

Det første møtets sødme? Lærerstudenters første møte med praksisfeltet

Anne Bonnevie Lund, Anna Järnerot og Nicole Veelo

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This article reports on a qualitative study on the experiences of 126 newly educated preservice teachers from their first encounter with the field of practice, consisting of one week of observations occurring within the first weeks of their studies. The objective of the study was to elucidate the way in which the students' understanding of the teacher role was altered by this experience, and how their emerging identities as teacher students were affected.

The study was conducted through an online open-ended questionnaire and two focus group interviews which were analyzed using Grounded Theory and a constant comparative method. Results indicate that the students primarily focus their attention on the execution of class management, that is, the performance-aspect of the teacher role. Additionally, many students discovered that there is so much more to leading a class than what they had thought or experienced as pupils themselves. Although the development of a teacher identity takes time, the study shows that this development can start early. Observation practice is valuable in this regard. It also gives students relevance and meaning, and is a major influence on their motivation and further commitment.

Keywords: Teacher training, observation practice, identity, teacher role, motivation

Abstrakt: Denne artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ studie av 126 ferske grunnskolelærerstudenter som gjennomførte sitt første møte med praksisfeltet. Etter bare et par uker hadde studentene på 1.-7.trinn en ukes observasjonspraksis. Hensikten med studien har vært å få innsikt i hvordan denne uken med observasjon hadde innvirkning på studentenes forståelse av lærerrollen og om kommende identitet som lærerstudent ble påvirket av denne praksisperioden.

Studentene besvarte et elektronisk spørreskjema med åpne spørsmål i tillegg til at det ble gjennomført to fokusgruppeintervju som ble analysert med bakgrunn i *grounded theory* gjennom en konstant komparativ metode. Resultatene indikerer at

studentene først og fremst rettet oppmerksomheten mot selve utføringen av klasseledelse, den performative siden ved lærerrollen. I tillegg oppdaget mange at det å lede en klasse innebærer mye mer enn det de hadde trodd og erfart da de selv var elever. Selv om utviklingen av en identitet som lærer tar tid, viser studien at denne utviklingen kan starte tidlig. Denne typen praksis er nyttig i sammenhengen fordi den gir studentene opplevelse av relevans og mening og er dermed en viktig faktor i forbindelse med motivasjon og videre engasjement i studiet.

Nøkkelord: Lærerutdanning, observasjonspraksis, identitet, lærerrolle, motivasjon

Innledning

Lærerutdanninga i Norge er jevnlig gjenstand for endringer og revideringer. Et samfunn i endring medfører krav til en skole i endring, som igjen fører til at lærerutdanninga må være selvkritisk for å vurdere om tilbud samstemmer med virkelighetens krav til og behov for en god lærer. Fra høsten 2017 er all lærerutdanning i Norge på masternivå (Lovdata, 2016). Lærerutdanninga i mange land har over lang tid vært gjenstand for vurdering. Forskere beskriver utdanninga som fragmentert, mens studenter og skoleansatte hevder at den mangler relevans i møte med skolehverdagen (Lillejord & Børte, 2017). Studenter som starter lærerutdanninga gir ofte uttrykk for et ønske om jobb innen skoleverket. Derfor er kjennskap til teoretiske begrunnelser for klasseromspraksis og møtet med praksisfeltet av stor betydning for deres profesjonelle utvikling. Denne sammenhengen mellom teori og praksis er vesentlig – og samtidig det området som oftest har vært satt under den kritiske lupen (Damsgaard & Heggen, 2010; Darling-Hammond, 2014; Ivanova & Skara-Mincane, 2016; Korthagen, 2004; Korthagen & Kessels, 1999; Lillejord & Børte, 2017; Loughran, 2002; Smeby & Mausethagen, 2017; Solstad, 2013; Ulvik, Helleve & Smith, 2018; Unneland, 2009). Hellang og Rambø (2017) gjennomførte en undersøkelse i studentenes 2. og 3. semester der de så på lærerstudentenes opplevelser av lærerrollen, og sammenhengen mellom teori og praksisfeltet. Studentene oppfattet relasjonskompetanse i denne sammenhengen forstått som forholdet mellom lærer og elev, som viktigere enn fagkompetanse, som her handler om teorifaglig kunnskap. Studier viser også at studenter ofte opplever praksisopplæringa som mer meningsfylt enn teoriopplæringa (Flores & Day, 2006; Hagger, Burn, Mutton & Brindley, 2007) samtidig som en del studenter erfarer praksisperioder som mer stressende enn den teoretiske delen av studiet (Murray-Harvey et al., 2000).

Ulvik, Helleve og Smith (2018) viser i sin forskning at praksisperiodene er noe studentene setter høyt og der mange hevder de lærer aller mest. De får innblikk i skolen som lærerens arbeidsplass samtidig som læring i praksisfeltet i stor grad avhenger av hvordan refleksjoner i etterkant er med på å gi erfaringene overføringsverdi.

