

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:ST314L

Navn: Torild Anita Willumsen

kandidatnr.: 19

---

## Korsen syns du det gikk?

En studie av lærerstudenters opplevelse av praksisveiledningens betydning for utvikling av relasjonskompetanse.

---

Dato: 15.5.19

Totalt antall sider: 64

## **Sammendrag**

Relasjonskompetanse trekkes fram som utfordrende både for nyutdannede og erfarne lærere, og det er en ferdighet lærerstudentene skal begynne å tilegne seg gjennom praksisperiodene. I denne studien ønsker jeg å få et innblikk i lærerstudentenes opplevelse av den praksisveiledningen de har fått og har derfor jobbet ut fra følgende problemstilling: *hvordan opplever lærerstudenter praksisveiledningens betydning for utvikling av deres relasjonskompetanse?*

Undersøkelsen bygger på intervju med en fokusgruppe bestående av fire fjerdeårsstudenter ved Nord universitet som tilsammen har hatt praksis ved 9 ulike skoler. For å se på veiledningens betydning for utvikling av relasjonskompetanse var det naturlig å trekke fram de veiledningsformene som var benyttet i praksisperiodene. I studien kommer det fram at lærerstudentene ønsker varierte veiledningsformer og ser nytten av både uformelle og formelle samtaler. Likevel foretrekker de den formelle veiledningen hvor hele veiledningsgruppa er samlet (gruppeveiledning) da dette oppleves tryggere enn en-til-en veiledning. I henhold til lærerstudentenes beskrivelser, kan en god veiledningssituasjon oppsummeres i følgende punkter:

- hele veiledningsgruppa er samlet (gruppeveiledning)
- opplevelse av trygghet
- god relasjon til praksislærer og medstudenter
- konstruktive tilbakemeldinger
- rom for diskusjon og felles refleksjon
- nok tid til veiledning
- veiledning tilpasses den enkelte students behov

Videre viser studien at relasjon mellom student og praksislærer trolig er den viktigste faktoren for opplevelsen av vellykket veiledning. Denne relasjonen er videre viktig for at studentene skal være komfortabel i veiledningssituasjonen. Tryggheten de opplever ved å være sammen med medstudenter i veiledning, i tillegg til god relasjon med praksislærer, legger grunnlag for dialog og felles refleksjon. Dette knyttes i det sosiokulturelle perspektivet, som vektlegges i denne studien, til læring og utvikling.

Praksislærer-student relasjon knyttes av studentene til lærer-elev relasjon som de selv skal etterstrebe når de kommer ut i jobb. På denne måten knyttes denne studien også til tilpasset opplæring som er et sentralt prinsipp i norsk skole.

## **Abstract**

Relational competence is highlighted as challenging for both new and experienced teachers, and it is a skill that teacher-students will begin to acquire through the practice periods. In this study, I want to gain an insight into the teacher-students' experience of the practice guidance they have received. The thesis statement for this study is: *how do teacher-students experience the importance of the practice guidance for developing their relational competence?* I have based the survey on an interview with a focus group consisting of four fourth-year students at Nord University who altogether had their practice at nine different schools. To look at the importance of counseling for the development of relational competence, I found it natural to highlight the guidance forms that were used in the practice periods. In this study, it appears that the teacher-students are favorable to varied types of guidance and they can see the benefit of both informal and formal conversations. Nevertheless, they prefer formal guidance where the entire guidance group is together (group guidance) since they experience it as more comfortable than one-on-one guidance. The teacher-student summarize a good guidance situation in the following points:

- group guidance
- experience of support from fellow students
- a good relationship with the practice teacher and fellow students
- constructive feedback
- opportunity for discussion and joint reflection
- enough time for guidance
- The practice teacher adapts the guidance to the individual student's needs

Furthermore, the study shows that the relationship between student and the practice teacher is probably the most crucial factor for the experience of successful guidance. This relationship is also vital for the students to be comfortable in the guidance situation. Being with fellow students, in addition to a good relationship with the practice teacher, forms the basis for dialogue and joint reflection, which is linked to the socio-cultural perspective about learning and development. The students link the practice teacher-student relationship to the teacher-student relationship that they should pursue when they come out to work as teachers. In this way, this study is also linked to adapted training which is a fundamental principle in Norwegian schools.

## **Forord**

Jeg øyner nå slutten på denne ferden mot en master i tilpasset opplæring. Veien har til tider vært kronglete og motbakkene lange. Jeg har slitt meg over tunge kneiker som kun lot seg bestige ved ny innsikt og forståelse. Nå som det meste av veien er tilbakelagt er det likevel de lange strake stiene jeg husker best. De med fantastisk utsikt i form av ny forståelse og bekreftelser.

Uten gode hjelpere hadde jeg hverken kunnet starte eller komme i mål med dette arbeidet. Tusen takk, til mine informanter for at dere stilte velvillig opp og brukte av egen tid slik at jeg kunne starte denne vandringen. Noen ganger havnet jeg i terreng hvor det var vanskelig å ta ut kursen. Da var det befriende å ha en dyktig veileder i ryggen. Tusen takk til Ann Karin Orset som gjennom oppmuntring, gode spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger hindret at jeg forvillet meg inn i ulendt terreng. Jeg vil også rette en stor takk til de andre vandrere jeg har møtt på denne ferden. Det har vært verdifullt å ha dere å diskutere ulike veivalg med, og jeg har hørt heiaropene selv om vi ikke har valgt samme rute.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for ikke å gi meg opp selv om jeg har måttet takke nei til mange sosiale sammenkomster. Nå er jeg klar!

Bodø, 15.5.19

Torild Willumsen

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Anslag</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>2</b>
1.1 Bakgrunn for studien .....	2
1.2 Tilpasset opplæring.....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Retningslinjer for praksis og praksisveiledning.....	5
1.5 Oppbygging av oppgaven .....	6
<b>2 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 Relasjoner, personligkompetanse og relasjonskompetanse .....	6
2.2 Praksisveiledning .....	9
2.2.1 Humanistisk perspektiv.....	10
2.2.2 Kognitivt perspektiv .....	10
2.2.3 Handling og refleksjonsmodellen .....	11
2.3 Sosiokulturelt perspektiv.....	12
2.3.1 Veiledning i den nærmeste utviklingssonen.....	13
2.4 Lærende dialog og Refleksjon i handling .....	14
2.5 Veiledning som formelle samtaler.....	14
2.6 Aktuell forskning .....	15
<b>3 Vitenskapsteoretisk ståsted</b> .....	<b>16</b>
3.1 Kvalitativ forskning .....	17
3.2 Fenomenologisk tilnærming .....	17
3.3 Hermeneutikk.....	17
3.4 Forskningsdesign.....	18
3.5 Eget utgangspunkt for studien .....	18
<b>4 Metodisk tilnærming</b> .....	<b>19</b>
4.1 Valg av deltakere og rekruttering.....	19
4.2 Fokusgruppeintervju .....	21
4.3 Gjennomføring .....	21
4.4 Analyseprosess.....	22
4.5 Validitet og reliabilitet .....	25
4.6 Etske betraktninger.....	25

<b>5 Analyse og tolkning</b> .....	<b>26</b>
5.1 <i>Veiledningsformer</i> .....	27
5.1.1 Formelle veiledningssamtaler som gruppeveiledning kontra en-til-en veiledning .....	28
5.1.2 Den uformelle veiledningen.....	29
5.2 <i>Tilstrekkelig, eller for lite tid til veiledning</i> .....	30
5.3 <i>Vurdering og relasjon</i> .....	32
5.4 <i>Relasjoner, roller og ansvar i veiledningsgruppa</i> .....	34
5.5 <i>Tilpasset opplæring – tilpasset veiledning</i> .....	37
<b>6 Drøfting</b> .....	<b>38</b>
6.1 <i>Hvilken veiledningsform foretrekker lærerstudenter og hva begrunner de det med?</i> .....	38
6.2 <i>Det mest utfordrende ved praksisveiledningen, og betydningen disse/dette har hatt for deres læring og utvikling</i> .....	40
<b>7 Konklusjon</b> .....	<b>47</b>
<b>8 Avslutning og veien videre</b> .....	<b>48</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>50</b>
<b>Oversikt over figurer</b> .....	<b>53</b>
<b>Oversikt over vedlegg</b> .....	<b>53</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide</b> .....	<b>54</b>
<b>Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet</b> .....	<b>56</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD</b> .....	<b>57</b>

## **Anslag**

*Langfriminuttet er over og jeg står i døra til klasserommet når elevene kommer inn. Jeg veksler noen ord med dem etterhvert som de passerer inn til pultene sine. Noen har behov for å fortelle om ting som har skjedd ute, mens andre bare trenger et smil eller et klapp på skuldra. Noen passerer uten å veksle blikk eller ord.*

*Jeg blir oppmerksom på Kristin. Hun er som vanlig en av de siste som kommer inn, og hun bruker svært lang tid på å henge av seg klærne. Vi ser på hverandre, jeg smiler og ber henne skynde seg. Kristin smiler ikke tilbake. For meg ser hun sur og avvisende ut. Jeg tenker: «hun smiler ikke mye, denne jenta.» Jeg har også observert at hun ofte leker alene i friminuttene.*

*«Har du hatt det fint?» spør jeg. «Nei!» kommer det kontant. «Vil du fortelle om det?» fortsetter jeg. Jeg får nok et nei. Jeg ser på henne og sier: «vet du, et smil kan være en fin invitasjon til de du vil leke sammen med.» Hun ser mutt på meg. Jeg fortsetter: «dersom jeg var sint og sur hele tiden, hadde du vel ikke ønsket å prate med meg, hadde du vel?» Hun ser på meg igjen, fortsatt like mutt. «Du ser alltid sint ut», sier hun og går forbi meg inn til pulten sin.*

*Jeg tenker på Kristin resten av dagen. Jeg hadde da smilt til henne slik jeg smilte til de andre elevene, hadde jeg ikke? Ordene til Kristin: «Du ser alltid sint ut!» kommer tilbake til meg, og jeg henger meg opp i ordet «alltid». Jeg vet at jeg ikke alltid er sint, men jeg må ta inn over meg at det kan være en sannhet for Kristin. Er det dette hun opplever, en sint lærer – hver eneste dag? Eller handler det om hvordan jeg ser ut? Om kroppsspråk og ansiktsuttrykk? Jeg flytter fokuset fra ordet «alltid» til ordet «ser». «Du ser alltid sint ut!» Jeg vet at hvordan jeg opptrer har innvirkning på relasjonen til elevene. Dersom Kristin opplever meg som sint, vil jeg ikke klare å nå inn til henne og være den støttende læreren hun fortjener. Jeg vet også at god relasjonskompetanse ikke handler om å behandle alle likt, men å se hver elev på dets egne premisser. Jeg tenker videre at jeg må gjøre noe med min adferd, eller hvordan jeg «ser ut». Hva jeg skal gjøre vet jeg ikke, men tenker at jeg må prøve meg frem. Hva må til for at Kristin opplever meg som blid og imøtekommende?*

*Neste morgen står jeg igjen i døra til klasserommet. Jeg smiler og hilser. Når Kristin kommer er jeg ekstra oppmerksom. «Hei, Kristin! Så fint å se deg, og så fint skjørt du har.» Kristin ser på meg. «Takk», sier hun. Hun smiler i det hun går forbi meg inn til pulten sin.*

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

I 2018 ble åtte nyutdannede lærere intervjuet om arbeidslivsmestring. I studien svarte lærerne at det de opplevde som mest utfordrende i det første halve året, var *der hvor relasjonsarbeidet var vanskelig* (Dahl & Scheie, 2018). Lærerne opplevde det å skape gode relasjoner til alle elevene som en krevende øvelse, og de brukte derfor mye tid på det. Til tross for innsatsen de la til grunn, var det enkeltelever som skapte utfordrende situasjoner og satte dem på prøve (ibid.). Opplevelsen av å komme til kort i dette arbeidet kan i verste fall føre til at lærere velger å forlate yrket. I artikkelen «Lærerne flykter fra skolen» går det frem at 45% av nye lærere forlater yrket i løpet av de fem første årene (Hubro, 2015). Skoleforsker Kari Smith har funnet at en av de sterkeste faktorene til at lærerne blir værende i skolen, er at de klarer å skape gode relasjoner med elevene (Ibid.).

Når relasjonskompetanse trekkes fram som utfordrende både for nyutdannede og erfarne lærere, er det ikke overraskende at lærerstudentene uttrykker at de er usikre på dette området. Som praksislærer har jeg møtt studenter som har gitt uttrykk for akkurat dette, spesielt førsteårsstudenter som har lite eller ingen erfaring fra undervisning. I tillegg til egne erfaringer, er møte med disse studentene bakgrunn for mitt temavalg. Fra egne praksisperioder minnes jeg varierende kvalitet på praksisveiledningen. Det samme forteller studenter jeg har snakket med om sine praksisperioder. Deres kommentarer tyder på at det er store variasjoner i den veiledningen som blir gitt. Fra egen praksis minnes jeg noen praksislærere som sa ifra når jeg trådte feil i relasjonsarbeidet. Jeg er takknemlig for muligheten jeg fikk til å reflektere over egne handlinger sammen med disse veilederne, noe jeg mener alle studenter bør få. Av praksislærer krever det både kunnskap og ferdigheter for å veilede studenter slik at de utvikler et positivt elevsyn og starter utviklingen av egen relasjonskompetanse (Stray & Stray, 2014). Som lærer fikk jeg fort erfare at å bestemme seg for å ha god relasjon til elevene ikke var tilstrekkelig. Det var hardt arbeid, og jeg måtte gå mange runder med meg selv, runder jeg fortsatt må ta i møte med elever som strever. Jeg har måttet øve på å se meg selv i møte med elever og studenter og jobbe for å utvikle min personlige kompetanse. Skau (2008) skriver i boken «Gode fagfolk vokser» at personlig kompetanse handler om hvem du lar andre være i møte med deg (s. 60). Jeg har fortalt om Kristin. Hennes ord fikk meg til å innse at hun ville smile til meg først når hun opplevde mitt smil som ekte, at jeg virkelig brydde meg om henne.



