen ved hjelp mine funn, tidligere forskning og teoretiske perspektiv. Empirien har blitt belyst ved hjelp av Wenigers graderte teoribegrep, og et mulig svar på problemstillingen kan oppsummeres med modellen jeg har presentert i diskusjonen:

Figur 3: Modellen



Denne modellen viser hvordan teoretiske perspektiver (T3) og praksiserfaringer (T1) interagerer, og sammen utvikler studentenes kunnskapsbase. Studentenes praksiserfaringer konkretiserer de teoretiske perspektivene og begrepene, mens de teoretiske begrepene og perspektivene bidrar med et teoretisk blikk på praksis. Denne kunnskapen ble utviklet i intervjuene, og viser mulighetene studentene har for å utvikle kunnskap som inneholder både praksis og teori. At studentene utvikler denne kunnskapen i intervjuene er et interessant aspekt som fortjener økt oppmerksomhet.

Lejonberg, Elstad og Hunskaar (2017) og Zeichner (2010) har pekt på betydningen av «det tredje rom». «Det tredje rom» brukes som en metafor for møteplasser der muligheten for grenseoverskridende aktiviteter er tilstede, her forstått som en møteplass der teori og praksis kan interagere. Mine intervjuer kan sees på som en slik møteplass, der teoretiske perspektiv og praksiserfaringer fikk mulighet til å «møtes». Weniger hevder at

praktikerens T2 ikke alltid er tilgjengelig i bevisstheten slik at den umiddelbart kan uttrykkes. Det krever ettertenksomhet og anstrengelse (Ertsås, 2011, s. 53). Denne møteplassen er viktig i forhold til studentenes utvikling av kunnskap ettersom den skaper et «rom» der studentene kan få reflektere om sin egen undervisning. I diskusjonene har det også blitt pekt på at intervjuene mine kan ligne et praksisbesøk, som allerede er et etablert «rom» i PPU der mulighetene for å utvikle kunnskap med utgangspunkt i teori og praksis er tilstede.

Mine intervju med studentene lignet på mange måter et praksisbesøk. Studentenes undervisningstime ble løftet opp, og deltakerne fikk mulighet til å diskutere de ulike timene sammen med en annen. Et av vurderingskriteriene med et slikt praksisbesøk er hvorvidt studenten(e) evner å anvende pedagogisk og fagdidaktisk kunnskap for å analysere egen praksis (UiB, 2017a). I disse praksisbesøkene ligger det allerede et potensiale for å koble teori og praksis, og som vist i diskusjonen kan det se ut som om det er lite forskning på praksisbesøkene. Jeg vil fremheve betydningen av «det tredje rom» som vesentlig for studentenes utvikling av en kunnskapsbase som innehar både teori og praksis.

Min forskning kan tyde på at studentene kobler teori og praksis i situasjoner de får reflektere over egen praksis. Jeg vil fremheve mulighetene praksisbesøkene har for å utvikle kunnskap som både har teoretiske perspektiv og konkrete praksiserfaringer. Videre forskning kan ta utgangspunkt i disse praksisbesøkene, der representanter fra campus møter studentene i skolene.



## Litteraturliste

Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis-konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 469-481.

Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24(1), 101-139.

Christensen, H., Eritsland, A.G., Havnes, A. (2014), Bru over gapet? En studie av grunnskolelærerstudenters erfaringer i utdanningens to læringsarenaer. I: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (S. 36-44). Akademika forlag, Trondheim.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.

Creswell, John W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. utg.) Los Angeles: SAGE

Elstad, E. (2010) University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4) 361-374

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), s. 247-73

Eraut, M. (2009) Transfer of knowledge between education and workplace settings, I Daniels, H., Lauder, H. og Porter, J. (red.) *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective*. (s. 65-84) London and New York: Routledge

Ertsås, T.I. (2011). *Kontaktlærerarbeid i videregående skole. En kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU

Ertsas, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Trondheim: Tapir.

Fosse, B. O. (2011). *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo

Fosse, B.O. (2016) Transformering av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), s. 235-251

Fosse, B.O og Hovdenak, S.S. (2014) Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (2), s. 66-79

Fuglestad, O.T. (1997). *Pedagogiske prosesser. Empiri - teori - metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget s. 71-86.

Hatch, Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany. State University of New York Press.

Haug, P. (2008). Norsk lærerutdanning - Kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(06), 486-492.

Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet, I: Krumsvik, R. J. Säljö, R. (red) *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi.* (s. 415-440). Bergen. Fagbokforlaget

Hestbek T.A. (2010). *Kvalitet i PPU. Utfordringer og mulige tiltak.* PLU/NTNU

Igland, M.A og Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O, Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-128). Oslo: Abstrakt forlag

Jahreie, C. F. (2010). Making sense of conceptual tools in student-generated cases: Student teachers' problem-solving processes. *Teacher and teacher education*,26(6), 1229-1237.

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen, I R, J.,Krumsvik og R, Säljö (Red) *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 173-201) Bergen. Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2015). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. Statens forvaltningstjeneste. Hentet 20 april, 2017: [https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift\\_om\\_rammeplan\\_for\\_praktisk\\_pedagogisk\\_utdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren, Rollen og utdanningen.* (St. meld. nr. 11 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20 april, 2017 <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000ddd-pdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* St. meld. nr. 16. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 22. april, 2017:

[https://www.regjeringen.no/content-assets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000ddd-pdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000ddd-pdfs.pdf)

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvernbekk, T. (2001a). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal

Kvernbekk, T. (2001b). Om pedagogikkens faglige identitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lejonberg, E. Elstad, E. Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler, *Uniped* 40(1), s. 68-85.

Nilsen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: Hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

NOKUT. (2013) *PPUs relevans for undervisning i skolen - en kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. Rapport 2013-3. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Pedersen, L. T. (2003). Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger: Når lærlingens og forskerens veje brydes. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), 21-32.

Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Solstad, A.G. (2010) Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94 (3), s. 203-218.

Stevenson, J. (2002). Concepts of workplace knowledge. *International Journal of Educational Research*, 37 (1), s. 1-15.

Tuomi-Gröhn, T og Engeström, Y. (2003) Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (S. 19-39). England: Pergamon

UiB (2017a). *Lærerutdanning - Praksisinformasjon*. Hentet fra Universitetet i Bergen sine hjemmesider, 23. april 2017: <http://www.uib.no/utdanning/laerer/48972/praksisinformasjon>

UiB (2017b). *Studieplan for PRAPED Praktisk-Pedagogisk Utdanning, vår 2017*. Hentet fra Universitetet i Bergen sine hjemmesider, den 24. mars 2017: <http://www.uib.no/studieprogram/PRAPED/plan>.

Ulvik, M. og Smith, K. (2011) What characterises a good practicum in teacher education? *Education inquiry*, Vol. 2 (3), s. 517-536

Ulvik, M., Riese, H., og Roness, D. (2016). Aksjonsforskning-et bidrag til en praksisnær og teorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(03), 222-239.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), s. 89-99.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD



Hanne Riese  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 18.08.2016

Vår ref: 49289 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49289</i>	<i>Forholdet mellom teori og praksis på Praktisk-Pedagogisk Utdanning (PPU) ved Universitetet i Bergen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hanne Riese</i>
<i>Student</i>	<i>Eirik Gabrielsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 23.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49289

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må komme tydeligere fram av informasjonsskrivet at alle personopplysninger anonymiseres ved prosjektslutt.

Ombudet legger til grunn at student søker om og får ettertrykkelig tillatelse fra skolene til å være i klasserom og gjennomføre observasjoner. Videre må student utforme et informasjonsskriv til foreldre og barn, som disse får utlevert i god tid før gjennomføringen av observasjonene. Det behøves ikke samtykke da student ikke skal samle personopplysninger eller opplysninger om barna og siden han ikke skal anvende lydopptaker, jf telefonsamtale 17.08.2016.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 23.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***Bakgrunn og formål***

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan PPU-studenter ved UiB tar i bruk kunnskap fra seminar og forelesninger i praksisperioden. Prosjektet er en masteroppgave på masterprogrammet i Pedagogikk ved Universitetet i Bergen.

PPU-studenter ved Universitetet i Bergen er ønskede deltakere.

### ***Hva innebærer deltakelse i studien?***

Deltakelse i studien innebærer både observasjoner i praksisperioden, samt intervjuer som bygger på disse observasjonene. Det vil utføres gruppeintervju, ettersom studenter på PPU gjerne er i par i praksisperioden. Spørsmålene i intervjuene vil bygge på observasjoner, men vil sirkulere rundt hvordan du tar i bruk teorier og kunnskap fra seminarer og forelesninger i praksisen din som lærer. Intervjuene vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak.

