



Elsa Løfsnæs

Lærerstudentenes teori- og praksistilknyttede læring

Artikkelen drøfter lærerstudenters opplevelser av teoretisk og praktisk læring, og hvordan de ut fra disse opplevelsene i utdanningsinstitusjon og praksisopplæring i begynnelsen av sin utdanning ser betydningen av en integrert teoretisk og praktisk forståelse. Utgangspunktet er studentenes opplevelse av starten på studiet med temaet teorier om læring og hvordan de forstår og oppfatter praksistilknytningen i forhold til videre temaer i høstsemesteret. Med dette utgangspunktet avdekkes deres opplevelser av praksistilknyttet teori og teoritilknyttet praksis og deres forståelse av betydningen av slik integrert læring innen de utdanningsrammer de opplever som støtte for målsetningen om integrert læring.

INNLEDNING

Praksis er primær læringsarena for læreryrket (Fibæk Laursen, 2008). Selv om vi taler om profesjonelle lærere, som har en utdanning med betydelig teoretisk aspekt, er hovedparten av de handlinger som de foretar

seg i undervisningssituasjonen basert på skjønn og praktisk innsikt (ibid.). I det lærerstudentene i starten på lærerutdanningen går fra utdanningsinstitusjon til praksisopplæring og tilbake til utdanningsinstitusjonen, kan det være lett å identifisere lærerarbeidet

Elsa Løfsnæs, Førsteamanuensis Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning. 20 års grunnskoleerfaring. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Dr.grad fra NTNU: "Gyldighet og takt i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn", 2002.

med det å være lærer for elevene i stedet for å holde fast på sin rolle som lærende (Ottensen, 2006). Dette kan gjøre at studenter, til tross for at betydningen av teoretisk og praktisk integrert læring er presisert, kan innta noe forskjellige perspektiver på betydningen av praktisk og teoretisk læring. På denne bakgrunn undersøkes her hvordan lærerstudenter i begynnelsen av sin lærerutdanning opplever praksistilknyttet teori i utdanningsinstitusjonen og teoritilknyttet praksis i praksisopplæringen.

Verken teori eller praksis fins i ren form. Det er alltid et gradsspørsmål. Bak enhver handling ligger en form for teoretiske betraktninger, den form for teori som Korthagen (2001) betegner som teori med liten t. Teori med stor T (ibid) er forskningsbasert teori som skal bidra til å overvåke og kontrollere de mer private teoriene med liten t. Den viktigste jobben teori kan gjøre, er å beskrive fenomener.

Praktiske perspektiver eksisterer både som førstehånds og annenhånds erfaringer (Methi, 2007). Annenhånds erfaringer er det studentene kan lære av andres erfaringer, og som de kanskje kan relatere til når de senere selv møter lignende erfaringer. Førstehånds erfaringer er de praktiske erfaringene de selv gjør. I lærerutdanningsinstitusjonen får studentene gjennom eksemplifisering og drøftinger i plenum eller gruppe i hovedsak annenhånds erfaringer. I praksisopplæringen får studentene de nødvendige førstehånds erfaringene. Førstehånds erfaringer og refleksjoner over disse erfaringene er nødvendig for å transformere kunnskap om lærerarbeid til en personlig anvendbar kunnskap (Kvernbekk, 2005).

Å stille opp en dikotomi mellom teori og praksis underkommuniserer sammenhenger og begrenser forståelsen av de betingelsene som ligger til grunn for samspill (Grimen, 2008). Et analytisk skille mellom læringen i lærerutdanningsinstitusjon og praksisopplæring er likevel nyttig for å få fram sier ved hvordan studentene forstår sin kunnskapsbygging for lærerrollen (Smeby, 2010).