I vår studie retter vi oppmerksomheten mot studenter som bare har vært innenfor utdanninga noen få uker. Tangen, Madsen og Løhre (2018) gjennomførte en studie av pedagogikkfagets betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling der de fant at pedagogikk og elevkunnskap gir førsteårsstudenten en gryende forståelse av læreridentitet. De fant også at studentene var opptatt av å lære metoder og teknikker som ville være nyttige i deres kommende yrkesutøvelse.

Denne artikkelen har som mål å undersøke de helt ferske lærerstudentenes opplevelser av deres første møte med praksisfeltet. Med dette utgangspunktet har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan endres studentenes forståelse av lærerrollen?
- Hvordan påvirkes deres gryende identitet som lærerstudenter?

Rollen som lærer

Rollebegrepet kan forstås som «summen av forventninger og krav rettet mot personer innenfor en bestemt kategori» (Hermansen, Lorentzen, Mausehagen & Zlatanovic, 2018, s. 4). Med utgangspunkt i Biddle beskriver Hermansen et al. tre ulike kategorier eller dimensjoner som kan være med på å operasjonalisere rollebegrepet: (1) En organisatorisk, strukturell dimensjon som omfatter bl.a. sosial posisjon, status og rekruttering til yrket, (2) en dimensjon som omfatter forventninger til yrket, og (3) en performativ dimensjon som omfatter atferd i yrkesutøvelsen, altså hvordan yrket utøves/klasseromspraksis. Begrepet «lærerrolle» kan med bakgrunn i en slik forståelse av rollebegrepet, ha ulike forståelser. I et arbeidsnotat om lærerrollen utarbeidet av Tellmann, Lorentzen og Mausehagen (2016) trakk lærere selv frem relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid for å beskrive hva de mente var viktig å mestre. Disse lærerne synes dermed også spesielt å understreke den performative dimensjonen.

De ferske lærerstudentene har lang erfaring med lærere sett fra elevperspektivet. Dette har påvirket forståelsen av skole, utdanning og lærerrollen. Ifølge Chong, Ling og Chuan (2011) knytter de ferske lærerstudentene forståelsen av det som foregår i praksisfeltet til egne erfaringer som elev eller enn å se aktiviteter i klassen i lys av klassefelleskapet. Det sosiale aspektet ved lærerrollen er ut fra denne forståelsen lite utviklet, og den «ferske» studenten har ifølge Chong et al. (2011) det de beskriver som en selv-refererende forståelse av undervisning og læring: studentene har observert ulike lærere gjennom mange års skolegang, og mange har allerede en ide om hvordan de vil fylle rollen. Fuller og Brown (1975) hevdet for nesten 50 år siden at de ferske studentenes forståelse av lærerrollen er preget av fantasi og lite realitetsorientering, og at de først i løpet av studietiden vil forstå læring i lys av klassesituasjonen og dermed utvikle en mer helhetlig rolleforståelse.

Identitetsutvikling

Identitet kan forstås som en sosial konstruksjon (Berger & Luckmann, 2000; Gergen, 1999), der man i ulike situasjoner tilkjenner ulike sider ved det man mener «er» en selv der og da. Identiteten endres og utvikles gjennom refleksjoner der man tar i betraktning ytre forhold, ulike kompetanser, meninger, syn på seg selv samt ideer eller visjoner for yrket (Izadinia, 2013; Korthagen, 2004). Ifølge Chong et al. (2011) er læreridentitet både et resultat av ytre påvirkninger og av ulike prosesser man befinner seg innenfor. Slik både skapes og endres identiteten hele veien i lys av samhandlinger innenfor profesjonelle sammenhenger (Olsen, 2008), noe som påvirker selvfølelse, motivasjon og tilfredshet. Den personlige siden ved utviklingen av læreridentitet blir fremhevet som vesentlig (Timostuk & Ugaste, 2010). Identitetsutviklingen skjer over tid, gjennom ulike møter og prosesser, og farges også av tidligere erfaringer med gode eller mindre gode lærere, foreldre eller familiemedlemmer som selv er lærere. I tillegg er studentenes møte med campusundervisning og faglærere, samt dette læringsmiljøets forhold til praksisfeltet, vesentlig (Izadinia, 2013).

Utviklingen av identitet som lærer forutsetter at utdanningsinstitusjonen støtter studentenes arbeid med å bevisstgjøres ansvaret med å forholde