## ***1.2 Tilpasset opplæring***

I Opplæringslova § 1-2 leser vi følgende: «Opplæringa skal tilpasses evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (1998). For å komme i en slik posisjon at en kan tilby den opplæringa eleven trenger må læreren bli kjent med eleven på en slik måte at en ser og forstår elevens behov. Tilpasset opplæring kan ikke bare handle om den faglige tilpasningen. En lærer må også kunne tilpasse egen kommunikasjon i forhold til den enkelte elev, og da særlig de som av ulike årsaker har vansker i og/eller utenfor klasserommet. Stray & Stray (2014) tar opp dette temaet i boken *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* hvor de skriver at det er avgjørende at lærere har eller utvikler ulike forståelsesrammer å tolke og forstå ulike adferdssignaler fra elevene innenfor. De framhever også at det i dette arbeidet er viktig at læreren, med bakgrunn i kunnskap og forståelse for den enkelte elevs behov for relasjonell støtte, tilpasser og nyanserer sin egen adferd og kommunikasjon i samspill med elevene (Ibid.). Utdanningsdirektoratet (Udir) trekker i artikkelen «*Tilpasset opplæring og arbeid med relasjoner*» fram ulike negative konsekvenser av å ikke jobbe med den relasjonelle dimensjonen:

- *elevane si moglegheit til å medverke*
- *respekten for og verdsetjinga av den enkelte elevs individualitet*
- *elevane sitt behov for å delta i eiga læring*
- *handlingsrommet som trengst for å skape eit inkluderande læringsmiljø*

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Å overse viktigheten av dette arbeidet kan få store følger, både for den enkelte elev, læringsmiljøet i klassen og ikke minst læreren selv, slik det blant annet framkommer i Dahl og Scheies studie om arbeidslivsmestring blant nyutdannede lærere (2018). Enkeltelever, grupper av elever, og hele klasser kan utvikle motstand mot undervisningen, og det er verdt å merke seg at motstanden også kan rettes mot læreren som person (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

I et foredrag om tilpasset opplæring og om hvordan man lykkes med dette, trekker Toril Moen fram viktigheten av positive lærer-elev-relasjoner. Opplevelsen av mestring og av å lykkes som lærer øker med kunnskap og bevissthet om relasjonsarbeidet. Der en lærer mislykkes med relasjonsarbeidet, kan tid trekkes fram som en viktig faktor, men ifølge Moen handler det ikke om tid da den relasjonelle dimensjonen er der hele tiden, den er der i alle møtene. Gode stikkord her er vennlighet, varme og åpenhet (foredrag på Nord universitet, 12.11.18).

Å skape gode relasjoner er ferdigheter lærerstudenten skal begynne å tilegne seg gjennom praksisperiodene. I min studie ønsker jeg å få et innblikk i lærerstudentenes opplevelse av den praksisveiledningen de har fått, og den betydningen den har hatt for utvikling av deres relasjonskompetanse, for slik å kunne utvikle grundigere innsikt om forhold som kan bidra til å utvikle min og andres veilederkompetanse. Det kan også tenkes at funnene kan føre til endringer i praksisopplæringen både lokalt og nasjonalt ved å sette fokus på relasjonskompetansens betydning i praksisveiledningen.

Dette leder over til problemstillingen for denne oppgaven.

### ***1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Som beskrevet i foregående avsnitt er bakgrunnen for valgte tema både egne og lærerstudenters erfaringer av store variasjoner i den praksisveiledningen som gis. I tillegg framhever både studier og retningslinjer god relasjonskompetanse som en viktig faktor for å lykkes både som veileder og lærer. Ved innblikk i lærerstudentenes opplevelse av den praksisveiledningen de har fått, og den betydningen den har hatt for utvikling av deres relasjonskompetanse, er det et mål utvikle min og andres veilederkompetanse.

Problemstillingen for denne studien er:

*Hvordan opplever lærerstudenter praksisveiledningens betydning for utvikling av deres relasjonskompetanse?*

I det følgende vil jeg i korte redegjøre for sentrale begreper i problemstillingen:

I denne studien er henvisning til lærerstudenter studenter ved grunnskolelærerutdanninger i Norge. De som deltar i min fokusgruppe er fjerdeårsstudenter ved grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet. I min studie viser praksisveiledning til de Nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen hvor praksisopplæringen er beskrevet. Studentene skal ha minst 110<sup>1</sup> dager i praksis fordelt på fire studieår. All praksis skal være veiledet og vurdert, og det stilles krav til praksislærers kompetanse innenfor feltet veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2010).

---

<sup>1</sup> Studentene som deltok i min studie hadde 100 dager praksis, mens den nye masterutdanningen som startet i 2017 har 110 dager praksis.

I kompetanseguiden for Grunnskolelærerutdanningen (GLU), 1. studieår (Nord universitet, 2018) står det blant annet at studenten skal ha kunnskap om kontaktlærers oppgaver, klasseledelse, kommunikasjon og relasjonsarbeid. Innenfor generell kompetanse står det: «Har startet utviklingen av egen læreridentitet, kommunikasjons- og relasjonskompetanse basert på profesjonsetiske perspektiv» (ibid. s. 3). Som allerede nevnt, retter jeg søkelyset på relasjonskompetanse i denne oppgaven. I min studie støtter jeg meg til Juul og Jensens beskrivelse av begrepet relasjonskompetanse. Det kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Videre vil jeg i denne studien forsøke å belyse problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilken veiledningsform foretrekker lærerstudenter og hva begrunner de det med?*
- *Hva opplever lærerstudenter som mest utfordrende ved praksisveiledningen, og hvilken betydning disse har hatt for deres læring og utvikling?*

#### ***1.4 Retningslinjer for praksis og praksisveiledning***

Kunnskapsdepartementet har bestemt at lærerstudentene skal ha minimum 110 dager i praksis i løpet av utdanningen (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2016). Dette gjelder både for de som går GLU 1-7 og GLU 5-10. Denne praksisen skal være veiledet, vurdert og variert. Veiledet praksis innebærer at studentene har en praksislærer på praksisskolen og én fra lærerutdanningsinstitusjonen som veiledere. Med vurdert praksis menes at hver praksisperiode skal vurderes som enten bestått eller ikke bestått (Nord universitet, 2017). Sist nevnes variert praksis, altså at studentene skal innta ulike trinn og skoler i løpet av praksisperiodene (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Det er satt opp kompetansemål og fokusområder for de ulike årene. I denne oppgaven vil jeg se på de målene som har med relasjon å gjøre. I praksisopplæringen for det første studieåret er hovedtemaet blant annet utvikling av egen læreridentitet og relasjonskompetanse og klasseledelse.

Begrepet praksisveiledning er tidligere forklart, men da det er sentralt i min studie er det nødvendig å presentere det nærmere. Stortingsmeldinger og styringsdokumenter fra utdanningsinstitusjonene legger føringer for hvordan praksis og veiledningen skal foregå. Flere skoleforskere etterlyser imidlertid en enda tydeligere føring for å sikre at alle får en praksis og veiledning som bidrar til best mulig utbytte og læring for studenten. I veiledning kan studenten få noen råd, men hovedmålet er å hjelpe studenten til å reflektere over egne

pedagogiske valg. Det er heller ikke et mål å ta opp mange enkeltepisoder eller tema, men heller å gå i dybden på noen punkter, for eksempel områder studenten opplever utfordrende (Nord universitet, 2017).

«Praksisnærhet og kritisk refleksjon over praksiserfaringene er kjerneelementer i lærerkvalifisering. Obligatorisk veiledet praksis betraktes derfor som en svært viktig del av lærerutdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 66).

### ***1.5 Oppbygging av oppgaven***

Oppgaven er strukturert gjennom 8 hovedkapitler hvor kapittel 1 beskriver bakgrunn for oppgaven, mål og forskningsspørsmål. I kapittel 2 gjør jeg rede for aktuell teori som har vært grunnlag for drøfting. I kapittel 3 presenterer jeg vitenskapelig ståsted og i kapittel 4 begrunner jeg mine metodiske valg. Kapittel 5 presenterer empiri og analyse, altså studentenes opplevelser av praksis og praksisveiledningen. Datamaterialet har jeg så drøftet i kapittel 6 med utgangspunkt i forskningsspørsmålen. I kapittel 7 presenteres konklusjonen og i kapittel 8 noen tanker for veien videre.

## **2 Teori**

Jeg vil i dette kapitlet presentere teori som på ulike måter er relevant for min studie og som vil belyse min problemstilling. Dette vil være teori knyttet til praksisveiledning, relasjonskompetanse, refleksjon og læring i et sosiokulturelt perspektiv.

### ***2.1 Relasjoner, personligkompetanse og relasjonskompetanse***

Læreren er leder i klasserommet og for å lykkes i denne jobben må man, ifølge Nordahl (2012 s. 8), erkjenne at man er leder og dermed ta ansvaret for det som foregår. Det er lærerens ansvar å skape et godt læringsmiljø (Lyngsnes & Rismark, 2017; Opplæringslova, 1998), og Hattie (2009) hevder at den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på læringsmiljøet er den lederjobben læreren gjør.

God klasseledelse innebærer:

- *En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev.*
- *Etablering og opprettholdelse av struktur regler og rutiner.*
- *Tydelige forventninger og motivering av elevene.*
- *Etablering av god læringskultur og et fellesskap som støtter læring.*  
(Helstad & Øiestad, 2018, ss. 75-76)

I denne oppgaven tar jeg kun for meg det som handler om relasjoner da det retter seg direkte inn mot oppgavens problemstilling, studentenes utvikling av relasjonskompetanse. I tillegg viser informasjon fra mine forskningsdeltakere, og andre studier gjort på området, at relasjonsarbeidet oppleves svært viktig, men også svært vanskelig.

I Meld. St. 22 (2011) løftes ett av kjennetegnene på god klasseledelse fram: «læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer-elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen.» En god relasjon mellom lærer og elev regnes som en hjørnestein i god klasseledelse og forskning viser at en slik relasjon har stor betydning for elevens læring og atferd (Udir, udatert; Nordahl, 2012; Hattie, 2009). God relasjon til elevene er altså en av lærerens viktigste oppgaver. Hva innebærer så det? Furnes og Ertesvåg (2015) skriver at læreren må ha både «evne og vilje til å bry seg om alle sine elever (...)» (s. 120). I skolen vektlegges det at alle elevene må føle seg sett av lærerne i løpet av skoledagen. Ikke bare den faglige innsatsen må bli sett og verdsatt, men også den sosiale delen. Læreren må vise oppriktig interesse for eleven, både som del av klassen, men like viktig som et individ med sine særtrekk. Elevene er ulike og det er dermed viktig at læreren også klarer å se den enkeltes emosjonelle behov, læreren må være varm og omsorgsfull (Furnes & Ertesvåg, 2015). Dette handler også om tilpasset opplæring. På Udirs hjemmeside skriver Håstein og Werner (Udir, 2015) om syv verdier som beskriver prinsippet for tilpasset opplæring. En av disse verdiene er verdsetting. Undervisningen må da foregå på en slik måte at eleven kan verdsette seg selv og samtidig føle å bli verdsatt av skolen og medelevene (ibid.). For å oppnå dette må læreren være i stand til å tolke og forstå ulike adferdssignaler fra elevene og tilpasse egen atferd i forhold til de signalene elevene gir (Stray & Stray, 2014). Manglende selvrefleksjon og liten bevissthet om egen opptreden i samhandling med andre kan skape samarbeidsproblemer for læreren (Damsgaard, 2015).

Hvordan en lærer eller veileder utfører jobben sin handler om mer enn bare å kunne faget. For en lærer handler det om mer enn bare å kunne den matematikken som undervises, og for en

praksislærer handler det om å mer enn bare å kjenne til ulike veiledningsformer og teorier knyttet til veiledningsfeltet. Personlige væremåte er ifølge Skau (2005) avgjørende for hvordan jobben utføres, og ifølge henne handler personlig kompetanse «om den vi er som person, både for oss selv og i samspillet med andre» (Skau, 2005, s. 58). Den personlige kompetansen er sammen med teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter vår samlede profesjonelle kompetanse som Skaug (2005, s. 59) presenterer i en kompetansetrekant:



Figur 1 Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2005)

Den personlige kompetansen tar det tid å utvikle, og den er dessuten vanskelig å måle. I tillegg er den vanskelig å beskrive sammenlignet med de to andre sidene i kompetansetrekanten (ibid.). I forhold til læreryrket omfatter denne kompetansen:

lærerens verdigrunnlag og menneskesyn, evne til å få kontakt med elever og foreldre, karaktertrekk som humor, personlig integritet og rettferdighetssans, interesse for fagene og for den enkelte eleven, evne til selv å lære og engasjement i arbeidet for en bedre skole (ibid., s. 61).