KRAV TIL UTVIKLING AV STUDENTENES FORSTÅELSE AV BETYDNINGEN AV Å INTEGRERE TEORETISK OG PRAKTISK LÆRING

Tilretteleggingen for sammenheng mellom teoretisk og praktisk læring kan ikke forstås som en teknisk sak. Integrering av teoretisk og praktisk forståelse må ses i et semantisk teoriperspektiv (Kvernbekk, 2005) der læringsmål inngår i en dynamisk interaksjon med forståelse av mange andre forhold, og der endringer i en eller flere faktorer må føre til endringer i en eller flere andre faktorer. Nye målsetninger og den informasjon som er knyttet til disse målsetningene må passe inn i forhold til den forståelsen som den enkelte fra før har. Det gjelder både studentene og praksislærerne. Det må utvikles et eierforhold til målsetningen. Dette er grunnen til at det må etableres et godt samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisopplæring. Hvis praksislæreren for eksempel i større grad ser seg selv som lærer for elevene enn som lærer for studentene, vil det lett bli vektlagt at studentene skal få trening i å undervise mer enn å bli kritisk lærende (Ottesen, 2006). Hvis praksislæreren ikke har et bevisst forhold til betydningen av teori, vil det kanskje ikke bli gitt oppmerksomhet til de teoriene studentene har lært i utdanningsinstitusjonen. Derfor kan ikke målsetninger ensidig dikteres av utdanningsinstitusjonen (Richardson, 2010) hvis alle praksislærerne skal utvikle et eierforhold til målsetningene. Det må eksistere en felles bevissthet om betydningen av målsetningene og strategier for å skape sammenhenger mellom teoretisk og praktisk læring.

De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (KUD, 2010) framhever at utdanningene skal fremme integrering av teori og praksis, og at lærerutdanningene og praksisskolene må etablere et langsiktig samarbeid om undervisningsopplegg i praksisopplæringen og lærerutdanningsfagene. Det framheves også at dette forutsetter samarbeid mellom praksislærere, studenter og faglærere.

Som departementet påpeker, krever samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og alle praksisskoler en langsiktig prosess. Dette samarbeidet har i mange tilfeller ennå ikke kommet langt nok til at det eksisterer en samforent forståelse av vektlegginger i studentenes kompetanseoppbygging.

Flere studier har vist at det har eksistert en dårlig sammenheng mellom de teoretiske delene og praksisopplæringen (Askling, 2006; Rasmussen, 2008). Ohnstad og Munthe (2010) refererer imidlertid til en undersøkelse som viste at praksislærerne mente at de oftere refererte til teori i samtale med studentene enn hva studentene mente. At praksislærernes teoretiske forståelse tydeliggjøres for studentene er en sentral målsetning (Bransfjord & Darling-Hammond, 2005). Det gir studentene et grunnlag for analyse og forståelse av sammenhenger. For at studentene skal oppleve en målrettet læring, trengs i tillegg en felles forståelse av hvilke teorier og praksiserfaringer som kan gi målrettet læring for studentene, og at disse sammenhengene blir opplevd meningsfulle av studentene.

Gjeldende praksislæreravtale (KUD, 2005) innebærer avtale med en praksiskole, ikke bare kontrakt med den enkelte praksislærer. Intensjonen er et samarbeid om praksisopplæringen innen praksisskolen, og at den enkelte skole velger ut som hvem som skal være praksislærere. Når samarbeidet om praksisopplæringen ikke er kommet skikkelig i gang, og det blir dårlig kontinuitet i hvem som er praksislærere, vanskeliggjøres også samarbeidet med utdanningsinstitusjonen.

Utdanningsinstitusjonens planarbeid for praksis er kanskje utviklet i samarbeid med noen praksislærere som ikke er praksislærere lengre. Det gjør at planarbeidet for praksis og målsetninger knyttet til det å skape sammenhenger mellom teoretiske temaer og praksiserfaringer ikke oppfattes av praksislæreren slik det er tilsiktet. Styring fra lærerutdanningsinstitusjonen blir framtrødende og praksisskolen og praksislærerne får ikke nok eierforhold til målsetningene (Hegender, 2007; Høgskoleverket, 2008). Strategi-

ene for å integrere teori og praksis kan ikke lykkes uten et omfattende samarbeid (Darling-Hammond, 2010).

I denne læringsprosessen må dessuten studentene forstå seg selv som lærende mer enn kun som lærere som vil lære å undervise (Ottesen, 2006). I starten av utdanningen har selvsagt den enkelte student behov for å se seg selv som lærere som skal lære å undervise. Imitasjon er nødvendig i praksisopplæringen, men behøver ikke være noen ukritisk prosess (Fibæk Laursen, 2008). Dette perspektivet må ikke gå på bekostning av at de ser seg selv som lærende. Man kan inspireres og samtidig kritisk vurdere, videreutvikle eller revidere det man har lært av mesteren. Det forutsetter naturligvis vilje til personlig, kritisk vurdering og at praksislæreren stimulerer til slik vurdering relatert til offentlig anerkjent kunnskapsbase. Forskere har bygget bakgrunnsteppet for den kunnskapen som drøftes i utdanningen, og både lærerutdannere på begge læringsarenaene og studentene må forsøke å forholde seg til denne kunnskapsbasen (Hill-Jackson & Lewis, 2010).