### ***Hva skjer med informasjonen om deg?***

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Underveis i prosjektet er det bare veileder og ansvarlig student som vil ha tilgang til disse opplysningene. Lydopptakene vil også bare være tilgjengelig for veileder og ansvarlig student. Etterhvert som lydopptakene blir transkribert vil personopplysninger anonymiseres, for å ivareta konfidensialitet. Lydopptakene oppbevares adskilt fra øvrige data.

Prosjektet skal avsluttes i Juni 2017. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger anonymiseres.

### ***Frivillig deltakelse***

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Eirik Gabrielsen på telefon: 92659851 eller på mail: [gabrielsen.eirik@outlook.com](mailto:gabrielsen.eirik@outlook.com). Kontaktopplysninger til veileder på prosjektet: [Hanne.Riese@uib.no](mailto:Hanne.Riese@uib.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## ***Samtykke til deltakelse i studien***

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hei!

Jeg er student ved Universitetet i Bergen, på masterprogram i Pedagogikk. I min masteroppgave vil jeg undersøke hvordan lærerstudenter tar i bruk teori fra campus inn i sin praksisperiode. På bakgrunn av dette trenger jeg skolens tillatelse til å observere studenten som er i praksis hos dere nå.

### Bakgrunn og formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan PPU-studenter tar i bruk teori fra campus i deres praksisperioder. Problemstillingen som skal belyses lyder som følger: Hvordan anvender PPU-studenter ved UiB teori i deres første praksisperiode? Problemstillingen vil belyses ved hjelp av observasjon av en undervisningstime til studenter som er i praksis etterfulgt av et intervju med studentene.

Jeg har allerede vært i kontakt med noen PPU-studenter, der jeg har fått tillatelse av de til å observere undervisningen deres. På din skole gjelder dette (NAVN PÅ STUDENT). I tillegg til studentenes tillatelse, trenger jeg også skolens tillatelse til å observere i klasserommet.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Observasjoner jeg gjør danner grunnlaget for intervjuene som skjer i etterkant. Observasjonen vil bli gjennomført uten tekniske hjelpemidler. Det som samles inn er notater jeg gjør meg i løpet av timen, der det eneste fokuset er studentene som underviser. Jeg vil kun observere en time der studentene har ansvaret for undervisningen. Det vil ikke bli hentet ut opplysninger om elever eller skolen. Fokuset i studien er PPU-studentene. Spørsmålene vil omhandle PPU-studenters bruk av teori i praksisperioden.

Jeg vil også sende ut et informasjonsskriv til elevene, der jeg informerer om studien. Dette vil bli gjort i god tid før observasjon.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til intervjuene. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om elever eller skolen. Verken studenter, elever eller skolen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26.06.2017. Da vil alle notat fra observasjoner og intervjuer med studentene vil anonymiseres.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og studentene kan når som helst trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom studentene trekker seg fra studien vil alle opplysninger om dem, elevene eller skolen bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og blir gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Eirik Gabrielsen, enten på e-post: [gabrielsen.eirik@outlook.com](mailto:gabrielsen.eirik@outlook.com) eller på Tlf: 92659851. Veileder kan nåes på e-post: [hanne.Riese.uib.no](mailto:hanne.Riese.uib.no)

Om jeg får tillatelse ber jeg om at dette brevet returneres med underskrift til

Eirik Gabrielsen  
Haugeveien 25  
5005 Bergen

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever og foreldre

### Informasjonsskriv til elever og foreldre

Den (DATO) kommer det en masterstudent ved Universitetet i Bergen som skal observere lærerstudentene som er i praksis i din klasse. Disse observasjonene skal brukes i en masteroppgave. Her kommer litt informasjon angående denne studien.

#### Bakgrunn og formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan PPU-studenter tar i bruk teori fra campus i deres praksisperioder. Problemstillingen som skal belyses lyder som følger: Hvordan anvender PPU-studenter ved UiB teori i deres første praksisperiode? Problemstillingen vil belyses ved hjelp av observasjon av en undervisningstime til studenter som er i praksis etterfulgt av et intervju med studentene.