seg til overordnede verdier og visjoner. Samtidig må studenten inneha en forståelse av seg selv i denne sammenhengen (Day & Kington, 2008). Derfor er bevisstgjøring og utvikling av verdier og visjoner viktig (Izadinia, 2013; Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014; Timostsuk & Ugaste, 2010). Etter hvert danner ideer og meninger et rammeverk den ferske lærerstudenten kan filtrere ny informasjon gjennom, og som kan bestemme hvordan holdninger og synspunkter blir bakteppe for videre identitetsutvikling (Stenberg et al., 2014). Ifølge Korthagen (2004) er noe av det viktigste for utviklingen av god yrkesidentitet at utdanninga tar på alvor det studentene er opptatt av eller bekymrer seg for. Det er altså vesentlig for lærerstudenter både å få mulighet til å reflektere over og utvikle personlige holdninger, verdier og meninger og samtidig videreutvikle dette på veien mot en profesjonell utførelse av læreryrket. Ivanova og Skara-Mincane (2016) understreker at tiden innenfor lærerutdanninga er avgjørende fordi studentene der møter virkeligheten som lærer for første gang. Samtidig hevder de at studentenes tidligere erfaringer med lærere som elever, kan ha hatt såpass stor betydning for lærerstudentenes forståelse av lærerrollen at disse forforståelsene kan være utfordrende å endre. Lærerutdanninga blir dermed på mange områder svært avgjørende for studentens identitetsutvikling, både på det personlige plan og innenfor en sosial sammenheng. Spesielt er kanskje praksisfeltet vesentlig, fordi dette gir muligheter til å erfare lærerrollen i nye sammenhenger samtidig som studentenes også får mulighet til å stifte bekjentskap med rammer og verdier de utdanner seg til å fungere innenfor. Økt innsikt i praksisfeltet gjør også at studentene oppdager at det finnes en teoretisk side som bakgrunn for lærernes undervisning, samtidig som økt forståelse av skolen og lærerens rolle og oppgaver er med på å utvikle nytt syn både på det som skjer i praksisfeltet og på erfaringer studentene har med seg selv som elev i skolen.

Kunnskapsforståelse og sammenhengen mellom teori og praksis

Hva som er det beste utgangspunkt for en god kvalifisering til læreryrket, vil variere og er ikke entydig. Et grunnleggende kvalitetstegn på en god

lærerutdanning er at det er tydelig og helhetlig sammenheng mellom teori og praksis, noe som gir studentene gode undervisningserfaringer (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, 2004). Damsgaard og Heggen (2010) og Unneland (2009) understreker betydningen av at studentene får hjelp til å synliggjøre sammenhengen mellom akademisk kunnskap og den praktiske yrkesutøvelsen i størst mulig grad. Det kan virke som om det innenfor academia fortsatt henger igjen en forståelse fra opplysnings-tiden om at teori er overordnet praksis, mens skoleverket er mere opptatt av praktiske handlinger (jf. Tellmann et al., 2016). Men teori og praksis er ikke motpoler, og praksis kommer ikke som en naturgitt konsekvens av teori. Garraway (2010) understreker utfordringene som ligger i forskjellene mellom akademisk kunnskap og kunnskap i sammenheng med praktisk arbeid, der praksisbasert kunnskap i stor grad er kontekstbasert og knyttet til ulike typer interaksjoner. Videre henviser han til Bernstein som mener at akademisk kunnskap har et abstrakt språk. Ut fra dette mener Garraway (2010) at kunnskap fremstår i en ny sosial sammenheng når denne veksler mellom praksis og teori, og at man i ulike sammenhenger anvender det som er mest relevant. Dette innebærer at ny kunnskap for-toner seg annerledes enn den opprinnelige, enten man tar utgangspunkt i den akademiske eller praktiske. Rønbeck og Germeten (2014) beskriver hvordan teori og praksis *kan*, men ikke *må* oppfattes som en dikotomi, avhengig av hvordan man betrakter begrepene. Dersom man velger å se teori som noe som handler om campusundervisning og praksis som det som skjer i skolen, vil de to begrepene kunne stå som komplementære arenaer for utdanninga og utfylle hverandre, heller enn stå som motsetninger med ulike posisjoner. Smeby og Mausethagen (2017) viser i tillegg til hvordan profesjonsutdanninger ofte bygger på ulike fagfelt og disipliner. De understreker betydningen av å forstå samspillet mellom ulike typer kunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger som vesentlige for å kunne utøve profesjonelt skjønn innenfor kommende yrke.

Teoretisk kunnskap og begreper er avgjørende både for kritisk tenkning og profesjonell praksis (Taylor, 2008). Det er umulig å gjennomføre en lærerutdanning uten teoretisk kunnskap, like mye som det også er umulig å gjennomføre utdanninga uten praksis innenfor skoleverket. Smeby (2008) hevder imidlertid at det kan være utfordrende for studenter

å forbinde teoretisk og praktisk kunnskap med praktiske handlinger i klasserommet, og benytter koherensbegrepet for å synliggjøre sammenhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap.

Det finnes ulike forståelser av hva som skal til for å tilby god og relevant lærerutdanning. Mange fremmer betydningen av faglærere som bryr seg (Chong et al., 2011; Darling-Hammond, 2014; Hammernes & Klette, 2015). Korthagen og Kessels (1999) viser til at målsettingen for en god lærerutdanning handler om å gi lærerstudenter kunnskap om undervisning, hvor utdanningen er rettet mot å veilede studentene mot å bli gode lærere der også studentenes egne erfaringer og ideer trekkes inn.