Studentenes læring er personlig, og påvirkes i et spenningsforhold mellom teori og praksis (Gilje, 2011) av mange forhold ut fra læring både i utdanningsinstitusjon, praksisopplæring og allerede etablerte holdninger til denne læringen. Mange studenter synes det er vanskelig å arbeide målrettet, og dette kan forbedres gjennom å forsøke å skape sammenheng mellom læringen i utdanningsinstitusjon og praksisopplæring (Eriksen, 2011). Selvstendig reflekterende og kunnskapsrike studenter har, delvis til tross for en kritisk vurdering av noen praksiserfaringer, klart å forene kunnskap fra mange forskjellige læringsarenaer til en teoriforankret og utviklingsorientert praksis (Løfsnæs, 2011). Hvis de er kritisk reflekterende, kan de lære noe av både gode og dårlige praksiseksempler (Oser, 2003). Erfaringene som studenten gjør i sin egen praksis, er lettere å analysere for studenter som behersker et akademisk refleksjonsnivå (Søndergaard Gregeresen & Due Tiemensma, 2007). Samtidig kan studenter lett bli påvirket av de begrensning-

er i både strategier og holdninger som de kan møte i praksisfeltet (Løfsnæs, 2010).

På bakgrunn av dette ble problemstillingen: *Hvordan opplevde studentene fåget Pedagogikk og elevkunnskap sin tilrettelegging for integrert teoretisk og praktisk læring innen eksisterende rammer for teoretisk og praktisk integrerte lærings situasjoner?*

Problemstillingen tar sikte på å avklare studentenes opplevelse av en teoretisk og praksis eksemplifisert start i lærerutdanningen knyttet til temaet teorier om læring, og på hvilke måter de forholdt seg til disse teoriene og videre akademisk teorigrunnlag i praksis. Problemstillingen tar sikte på å avklare hvordan studentene forstår sine erfaringer ut fra målet om kunnskapsintegrering.

METODE

Som ledd i metodebruken beskrives her hvordan det i høgskoleundervisningen ble arbeidet med å utvikle en integrert teoretisk og praktisk forståelse i de tre praksisukene i høstsemesteret, og hvordan praksisoppgaver ble utformet for å sikre en videre integrering i forhold til praktisk forståelse.

Tilretteleggingen for teoretisk og praktisk integrert læring

Helt i starten av lærerutdanningen ble det gitt en forholdsvis kort dialogbasert undervisning i sentrale forskjeller mellom Piaget og Vygotsky sine teorier om læring samt behaviorismen. Teoriene ble forklart i forhold til praktiske eksempler. Videre ble forståelsen av disse teoriene og tilknytning til praktisk eksemplifisering drillet inn ved hjelp selvkontrollerende læringsmateriell og kort der studentene hørte hverandre to og to.

Målene med en slik måte å undervise på var å allerede i starten på studiet gi studentene et teoretisk grunnlag for analyse av praksis, slik at de fikk en forståelse av hvordan pedagogisk teori kan anvendes i praksis. Teori kan ikke foreskrive praksis (Kvernbekk, 2005), og i de mangesidige og forskjellige

praksiserfaringer som studentene får, kan det i starten på lærerutdanningen være vanskelig å se sammenhengene mellom teori og praksis. Et annet mål med en slik tilnærming i starten på studiet var å gi studentene en opplevelse av tilrettelegging ut fra et flerviten-skapelig perspektiv, ved å vise hvordan flere teorier ligger til grunn for det som gjøres i mange praktiske sammenhenger. Et tredje mål var at studentene skulle komme raskt i gang med studielesingen. De må helt fra starten av studiet forholde seg til både teori og praksis, og den spenningen som eksisterer i så måte.

Studentenes praksis ble innledet med en observasjonsuke. En sentral oppgave i denne praksisuka var å analysere hvordan Piaget og Vygotsky sine teorier om læring samt behaviorismen lå til grunn for det som ble gjort i undervisningen, og i hvilke sammenhenger den ene eller andre teorien var mest fram-tredende. På bakgrunn av en innføring i observasjon, skulle studentene skrive logg ut fra analyseoppgaven og hva de syntes var verdt å merke seg. Observasjonene ble i praksisoppsummeringen etter praksis lagt fram for medstudenter og samlet lærerteam. I tillegg fikk studentene en kort svarprøve ut fra arbeidet med temaet teorier om læring. Denne prøven rettet de for hverandre to og to. Temaet ble avsluttet med at studentene tegnet tankekart om læringsteoriene inklusiv praktisk eksemplifisering.