Damsgaard (2015) setter også likhetstegn mellom personlig kompetanse og væremåte og beskriver denne kompetansen som «evne til å være god i samhandling med andre mennesker» (s. 43). Evnen til å møte mennesker på en måte som ikke er krenkende, men gir den andre vekstmuligheter er en viktig del av det å være lærer (ibid.).

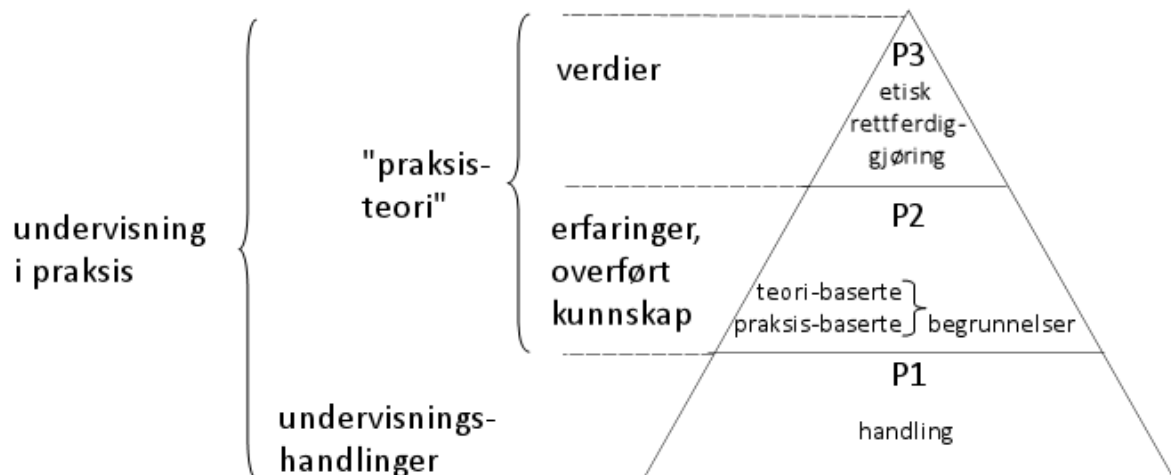
Å kunne samhandle med elevene på en god og hensiktsmessig måte er det Helstad og Øiestad hevder relasjonskompetanse dreier seg om (2018). I boken «Relasjonskompetanse» (Spurkeland, 2018) defineres relasjonskompetanse slik: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (s. 17). Juul og Jensen (2002) omtaler lærerens relasjonskompetanse som *det pedagogiske*

*håndverket og den pedagogiske etikk.* Håndverket er lærerens evne til å se eleven på dets egne premisser og justere sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet og fortsatt være autentisk i møtet. Den pedagogiske etikken handler om lærerens evne til å ta det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Ibid. s.146). Jeg vil i fortsettelsen forholde meg til denne definisjonen.

## 2.2 Praksisveiledning

I *Plan for praksis* viser Nord universitet til *Handlings og refleksjonsmodellen* (Lauvås & Handal, 2014). Universitetet ønsker at kvaliteter fra denne strategien skal prege veiledningen av lærerstudentene. Slike kvaliteter kan blant annet være å fremme studentens refleksjon over egne pedagogiske valg og handlinger.

Gjennom refleksjon kan studenten bli bevisst sin praktiske yrkest teori, som skjematisk kan framstilles slik:



Figur 2 Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2014)

I denne sammenhengen er det naturlig å utdype begrepet «refleksjon» som kan forstås som å tenke over og analysere en hendelse (Tveiten, 2008). I forbindelse med praksis kan det være en undervisningsøkt eller et elevmøte. I plan for praksis står det å lese at refleksjon er en mental prosess der man med utgangspunkt i de tanker man har søker å finne nye retninger eller ideer. Gjennom refleksjon kan en forsøke å finne løsninger på problemer (Nord universitet, 2017, s. 11).

Handlings og refleksjonsmodellen brukes som utgangspunkt i universitetets opplæring av praksislærere og studenter. Det er derfor naturlig at denne veiledningsstrategien blir vektlagt i min studie, men jeg vil likevel presentere andre veiledningsstrategier som jeg mener er

hensiktsmessig med tanke på å veilede studentene i deres utvikling av relasjonskompetanse. Pettersen og Løkke (2004) plasserer handlings og refleksjonsmodellen i humanistisk og kognitiv tradisjon. Jeg presenterer disse to perspektivene før selve veiledningsmodellen.

### ***2.2.1 Humanistisk perspektiv***

I pedagogisk ordbok beskrives det humanistiske perspektiv som en retning innenfor psykologien som i både forskning og beskrivelse er mest opptatt av det spesifikt menneskelige (Bø & Helle, 2005 s. 101). Her er en mest opptatt av selvet, selvrealisering og mennesket som person, altså at mennesket er «aktivt, kreativt og målsøkende individ med idealer, samvittighet og evne til ansvar og konstruktiv inngripen i sitt miljø» (ibid. s. 101). I hovedsak bygger denne retningen på fenomenologiske metoder og på data fra historie, litteratur, religion etc. (ibid.).

Pettersen og Løkke (2004) skriver at utgangspunktet i dette perspektivet er at mennesket er en bevisst og ansvarlig aktør i eget liv. Grunnsetningen er: «den enkeltes intensjoner, verdivalg og framtidige planer har avgjørende betydning for å forstå den enkeltes handlingsvalg og atferd» (ibid. s. 74).

### ***2.2.2 Kognitivt perspektiv***

Pettersen og Løkke (2004, s. 76) viser til Sternberg (1999) når de definerer moderne kognitiv psykologi. Fokuset er her på hvordan mennesker tolker, lærer, husker og tenker i forhold til kunnskap og informasjon. I Pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2005 s. 128) står at det «grunnleggende innenfor den kognitive psykologien er analysen av menneskelig atferd i henhold til hvilken kunnskap personen har. Mennesket sees som et system som handler rasjonelt på grunnlag av sin kunnskap.» Dette perspektivet viderefører også humanismens fenomenologiske synspunkter som er beskrevet over (Pettersen & Løkke, 2004). Særlig vektlegger man kunnskapens og forståelsens konstruktive karakter: det at vår kunnskap og erkjennelse av virkeligheten, sosiale situasjoner og praktiske problemer og oppgaver framstår som subjektive fortolkninger og konstruksjoner (Pettersen & Løkke, 2004, s. 76). Jeg oppfatter det slik at dersom veilederen skal forstå hvordan studenten tenker i gitte situasjoner, må han forsøke å skaffe seg innsikt om studentens måte å tenke på. Veilederen må prøve å forstå både hva studenten tenker om det som har skjedd og det som skal skje i framtiden.



Videre viser kognitiv psykologi til at en avgjørende og effektiv måte å endre folks atferd og måter å handle på, er å endre folks tankemønstre og måter å tenke på. (ibid.).

### **2.2.3 Handling og refleksjonsmodellen**

Handling og refleksjonsmodellen ble lansert av Handal og Lauvås i starten av 1980-årene. Et mål med denne modellen var å styrke forholdet mellom tenking og handling slik at profesjonsutøvere skulle bli bevisst på hva som lå bak arbeidet deres (Lauvås & Handal, 2014). I læreryrket framkommer mange forventninger som kan være vanskelig å forene. I løpet av dagen tas det mange beslutninger som kan få store betydninger for elevene, og læreren må forholde seg til og samarbeide tett med andre instanser. Ofte møter læreren forventninger om også å bidra med løsninger på problemer som ikke er direkte knyttet til skolehverdagen. (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er altså mange valg som skal tas, både alene og i samarbeid med andre. Det kan være snakk om komplekse situasjoner som krever nøye overveielse og hvor kunnskap og forståelse for situasjonen er påkrevd. For å ta kloke avgjørelser er refleksjon både før, under og etter en handling nødvendig (Lauvås & Handal, 2014).

I veiledning innenfor denne modellen forstås praksis som mer enn bare selve handlingen. Årsaken, eller den mentale bakgrunnen for handlingen (praksisteori) er viktig å få fram (Lauvås & Handal, 2014) Lauvås og Handal (2014) deler veiledningsprosessen inn i tre faser:

- 1) Hente fram og undersøke det som skjedde.
- 2) Vi gjenoppvekker de følelsene dette skapte i oss.
- 3) Vi revurderer opplevelsen eller erfaringen.

I den første fasen belyses en spesifikk situasjon. Her er målet å være så konkret som mulig. Spørsmål som: hvem gjorde hva? Hvem var tilstede? Hva var årsaken til situasjonen, og hvem startet den? er med på å gi oversikt over en hendelse. Når hendelsesforløpet er kartlagt, skal den veiledede sette ord på følelsene hendelsen skapte i han/henne. Her er det viktig å få fram både positive og negative følelser. I tredje fase handler det om å revurdere opplevelsen eller erfaringen, altså refleksjon. Gjennom refleksjonen gjennomgås opplevelsen og tidligere erfaringer og følelser som kan knyttes til opplevelsen hentes fram. Det settes også fokus på opplevelsen i lys av den kunnskapen den veiledede allerede har, det kan for eksempel være ulike begreper og teorier, for å «bygge dem inn eller integrere dem i kognitive (og

emosjonelle) strukturer vi allerede har» (Lauvås & Handal, 2014, s. 133). I den siste fasen vurderes det også om den nye erfaringen bringer noe nytt, eller om noe vi visste fra før bekreftes. Handal og Lauvås (2014) viser til Kemmis (1985) og Habermas (1974) som sier at «refleksjon ikke er fullstendig om den ikke har konsekvenser for videre handling» (Lauvås & Handal, 2014, s. 133). Det er altså viktig å ta med seg erfaringene i sin videre praksis.

I handlings og refleksjonsmodellen handler det om veiledning hvor en og en student er i fokus. I *Plan for praksis* (Nord universitet, 2017) oppsummeres modellen slik:

et sentralt prinsipp i denne strategien er at studenten skal få veiledning *på egne vilkår*. Det vil si at veiledningen skal fokusere på studentens tenkning om sine handlinger. Veiledningen skal dreie seg om den faglige virksomheten. Man fokuserer ikke bare på handling, men på *begrunnelser* for handlingene. Veiledningssamtalen vil kretse omkring studentens verdisyn, erfaringer og kunnskaper. I løpet av samtalen oppmuntres studenten til å sette ord på sin tenkning om sin praksis.

I min praksis opplever jeg at studentene i varierende grad er i stand til å reflektere over egne handlinger. Det er, som Lauvås og Handal (2014) skriver, en «krevende aktivitet» (s. 134). Selv den første delen som handler om å kartlegge det som skjedde, kan være vanskelig. Enklere blir det ikke når en skal sette ord på følelser. Å være ærlig i forhold til egne følelser og reaksjoner krever noen ganger mot, men er nødvendig for å komme videre til den delen av refleksjonen som fører til læring. Da mange opplever dette som vanskelig, setter studentene pris på gruppeveiledninger. Flere av studentene jeg har veiledet har gitt uttrykk for at «det er her de virkelig har lært noe.» Altså, de lærer gjennom dialog og felles refleksjon med sine medstudenter og veileder(e). Dialogens vesen er, ifølge Dysthe (1996), å få økt innsikt og forståelse ved å utforske ulike problemer og emner sammen med andre. Gjennom dialogen kan vi da bruke andres tanker til å utvikle våre egne. Dette bringer oss over til sosiokulturelt perspektiv på læring.

### ***2.3 Sosiokulturelt perspektiv***

I dette perspektivet forklares læring og utvikling i større grad ut fra situasjonelle, sosiale og samfunnsmessige faktorer enn iblant annet humanistisk og kognitivt perspektiv (Pettersen & Løkke, 2004, s. 77). Det framheves at læring og utvikling ikke bare kan forstås ut fra individet, men må sees i sammenheng med de praktiske situasjonene og det

praksisfellesskapet hvor kunnskapen er i bruk (ibid.). I denne forbindelse må nevnes den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) som, i følge Säljö (2016), er opphavsmann til det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Vygotskys perspektiv er blant annet at de mentale funksjonene utvikles gjennom sosial interaksjon. Det er gjennom samspill med andre mennesker at vi lærer, eller approprierer, refleksjon, oppførsel og ulike måter å tenke på. Kunnskaper og ferdigheter finnes først mellom menneskene for så å bli en del av oss. (Vygotsky, 1978). Den nærmeste utviklingssonen, eller «the zone of proximal development» er ett av de mest kjente begrepene til Vygotsky (Säljö, 2017). Begrepet viser til området mellom det den lærende kan klare alene og det den lærende kan klare ved hjelp av en mer kompetent annen (ibid.). For en elev kan det være læreren eller en medelev som kan mer. For en student i praksis kan det være medstudenter eller praksislærer.