#### Hva innebærer denne studien for deg?

Det vil ikke bli hentet inn personopplysninger om deg som elev. Det er lærerstudenten som er i fokus. Observasjonene vil ikke bli gjort med noen tekniske hjelpemidler, kun notater fra observatør. Observasjonene jeg gjør skal danne grunnlaget for et intervju i etterkant av undervisningstimen. Observasjonene og intervjuene vil omhandle lærerstudenten og hans/hennes refleksjoner og vurderinger av undervisningstimen.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til notatene fra observasjonen og intervjuene. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om elever eller skolen. Studenter, elever eller skolen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26.06.2017. Da vil alle notat fra observasjoner og intervjuer med studentene vil anonymiseres.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og blir gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

Dersom du har noen spørsmål til studien, ta kontakt med Eirik Gabrielsen på e-post: [gabrielsen.eirik@outlook.com](mailto:gabrielsen.eirik@outlook.com), eller på telefon; 92659851.

## Vedlegg 6: Tidslinje Benjamin - bearbeidet

- Oppstart: Elevene kommer inn, setter seg ned. Litt støy med en gang. Benjamin begynner å snakke, beveger seg rundt i klasserommet. Han forteller om et jordskjelv i Italia, elevene kommer til ro. Deretter introduserer han hva denne timen skal handle om. Ressurser er dagens tema. Benjamin snakker kort om ressurser, stiller spørsmål til elevene, der noen elever er aktive og svarer/reflekterer rundt spørsmålene.

- Oppgaven: Etter en kort introduksjon av dagens tema, lar Benjamin elevene jobbe. Oppgaven handler om å lese sidene om Ressurser i læreboken og notere viktige stikkord i samarbeid med sidemannen. Noen elever kommer fort i gang med oppgaven, mens noen elever bruker noe tid. Benjamin går rundt og setter de gruppene som har litt startvansker i gang. Benjamin beveger seg rundt i klasserommet, og er tilgjengelig for elevene om det skulle være noe som var uklart. Elevene bruker god tid på oppgaven.

- Oppsummering: Etterhvert i timen, når mange av elevene ble ferdig med oppgaven, følger det en oppsummering i plenum. Benjamin leder oppsummeringen, med innspill fra elevene. Noen av elevenes innspill blir skrevet opp på tavlen, mens noe blir fulgt opp gjennom flere spørsmål. Etter en oppsummering i plenum, følger det en diskusjon av forrige time, der Benjamin var interessert i tilbakemeldinger på hva som fungerte og ikke fungerte. Elevene gir sine synspunkter. Etter tilbakemeldinger på forrige time får elevene 10 minutter pause.

- 2. time: Etterhvert som elevene kommer inn igjen i klasserommet etter pausen, går Benjamin gjennom en innlevering som kommer. Han presiserer at arbeidet elevene gjør i timen idag, vil hjelpe på denne innleveringen. Resten av timen går til en gruppeoppgave, der planen er å jobbe videre med ressurser. Hver gruppe får en type ressurs, og skal finne positive og negative aspekter ved de ulike ressursene. Er det en betinget eller fornybar ressurs? Slike spørsmål skal elevene diskutere og svare på i gruppene, før det blir en gjennomgang i plenum.

- Oppsummering av gruppeoppgavene i plenum. Benjamin er leder for oppsummeringen, og spør hver gruppe hva de har funnet ut om «sin» ressurs. Elevene er aktive, og presenterer det de mener er positive og negative sider ved de ulike ressursene. Benjamin noterer noen stikkord på tavlen. Noen elever noterer ned stikkord som de andre gruppene presenterer. Oppsummeringen varer til timen er slutt. Litt hektisk på slutten av timen.

## Vedlegg 7: Tidslinje Fredrik og Andrea - bearbeidet

- Oppstart: Fredrik begynner timen med å ta fravær. Fredrik og Andrea står begge framme med tavlen. Fredrik tar hovedansvaret, og presenterer dagens time. Det skal først være et forsøk, som Fredrik og Andrea skal gjøre, og elevene se på og notere. Senere i timen skal de skrive rapport om forsøket, men også ha en quiz ved hjelp av Kahoot. Hoveddelen av første time skal gå til forsøket om plasmakulen.