Studiens kontekst

De «ferske» lærerstudentene har gjerne flyttet hjemmefra for første gang og skal finne ny tilhørighet i tillegg til at de skal utdanne seg innenfor et yrke. Dette er store overganger for mange. Akkerman og Bakker (2011, s. 133) beskriver overganger som «a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction». Overgangen fra videregående opplæring til universitet synliggjør ulike pedagogiske innfallsvinkler; videregående opplæring har tydelig målstyrt organisering der karaktersystemet er nærværende under hele læringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvordan undervisningen er gjennomført på universitets- og høyskolenivå varierer. Noen studenter vil være godt vant med en sosiokulturell og dialogisk innfallsvinkel til læring, andre med formidling og mye individuelt arbeid. Felles er at de har gjennomført et individuelt studieløp med lekser, ofte under tett veiledning, fast pensum, faste lærebøker og jevnlige innleveringer og tester som karaktersettes. I tillegg er det obligatorisk oppmøte. Innenfor lærerutdanninga må studentene i stor grad ta ansvaret for egen studieprosess, samtidig som det stilles forventninger om tett samarbeid. Karakterer settes oftest ved avsluttende emneeksamen, og pensum er i mindre grad knyttet til faste lærebøker.

Studentene følges ikke like tett av faglærere, og ikke minst vil oppmøte til undervisning ofte bygge på frivillighet. Like fullt forventer lærestedet at studentene jobber med fagstoffet på egenhånd og i grupper, at de stiller seg reflekterende og deltar i faglige diskusjoner (Nasjonalt råd for

lærerutdanning, 2016). I tillegg skal lærerstudentene også gjennomføre veiledet praksis i skolen. Eleven fra videregående skole skal dermed først gjennom en overgang fra elev til student, og i løpet av studietiden forventes en overgang i retning *rollen* som lærer og utvikling av *identitet* som lærer. Dette er overganger som ideelt sett medfører positive endringer, der dette også påvirkes av den sosiale og kulturelle sammenhengen studenten befinner seg innenfor. Det kreves derfor bevisstgjøring gjennom refleksjon og diskusjoner, slik at ikke overgangene fører til barrierer i den enkeltes utvikling (Akkerman & Bakker, 2011; Garraway, 2010).

Førsteårsstudentene som omfattes av denne undersøkelsen starter med 15 studiepoeng pedagogikk i første semester. I løpet av samme semester skal de ut i skolen i to perioder: første periode skal de på en ukes observasjonspraksis etter bare et par ukers studium. Andre periode ligger mot slutten av semesteret, og her skal studentene selv undervise under tett veiledning av praksislærer. Studentene i denne studien hadde i oppdrag å observere og følge en lærers hverdag med ulike observasjonsfokus i en hel uke for å få et første innblikk i skolen som arbeidsfelt og i selve lærerhverdagen. Denne dreier seg ikke bare om undervisning, men også om planlegging, møter, oppfølging av enkeltelever eller hendelser som daglig foregår innenfor eller utenfor en klasse. Hensikten med praksisperioden er altså at studentene, gjennom et observerende blikk, skal møte skolen slik den fortoner seg for læreren. I forkant har studentene fått en kort innføring i hva pedagogikkfaget omhandler, med utgangspunkt i lærerens oppgaver som leder av et læringsfellesskap. Studentene har også fått en teoretisk innføring i observasjon som metode.

Metode

Høsten 2018 gjennomførte vi prosjektet «På vei mot lærerrollen» i det første året av en integrert masterutdanning for grunnskolelærere 1.–7. trinn ved en større lærerutdanning innenfor pedagogikk og elevkunnskap. Denne undersøkelsen er basert på en spørreundersøkelse og gruppeintervju.

Alle førsteårsstudentene (177) fikk tilbud om å delta i undersøkelsen, og 126 (71%) studenter i alderen 18–27 år besvarte spørreundersøkelsen.

Av disse var 106 kvinner og 17 menn, mens 3 personer ikke oppga kjønn. Av de 126 studentene oppga 53 deltakere å ha noe praksis fra skole/SFO/barnehage, 70 studenter oppga at de ikke hadde erfaring, mens 3 ikke besvarte spørsmålet.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i en digital læringsplattform i avsatt tid på campus uka etter observasjonspraksis (oppstart av 4. studieuke) ved at studentene svarte på et spørreskjema med åtte åpne spørsmål. I tillegg var det åpnet for å benytte en Likert-skala (fra 1: *ikke i det hele tatt* til 5: *i svært stor grad*) på sju av spørsmålene. Svar på Likert-skalaene er benyttet som validering av tolkning og kategorisering av svarene i denne artikkelen.

To uker etter at studentene hadde svart på spørreskjemaet ble det gjennomført to semistrukturerte gruppeintervju med henholdsvis tre og fire studenter. Disse tok utgangspunkt i de samme spørsmålene som på spørreskjemaene og ble transkribert kort tid etter gjennomføring. Hovedideen bak gruppeintervjuene var, på samme måte som for Likert-skalaene, å fungere som støtte for tolkningen av svarene på de åpne spørsmålene i spørreskjemaene. Resultatene av intervjuene har dermed ikke fått stor oppmerksomhet i forhold til resultatdelen. Denne artikkelen bygger hovedsakelig på de åpne spørsmålene og har en kvalitativ tilnærming. I en del sammenhenger velger vi i tillegg å oppgi hvor stor andel av studentene som oppgir å ha visse typer erfaringer.