### ***2.3.1 Veiledning i den nærmeste utviklingssonen***

Praksisveiledning gis til en gruppe studenter som er kommet like langt i utdanningsløpet. Til tross for dette er sannsynligheten liten for at alle har de samme utfordringene. Utgangspunkt for samtaler i veiledningsgruppa må være i studentenes nærmeste utviklingszone, noe som innebærer at veileder må tilpasse innhold, begrepsbruk og utfordringer til studentenes nivå (Bjerkholt, 2017). I forhold til min studie vil alle studentene ha større mulighet til å utvikle egen relasjonskompetanse der praksislærer er oppmerksom på dette og tar hensyn til at behovene er ulike. I følge Bjerkholt (2017, s. 211) tar en «Vygotsky-inspirert tilnærming til veiledning utgangspunkt i læringsarenaen som nærmeste utviklingszone.» Veilederen bidrar her til at innhold i veiledningen relateres til studentenes nærmeste utviklingszone og belyses i fellesskap slik at den enkelte i ettertid kan løse lignende utfordringer på egenhånd (ibid.). I veiledningen får studentene tilgang både til hverandres og praksislærers kompetanse. På denne måten utvikles ny forståelse gjennom dialoger, noe som ifølge Bjerkholt (2017) kan knyttes til Bruner teori om støttende stillas. Tradisjonelt er begrepet brukt i undervisning hvor en mer kyndig person, for eksempel lærer eller medelev, hjelper en annen å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Gjennom samtale kan «hjelperen» gjøre elev oppmerksom på hvordan han eller hun kan komme videre (Hansén & Forsman, 2017). Jeg ser ikke rom for i denne studien å gå nærmere inn på denne teorien.

## ***2.4 Lærende dialog og Refleksjon i handling***

For å se på veiledningens betydning for utvikling av relasjonskompetanse er det naturlig å trekke fram de veiledningsformene som var benyttet i praksisperiodene, men også belyse metoder som kan støtte lærerstudentene i denne prosessen. Når studenter er i praksis, foregår det mange samtaler mellom student og veileder. Noen er formalisert og skjermet fra undervisning eller møter med elever, mens andre foregår i den situasjonen de befinner seg i, det være seg ute i skolegården, i garderoben, i møte med enkeltelever eller i klasserommet. Dette kan defineres som uformelle samtaler, eller lærende dialoger hvor hensikten er læring og utvikling (Bjerkholt, 2017). Slike samtaler kan også oppstå for å hjelpe studenten å ha oversikt over en situasjon og ikke miste kontroll, eller gi råd i møte med enkeltelever. Å bare handle ut fra faste mønster og innøvde prosedyrer vil ikke kunne fungere i alle situasjoner en møter i klasserommet eller skolen generelt. På noen områder kommer læreren langt med kunnskap og erfaring (taus kunnskap), og avgjørelser tas spontant og automatisk. Donald Schön (Schön, 2001) kaller dette «knowing in action.» Der det er behov for umiddelbar handling vil det ikke være tid til å vurdere handlingalternativer, men en veksling mellom handling og at praksislærer gir råd. Slike situasjoner kan være viktig i studentens utvikling selv om det ikke er rom for å prøve ut egne løsningsforslag. Dette kan knyttes opp mot Donald Schöns begrep «reflektion in action» (Bjerkholt, 2017, s. 70). For at slike hendelser skal kunne føre til læring og utvikling for studenten vil mulighet til å reflektere over hendelsen og de valg som ble tatt være viktig.

## ***2.5 Veiledning som formelle samtaler***

I mitt prosjekt vil formelle samtaler eller formell veiledning si fastsatte veiledningssamtaler, enten som en-til-en samtaler hvor kun en student og praksislærer deltar, eller som gruppeveiledning med studentgruppen og praksislærer. Samtalene skjer skjermet fra elev-tid, team-tid og fellesmøter på skolen. Når veiledningen er skjermet fra annen aktivitet, kan studentene konsentrere seg om selve veiledningen som kan foregå som førveiledning eller etterveiledning. I førveiledningen er noe som skal foregå i fokus, mens i etterveiledningen handler det om noe som har foregått (Bjerkholt, 2017). Etterveiledningen tar gjerne utgangspunkt i observasjoner av studentene, men kan også baseres på studentens opplevelse eller vurdering av en undervisningsøkt praksislærer ikke har vært tilstede i (ibid.). Det forekommer at studentene hospiterer hos andre lærere for å få erfaringer fra andre klasser eller undervisning i fag som praksislærer ikke har.

En veiledning som oppmuntrer til refleksjon skjermet fra hendelsen i klasserommet kan knyttes til begrepet «reflection on action» (ibid.). Sett i forhold til min studie om lærerstudenters opplevelse av praksisveiledning, er det interessant å undersøke om den veiledningen de har fått har gitt rom for refleksjoner som igjen har kunnet føre til utvikling av egen relasjonskompetanse.

## **2.6 Aktuell forskning**

Som nevnt i beskrivelsen av handlings og refleksjonsmodellen handler det der om veiledning av en og en student. Worum (2014) skriver i sin artikkel *Veiledning, kunnskapssyn og danning* om veiledning av lærerstudenter. Hun viser til forskere som har funnet at personlig veiledning og individuell refleksjon ikke fører til læring for kollegiet (eller studentgrupper, min kommentar). Handling og refleksjonsmodellen blir i denne artikkelen betegnet som individorientert, og det ytres bekymring til at veiledningen ikke fører til ny kunnskap og viten, men heller speiler det kjente og etablerte. Dette er, ifølge Worum, et paradoks med tanke på at handling og refleksjonsmodellen «nettopp skulle motvirke ensidig tilpasning av den etablerte tenkningen i lærerutdanningen» (s. 28). Som tidligere nevnt uttrykker studenter at felles refleksjon og dialog med medstudenter fremmer læring. I pedagogikken er det vanlig å tenke at kunnskap er en sosial konstruksjon, og samtalen framheves som det stedet kunnskapen oppstår (Skagen, 2007). Lærerstudentene lærer tidlig om de ulike læringsteoriene, og Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet står sentralt. Da er det, etter min oppfatning, viktig at dette også gjenspeiles i praksisveiledningen. Vi må med andre ord skape gode veiledningssituasjoner hvor læring går utover det å reflektere over egne handlinger og egen kunnskap. Vi må skape rom for felles refleksjon.

I forbindelse med min studie, var det naturlig å se på funnene i en kvantitativ studie gjort av Andreassen og Høigaard (2018) som viser at lærerstudenter opplever stor variasjon på veiledningskvaliteten i praksisopplæringen (2018). 200 tredje- og fjerdeårsstudenter deltok i studien hvor de skulle identifisere en praksisperiode i grunnskolelærerutdanningen hvor de i møte med praksislærer var mest og minst fornøyd med veiledningskvaliteten. Resultatene viser at i den praksisperioden hvor studentene var mest fornøyd opplevde de et støttende læringsklima hvor deres følelser ble anerkjent, de fikk nødvendig informasjon og ble gitt mulighet til å ta egne valg. Forfatterne viser til Deci og Ryan (1985) som betegner dette som

autonomistøttende læringsklima. En slik støtte fra en person med autoritet vil føre til økt motivasjon og bedre resultater. Selve læringssituasjonen vil også oppleves bedre (ibid.).

I en artikkel i *Bedre skole* skriver Ulvik, Helleve og Smith om sammenheng mellom praksis og teori i lærerutdanningen, og de retter søkelyset mot lærerstudenters utbytte av praksisopplæringen (Ulvik, Helleve, & Smith, 2018). Denne studien er interessant i forhold til min egen studie da den blant annet tar opp studentenes ønske om å bli inkludert på arbeidsplassen som også er funn i min studie. Forfatterne skriver om store forskjeller i hvordan studentene ble møtt, både av veileder og øvrig personale i tillegg til de fysiske rammefaktorene (ibid.). De trekker også fram at «å få tilgang til kulturen på skolen ser ut til å gi rikere erfaringer og gir studentene en følelse av å være lærer – mer enn om de bare har kontakt med veilederen» (ibid., s. 70). Dette handler om at studentene skal sosialiseres inn i profesjonen (Biesta, referert i Ulvik, et al., 2018). Dersom studenten kommer til en skole som er imøtekommende og gir dem tilgang til deler av lærerens arbeid, både i og utenfor klasserommet, vil læringsutbytte være stort i forhold til om det motsatte var tilfelle. Ulvik et al. (2018, s. 72) hevder at «god kvalitet på praksisplassen er et kollektivt ansvar for skolen.

Veilederens rolle belyses også i denne artikkelen. Det kommer fram av studien som ligger til grunn for artikkelen at veilederen spiller en avgjørende rolle i forhold til læringsutbytte (Ulvik, et al., 2018), noe som også kommer fram i min egen studie.

### **3 Vitenskapsteoretisk ståsted**

I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for vitenskapsteoretisk ståsted før jeg belyser egen motivasjon for studien.

I denne studie har jeg intervjuet lærerstudenter for å få innblikk i deres erfaringer fra den praksisveiledningen de har fått. For å nå mitt mål er det ikke tilstrekkelig å observere studentene, men jeg må snakke med dem for å få ta del i deres meninger og erfaringer. Min studie faller derfor innenfor samfunnsvitenskapelig metode hvor mennesker og deres meninger og oppfatninger av både seg selv og andre står i fokus (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

### **3.1 Kvalitativ forskning**

Studier som har som mål å belyse forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten, kalles kvalitativ forskning (Nilssen, 2014). Som allerede nevnt er mitt utgangspunkt en studie hvor lærerstudenters erfaring og opplevelser står i fokus. En kvalitativ tilnærming er derfor et naturlig valg framfor en kvantitativ metode som blant annet har som mål å samle inn talldata som kan sammenlignes og analyseres ved bruk av tabeller og grafer.

I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010) bygger kvalitativ forskning på hermeneutikk, som handler om fortolkning, og fenomenologi som handler om menneskers erfaringer. I det videre arbeidet vil både hermeneutikk og fenomenologi beskrives nærmere.

### **3.2 Fenomenologisk tilnærming**

Fenomenologi er både filosofi og kvalitativ design (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I kvalitativ forskning beskrives fenomenologi som et begrep som «peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45).

I min forskning er jeg interessert i lærerstudenters *opplevelse* av praksisveiledning. Det er da hensiktsmessig med en fenomenologisk tilnærming da fenomenologi, som nevnt, handler om hvordan vi opplever virkeligheten, ikke hvordan den er objektivt sett (Bø & Helle, 2005). Der målet er å studere verden slik den oppfattes av folk, brukes altså fenomenologisk metode (Johannesen et al., 2016). «Målet er å gi en presis beskrivelse av aktørens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont» (ibid. s. 78). I denne sammenhengen er det viktig å være oppmerksom på at ett og samme fenomen oppleves individuelt. Interesser, bakgrunn og forståelse vil ha betydning for hver persons opplevelse (ibid.).

### **3.3 Hermeneutikk**

For å forsøke å finne ut hvordan, eller om lærerstudentene opplever at praksisveiledningen har vært et godt verktøy for deres utvikling av relasjonskompetanse, må en fortolkning finne sted for å oppnå forståelse. Vi beveger oss da inn i hermeneutikken. De tyske filosofene Friedrich Schleiermacher (1768-1834) og Wilhelm Dilthey (1833-1911) regnes, ifølge Gilje og Grimen

(2013), som den moderne hermeneutikkens fedre, mens Hans Georg Gadamer, Paul Ricoeur og Charles Taylor er sentrale nyere teoretikere.

Ordet hermeneutikk har ifølge Nilssen (2014) tre ulike betydninger: «uttrykk, tolkning og oversettelse» (s. 71). Dette betegner Lægroid og Skorgen som den *hermeneutiske operasjon*. Gjennom uttrykk, tolkning og oversettelse er forståelse målet for arbeidet (ibid.).

Lærerstudentene i min studie vil ha med seg oppfatninger om både seg selv, sine medstudenter og sine praksislærere. De har også en oppfatning av den veiledningen de har fått og i hvor stor grad de har hatt nytte av den. Hvordan praksisveiledningen bør være har de mest sannsynlig også en formening om. Dette betyr at jeg, som forsker, har måttet fortolke og forstå noe som allerede er tolket av studentene selv. Dette kalles dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 2013) som betyr at forskeren «fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon» (Nilssen, 2014, s. 72). I human- og samfunnsvitenskapelig forskning er målet å belyse deltagerens perspektiv og se deres livsverden. I tillegg til dette skal forskningen «få fram begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort» (ibid. s. 72). Forskeren må, ved hjelp av teoretiske begreper innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, gjenskape deltagerens fortolkninger (Gilje & Grimen, 2013).

### **3.4 Forskningsdesign**

Forskningsdesign er, ifølge Johannessen et al. (2016) «alt» som kan knyttes til en undersøkelse. Som forsker har jeg tatt utgangspunkt i min problemstilling og vurdert hvordan undersøkelsen kan gjennomføres fra start til mål.

For å finne ut av min problemstilling valgte jeg også her å se til fenomenologien. Som kvalitativ design vil en fenomenologisk tilnærming ønske å utforske og beskrive mennesker og de erfaringene de har med et fenomen (Johannessen et al., 2015). Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming var mitt mål å utforske og beskrive lærerstudenters erfaringer med praksisveiledning og dens innvirkning på deres relasjonskompetanse.