Før videre praksis ved same skole hadde studentene arbeidet med temaene didaktikk, nasjonal læreplan, kommunikasjon og gruppeprosesser, og hadde praksisoppgaver knyttet til didaktikk, kommunikasjon og gruppeprosesser. I denne praksisperioden inngikk didaktisk arbeid og analyse av elevenes og studentgruppas egen samarbeidsevne. Dette ble videre fulgt opp i et refleksjonsnotat om kommunikasjon og gruppeprosesser og framlegging av erfaringer med et undervisningsopplegg.

Praksislærerne ble orientert om studentenes pålagte praksisoppgaver og hvilke temaer som det var arbeidet med. De ble oppfordret til at å forsøke å bidra til at studentene for-

holdt seg til de temaene som var arbeidet med og pålagte praksisoppgaver. Praksisbesøk med trepartsamtaler ble fordelt mellom lærerne i høgskolestudiet.

Metode for datainnsamling

28 studenter i grunnskolelærerutdanningen deltok i undersøkelsen. Datainnsamling skjedde gjennom et spørreskjema etter at undervisningen før observasjonspraksis var gjennomført og gjennom et fokusgruppeintervju som ble gjennomført med praksisgruppene etter at praksisperiodene var avsluttet.

Spørreskjemaet inneholdt spørsmål som: Hvordan likte du at vi startet så pass brått med et teoretisk tema? Hvordan likte du eksemplifiseringen og praksistilkoplingen? Studentene skulle på en firedelt skala svare om de likte vektleggingene meget godt, godt, dårlig eller meget dårlig.

Fokusgruppeintervjuene dreide seg om studentenes opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis i helhetlig læreprosess, og i hvilken grad de forstod betydningen av slik sammenheng. Det ble tatt utgangspunkt i bl.a. følgende spørsmål: Hvilken mening ga det å starte studiet på denne måte? Hvordan opplevde dere at dere klarte å integrere teoretisk og praktisk læring i praksis? Ble det i praksisopplæringen fokusert på det dere hadde arbeidet med så langt i høgskoleundervisningen? Intervjuene tok ca. 45 minutter, og ble tatt opp på bånd. Sentrale utsagn ble transkribert. Siktemålet med intervjuene var å få fram beskrivelser av informantenes hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av fenomenene som beskrives, slik Kvale og Birkmann (2009) framhever hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet.

Fokusgruppeintervju anvendes i sammenhenger der en er opptatt av holdninger, erfaringer og hvordan kunnskap produseres og brukes i en bestemt kulturell kontekst (Madriz, 2000). Det skiller seg fra et tradisjonelt gruppeintervju på den måten at det er den sosiale interaksjonen mellom deltakerne

som er kilden til data (Krueger og Casey, 2009). Hovedsiktemålet er ikke å nøyaktig få fram hvor mange som har det ene eller det andre synspunktet, men å få fram variasjoner i synspunkter. Slike intervju kan dermed refereres med at "noen mente at ..", eller "de fleste mente at ..".

Fokusgruppeintervjuet fungerte som en meningsutveksling. For å innledningsvis få tak i spontane tanker og meninger, ble alle intervjuene startet med en åpen innledning der deltakerne kunne snakke løst og fast om temaet. Deretter ble diskusjonen ledet inn på spesielle deler av temaet der gruppedeltakerne drøftet synspunkter og løsninger. Håndtering av gruppeprosesser og at de ulike medlemmene fikk slippe til ble en sentral oppgave for å få en god gruppedrøfting.

Dataene som framkom i fokusgruppeintervjuet gir et samlet kvalitativt bilde av studentopplevelsene. Gjennom fokusgruppeintervju får en fram holdninger og forbedringsområder ut fra hva deltakerne opplever eller savner, og kan utvikle ideer til hva som bør gjøres annerledes (Madriz, 2000). Eventuelle uenigheter mellom gruppedeltakerne kan føre til at de gir fyldigere beskrivelser av sine standpunkter og klargjør begrunnelsene for disse. Dermed produseres konsentrert data om et spesifikt fenomen eller tema uten å være spesielt påtrengende overfor den enkelte deltaker. På den andre siden må forskeren være på vakt for de gruppeeffektene som her kan oppstå, både tendenser til konformitet og polarisering.

DATAFRAMSTILLING

På spørreskjemaet svarte 12 av de 28 studentene at de likte meget godt at vi startet så pass brått med et teoretisk tema, og 16 svarte at de likte det godt. 8 svarte at de likte eksemplifiseringen og praksistilknytningen meget godt, 19 at de likte det godt og 1 likte det dårlig.

Ved tidspunktet for fokusgruppeintervjuet hadde det i flere sammenhenger blitt trukket tråd til disse teoriene om læring som var

vektlagt i starten av studiet. Noen av studentene ga uttrykk for at selv om de likte en variert tilnærming til læring i starten, skjønte de ikke sammenhengen fullt ut før det gikk en tid.