Ifølge Creswell og Poth (2017) egner «grounded theory» seg som forskningsmetode for å studere mennesker og deres erfaringer med prosesser eller fenomener. Vi fant derfor dette som velegnet for informasjonen i de åpne spørsmålene. I forbindelse med koding og kategorisering ble datamaterialet grundig gjennomlest av de tre forfatterne. Corbin og Strauss (1994/2015) sier at grounded theory gir metodiske retningslinjer for å identifisere kategorier og relasjoner, blant annet ved hjelp av en konstant sammenlignende analyse og koding. Dette muliggjør en relativt åpen koding og forskningsprosess, i og med at grounded theory på ingen måte er en lineær prosess. I denne studien skjedde kodingen i flere runder ved at vi gikk frem og tilbake i datamaterialet. Dette innebærer en abduktiv tilnærming til analysen (Tjora, 2018), hvor forskningsspørsmålene ble benyttet som ledetråd. Kategoriseringen ble sjekket ut fra empirien

i gruppeintervjuene og resultater på Likert-skalaen, og ble videre inndelt i to kategorier: (1) Innhold i lærerens arbeid (2) Sammenhengen mellom teori og praksis.

Studien er godkjent av NSD, og studentene ble gjort kjent med sine rettigheter og har aktivt godkjent sin deltagelse. Som vanlig i kvalitativ forskning må forskere være bevisst sin påvirkning i forskningsprosessen, da forskerens tolkninger kan påvirke resultatene. Forfatterne er vitenskapelig ansatte innenfor grunnskolelærerutdanningen der data ble samlet. Fordi to av oss har undervist deler av studentene og dette dermed kan påvirke tolkning og resultat, har dette vært grundig diskutert.

Resultater

Vi vil først vise til resultater innenfor overnevnte to kategorier, deretter drøfte disse og til slutt avslutte med en oppsummerende diskusjon.

Innhold i lærerens arbeid

Mange ga uttrykk for at de hadde hatt en formening om hva lærerrollen innebar fordi de selv hadde vært elever, men at den forståelsen ikke var god nok. De forklarte blant annet at de hadde oppdaget at det ligger så mye mer i det å lede en klasse enn det de hadde tenkt eller erfart som elev selv: *«Jeg har sett at det ligger så mye mer i det å lede en klasse enn det jeg hadde av erfaring fra grunnskolen, både ift. til relasjoner og motivasjon»* (Stud. 86). Student 71 sier: *«Jeg visste på forhånd hvordan en lærer arbeidet, men ikke at det var såpass krevende som jeg tenkte etterpå»*. De oppdaget at det var noe annet å følge en lærer enn å ha et elevblikk på læreren. Student 71 sier videre: *«Som elev har jeg aldri tenkt over at læreren tar bevisste valg. Da med tanke på å få elevene fokusert eller å få de til å prestere bedre. Jeg ser nå hvor mye som ligger bak»*. Dette arbeidet i forkant, eller det «skjulte» arbeidet, bekreftes også i et av gruppeintervjuene:

Altså, det første jeg la merke til er alt jeg ikke la merke til når jeg selv var elev. Sånn av hva læreren gjør da. Fordi det er jo foran deg hele tiden, mens når du er i praksis så ser du at læreren gjør så utrolig mye, om det er bevisst eller ubevisst, det vet jo ikke jeg da, men. Du legger merke til alt det som har med struktur og

relasjoner og alt sånn, det ser du med en gang, mens da jeg selv var elev så har jeg aldri sett det. Da har jeg alltid tenkt streng lærer, snill lærer, god lærer, dårlig lærer (Stud. B, gruppe 1).

En god del studenter hadde ikke tenkt på at undervisning også innebærer for- og etterarbeid: «*Trodde ikke det var så krevende i forhold til for og etterarbeid, og jobbe med klassemiljøet*» (Stud. 50), mens andre var opptatt av at læreren trengte å kunne takle både enkeltelevers faglige og sosiale utvikling og øyeblikkets situasjoner på en god måte. Mange opplevde at det var overraskende, samtidig som de fant det vesentlig, spesielt på de laveste klassetrinnene, å vise interesse for det som ble beskrevet som «*mye av lærerens arbeid som ikke handler om det faglige, f.eks. høre på en elev sine problemer hjemme, opplevelser til elever som de bare ønsker å fortelle om, få elevene til å sitte i ro og være stille*» (Stud. 117). Alle disse opplevelsene førte til at mange studenter ga uttrykk for at observasjonspraksisen ga dem ny forståelse av kommende yrkesvalg.