### **3.5 Eget utgangspunkt for studien**

Jeg har ikke jobbet som lærer og veileder i så mange år, men tilstrekkelig mange til å oppleve betydningen av gode relasjoner til de jeg har vært satt til å samarbeide med, det være seg elever, foreldre, kolleger eller studenter. Jeg tok fatt på min lærergjerning i 2011 og i 2013



fikk jeg tilbud om å være praksislærer, en oppgave jeg har hatt siden og funnet både spennende og givende.

Som praksislærer må jeg etterstrebe god relasjon til både mine elever og de lærerstudenter jeg skal veilede. Som praksislærer ønsker jeg å bevisstgjøre studentene relasjonskompetansens verdi, samt støtte dem i utviklingen av denne kompetansen. Det er derfor av stor interesse for min egen praksis å få innblikk i og mulighet til å reflektere over studentenes opplevelser av den praksisveiledningen de har fått.

#### **4 Metodisk tilnærming**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av design og metode. Jeg vil beskrive hvordan data ble samlet inn og analysert, og til sist gjøre rede for reliabilitet, validitet og etikk.

##### ***4.1 Valg av deltakere og rekruttering***

For å samle inn data har jeg gjennomført *fokusgruppeintervju*. Denne typen intervju kjennetegnes av mer samtale enn intervju hvor målet er å få fram mange ulike synspunkter om det tema som er i fokus (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2017).

Fokusgruppeintervju kommer jeg tilbake til.

Jeg valgte å invitere fjerdeårsstudenter ved Nord universitet til å delta i min studie. Alle deltagerne hadde gjennomført fire praksisperioder og hadde dermed erfaringer og synspunkter om praksisveiledning. Deltakerne som mottok invitasjon var ikke nødvendigvis i samme aldersgruppe, men på samme utdanningsnivå. Dette er hva Johannessen et al. kaller *demografiske variabler* (2016, s. 118) som er vanlig å bruke for å sikre homogenitet, men det er viktig å ha i tankene at gruppen samtidig må ha en slik variasjon at vi får fram ulike synspunkter (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2017). Homogent utvalg er en vanlig strategi ved gruppeintervjuer. Det er et mål å finne personer «med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn for å avdekke mulig felles og ulike erfaringer innenfor en relativt homogen gruppe» (Johannessen et al., 2016, s. 118). Sentrale kjennetegn er i denne sammenheng at deltakerne er lærerskolestudenter med erfaring fra praksis. For å sikre at jeg fikk fram ulike synspunkter ønsket jeg sette sammen flere grupper, noe som viste seg å være vanskelig. Jeg sendt først mail med invitasjon til å delta i min studie til 12 fjerde-års studenter. Da jeg bare fikk svar fra to av dem, valgte jeg å ta direkte kontakt med to andre

som jeg i uformelle samtaler hadde hørt gi uttrykk for klare tanker om den praksisveiledningen de hadde fått. Dette kan kalles *strategisk utvelgelse*. Jeg hadde bestemt meg for målgruppen og ut fra det valgte jeg personer som jeg ønsker skal delta (Johannessen et al., 2016).

I forsøk på å få informanter nok til to fokusgrupper sendte jeg invitasjon til resten av 4. års studentene ved Nord universitet, men ingen av disse meldte sin interesse. Det var ikke ønskelig å basere min forskning på resultatene fra kun en fokusgruppe, men jeg fant det likevel tilfredsstillende med tanke på at de fire studentene som hadde takket ja hadde hatt praksis ved tilsammen 9 ulike skoler.

En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2017), men jeg valgte å benytte minigrupper. Begrunnelsen for å dette var først og fremst med tanke på deltagerne. Det var et mål å skape en god atmosfære i gruppa hvor alle var komfortable med å dele sine synspunkter og opplevelser. For noen vil dette være enklere i en liten gruppe kontra en større. Johannessen et al. (2016, s. 115) viser til flere fordeler med slike grupper. I tillegg til det som allerede er nevnt, trekkes følgende fram: det er lettere å fylle gruppen, intervjueren får mye informasjon fra hver deltaker, det er lettere å diskutere sensitive eller kontroversielle temaer og det er lettere å få fram detaljerte historier og personlige fortellinger. Da jeg møtte studentene til andre intervjurunde, kommenterte de at det hadde vært god atmosfære og at praten hadde gått lett og naturlig. Selv om de kjente hverandre fra før, var de spente på akkurat dette.

Et annet argument for å velge få deltagere var etterarbeidet. Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak som siden ble transkribert. For å klare å skille hvem som sa hva var det en fordel med få deltagere.

Når gruppene settes sammen, er det selvfølgelig også viktig å være oppmerksom på at det finnes noen ulemper ved minigrupper. Johannessen et al. (2016) trekker fram risikoen for at noen av deltakerne kan se på seg selv som eksperter på området. I tillegg kan en oppleve at noen ikke vil samarbeide med de andre i gruppen. Dette fungerte veldig bra selv om ikke alle deltok like mye i samtalen.

## **4.2 Fokusgruppeintervju**

I mitt prosjekt valgte jeg å gjennomføre fokusgruppeintervju eller gruppesamtaler (Johannesen et al., 2016) med fire lærerstudenter. En slik tilnærming egner seg godt for å studere både en felles forståelse av et fenomen og få fram ulike vinklinger og synspunkter av det samme fenomenet. Å kunne dele og sammenligne erfaringer er noe deltagerne i slike intervjuer setter pris på (Johannessen et al., 2016). Dette kan sammenlignes med gruppeveiledning som jeg ofte benytter i praksisveiledningen. Flere av studentene jeg har veiledet har gitt uttrykk for at «det var her de virkelig lærte noe.» Altså, de lærer gjennom dialog og felles refleksjon med sine medstudenter og veileder. Dialogens vesen er, ifølge Dysthe (1996), å få økt innsikt og forståelse ved å utforske ulike problemer eller emner sammen med andre. Dette er, etter min mening, et godt argument for å velge fokusgruppeintervju.

Et annet viktig argument er at for noen mennesker oppleves det enklere å delta i diskusjoner og bidra med egne erfaringer når man er i en mindre gruppe kontra alene sammen med en intervjuer (Johannesen et al., 2016).

## **4.3 Gjennomføring**

Intervjuene som jeg gjennomførte med studentene, varte i 1,5 timer. Tidsrammen la til rette for at alle deltagerne fikk anledning til å bidra i samtalen, noe som var viktig for å få med de ulike erfaringene studenten har fra den praksisveiledningen de har fått. Jeg var også opptatt av at intervjuene ikke varte for lenge, og den avsatte tiden ble derfor respektert. Jeg utarbeidet intervjuguide til det første intervjuet hvor temaene fra problemstillingen ble tatt opp. I tillegg tok jeg med hva hovedtemaene ville være, veiledning og klasseledelse. For å legge til rette for lik forståelse for veiledningsmetoder, listet jeg opp eksempler som gruppeveiledning, en-til-en samtale, uformell veiledning eller lærende dialoger og veiledningssamtale med fokus på spesifikke hendelser. Jeg formulert spørsmål som jeg håpet ville oppmuntre deltakerne til utdyping av det som ble diskutert. For å unngå at intervjudeltagerne skulle forberede seg «for godt» valgte jeg å ikke sende intervjuguiden til dem. Jeg ønsket en dialog, ikke en oppramsing av på forhånd produserte svar. Jeg ba dem derimot å forberede en fortelling om en veiledningssituasjon de hadde opplevd som positiv. På denne måten la jeg til rette for at alle bidro til samtalen, og de fikk også gruppens innspill på sin fortelling.

Det andre intervjuet ble gjennomført 3 måneder etter det første. Under transkriberingen av det første intervjuet ble jeg oppmerksom på utsagn som vekket min nysgjerrighet og nye spørsmål ble notert ned underveis i arbeidet. Ved gjennomlesing av det transkriberte intervjuet la jeg merke til at enkelte tema ble nevnt ofte, noe som igjen ledet til flere spørsmål. Deltakerne fikk ikke spørsmålene tilsendt denne gangen heller, men de fikk vite at jeg ønsket at vi snakket mer om relasjoner og et spørsmål fra praksisveiledningen de ofte kom tilbake til, «korsen syns du det gikk?»

#### **4.4 Analyseprosess**

Intervjuene ble dokumentert i lydopptak som jeg siden transkriberte. Jeg vurderte på et tidspunkt å skrive transkripsjonen som en fortellende tekst da et slikt fokus kan gjøre transkriberingen enklere og transkripsjonene mer lettlest (Johannessen et al., 2016, s. 219), men da arbeidet med transkriberingen startet var det mest naturlig å skrive det som ble sagt ordrett og på dialekt. I transkriptet fra første intervju tok jeg med pauser og hvor lenge disse varte. Eh-er og latter var også med. Når svaret på hvordan transkripsjonen skal gjøres, ligger i hva den skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2017), ble dette utelatt i transkripsjonen av det andre intervjuet. I min studie er det innholdet i samtalen som var viktig, ikke hvem som snakket mest, eller hvor mange og lange pauser som ble tatt.

Da transkripsjonene var ferdig skrevet, startet forberedelsen til analysen. I arbeidet med analysen har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk fremgangsmåte beskrevet av Johannessen et al. (2016) hvor det den dypere meningen i intervjudeltagerens erfaringer som er målet for analysen. De viser til Kirsti Malterud når de beskriver fire hovedfaser i analyse av meningsinnhold (ibid.). Dette har jeg har brukt som et utgangspunkt for min analyse.

Jeg startet med å lese igjennom det første intervjuet. Transkriptet ble satt inn i en tabell hvor hver deltager fikk sin farge. Dette ga en god oversikt. Underveis noterte jeg ned sentrale temaer som jeg ønsket å snakke mer om i neste intervju. For å gjøre materialet enda mer oversiktlig ble tabellen utvidet med en kolonne. Her sammenfattet jeg meningsinnholdet i det som var blitt sagt og mye irrelevant informasjon ble fjernet. Kvale og Brinkmann (2017) kaller dette for *meningsfortetting* (s. 232). Dette betyr at intervjudeltakernes utsagn omskrives til kortere formuleringer. Dette er et utsnitt fra denne tabellen.

6. J: Ja, vi va ofte to lærera å da (.) i. To lærera å så Va vi fire studenta- 3 studenta å to lærere, så vi va Veldig mange. og alle fikk si litt, men at læreran avslutta, eller Praksisveilederan da.	6. Veilederen avsluttet Lærer skapte et godt og trygt klima - sammen med studentene.
7. R: før æ trur jo at, før æ e helt enig med dæ når du sir det at når vi e flere studenta å prata i lag e det tryggere å si nåkka, det trur æ e fordi at, i hver fall	7. Trygt å være flere studenter sammen. Da er det lettere å si noe.

Figur 3 Utsnitt fra tabell - meningsfortetting.

Ved gjennomlesing av materialet ble jeg oppmerksom på at studentene var svært opptatt av relasjonen mellom praksislærer og studentene. I tillegg var relasjon til team og skolen også et tilbakevendende tema. Derfor valgte jeg å endre fokus fra klasseledelse til kun å se på relasjonskompetanse. Dette blant annet fordi relasjonen mellom student og praksislærer er så nært knyttet til det relasjonsarbeidet studenten selv skal gjøre når de kommer ut i jobb.

Dataene fra det andre intervjuet ble gjennomgått og systematisert på samme måte som det første. I det videre arbeidet ble dokumentet utvidet med nok en kolonne. Her noterte jeg ord som fortalte hvilken type informasjon som var å finne i tekstelementene. Dette kalles koding (Johannessen et al., 2016). «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). Jeg noterte ord som *tid, veiledning, relasjon og vurdering*.

Jeg valgte videre å lage en ny tabell med utgangspunkt i mine opprinnelige forskningsspørsmål.

1. Hva opplever lærer-studenter som mest utfordrende ved praksis-veiledningen	2. Hvilken veiledningsform foretrekker lærerstudenter og hva begrunner de det med?	3. Hvordan beskriver lærerstudenter betydningen av det relasjonelle klimaet i veiledningsgruppa for deres læring og utvikling?
Vurdering – tid -		
*****Første intervju*****		
24 Man er flinkere til å gi tilbakemeldinger til hverandre når det er avsatt tid til det.	4.0 Likte gruppeveiledning best - alle stud sa noe om økta som hadde vært. Trygt med fast rutine - gruppeveiledning. Bedre enn en-til-en veiledning.	6. Veilederen avsluttet Lærer skapte et godt og trygt klima - sammen med studentene.
70 Uheldig dersom man ikke får snakket om undervisningen.	5. Flere synspunkter - viktig å høre flere enn veileder.	7. Trygt å være flere studenter sammen. Da er det lettere å si noe.
102 Viktig med god tid dersom studenten også skal få komme med sitt syn.	6. Veilederen avsluttet Lærer skapte et godt og trygt klima - sammen med studentene.	9. Tryggere å være flere. ikke alene med det du sier.
103 Antall studenter i gruppa har betydning for hvor god tid det er til samtale/refleksjon.	11. Skummelt med en-til-en. Lærer/elev forholdet fra egen skolegang henger igjen.	10. Ufarliggjør å være flere i lag. Skal være lov å gjøre feil i praksis.
		18 Relasjon til medstud viktig - trygghet

Figur 4 Utsnitt fra tabell - funn i empiri fordelt under forskningsspørsmål.