- Forsøket: Studentene slår av lyset, og Fredrik starter plasmakulen. Kulen lyser i rommet, og tiltrekker seg oppmerksomhet fra elevene. Fredrik kombinerer forsøket med tavleundervisning, der han tegner og forklarer hva som skjer inne i plasmakulen. Elevene kommer med innspill, og er aktive under forsøket. Videre skal Fredrik legge et lysstoffrør inntil plasmakulen, og ber elevene skrive ned en hypotese om hva som kommer til å skje når han legger lysstoffrøret inntil. Elevene noterer ned hva som skjer når Fredrik legger lysstoffrøret inntil plasmakulen. Fredrik tegner og forklarer hva det er som skjer underveis i forsøket. Han gjør elevene bevisst på at det skal skrives rapport om forsøket, før han går over til Kahoot-quizen.

-Kahoot: Elevene ser ut til å glede seg til Kahoot-quiz. Spørsmålene er lagt opp slik at de oppsummerer det de har jobbet med til nå i naturfag. Elevene bruker data eller mobil for å svare på spørsmålene. Underveis i quizen, stopper Fredrik opp og forklarer hvorfor det svaret var riktig, eller prøver å få elevene til å forklare hvorfor et svar var riktig. Kahoot-quizen så ut til å engasjere elevene. Etter Kahoot-quizen fikk elevene en liten pause på 10 minutter.

- 2. Time: Elevene kommer fort til ro etter pausen. Fredrik og Andrea presenterer hva som skal skje i denne timen, der det hovedsakelig skal skrives en rapport om forsøket de gjorde i første time. Først vil de likevel at elevene skal svare på noen spørsmål som omhandler deres tid i klasserommet og hva elevene synes om studentenes undervisning. Elevene bruker litt tid på denne tilbakemeldingen, før de går over på å skrive rapport om forsøket med plasmakulen.

- Rapport: Resten av dobbelt-timen går til skriving av rapport av forsøket. Elevene jobber individuelt, og på PC. Fredrik tok bilder underveis i forsøket, som han nå har lagt ut på læringsplattformen slik at elevene kan bruke disse bildene i rapporten. Fredrik beveger seg rundt i klasserommet for å hjelpe elevene dersom det trengs.


## Vedlegg 8: Tidslinje Henrik og Åshild - bearbeidet



- Oppstart: Praksisveileder bruker de første 15-20 minuttene på å gå gjennom en prøve elevene har hatt tidligere. Deretter tar Henrik, som har ansvar for dagens time, over. Etter at veileder er ferdig med sin gjennomgang, går Henrik i gang med en presentasjon om dagens tema. Presentasjonen skjer ved hjelp av PowerPoint. Temaet for timen er forvitring og erosjon. Presentasjonen tar utgangspunkt i hva elevene skal kunne om temaet. Presentasjonen varer nesten helt frem til timen er ferdig, der han bruker de siste fem minuttene på å presentere en arbeidsplan

- Arbeidsplan: Den siste tiden før elevene får en liten pause, brukes til å presentere en arbeidsplan som er tilpasset temaet. Av arbeidsplanen kommer det frem hva elevene skal kunne, samt ulike oppgaver knyttet til temaet. I arbeidsplanen er det også et skjema, der elevene kan gå gjennom ulike undertema innenfor forvitring og erosjon å vurdere hva de kan godt og hva de kan mindre godt. Etter at arbeidsplanen er presentert, får elevene en liten pause før neste time begynner.

- 2. Time: Etter at elevene er kommet inn fra pause, presenterer Henrik det neste som skal skje i timen. I denne timen skal elevene jobbe individuelt, eller to og to, med stoffet Henrik gikk i gjennom i første time. Henrik hadde forberedt noen oppgaver knyttet til emnet, blant annet oppgaver om å lese om forvitring og erosjon og en øvingsoppgave på læringsplattformen som skulle oppsummere det elevene har vært gjennom til nå. Underveis mens elevene jobber, går Henrik rundt for å hjelpe. Dersom noen ble ferdige med oppgavene Henrik hadde forberedt, skulle de gjøre lekser til timen var ferdig.