Lærerens evne til å gjøre flere ting samtidig med et blikk i svært ulike retninger ble kommentert av flere studenter, og student 106 beskrev oppdagelsen på følgende måte: «*Fant ut at det er mye mer en lærer må tenke på når det gjelder ledelse av en klasse. Mange avgjørelser som må tas spontant*». En stor studentgruppe ser ut til å ha trodd at en lærer kun skal foreta en form for kunnskapsbygging knyttet til undervisningsfag gjennom bruk av ulike metodiske tilnærminger. De har vært opptatt av den teoretiske kunnskapen innenfor de ulike skolefagene samtidig som de også har sett at dette har krevd metodisk tilnærming. Men at dette er noe som innebærer forberedelser, har de tilsynelatende tenkt lite over. «*Man må være så forberedt til hver time, det var jeg ikke klar over tidligere. Det virker så spontant, når det egentlig er nøye planlagt*» (Stud. 77).

Tilpasset opplæring har trolig vært et tema i samtalen med flere av lærerne, for en god del studenter trakk frem dette: «*Det som jeg fant veldig viktig var hvordan de "håndterte" det at elevene er forskjellige, og hvordan de tilpasset opplæringen for de som har IOP eller andre utfordringer*» (Stud. 25). Selv om de fleste studentenes blikk var rettet mot hva læreren gjorde praktisk av faglig arbeid eller metodisk organisering, var det også ganske mange som la merke til omsorgsrollen; det å bygge trygghet og

tilrettelegge for den enkelte. «Lærer har en stor betydning for barn i skolen, fordi det er læreren som har stor påvirkning på hvordan barna skal være fremover i skolen» (Stud. 62). Å vise omsorg med tanke på hvordan barn skal ha det eller oppføre seg krever gjennomtenkning, tilpasning og kloke valg og kan knyttes til utøvelse av profesjonelt skjønn.

På spørsmålet om hva studentene anså som viktig opplevelse fra praksisperioden, svarte 109 av 126 studenter at observasjonspraksisen hadde endret deres syn på skolen, spesielt med tanke på lærerrollens oppgaver og utfordringer. De fleste som ikke opplevde endringer hadde tidligere jobbet som vikarer, assistenter eller på SFO. Bare 15 av 126 studenter fremhevet eleven i klassesituasjonen som vesentlig for det de hadde opplevd, mens 90 av de 126 studentene relaterte svarene til noe som hadde med lærerens arbeid å gjøre. Mange konkretiserte dette arbeidet til å kunne tilpasse undervisningen; jobbe faglig eller relasjonelt innenfor klassens rammer. Bare 17 nevnte eksplisitt lærerens planleggingsarbeid som vesentlig å få innsikt i, mens 29 av de 126 deltakerne beskrev evnen til å få ro i en klasse, styre klassen ved å få oppmerksomhet, motivere og være proaktiv leder.

Sammenhengen mellom teori og praksis

I forkant av observasjonspraksisen hadde studentene fått en innføring i hva pedagogikk, didaktikk og observasjonsteori var. Siden denne observasjonspraksisen kom allerede i studentenes tredje uke, tilsa dette naturlig nok en begrenset innføring, og pedagogikk som fag var dermed fortsatt nytt for de fleste. 60 studenter, omtrent halvparten, nevnte likevel at observasjonsuka ga dem en forståelse av et behov for pedagogisk kompetanse som grunnlag for den performative siden ved lærerrollen: «Man må ha mye pedagogikk i grunn for å ta kloke valg av hvordan man skal undervise barna ...» (Stud. 31). Disse 60 studentene ga uttrykk for at de anså det å kunne reflektere over sammenheng mellom teori og praksis som en viktig del av lærerutdanninga: «Jeg tror det er kjempebra at man har noen tanker fra praksis som man kan koble all den teorien man får gjennom pedagogikkfaget» (Stud. 122). Noen ga uttrykk for overraskelse over hvor godt faglig forankret man burde være: «Eneste jeg ikke hadde tenkt på i forkant var hvor mye fagstoff lærerne måtte kunne, selv om de

ikke skulle lære det bort» (Stud. 67). Behovet for teoretiske forankringer innenfor praksisfeltet blir synlig på nye måter for studentene, fordi det blir tydelig at man både trenger pedagogisk, skolefaglig, og didaktisk kompetanse for å få en helhetlig tilnærming til yrket.

Fordi studentene befinner seg på den arenaen hvor yrket senere vil utfolde seg, blir dermed både forståelsen av og hensikten med deres yrkesvalg tydeligere for mange i løpet av denne uka. Det er også flere studenter som gir uttrykk for at de fornemmer at det finnes noe «mer» en lærer må ha innsikt i eller kunne beherske for å gjøre en god jobb, som evnen til å vurdere og reflektere i øyeblikket der man samtidig utøver skjønn. Mange erfarer i løpet av denne uka at de trenger en teoretisk forankring for å drive faglig planlegging. Videre er de aller fleste også blitt oppmerksomme på at det finnes kunnskapsformer knyttet til handlinger i praksis som de ikke tidligere var bevisste. Etter denne uka gir mange tilbakemelding om en ny forståelse av yrket knyttet til utøvelse av profesjonelt skjønn; dette å handle og agere på en klok måte innenfor de mange uforutsette øyeblikkene som oppstår.