Kodeordene jeg hadde notert ble nå plassert i de kolonnene de naturlig hørte hjemme under sammen med forkortet versjon av forskningsdeltagernes ytringer. Dette ble utgangspunkt for neste fase i mitt analysearbeid.

Den siste fasen av analysen ble å sammenfatte materialet. Jeg tok for meg kolonne for kolonne og forsøkte å systematisere teksten ut fra kodeordene *tid, sted, veiledningsmetode og relasjon*. Relasjon mellom student og praksislærer var et tema som gikk igjen uansett om vi snakket om veiledningsformer eller tid til veiledning. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å kun ha to forskningsspørsmål:

- *Hvilken veiledningsform foretrekker lærerstudenter og hva begrunner de det med?*
- *Hva opplever lærerstudenter som mest utfordrende ved praksisveiledningen, og hvilken betydning disse har hatt for deres læring og utvikling?*

I forhold til min studie, finner jeg også hermeneutisk meningsfortolkning interessant. Meningsfortolkning er fremtredende innenfor humaniora, eller humanistiske fag, og handler om å se etter mening bakenfor det som blir sagt direkte (Kvale & Brinkmann, 2017). Den som tolker teksten søker å finne «meningsstrukturer og betydningsrelasjoner» som ikke er åpenbar i en tekst (Ibid., s. 234). I boken *Det kvalitative forskningsintervju* (2017) skisserer Kvale og Brinkmann syv prinsipper for hermeneutisk fortolkning. Jeg vil her kun nevne det første som gjelder den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen som kan knyttes til den hermeneutiske sirkel» (Ibid.). Forskeren tolker ulike deler av teksten for så å sette disse fortolkningene i sammenheng med helheten. Tolkning består av at forskeren i tillegg til stadig beveger seg mellom helhet og deler også beveger seg «mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse» (Nilssen, 2012, s. 73).

Med forforståelse menes det vi bringer med oss inn i tolkningen og som ligger til grunn for vår forståelse av det nye vi møter. Min forforståelse er for eksempel ikke bare det jeg kan om veiledning og relasjonskompetanse, men også det som ligger skjult av erfaringer, kunnskap, verdier, forskningsfilosofi og holdninger til det feltet jeg studerer. Dette er altså viktig å være klar over, men vel så viktig er det der hvor forforståelsen kommer til kort. Jeg må være forberedte på at det i intervjuene kan komme fram noe som ikke stemmer med min forforståelse. Justering og tilpasning må da skje og i den forbindelsen er det viktig å være åpen og nysgjerrig og stille spørsmål for på den måten å oppnå utvikling og dypere forståelse (Nilssen, 2012).

#### ***4.5 Validitet og reliabilitet***

For å oppnå troverdighet, eller validitet, i kvalitativ forskning må framgangsmåter og funn reflektere formålet med studien og representerer virkeligheten på en riktig måte (Johannessen et al. 2016, s. 232). I min studie er jeg ute etter opplevelser av praksis. For hver persons opplevelse har interesser, bakgrunn og forståelse betydning, og vil derfor ikke være lik for alle studenter, men de resultatene jeg har kommet fram til kan tegne et bilde av hvordan praksisveiledningen oppleves av lærerstudenter generelt. For å styrke troverdigheten i min studie har jeg gitt mine intervjudeltakere mulighet til å bekrefte de resultatene jeg har kommet fram til ved å gi dem tilgang til kapitlet «Analyse og tolkning».

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om forskningens data, herunder hvilken type data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides. For å sikre høy reliabilitet kan en gjøre samme test flere ganger for å se om resultatet blir det samme. En annen måte å gjøre det på er at andre forskere gjør samme undersøkelse. I kvalitativ forskning er slike krav lite hensiktsmessig. Med utgangspunkt i mitt prosjekt vil det være umulig for en annen forsker å gjennomføre eksakt samme intervju, selv ikke om vedkommende bruker de samme informantene. Dette fordi forskeren bruker seg selv om verktøy, altså at en går til oppgaven med en erfaringsbakgrunn ingen andre har. Tolkningen kan av den grunn ikke bli den samme (Johannessen et al., 2016; Nilssen, 2012).

Med tanke på å styrke påliteligheten i min oppgave, gir jeg en åpen og detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen.

#### ***4.6 Etiske betraktninger***

Etikk handler om de prinsipper, regler og retningslinjer som ligger til grunn for vurdering om en handling er riktig eller gal. I arbeidet med denne studien har jeg forholdt meg til slike prinsipper, blant annet i intervjuene og i behandling av data. Empirien er presentert på en slik måte at studentene ikke skal kunne gjenkjennes. Intervjuene ble også gjennomført med tanke på at praksisskoler og praksislærere skulle holdes anonym. Etiske hensyn innebærer at forskeren må tenke over hvordan et tema kan belyses på en etisk forsvarlig måte som ikke gir uforsvarlige konsekvenser for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn (Johannessen et al., 2016).

*Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)* har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Johannessen et al. (2016) gjengir i sin bok et

sammendrag av retningslinjene skrevet av Per Nerdrum (1998), og de trekker fram tre typer hensyn:

1. *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi.*
2. *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.*
3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

(Johannessen et al., 2016, s. 85).

I forhold til det første punktet har jeg sendt ut informert samtykke hvor det blant annet står hva deltakelse innebærer og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen.

Punkt nummer to handler om at deltakerne skal selv kunne bestemme hvilke opplysninger om dem forskeren får tilgang til og hva som deles med andre. For å imøtekomme dette har studentene fått tilbud om å lese det som er skrevet i kapitlet om empiri og analyse. Trygghet på at konfidensialiteten ivaretas er viktig for deltakerne, og de må være sikre på at opplysninger om dem brukes på en slik måte at de ikke kan identifiseres (Johannessen et al., 2016). Ved å lese det jeg har skrevet kan de blant annet se at fiktive navn er brukt. I *informert samtykke* kommer det fram hvem som vil få tilgang til dataene og hva som skjer med dataene etter at prosjektet er avsluttet. I samtalen om den praksisveiledningen studentene har fått, kom vi inn på relasjon til både praksisskole og praksislærer. Navn på disse ble ikke nevnt i intervjuet da det ikke er vesentlig for denne studien.

I forkant av intervjuene tenkte jeg over at det kunne komme fram opplysninger om forhold som ikke samsvarer med Nord universitets plan for praksis eller de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. Slike funn presenteres som resultat, men på en slik måte at anonymiteten ivaretas for alle parter.

For å unngå at studentene føler seg misforstått eller krenket har de som nevnt fått tilbud om å lese kapitlet «Empiri og analyse». Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) kan ordrette transkripsjoner føre til krenkelse av intervjudeltakernes verdighet ved å overse de viktige distinksjonene mellom talespråk og skriftspråk. Det samme gjelder dersom man publiserer deler av intervjuet ordrett.

## **5 Analyse og tolkning**

I det følgende vil jeg presentere innhold fra to fokusgruppeintervjuer med fire forskningsdeltakere (omtalt som studentene i dette kapitlet). Min fokusgruppe har bestått av



fire fjerdeårsstudenter, tre damer og en mann. For at deltagerne ikke skal kunne identifiseres har jeg valgt å gi dem fiktive navn: Ronja, Siri, Johan og Merete. De er alle i alderen mellom 20 og 30. De har vært på både store og små skoler, 1 til 10 skoler, fådelt skoler, barneskoler og ungdomsskoler. Flere av studentene er allerede i jobb samtidig som de skriver sin masteroppgave.

Kapitlet organiseres i tema basert på innhold i intervjuene. Noen tema var valgt av meg som intervjuer, mens andre ble spilt inn av studentene i løpet av samtalen og var tydelig viktig for dem. Det handlet særlig om relasjon til praksislærer, egenvurdering, tid til veiledning og opplevelsen av å bli vurdert.

### ***5.1 Veiledningsformer***

Et av målene for intervjuet var å få fram hvilke veiledningsformer som ble benyttet, eller som var dominerende i praksisperiodene. Som innledning til det første intervjuet ble derfor veiledningsmetodene formell veiledning som gruppeveiledning eller en-til-en veiledning, uformell veiledning som lærende dialoger og veiledningssamtaler med fokus på spesifikke hendelser nevnt sammen med en kort beskrivelse.

I forkant av intervjuet ble studentene bedt om å forsøke å huske en veiledningssituasjon som de opplevde som positiv, og som de kunne dele i forbindelse med første møte med fokusgruppa. Det viste seg å være vanskelig, spesielt for to av deltagerne som begge ga uttrykk for at det var de negative opplevelsene som hadde festet seg. Ronja fortalte at det var positivt at hun gjennom denne oppgaven ble tvunget til å tenke tilbake og lete etter de positive opplevelsene, for det hadde selvfølgelig vært mye positivt, men som hun sa: «men det er de negative du huske best.»

Siri kunne heller ikke fortelle om én spesiell situasjon, men fortalte om de positive og engasjerte praksislærerne hun møtte i sin første praksisperiode. Spesielt nevnte hun opplevelsen av at alle loggene hun skrev ble lest med interesse og kommentert både muntlig og skriftlig. Merete fortalte hvordan en av loggene hun skrev var blitt diskutert i veiledningen. Dette opplevde hun som svært positivt av flere grunner. Hun trakk særlig fram anledningen til å reflektere over det hun hadde skrevet og på den måten utvikle større innsikt: «æ følte næsten at det var litt sånn profesjonsutvikling.»

Som praksislærer funderer jeg over hvorfor Ronja og Johan fant det vanskelig å plukke ut en positiv veiledningssituasjon. De bekreftet at det hadde vært positive hendelser også, men det

negative husker de altså best. Er praksislærere og praksisskolen ikke flink nok til å skape positive opplevelser som setter spor, eller handler det om relasjoner? Når jeg tenker tilbake på egen praksis, minnes jeg særlig spenning i forhold til praksislærerne, hvilke forventninger de hadde til meg og hva jeg ville bli utfordret på. Jeg møtte til hver praksisperiode med mange tanker og enda flere spørsmål som sikkert dagens studenter også har. Utfordringen for meg og andre praksislærer blir å møte studentene slik at praksisperioden blir en positiv og lærerik opplevelse.

### ***5.1.1 Formelle veiledningssamtaler som gruppeveiledning kontra en-til-en veiledning***

Johan foretrekker gruppeveiledning. Han beskriver det som daglige veiledningstimer, hvor alle studentene og veileder(e) var samlet. I disse veiledningstimene måtte også studentene si noe om økta som hadde vært og for Johan opplevdes dette som trygt. Selv om praksislærer ofte har mange års erfaring fra skolen, forklarte Johan at det var fint å få flere synspunkter på gjennomførte økter, alle fikk si litt før praksislærer avsluttet.

Ronja sluttet seg til dette og var enig med Johan: «når vi e flere studenta som prate i lag, e det tryggere å si nåkka.» Hun begrunnet dette med at da hun, særlig i første praksisperiode, var alene med praksislærer var hun svært opptatt av hva praksislærer mente var bra eller dårlig å gjøre, og hva praksislærer mente var god eller dårlig læring. I gruppeveiledningen er de flere med samme erfaring, derfor opplevde hun det som tryggere å si noe der. «Da e det mye lettere å være flere – det e litt tryggere å vær flere å vet at du står ikke aleina med det du sir nu.» Johan støtter Ronja i dette. Han forklarer at det ufarliggjør litt å være flere sammen, da er de flere i «samme båt». Han tilføyer at det er skumlere å få tilbakemelding en-til-en med praksislærer, «det heng kanskje litt igjen det lærer-elev-forholdet fra vi sjøl gikk i grunnskola», «det kan hende det e dær det ligg», fortsatte han. Videre trekker han fram at i gruppeveiledning har man flere «lærere» og får flere synspunkter på det som tas opp. Det var ikke alltid at studentene var enig, men da ble det diskusjoner, noe Johan sier er bedre enn at praksislærer «pirker» på ting som gikk galt heller enn å gi konstruktiv tilbakemelding. Vi hadde på forhånd avklart at med konstruktiv tilbakemelding mener vi tilbakemeldinger som fører til endring i positiv retning.

Siri har opplevd både gruppeveiledning og en-til-en som positivt. Fra gruppeveiledning trekker hun fram at det var lærerikt å høre tilbakemeldingene medstudentene fikk. Selv har hun vært forsiktig med å gi konstruktiv kritikk. Som student, på lik linje med de andre, føltes

det ikke riktig for henne å kritisere andre studenters opplegg. «Man blir litt sånn belæranes, å så skal man egentlig ikke vær det, så vil man ikke være en bedreviter (...)» Dette kan være årsaken til at studenter er mer positiv enn praksislærer, forteller Siri.

Utsagn som «vi står ikke aleina med det vi sir», og at det er tryggere å si noe når man er flere i lag, får meg til å undres over praksislærers evne til å skape gode relasjoner, men like mye studentenes forventninger når de kommer ut i praksis. Er tanken på at de skal bli vurdert med på å skape en spenning mellom student og praksislærer? Johan tok selv opp at de har med seg elev-lærer forholdet fra de selv gikk i grunnskolen. I så tilfelle tenker jeg at praksislærers evne til å se den enkelte student er svært viktig. Da kan en oppnå at studenten senker skuldrene og ikke er i forsvar, men heller evner å ta til seg lærdom. Jeg vil komme tilbake til dette når jeg ser nærmere på vurdering.