## ***Del 1: Undervisningstimen***

**Åpningsspørsmålet: Kan du begynne med å gi en beskrivelse av timen. Hva gjorde du? Hva handlet timen om?**

**Hvordan opplevde du undervisningstimen?**

*Eventuelle oppfølgingsspørsmål; Er det noe du er spesielt fornøyd/misfornøyd med?*

*Hvordan gikk denne timen i forhold til andre timer du har hatt?*

*Var det noe du opplevde som uventet/annerledes enn det du forutsatte?*

**Timens oppbygging**

- Du begynte timen med å snakke om en nyhet, som inneholdt faglige element. Husker du dette? Kan du fortelle? Jordskjelvet i Italia. Jeg lurer på hvilke refleksjoner som ligger bak? Hvorfor starte timen med en slik nyhet?
- Deretter introduserer du hovedtemaet for timen; Ressurser. Elevene skal bruke læreboken og lese sidene om fornybare ressurser og notere ned viktige stikkord. Hvilke refleksjoner ligger bak?
- Hovedtemaet for andre time er gruppeoppgave om ulike ressurser. Kan du fortelle litt om denne gruppeoppgaven? Hva var målet, og hvorfor valgte du og gjøre det slik?
- Jeg la merke til at du beveger deg i klasserommet når du underviser. Kan du sette ord på hvorfor du gjør det?
- I slutten av første time så spør du elevene om tilbakemeldinger på forrige time. Hva gjorde dere denne timen? Kan du fortelle litt om denne bruken av tilbakemeldinger fra elevene?

## ***Del 2: PPU-studiet***

- Du har jobbet litt med case på campus før du gikk ut i praksis. Et av læringsmålene i forhold til case-metodikken var en bedre kobling av teori og praksis. Sett i lys av det du til nå har opplevd i praksis, føler du at arbeidet med case hjalp deg å se nytten av teori gjennom et praktisk eksempel? *Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Var casene relevante? Innhentet du teori for å «løse» de praktiske eksemplene?*

**Planleggingsfasen**

- Hvilke kunnskapskilder vil du si at du tar i bruk når du forbereder deg til en time? (Eksempel om han sitter fast; tips fra pensum, praksisveileder, egne erfaringer fra skolen osv...)

### **De ulike kontekstene**

- Fortell litt om kunnskapen og teorien du har hatt om på forelesninger og seminar på campus før praksisperioden. Har denne kunnskapen vært nyttig sett i lys av praksisperioden til nå?
- Ser du noen forskjeller med læring på campus og læring i praksisperioden? Hva er hovedforskjellene/likhetene? Utdyp hva du mener om læring i de ulike kontekstene.
- Har forelesninger og seminar på campus forberedt deg på hva du eventuelt kan møte i praksis? (Gitt ulike tips til situasjoner, undervisningsmetoder etc...)
- Omformulert: Har praksis gitt noen opplevelser er du tenkte; å dette har vi hatt om på seminar/forelesning?

## ***Del 1: Undervisningstimen***

**Åpningsspørsmålet: Kan dere begynne med å gi en beskrivelse av timen. Hva gjorde dere? Hva handlet timen om?**

**Hvordan opplevde dere undervisningstimen?**

*Eventuelle oppfølgingsspørsmål; Er det noe du er spesielt fornøyd/misfornøyd med?*

*Hvordan gikk denne timen i forhold til andre timer du har hatt?*

*Var det noe du opplevde som uventet/annerledes enn det du forutsatte?*

Timens oppbygging

- Dere åpnet begge timene med en beskrivelse av timene skulle handle om. Hvorfor det?
- Hvorfor valgte dere å gjennomføre forsøket på den måten dere valgte? Kan dere reflektere litt rundt dette? Kunne dere gjort det på andre måter?
- IKT: Dere har også innslag av IKT, spesielt med kahoot. Hvorfor valgte dere Kahoot? Hvorfor ikke en quiz på papir etc? Reflekter litt rundt dette.
- I andre time skulle elevene skrive rapport. Hvorfor bruke rapport, kontra det å ha en prøve, muntlig fremføring, gruppeinnlevering? Hva er deres refleksjoner rundt dette?
- Det visuelle. Hele første time spesielt, fremstår som svært visuell. Dere viser forsøket, der plasmakulen avgir, ifølge elevene på bakerste rad, «kule lyseffekter». Hva er refleksjonene bak det visuelle aspektet ved undervisningstimen?
- I begynnelsen av andre time, vil dere at elevene skal bruke tid på tilbakemeldinger til deres praksis. Kan dere fortelle litt om dette? Hvilke spørsmål stilte dere? Og hvorfor gjorde dere det? Reflekter. Har dere rullet å se over? Hvilke svar fikk dere, og hvordan påvirker det dere?