Hvordan opplever ferske lærerstudenter sin aller første praksisperiode?

Resultater fra denne studien tilsier at studentene først og fremst retter sin oppmerksomhet mot den delen av lærerrollen som er knyttet til utførelsen av klasseledelse, altså det performative. Dette handler blant annet om instrumentell ledelse, formidlingskompetanse, tilpasning av undervisningen og initiere til innsats, engasjement og nysgjerrighet (Hermansen et al., 2016; Tellmann et al., 2016). Fra å være tilskuer til lærerrollen har studentene beveget seg i retning av et deltakerperspektiv etter å ha fulgt læreren tett gjennom observasjoner og samtaler. Dette har gitt ny forståelse for de mer skjulte sidene ved den performative delen av lærerrollen som de ikke har hatt innsikt i som elev: for- og etterarbeid, faglig eller teoretisk kunnskapsinnhenting, omsorgsarbeid som ikke vises for alle, i tillegg til at de nå også ser med «læreblikk» hvordan oppståtte situasjoner er avhengige av kloke handlinger i øyeblikket som igjen hviler på kunnskap og erfaringer.

Vi har tidligere vist til Fuller og Brown (1975), som hevder at de ferske studentenes forståelse av lærerrollen har lite forankring i virkeligheten, og til Chong et al. (2011) som hevder at studentene knytter forståelsen av det som skjer i praksisfeltet til egne erfaringer som elev heller enn å se det sosiale aspektet ved lærerrollen. Våre funn i denne studien viser studenter som er opptatt av at undervisningen skal tilpasses enkelteleven, at det skal tas hensyn til klassens mangfold og at man må ha øye for at flere ting skjer samtidig innenfor klassefellesskapet. På denne måten mener vi å se at studentene viser til både et sosialt og etisk aspekt ved lærerrollen. Samtidig er de bevisst en tidligere forforståelse som de erfarer at ikke stemmer i møte med deres nye erfaringer.

Studentene bruker hele uka på å observere lærerens arbeid. Dette åpner dermed for innsikt som tidlig kan forme den bevisstheten de har hatt om lærerrollen, samtidig som de blir bevisst behovet for endret forståelse. Vi mener derfor at et så tidlig møte med praksisfeltet, der studentene skal bruke «lærerblikket» samtidig som de ikke selv har undervisningsoppdrag, bevisstgjør en mer realistisk forståelse av lærerrollens kompleksitet enn de hadde da de selv var elever (Akkerman & Bakker, 2011; Garraway, 2010; Schepens et al., 2009; Unneland, 2009). De får i tillegg erfare at rollen bygger på flere typer kunnskap (Smeby, 2008), både praktiske og teoretiske, og at disse henger sammen. Som lærerstudent er oppdraget å tilegne seg teoretisk og praktisk kunnskap i utviklingen mot en realistisk og helhetlig forståelse av denne rollen. Vi mener at uka bringer studentene rett inn i dette arbeidet, og at denne erfaringen hjelper dem i overgangen fra elev til lærerstudent.

Vi har nevnt at identitetsutvikling skjer over tid, at den endres, utvikles og er et resultat av erfaringer, påvirkning og refleksjonsarbeid (Chong et al., 2011; Izadinia, 2013; Korthagen, 2004). Det er ikke mulig å registrere eksplisitt utvikling over bare en uke, men gjennom ulike møter og prosesser i praksisperioden vil studentene trolig få en bevisstgjøring og utvikling av egne verdier og holdninger. Dette er vesentlig for utviklingen av deres kommende identitet som lærer (jf. Izadinia, 2013; Schepens et al., 2009; Stenberg et al., 2014; Timostsuk & Ugaste, 2010). Vi mener derfor at denne observasjonsuka ikke har vært et sted studentene har fått kunnskap *om* rollen, men et sted der studentene har blitt veiledet *i retning*

mot en rolle. Vi tolker dette dit hen at erfaringene fra praksisperioden har medført en transformasjon i forståelsen av lærerrollen. Fra å se læreren med elevens blikk, ser de nå læreren med lærerstudentens blikk.