### ***5.1.2 Den uformelle veiledningen***

Ronja gir uttrykk for at hun liker den uformelle veiledningen godt, den samtalen som gjerne foregår mellom praksislærer og student til og fra klasserommet eller i pauser. I en av praksisperiodene, hvor det var et stykke å gå fra klasserommet til personalrom, forteller hun at hun opplevde å få tilbakemeldinger fra veileder på timen som hadde vært: «da føle æ at det blir mer ærlig, kanskje fordi det blir sagt der og da i stedet før at man vente til etter lunsj.» Videre forteller hun at hun satt igjen med mange erfaringer fra den uformelle veiledningen. Det å spise lunsj sammen opplevde hun også som positivt. Da kunne det bli snakket om «småting» som ikke ble tatt opp i den formelle veiledningen. Hun forteller også at mengden uformelle samtaler henger sammen med hvor studentene blir plassert, om de får et eget rom eller om de får være på teamrommet sammen med lærerne. I en praksisperiode satt studentene på eget rom og fikk av den grunn lite uformell veiledning. Selv om Ronja setter pris på denne formen for veiledning med blant annet tilbakemelding rett etter en undervisningsøkt, gir hun uttrykk for at hun synes det er fint å få reflektere over en undervisningstime alene før veiledningen, enten den er formell eller uformell.

Johan forklarer at det er viktig at det er satt av tid til veiledning og at den formaliseres slik at det ikke bare blir uformell veiledningen med korte samtaler: «æ trur at æ hadde tenkt at æ ikke hadde fådd veiledning da.» Ronja er enig med Johan og uttrykker at uformell veiledning ikke kan erstatte den formelle. For meg er det naturlig å knytte dette utsagnet til beskrivelse

av den tryggheten de beskrev i forrige delkapittel, altså at det oppleves trygt å være sammen med andre i samme situasjon.

Johan har ikke erfart å få konkrete tilbakemeldinger fra praksislærer i uformell veiledning, men han har hatt samtaler eller diskusjoner med andre lærere enn praksislærer i pauser. Siri, der imot, forteller at hun har lært mye i løpet av samtalen hun har hatt med praksislærer på vei til og fra klasserommet. Det har dukket opp ulike tema som ikke nødvendigvis kunne knyttes til sist gjennomført undervisning, men likevel ting hun har tatt med seg videre. Hun ser også en klar ulempe med denne formen for veiledning:

æ føle at æ har lært masse av sånn type samtale, men det som e dumt e – du har på en måte en tidsfrist på samtalen, så du kan begynne å komme inn på nåkka som du synes e veldig interessant og som du har spørsmål om, å så åpne man døra til læreværelse å så går man inn å så må samtalen avbrytes før at det e andre lærere som skal snakke i lag.

Det er mange ting hun gjerne skulle snakket mer med praksislærer om, men som faller bort i farten, forteller hun. Noen ganger har det vært anledning til å ta dette opp igjen i den formelle veiledningen, men ofte har hun glemte det hun ønsket å ta opp. Hun kommer igjen tilbake til at hun er glad i disse uformelle samtaler, men det er dumt at tiden er så begrenset. Ronja beskriver at den ideelle situasjonen hadde vært om man alltid fikk mulighet til å ta opp tråden igjen senere i formell veiledning. Det har hun selv opplevd som positivt, men hun har også opplevd det samme som Siri, at noe faller bort.

Konklusjonen blir altså: ja takk, begge deler. De ser det positive i muligheten til en uformell samtale om ulike tema fra praksis, men understreker samtidig at dette ikke kan erstatte den formelle veiledningen. Basert på samtaler med studentene er det mitt inntrykk at en-til-en veiledning er noe de ikke ønsker. Det er tryggere å være flere sammen, og de verdsetter muligheten til felles refleksjon.

## ***5.2 Tilstrekkelig, eller for lite tid til veiledning***

Studentene hadde med seg ulike erfaringer fra praksis, men felles for alle var opplevelsen av stor variasjon i hvor mye tid det var satt av til veiledningen. Dette er interessant med tanke på mulighet til dialog og felles refleksjon. Johan forteller om stor variasjon både i mengde og struktur. Ved noen skoler var det fastsatt en time hver dag, mens ved andre skoler var det mer på «sloms». Siri var opptatt av at det burde være fastsatt tid til veiledning hver dag, altså

formell veiledning. Hun uttrykte også at veiledning ved behov ikke hadde fungert så bra: «førde at da e det så mye lettere hvis man si –ja, vi tar veiledning når det e behov, så bli det ofte til at det ikke blir så mye veiledning som det burde ha vært.» Ronja slutter seg til dette og forklarer at det er bedre å sette av for mye tid enn for lite. Rikelig med tid oppfatter hun som at praksislærer vil at studentene også skal delta aktivt i veiledningssamtalen og utvikle seg gjennom veiledningen. Samtidig som studentene uttrykker at det var litt skummelt å si noe, ønsket de mulighet til samtale og refleksjon. Dette kom naturlig opp samtidig som vi snakket om for lite eller tilstrekkelig tid til veiledning. Johan uttrykte at det var uheldig dersom de som studenter ikke fikk snakket om undervisningen de hadde hatt, men også her har de ulike erfaringer. Hvor mye tid som har vært satt av har vært styrende for hvor mye de har deltatt med spørsmål og tanker. Ronja sa det slik: «Hvis du vet at det e sotte av en time - så e du mer åpen før at ok, no kan æ åsså snakk masse (...).» De andre slutter seg til dette. Siri forklarte at de gangene hun hadde sagt noe, følte hun at det var satt av nok tid. Hun tilføyer at antall studenter i gruppa har noe å si i forhold til hvor mye studenten slipper til.

Merete forteller at hennes opplevelse er at det er praksislærer som styrer hvilken retning veiledningen tar:

men det e i hvert fall det inntrykke æ har fådd i alle fall, at når det e satt av veiledning, så e det vei-ledning, at du skal bli veileda, å da e det på en måte satt at det e veileder som har styringa.

Hun føyer til at «veldig mye styres av den tia.» Dersom dette innspillet betyr at kun veilederen hadde ordet, kan jeg forstå at opplevelsen av vurdering var stor. For meg innebærer det at praksislærere har ulik oppfatning av hva veiledning er og hva den avsatte tiden bør brukes til.

Ronja trekker fram at det kan bli for mye veiledning også, særlig hvis de må snakke med flere praksislærere om det samme. Her skyter Johan inn at relasjon til praksislærer spiller en rolle. Han viser til at i den praksisen han anser som den beste, hadde de mye veiledning og relasjonen i gruppa og til praksislærer var god. Da kunne de sitte og prate lenge, og han opplevde det som positivt. I en annen praksis, derimot, var relasjonen til praksislærer dårlig. Han forteller at selv om det da var færre veiledninger, følte de som var som et «ork»: «så der følte æ at det nesten skulle vært mindre, altså vi ville helst slepp unna det.» Ronja er igjen enig med Johan, «relasjon er viktig.» Hun knytter dette opp til den relasjonen de selv skal prøve å få til elevene når de er i praksis. Hun forklarer at det er viktig for praksislærer å skape

gode relasjoner for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger som ikke oppleves som angrep eller kritikk. Siri tilføyer at det er viktig at praksislærer viser interesse for studentene når de er der slik at de ikke føler seg som et «ork». I så fall vil ikke studentene være komfortabel i vurderingssituasjonen. Her legger Merete til at det er lett å gjennomskue uengasjerte veiledere, de som: «sir nå bare før å si nå.»

På spørsmål om hva som kan hemme en konstruktiv veiledningssituasjon, svarer Siri at praksislærer må være tydelig i sin tilbakemelding og tørre å være direkte. Hvis ikke, forstår ikke studenten hva det gis tilbakemelding på. Johan slutter seg til dette. I den ideelle veiledningssituasjonen, slik han ser det, er praksislæreren tydelig i sine tilbakemeldinger, men like viktig er det at det gis rom for studentens stemme: «om ikke forsvar sæ, så hvert fall få mulighet til å diskutere det etterpå.» Han legger til: «at man får en diskusjon rundt det, tenke æ, at det e en konstruktiv å god veiledningssituasjon.»

Ifølge studentene bør det være fastsatt daglige veiledninger i praksisperiodene. I tillegg uttrykker studentene at rikelig tid er viktig. Det er ifølge dem bedre med for mye enn for lite tid da de ser det som en invitasjon til å delta aktivt i samtalene. Videre oppfatter de det som et ønske fra praksislærer at veiledningen skal føre til utvikling for studentene. For at denne utviklingen skal kunne finne sted må praksislærer våge å gi tydelige, ærlige og direkte tilbakemeldinger som bidrar til økt forståelse for egen praksis som lærer. Som et viktig ledd i å utvikle en slik forståelse er refleksjon over handlinger viktig. Studentene ønsker nok tid i veiledningen til å få sette ord på sine opplevelser og tanker rundt den undervisningen de har hatt. Relasjon mellom student og praksislærer trekkes også fram, muligens som den viktigste faktoren for en vellykket veiledning.

### ***5.3 Vurdering og relasjon***

I forhold til veiledningssituasjonen er alle enig om at det Ronja kaller standard åpningsspørsmål, «korsen syns du det gikk?», ikke er bra. De misliker spørsmålet av flere grunner. Ronja forklarer at hun ikke liker spørsmålet fordi hun er redd for at praksislærer ikke skal være enig med henne og dermed ikke tørre å være ærlig i sin tilbakemelding: «hvis æ syns det gikk kjæmpe bra å han syns det gikk kjæmpe dårlig, vil æ jo tru at han e litt mildere med å si til mæ at det ikke så bra som du trudd det gikk.» Johan skyter inn at det er viktig at studenten får si sin mening, altså reflektere selv over hvordan timen gikk, men at det bør være mulig å stille spørsmålet annerledes, for eksempel: «va det nåkka du følte gikk dårlig, eller va

det når ting du følte gikk bra?» Siri forteller at hun føler at lærer «fisker» etter noe negativt når dette spørsmålet stilles. Selv om hun kanskje tenkte at timen gikk bra, begynner hun å lete i tankene etter hva som kunne ha gått galt. Hun forklarer videre at studentene trenger bekræftelse på at det gikk bra før de selv sier noe om timen, og på den måten unngå at de begynner å lete etter det som kunne ha gått galt: «at man sløpp å begynne å lete etter de tingene som kanskje gikk galt (...)» Hun begrunner dette slik: «før man vil jo gjerne vis at man har seidd de samme tingene.»

Det samme temaet kom opp i det andre intervjuet noen måneder senere. «Det er kanskje ikke spørsmålet som er negativt, men kanskje den situasjonen du kommer i som kan føles litt skummel fordi det er et så åpent spørsmål», sier Siri. Det er et spørsmål du ikke vet svaret på, fortsetter hun og beskriver en følelse av å bli testet i evnen på å se seg selv. For meg som intervjuer kommer det klart fram at spørsmålet får fram negative tanker om egen innsats. Ronja forklarer det med at spørsmålet vekker tvil, ikke bare til egen innsats, men også til praksislærers hensikt med spørsmålet. Dette innspillet får meg til å undres over om vi som praksislærere sender ut negative signaler uten å være oss det bevisst. Vi er i så tilfelle dårlige forbilder og utgangspunktet for å veilede studenter, hvis mål er å utvikle egen relasjonskompetanse, vil etter min mening være svekket.

Johan funderer over om det hadde vært bedre dersom spørsmålet «korsen synes du det gikk?» kom litt ut i veiledningen, etter at de hadde snakket litt sammen. Siri trekker nå oppmerksomheten mot relasjoner: «at hvis det er når du føler deg trygg på og som du har gode relasjoner med, så er det lettere å si "ja synes det gikk bra, ja".» Er du derimot usikker, vil det oppleves verre, fortsetter hun.

Siri forteller om sin første praksis, hvor hun hadde meget god relasjon til sin praksislærer, ikke opplevde spørsmålet, «korsen synes du det gikk?» som negativt. I senere praksiser hvor relasjonen ikke var like bra, opplevde hun derimot spørsmålet som ubehagelig. Johan forklarer at spørsmålet er lett å svare på dersom man opplever at praksislærer vil han alt det beste, noe han fortalte ikke alltid hadde vært tilfelle. Ronja føyer til:

å det handla jo om korsen erfaringa man har med disse personane, om man har den erfaringa om at det spørsmålet er positivt eller negativt lada, eller at ja vet at du pirka på masse, eller ja vet at du vil meg bare godt, så vil det jo føles ulikt det spørsmålet.