De aller fleste studentene hadde opplevd at praksislæreren vektla at de skulle reflektere over det de hadde erfart, men bare omtrent halvparten av studentene hadde erfart at praksislæreren bidro til at de i denne refleksjonen forholdt seg til de temaene de så langt hadde arbeidet med i studiet. Alle studentene syntes at de på egen hånd hadde mestret bra å forholde seg til de pålagte praksisoppgavene, noe som ble bekreftet i praksisoppsommeringen. De var selv litt overrasket over hvor greit det gikk å anvende teoriene om læring for analyse av praktiske vektlegginger. Samtidig påpekte de at de ble påvirket av praksislæreren i forhold til i hvor stor grad de selv gikk inn for å se sammenhenger mellom erfaringene og det de hadde lært. De opplevde hverdagen i praksisfeltet som veldig travel og alle de praktiske gjøremålene ble lett dominerende i det de fokuserte på.

Flere framhevet meget detaljerte beskrivelser av praksislærere som de gjerne ville imitere. I noen sammenhenger gjaldt dette lærerrollemodellen, særlig kombinasjonen av tydelig klasseledelse og god kommunikasjon med elevene. Hva de praktisk hadde erfart, praksislærerens dyktighet som undervisere, fikk mye oppmerksomhet. En av dem sa: *En slik lærer vil jeg bli "når jeg blir stor"*.

Andre framhevet praksislærerens evne til å få dem til å reflektere og begrunne det de tenkte og gjorde. De påpekte betydningen av at praksislæreren og ikke bare lærerne ved høgskolen sa at det var viktig å kunne teoriene. Noen framhevet at de hadde erfart at det ble spurt om hvilke forventninger de hadde til praksislæreren, og disse påpekte at det opplevdes godt for dem.

Studentene som framhevet verdien av at praksislæreren fikk dem til å begrunne det de tenkte og gjorde, påpekte at teoriene hadde hjulpet dem til en kritisk analyse av praksiserfaringer. Noen få hadde også opp-

levd at praksislæreren trakk tråder til teoretiske perspektiver som de ennå ikke hadde arbeidet med. En av dem sa:

I studieåret har jeg fått satt teorien opp mot praksis, noe som har gjort meg mye tryggere på meg selv og min utvikling. I praksis prøvde jeg hele tiden å spørre meg selv hvilken teori som var sterkest tilstede i de ulike situasjonene. Dette har ført til at jeg bedre forstår teorien.

En annen sa:

Det som jeg synes er viktig i praksisopplæringa, det er å forstå den store sammenhengen i opplæringa. Spesielt den pedagogiske biten er viktig, for den møter vi hele tida. Den faglige biten kommer inn i forhold til forberedelse til hver time.

Noen mente at deres praksislærer var for ensidig opptatt av det å mestre elevene og undervisningen og mindre av å skape gode læreprosesser for elevene. Disse hadde også opplevd mest samtale om hva som var bra i det de gjorde, og lite veiledning der de selv måtte reflektere over det de gjorde og tenkte. Det ble en diskusjon om hvilken betydning teori hadde for læringen for læreryrket. De som i minst grad framhevet nødvendigheten av at praksislæreren vektla teoretisk refleksjon, framhevet i størst grad den praktiske læringen som hovedsak i praksisopplæringen. En av studentene framhevet at det var i praksis de virkelig lærte å bli lærere, og flere støttet opp om dette. Flere påpekte i den sammenheng at de i stor grad opplevde faget pedagogikk og elevkunnskap som sunn fornuft.

Andre framhevet betydningen av å få knyttet teoretiske begrep til sin praktiske forståelse, få satt ord på hva de mente og bli mer bevisst hvilke verdier de som lærere ville arbeide for å utvikle. En mente det var viktigere med teoretiske overbygninger enn å få satt ord på sin praksisforståelse.

Alle studentene framhevet praksisfeltet som læringsarena, både erfaringene ved praksisskolen og erfaringer som lærervikarer, og flere mente at den personlige integreringen

av teori og praksis ble minst like stor når de fungerte som vikarlærere. Da opplevdes lærerrollen mer reell, og det ble nødvendig å reflektere over hvordan de mestret å stå alene i lærerrollen.

DRØFTING

De synspunktene som ble gitt til kjenne viste at det er hensiktsmessig at det helt fra starten av i en utviklingsprosess arbeides for å bevisstgjøre studentene at spenningsfeltet mellom teori og praksis er reelt, og hvilken betydning en integrert teoretisk og praktisk forståelse har.