Implikasjoner for lærerutdanninga

Innenfor studentenes lærerutdanning er teoretisk kunnskap et nødvendig grunnlag, samtidig som praksis er nødvendig for forståelse av teori. Det er dermed viktig at det blir balanse mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Samtidig er det viktig at studentenes etiske og moralske refleksjoner og utfordringer, samt samspillet mellom ulike typer kunnskap, tas opp til diskusjon og vurdering på alle arenaer (Izadinia, 2013; Korthagen, 2004; Smeby & Mausethagen, 2017). Denne gjensidige dynamikken mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse må bearbeides både innenfor teoretiske fag og i praksisfeltet på en måte som gir innsikt i hvordan aktuell teori kan ha innvirkning på studentenes praktiske arbeid som lærere (Damsgaard & Heggen, 2010; Smeby, 2008; Unneland, 2009). Dette innebærer en grunnleggende felles forståelse mellom praksisfeltet og de som har faglig ansvar for den mer teoretiske delen av studiet (Chong et al., 2011; Darling-Hammond, 2014; Hammernes & Klette, 2015; Timostsuk & Ugaste, 2010). Studentenes egne synspunkter og holdninger må trekkes frem, samtidig som de må oppmuntres til kritiske og undrende spørsmål om relevans og sammenheng mellom alle områder innenfor utdanninga (Day & Kington, 2008). Ved å starte lærerstudiet med en observasjonsuke i praksisfeltet mener vi å se at studentene får mulighet til innsikt og erfaringer som videre kan veilede dem *i retning mot* en realistisk og gryende forståelse av lærerrollen (jf. Izadinia, 2013; Schepens et al., 2009).

Studien hadde som hensikt å få bedre innsikt i hvordan ferske førsteårsstudenter opplever møtet med observasjonspraksis ved oppstart av studiet ved å se på hvordan de opplever lærerrollen og hvordan dette eventuelt påvirker deres utvikling av læreridentitet. Studentene som møter til studiestart, opplever kanskje at de vet hva det innebærer å være en lærer, og at dette nettopp er bakgrunnen for at de vil starte utdanninga. Men å gå fra å være elev på videregående opplæring til å bli student

på lærerutdanninga er en overgang på flere områder, og innebærer prosesser med potensiale for ny læring. Dette gir grunnlag for utviklingen av egen læreridentitet (Chong et al., 2011; Fuller & Brown, 1975; Stenberg et al., 2014). I tillegg er det viktig å huske at dette også kan være krevende omstillinger i studentenes sosiale liv (jf. Akkerman & Bakker, 2011; Garraway, 2010).

Avsluttende kommentar

Observasjonsuka ga studentene et «utenfraperspektiv» på lærerhverdagen. Dette ga mulighet til å se det de ikke ville sett dersom de selv skulle undervist. Mange fikk et «spisset blikk» på lærerrollen gjennom denne uken i observasjonspraksis. Dette medførte en annen forståelse av lærerrollens kompleksitet enn slik de tenkte da de selv var elever. Ved å legge denne praksisperioden til en av de aller første ukene i studiet fikk studentene tidlig en mulighet til å forstå lærerens arbeid fra en ny synsvinkel (Chong et al., 2011; Stenberg et al., 2014). Resultatene tilsier at tidlig observasjonspraksis er et nyttig utgangspunkt for oppstart av en realistisk forståelse av lærerrollens kompleksitet, og at dette er et viktig grunnlag når studentens gryende utvikling av læreridentitet skal formes. At oppstarten av et studium oppleves som relevant og meningsfylt for studentene, påvirker deres motivasjon og engasjement videre. Derfor er kunnskap om denne studentgruppen viktig. Vi tror det er nødvendig med mer forskning, spesielt med utgangspunkt i nye studenter: hvem de er, deres forforståelse av rollen som lærer og hvilke forventninger og forståelser de har til yrket de har valgt å utdanne seg til.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*. 8(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066392.pdf>

- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4. utg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28–40.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and Effectiveness: The Emotional Context of Teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (Red.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national Society for the Study of Education* (s. 25–52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Garraway, J. (2010). Knowledge boundaries and boundary-crossing in the design of work-responsive university curricula. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 211–222. <https://doi.org/10.1080/13562511003620035>
- Gergen, K. J. (1999). *En invitation til social konstruktion*. København: Mindspace.
- Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Brindley, S. (2007). Practice makes perfect? Learning to learn to be teacher. *Oxford Review of Education*, 34(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/03054980701614978>
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. I G. K. Le Tendre & A. W. Wiseman (Red.), *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce (International Perspectives on Education and Society, 27)*, 239–277. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027013>
- Hellang, B. V. & Rambø, G. (2017). Teori i praksis – praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 6, 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Hermansen, H., Lorentzen, M, Mausestagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, 1–36. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Ivanova, I. & Skara-Mincane, R. (2016). Development of Professional Identity During Teacher's Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Lastet ned 1.april 2019: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (Rapport fra Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Lovdata (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanninga 1–7. (FORSKRIFT: 016-06-07-860). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. (2000). Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/713667267>
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Rønbeck, A. E. & Germeten, S. (2014). Danning og profesjonsutvikling. I A. E. Rønbeck & S. Germeten (Red.), *Å bli lærer* (s. 13–30). Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Smeby, J. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum, (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J. Smeby, (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97–108.

- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tangen, T. N., Madsen, A. A. & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 32–49. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.892>
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university–schools' partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M. & Mausethagen, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen* (NIFU Arbeidsnotat 8/2016). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2397646>
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). Hva lærerstudenten lærer i praksis. *Bedre Skole*, 1, 68–72.
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskapen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316–327.