## ***Del 2: PPU-studiet***

- Dere har jobbet litt med case på campus før dere gikk ut i praksis. Et av læringsmålene i forhold til case-metodikken var en bedre kobling av teori og praksis. Sett i lys av det dere til nå har opplevd i praksis, føler dere at arbeidet med case hjalp dere å se nytten av teori gjennom et praktisk eksempel? *Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Var casene relevante? Innhentet dere teori for å «løse» de praktiske eksemplene?*

## **Planleggingsfasen**

- Hvilke kunnskapskilder vil dere si dere tar i bruk når dere forbereder dere til en time? (Eksempel om de sitter fast; tips fra pensum, praksisveileder, egne erfaringer fra skolen osv...)

## **De ulike kontekstene**

- Fortell litt om kunnskapen og teorien dere har hatt om på forelesninger og seminar på campus før praksisperioden. Har denne kunnskapen vært nyttig sett i lys av praksisperioden til nå?
- Ser dere noen forskjeller med læring på campus og læring i praksisperioden? Hva er hovedforskjellene/likhetene? Utdyp hva dere mener om læring i de ulike kontekstene.
- Har forelesninger og seminar på campus forberedt dere på hva dere eventuelt kan møte i praksis? (Gitt ulike tips til situasjoner, undervisningsmetoder etc...)
- Omformulert: Har praksis gitt noen opplevelser som dere tenkte; å dette har vi hatt om på seminar/forelesning?

## ***Del 1: Undervisningstimen***

**Åpningsspørsmålet: Kan dere begynne med å gi en beskrivelse av timen. Hva gjorde dere? Hva handlet timen om?**

**Hvordan opplevde dere undervisningstimen?**

*Eventuelle oppfølgingsspørsmål; Er det noe du er spesielt fornøyd/misfornøyd med?*

*Hvordan gikk denne timen i forhold til andre timer du har hatt?*

*Var det noe du opplevde som uventet/annerledes enn det du forutsatte?*

### **Timens oppbygging**

- Første del av timen gikk til deres praksislærer for å gå gjennom prøven. Deretter tok Henrik over, ettersom han var hovedansvarlig for timen. Du starter ditt opplegg med å gi en presentasjon på ca 20-25 minutt om temaet. Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt denne undervisningsmetoden? Hvorfor gjorde du/dere slik? (hvorfor ikke gruppearbeid, individuelt arbeid etc....) Jeg la også merke til at du hadde lagt ut presentasjonen på forhånd. Hvorfor hadde du gjort det?
- En annen svært interessant ting var bruken av arbeidsplan. Kan dere fortelle litt om dette? Hva inneholdt denne arbeidsplanen, hvorfor bruke det?
- I andre time skulle elevene jobbe med stoffet på en annen måte. Fortell litt om dette. Hvilke refleksjoner ligger til grunn for denne arbeidsmetoden? (Jobbe med stoffet på en nettside, deretter ta en øvingstest)
- Du innlemmet mye IKT i din undervisning. Hvilke refleksjoner ligger bak det?

## ***Del 2: PPU-studiet***

- Dere har jobbet litt med case på campus før dere gikk ut i praksis. Et av læringsmålene i forhold til case-metodikken var en bedre kobling av teori og praksis. Sett i lys av det dere til nå har opplevd i praksis, føler dere at arbeidet med case hjalp dere å se nytten av teori gjennom et praktisk eksempel? *Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Var casene relevante? Innhentet dere teori for å «løse» de praktiske eksemplene?*

### **Planleggingsfasen**

- Hvilke kunnskapskilder vil dere si dere tar i bruk når dere forbereder dere til en time? (Eksempel om de sitter fast; tips fra pensum, praksisveileder, egne erfaringer fra skolen osv...)

### **De ulike kontekstene**

- Fortell litt om kunnskapen og teorien dere har hatt om på forelesninger og seminar på campus før praksisperioden. Har denne kunnskapen vært nyttig sett i lys av praksisperioden til nå?
- Ser dere noen forskjeller med læring på campus og læring i praksisperioden? Hva er hovedforskjellene/likhetene? Utdyp hva dere mener om læring i de ulike kontekstene.
- Har forelesninger og seminar på campus forberedt dere på hva dere eventuelt kan møte i praksis? (Gitt ulike tips til situasjoner, undervisningsmetoder etc...)
- Omformulert: Har praksis gitt noen opplevelser som dere tenkte; å dette har vi hatt om på seminar/forelesning?