Starten på lærerstudiet må nødvendigvis oppleves litt diffust. Det er mange nye inntrykk og mye å forholde seg til. Å starte så pass brått med et teoretisk tema, ble likevel verdsatt. Lærerutdanninga er et komplekst studium for et komplekst yrke (Gilje, 2011). Måltrettete forsøk på å skape forståelse for fagets funksjon i utdanningen, kan minske denne opplevelsen av studiet som diffust og fragmentert.

Utsagnene om "sunn fornuft" sett i forhold til detaljerte analyser av undervisningserfaringer, kan tyde på at studentene inntar noe forskjellige holdninger til balansegangen mellom praktisk og teoretisk læring. At noen av studentene framhever at pedagogikk er mye sunn fornuft, kan tolkes som at de ennå ikke er seg helt bevisst betydningen av å befeste den forskningsbaserte pedagogiske kunnskapen som grunnlag for analyse. Den ene studentens ønske om mer fokus på teoretiske overbygninger kan også bunne i en noe uklar forståelse av balansegangen mellom teoretisk og praktisktilknyttet læring. På den annen side opplever en som pedagogikk-lærer også behovet for en balansegang mellom praksistilknyttet drøfting og formidling av teoretiske overbygninger, så det er rimelig at det kan eksistere noe forskjellige synspunkter på dette.

Læringsprosessen krever både praksistilknyttet teori og teoritilknyttet praksis. Drøftinger i plenum og gruppe, og de nød-

vendige praktiske eksemplifiseringene, kan imidlertid oppfattes som sunn fornuft og noen studenter kan dermed ikke bli seg nok bevisst at dette også er praksisintegrert teori. Likedan kan praksiserfaringer og den teori med liten t (Korthagen, 2001) som ligger implisitt, oppleves som tilstrekkelig grunnlag for læring.

Pedagogikk som handling, refleksjon og teori innebærer at pedagogikk er en handlingsvitenskap, noe man gjør samtidig som man er tradisjonelt vitenskapelig i betydningen systematisk utvikling av et sammenhengene begrepsunivers (Broström og Hansen, 2004: 16). Teori uten praksis er gold, og praksis uten teori er retningsløs (ibid., 2004:17).

Som studentene framhevet, er praksisarenaen primær læringsarena for læreryrket (Fibæk Laursen, 2008). Læreryrket krever imidlertid grunnlag for refleksjon knyttet til en kontinuerlig utviklingsprosess. I læringsprosessene må studentene analysere sin erfaring ved å rekonstruere erfaringen, reflektere over den og evaluere den (Blichfeldt, 1992). Studentenes læring avhenger i stor grad av egen innsats (Havnes & Aamodt, 2005), men de rammer som utdanningsinstitusjon og praksisopplæring sammen skaper for å støtte studenten i denne læreprosessen har stor betydning for hvilken læring som skjer.

For at den enkelte student skal kunne utvikle en personlig forståelse av betydningen av denne balansegangen mellom teoretisk og praktisk læring, kreves mange erfaringer med anvendelse av teori i praktiske analyser og en åpen dialog om disse utfordringene i en utviklingsprosess.

Tilretteleggingen for teoritilknyttet praksis i praksisopplæringen har imidlertid avgjørende betydning for i hvilken grad det skjer en teoretisk og praktisk integrert læring. Som studentene påpeker, består praksis av mange praktiske utfordringer. Noen av disse utfordringene kan være motsetningsfylte og avgjørelser blir tatt på grunnlag av det som skjer i den aktuelle situasjonen i den aktuelle skolen (Schwandt, 2003). Det bidrar i seg

selv til at studentenes læreprosess påvirkes av den kulturen de møter, selv om studenten selv blir sentral som det lærende subjekt i møtet med kulturen (Løvlie, 2003). I tillegg til at praksislæreren bidrar til at studentene reflekterer over det de har erfart, må refleksjonen også, i den grad det er mulig, knyttes til de teamene studentene har arbeidet med i utdanningsinstitusjonen. I så måte vitner noen av studentenes utsagn om at de har møtt praksislærere som delvis ennå har sin identitet knyttet til det å være lærer for elevene mer enn det å være lærerutdanner. Andre studentutsagn vitnet om at de hadde opplevd en klar sammenheng mellom målsetninger vektlagt i utdanningsinstitusjon og praksisopplæring.

At praksislærerne følger opp studentene i deres analyse knyttet til praksisoppgaver, kan forsterke den tilskattede læringen. Med gode praksislærere som kan imiteres og inspirere i en selvstendig vurderingsprosess, kan både sunn fornuft, praktisk og teoretisk kunnskap bidra til en god personlig kunnskapsbygging. Det å forstå betydningen av en slik oppfølging, synes imidlertid å kreve et meget tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisopplæring. Det krever utvikling av en felles forståelse av målsetninger og at målsetningene oppleves å passe inn i forhold til praksislærernes egne perspektiver på praksisopplæringen. Dette samarbeidet utgjør en langsiktig og krevende prosess. Slik det nå lett fungerer, blir lærerutdanningsinstitusjonen for styrende, og noen praksiskoler og praksislærere har for svak eiendomsfølelse til målsetningene.

De mest reflekterte studentene klarer å holde fokuset på integreringen av teoretisk og praktisk kunnskap også når de vurderer at praksisopplæringen i liten grad har tilstrebet slik integrert læring. Disse studentene er kanskje også de som i størst grad framhever at de reflekterer mest når de fungerer som vikarer. Men det er vanskelig å vite hvilken refleksjon de da sikter til, er det refleksjoner over det å mestre lærerrollen rent praktisk sett eller er det i forhold til teoretiske overbygninger.

Sammenhengen mellom læringen i utdanningsinstitusjon og praksisopplæring er svært viktig for å sikre at alle studentene går inn i rollen som lærernde og ikke for ensidig i praksisperiodene fokuserer på det å praktisk mestre lærerrollen. Når erfaringer tillegges størst vekt som grunnlag for lærerarbeid, utvikles ikke refleksjonen som løfter seg over praktiske spørsmål og ferdigheter (Jensen, 2008). Som Ottesen (2007) sier, må det være praksislærernes oppgave å forhindre det. At det forhindres i alle sammenhenger kan bare skje gjennom et meget tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjon, praksisopplæring og studenter. Undersøkelser om hvorvidt det rent kunnskapsmessige eller kognitive kommer før følelser og holdninger formes (Havelsrud, 2008), viser at holdninger kan formes uten at en har så mye kjennskap til hva saken dreier seg om.

KONKLUSJON

Forståelsen av betydningen av en praktisk og teoretisk integrert læring gjelder ikke bare i samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisopplæring, men like mye i studentenes både kortsiktige og langsiktige læreprosess. Den motsetning som eksisterer mellom teori og praksis må problematiseres helt fra studiestart, slik at alle studentene blir bevisst hvilke kunnskaper som kreves i den komplekse langsiktige læreprosess som læreryrket representerer.

I studentenes praksisperioder må det videre legges til rette for at studentene skal få erfare anvendelsen av teori som grunnlag for analyse og refleksjon over praksis. Rammer for slik tilrettelegging må utvikles i en enighet mellom praksisskole/praksislærer og utdanningsinstitusjon. I en utviklingsprosess mot slik sammenhengende læring vil alle parter lære, men denne utviklingsprosessen tar tid. Praksisskolene må også bli bevisst at det trengs en kontinuitet i hvem som skal fungere som praksislærere for å etablere slik nødvendig felles bevissthet om målsetninger. Og i teoriundervisningen må lærere og studenter i fellesskap eksemplifisere og

knytte an til praktiske erfaringer. Slik kan utdanningen støtte studentenes læring fram til en bærekraftig profesjonell utøvelse av læreryrket.

REFERANSER

- Askling, B. (2006). En fornyad svensk lärarutbildning. I K. Skagen (red.), *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Blichfeldt, J. F. (1992). Om kompetanse og kunnskapsutvikling. I L. Mjelde, A-LH. Tarrou (red.), *Arbeidsdeling i en brytningstid – yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv* (ss. 42-55). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bransford, J. og Darling-Hammond, L. (2005). Preparing teachers for a changing world: *What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broström, S. og Hansen, M. (2004). *Pedagogikk mellom teori og praksis*. Bearbejdet og kommentert av L. Helle. Oslo: N.W. Damm & Sønn.
- Conell, J. P. og Wellborn, J.G. (1991): Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-esteem processes. I M.R. Gunnar og L.A. Stroufe (red.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology*. Vol. 23 (ss. 167-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21ST-century teacher education. I V. Hill-Jackson, og C. W. Lewis, *Transforming Teacher Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Eriksen, T.B. (2011). *Et internasjonalt blikk på skole og utdanning. Hva lærer studentene i praksis?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fibæk Laursen, P. (2008). *Tango for to : teori og praksis i læreres profesjonsutvikling*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Gilje, Ø. (2011). Lærerutdanningen, et komplekst studium for et komplekst yrke. *Bedre skole*, 2/ 2011, 16-19.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havelsrud, M. (2008): Forskning på politisk sosialisering. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/200, 275-286.
- Havnes, A. og Aamodt, P. O. (2005). Student Involvement and Learning Outcome in Professional Education in Norway.. I C. Rust (red.) *Improving Student Learning. Diversity and Inclusivity*. Proceeding of the 2004, 12th International Symposium.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett "mischmasch" av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.
- Hill-Jackson, V. & Lewis, C.W. Dispositions matter. Advancing habits of the mind for social Justice. I V. Hill-Jackson, og C. W. Lewis, *Transforming Teacher Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Høgskoleverket (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. Kvalitetsgranskning. Rapport 2008:8 R* (s. 34-38).
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring* (ProLearn). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. In cooperation with J. Kessels [et al.]. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups. A practical Guide for Applied Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publ.
- KUD (2005). *Øvingslæreravtale. Rundskriv F-04-05*. Nedlastet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv-f04-05.html?id=109530>.
- KUD (2010): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1-7 trinn og 5-10 trinn*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (KUD) (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen*, 1.-7. og 5.-10 trinn.
- Laursen, P. F. (2008). Det er i praksis, man virkelig lærer noget. I H. Bjerregaard et al. (red.), *Tango for to – teori og praksis i læreres profesjonsutvikling* (ss.39-59). Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Løfsnæs, E. (2010): Lærerstudenters beskrivelser og forståelse av egen læring som grunnlag for didaktisk kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2010, 343-355.
- Løfsnæs, E. (2011): To lærerstudenters refleksjoner over egen undervisning og seg selv i de undervisningskulturelle sammenhengene. *Psykologi i kommunen*. 2/2011, 49-56.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1-2/200, 371.
- Madriz E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. I N. K. Denzin & Y .S. Lincoln (red),

- Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. London: Sage Publications, Inc. (s.835-50).
- Methi, J.S. (2007). *Psychagogi. Fremmedgjøring eller frigjøring? En studie av læreres yrkesidentitet og selvforståelse i perspektiv av virksomhetsteori*. PHD i filosofi. Danmark: Universitetet i Århus.
- Ohnstad F. O. & Munthe E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 06/2008, 471-485.
- Oser, F. K. (2003). On becoming moral: how negative experiences can inspire the moral person. I W. Veugelers og E. K. Oser (red.), *Teaching in Moral and Democratic Education* (ss. 15-42). Bern: Peter Lang.
- Ottensen, E. (2006). *Talk in Practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Rasmussen, J. (2008). Trepartsamtalen. *Unge Pædagoger*, 3/ 2008: At lære at være lærer.
- Richardson, J. W. When policies meet practice. Leave no teacher behind. I V. Hill-Jackson og C. W. Lewis, *Transforming Teacher Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Schwandt, T. A. (2003). Back to the Rough Ground! Theory to practice in Evaluation. *Evaluation*, Vol 9(3).
- Smeby, J.-C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I P. Haug, *Kvalifisering for læreryrket*, Oslo: Abstract forlag.
- Søndergaard Gregersen, A. & B. Due Tiemensma (2007): Professionskompetencer i læreruddannelsen – om mulige relationer mellom teori og praksis. *Unge pædagoger. Praktisk i læreruddannelsen* 2, nr. 2, 2007, 38-40.

Elsa Løfsnæs

Høgskolen i Nesna 8700 Nesna
Tlf: 75 05 78 82 (Mobil 454 06 549)
E-post: el@hinesna.no

K J E K T Å V I T E

For kr 95,- pr. år får alle tilsatte ved PP-kontorene sitt eget eksemplar av PSYKOLOGI I KOMMUNEN



Med bakgrunn i det faglige innholdet i *Psykologi i kommunen*, ser vi det som viktig at alle tilsatte ved PP-kontorene får hvert sitt eksemplar av tidsskriftet.

Vi minner om vår spesielle abonnementsordning for PP-kontorene:

- * PP-kontoret betaler for ett årsabonnement til full pris, kr 600,-
- * Eksemplarer utover dette som sendes i samlet forsendelse til kontoret koster kun kr 95,- for hele året.

Hvis dere f.eks er 5 ansatte ved kontoret som alle mottar sitt eksemplar, vil det totalt for hele året koste $kr\ 600 + (kr\ 95,- \times 4) = \underline{kr\ 980,-}$

Vennligst kontakt oss helst i løpet av året hvis dere ønsker å endre abonnementsantallet, slik at vi er ajour med antallet når faktura for abonnement skal sendes ut på nyåret.

Hvis dere gir beskjed senest 15. november spanderer vi tilleggseksemplarer av nr. 6 gratis.

E-post: psykologi@live.no