Siri fortsetter tankerekken og forklarer at spørsmålet kanskje er ment som et åpent spørsmål, men for dem oppleves det lukket. Årsaken forklarer hun slik: «fordi at den som spør deg har

jo- du føl at den har ei meining om ka du skal svar. Så e det å finn det svaret på det lukka spørsmålet, på en måte.» Det nikkes samtykkende rundt bordet og Siri fortsetter: «ja, å så hvis man begynn å si nåkka, så læs man praksislærernes ansiktsuttrykk, ikke sant, nikka han, blir han skeptisk, eller korsen træff man, å så jobba man sæ inn på kor det e.» Det kommer ikke fram i intervjuene i hvor stor grad studentene ble påvirket av dette, men deres tolkning av nonverbale signaler ble nevnt flere ganger. Dette er absolutt noe å være oppmerksom på, både for praksislærere og studenter i praksis. Kommunikasjon er mer enn bare ord, og det er helt tydelig at studentene er opptatt av praksislæreres nonverbale signaler. At disse signalene vektlegges for å skape mening i det praksislærer sier er naturlig, men at studentene benytter veileders kroppsspråk og ansiktsuttrykk for å tilpasse egne utsagn er overraskende. Dersom dette er noe som forekommer ofte, må jeg som praksislærer være bevisst på hvilke signaler jeg sender, og samtidig være klar over at mottaker ikke nødvendigvis tolker budskapet slik jeg har tenkt. Jeg tenker også på om man generelt er flinke nok til å kontrollere om tolkninger av nonverbal kommunikasjon er korrekte. Det er ikke ukjent at slike tolkninger kan føre til misforståelser.

«Korsen syns du det gikk?» Et spørsmål som altså vekker negative tanke og følelser hos studentene. Egenvurdering kan være utfordrende, og studentene opplever det særlig krevende da de opplever at deres vurdering bør være sammenfallende med praksislærers. Studentene har allerede vært inne på at praksislærer må være direkte og ærlig, men det uttrykkes usikkerhet rundt dette dersom de ikke har samme vurdering av for eksempel en undervisningsøkt. Mulighet for å omformulere spørsmålet kom også opp i samtalen, samt at de trenger bekreftelse på at time gikk bra før de gir sin vurdering. Videre påpeker de at det er lettere å si sin mening dersom relasjonen til praksislærer er god, og at de opplever at han/hun vil dem godt. Dette vil gi dem en trygghet som igjen gjør at de våger å uttrykke sine meninger.

#### ***5.4 Relasjoner, roller og ansvar i veiledningsgruppa***

Som jeg flere ganger har vært inne på, var studentene svært opptatt av relasjonen mellom student og praksislærer. Dette var et stadig tilbakevendende tema i begge intervjurundene. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvilken betydning de opplevde at relasjonen i veiledningsgruppa hadde for læring og utvikling og for at praksis skal oppleves vellykket. Med veiledningsgruppe menes her både studenter og praksislærer.



Ronja forteller at relasjon til praksislærer er svært viktig for hennes del. Hun møter veilederne hver dag i denne perioden, og for henne bør det føles godt. Man bør slippe å grue seg til undervisning, fortsetter hun, og slippe å være redd for kommentarer. Like viktig er det å kunne stille spørsmål uten å føle seg dum, føyer hun til. For praksislærer er det viktig å skape gode relasjoner, fortsetter hun. Dette for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger uten at studenten opplever det som et angrep eller bare kritikk. Silje skyter inn at det er viktig at studenten føler seg komfortabel i veiledningssituasjonen, noe som blant annet innebærer at praksislærer viser interesse for dem.

Når Johan skal prøve å skille praksisperiodene fra hverandre, i forhold til hvilken som har vært mest vellykket, forteller han at det er relasjon til praksislærer og hvordan han ble inkludert i teamet som spiller inn. Han kommer også inn på dette når vi snakker om ulike veiledningsformer og trekker inn at forholdet mellom student og praksislærer kan sammenlignes med et elev-lærer-forhold. Han sier også at: «den relasjonsbiten trur æ e viktig før at det skal være en vellykka praksis.»

Siri forteller at den praksisperioden hun var minst fornøyd med, var den hvor studentene ble plassert på eget rom. Hun forklarer at for henne er relasjon til hele skolen viktig, ikke bare praksislærer, og situasjonen de er i vel så viktig som relasjon. «Æ e ikke så sikker på at det e akkurat det med relasjon som før mæ e det viktigste. Æ trur heller det å bli tadd som en del av et team.»

Etter hvert ble det en diskusjon i gruppa om hvilken type relasjon de ønsket. Det handlet ikke om bli møtt med en klem når du kom til praksisskolen, men en profesjonell relasjon, det var de enige om. Merete forteller at hun ikke har blitt så godt kjent med sine praksislærere på privat plan, men bare i forhold til praksissituasjonen: «så den relasjon som oppstår e på en måte profesjonell.» Johan skyter inn at det kan være en profesjonell relasjon, og den kan være god eller dårlig. Ronja sier at relasjonen bør være profesjonell, og hun fortsetter: «men æ tenk at det blir jo litt sånn, samme typ relasjon som vi skal ha i forhold til våres eleva, at det skal være personlig, forstå mæ rett, men innafor visse grensa, før du skal ikke bli kompiss.» Hun forklarer at selv om læreren ikke treffer elevene på ettermiddagstid, skal relasjonen være god, den skal være profesjonell. Videre føyer hun til: «æ tænk at det gjeld også ovenfor studenta å praksisskola og praksislærera.» Siri bringer nå Spurkelands tanker om relasjonskompetanse på banen. Hun har blitt mer åpen for å dele etter å ha hørt han snakke om de fem f-ene i forbindelse med fagdag for lærere. De fem f-ene presenterer, i følge Spurkeland, hele

mennesket, familie, fritidsinteresser, fag, fortid og framtid. Hun kan ikke huske fra sine praksisperioder at det har blitt delt noe av personlig art: «førr det e så lite som blir delt i forhold til ka som kunne blidd delt førr å skap gode relasjon.»

På spørsmål om hvem som har ansvar for å skape gode relasjoner, svarer de at dette hviler på både praksislærer og student. Siri forteller at som student har hun vært positiv til å bli kjent med praksislærer og tatt mye ansvar selv. Ronja forklarer at det er mange som har ansvar her, men at skolen har hovedansvaret. Siri minner om at de tidligere i intervjuet har sagt at de ønsker å bli behandlet som lærere, og da må de også prøve å ta ansvar. Johan slutter seg til dette: «å bli vurdert som profesjonell hvis man e veldig uprofesjonell gir jo ikke mening.» Hvor profesjonell man er og hvor mye ansvar man tar varierer med hvor i utdanningsløpet man er, føyer Ronja til. Hun minnes at det var forskjell på forventningene i 1. og 4. års praksis.

Vi kommer også inn på om i hvor stor grad klasseledelse, og da særlig relasjoner var tema i veiledningene. Her forteller alle at det var mest fokus på dette i første praksisperiode, men ikke som eget tema. Det kom naturlig opp når studentenes undervisning ble diskutert. Dette var studentene fornøyd med, da det på denne måten ble lettere for dem å forstå begreper som for eksempel autoritær og autoritativ klasseledelse. Det er kun Siri som har møtt begrepet relasjonskompetanse i veiledningen.

Relasjon var et gjennomgående tema i begge samtalene og oppleves som viktig for at praksisperioden skal anses som vellykket. En god praksislærer-student-relasjon er viktig for at studentene skal være komfortabel i veiledningssituasjonen. De forventer en profesjonell veileder som er personlig, men ikke privat og som gir konstruktive tilbakemeldinger og inkluderer dem i teamet. En profesjonell praksislærer får studentene til å føle seg velkommen og viser at han/hun er opptatt av at de skal lære og utvikle til gode lærere.

En god veiledningssituasjon kan, i henhold til lærerstudentenes beskrivelser, oppsummeres i følgende punkter:

- hele veiledningsgruppa er samlet (gruppeveiledning)
- opplevelsen av trygghet
- god relasjon til praksislærer og medstudenter
- konstruktive tilbakemeldinger fra medstudenter og praksislærer.
- rom for diskusjon og felles refleksjon

- nok tid til veiledning
- veiledning tilpasses den enkelte students behov

Innspill rundt erfaringer fra praksisperiodene bragte oss videre til temaet tilpasset opplæring.

### ***5.5 Tilpasset opplæring – tilpasset veiledning.***

På spørsmål om praksislærer må tenke tilpasset opplæring i forhold til studentene, svarte de bekræftende. Johan og Ronja var opptatt av at støtte og forventninger må være ulik i første praksis i forhold til siste praksisperiode. Merete forteller at hun hadde mye ansvar og undervisning på første året, men praksislærer var alltid klar til å ta over dersom hun syntes det ble for mye. «Det avhenger sikkert av kordan du e som person», sier Merete videre. I praksis tilpasses det automatisk fordi studentene får mye tilbakemeldinger på hva de kan forbedre, fortsetter hun. Jeg spør videre om de har erfart at det forventes det samme av alle studentene? Ronja forteller at hennes erfaring er at både medstudenter og praksislærer forventer mer av voksne studenter kontra de som kommer rett fra videregående. Ikke fordi de har mer erfaring fra skole og undervisning, men fordi de er voksne, forteller hun. Vi kom ikke nærmere inn på om disse forventningene gjelder kunnskap, selve undervisningen, evnen til å skape gode relasjoner med elevene eller forventning om mer deltagelse i veiledningen. Jeg startet selv på lærerutdanningen i voksen alder. Fra praksis husker jeg at i motsetning til mine unge medstudenter var jeg veldig klar for utfordringer allerede fra første praksisperiode. Jeg tenkte aldri over om det ble forventet mer av meg enn resten av studentgruppa, men det er ikke utenkelig at de opplevde det annerledes. Ronja forteller også at praksislærer snakker til voksne studenter på en annen måte enn til de yngre. For praksislærer er det viktig å skape godt samhold i veiledningsgruppa, uansett alder. Da er det nødvendig at alle føler seg sett og verdsatt.

Siri uttrykker at det i utgangspunktet bør forventes det samme av alle studentene, men at praksislærer må ta hensyn til hvor mye erfaring studentene har, om de for eksempel har jobbet i skolen eller ikke. Hvordan tidligere praksis til den enkelte student har vært, må også tas hensyn til: «så har vi vært i forskjellige praksisa, og når har kanksje hadd praksisa som har vært kjempe lærerik, mens andre har hadd praksisa kor du har blidd holdt tilbake og ikke fått utvikla dæ som du kanksje burde», fortsetter hun. Da blir det et sprik mellom studentenes kunnskap og ferdigheter, noe praksislærer må ta hensyn til, føyer hun til. Ronja slutter seg til

dette og legger til at alle til syvende og sist skal nå et mål hvor de er klar for å gå ut i jobb. Hvordan og når de når målet kan være ulikt. Derfor bør praksislærer bli kjent med studentene og finne ut hvilke erfaringer de har, forklarer Siri. Alle må få mulighet til å utvikle seg og veilederen må ta ansvar for å veilede usikre studenter til å bli trygg, fortsetter hun.

## **6 Drøfting**

I min studie ønsket jeg å finne ut om praksisveiledningen har betydning for studenters utvikling av relasjonskompetanse. I dette kapitlet vil jeg se på funn basert på fokusgruppeintervjuene og se disse opp mot tidligere beskrevet teori og forskning. Jeg velger å organisere drøftingen etter mine to forskningsspørsmål.

### ***6.1 Hvilken veiledningsform foretrekker lærerstudenter og hva begrunner de det med?***

Studentene forteller om store variasjoner i sine fire praksisperioder, både med tanke på gjennomføring, omfang og kvalitet. I intervjuene trakk de frem erfaringer knyttet til gruppeveiledning, en-til-en veiledning og uformell veiledning (lærende dialog). I forbindelse med veiledning var de opptatt av trygghet, og denne tryggheten ble skapt gjennom å være flere studenter sammen. Her handler det om at de er flere «i samme båt», altså de er studenter i praksis på samme sted i utdanningsløpet, og dermed finner de støtte i hverandre både når de får veiledning og når de selv presenterer tanker og meninger. Det å ikke ha medstudenter å støtte seg til oppleves derfor utrygt. Beretninger om tryggheten som ligger i å være flere sammen gir meg et klart inntrykk av at en-til-en veiledning er noe studenten ikke ønsker. I veiledning alene med praksislærer blir de svært opptatt av å si de «rette tingene», altså det de tror praksislærer vil høre. Ut fra det studentene forteller, er det mitt inntrykk at de synes det er svært vanskelig å diskutere de ulike veiledningsformene uten å komme inn på relasjon, noe jeg vil komme inn på senere i dette kapitlet.

Studentene ser fordeler med både gruppeveiledning og lærende dialoger, og de er samstemmige i at de gjerne vil ha begge deler. En av deltagerne uttrykker at dersom det bare var lærende dialoger ville han ikke følt at han fikk veiledning. Dette henger sannsynligvis sammen med muligheten til å reflektere over undervisning eller andre elevmøter de har hatt i løpet av dagen. I intervjuene ble lærende dialoger kun knyttet til samtaler skjermet fra elevene, altså til og fra klasserommet og i pauser. Dette kan ha sammenheng med at hverken jeg eller studentene har vært vant til å tenke på korte samtaler i klasserommet, eller i andre

møter med elevene hvor det er lite eller ingen rom for refleksjon, som veiledning. Det gjelder også situasjoner hvor studenten får råd om hvordan situasjoner i klasserommet kan løses. I løpet av en skoledag må en ofte ta raske avgjørelser og når en situasjon oppstår, er det ikke alltid rom for lange refleksjoner rundt handlingsalternativene. For studenter i praksis kan dette være ekstra utfordrende og lærende dialoger, hvor studenten får veiledning i handlingen, er da nødvendig for å sikre en forsvarlig praksis. Eksempler kan være hvordan en skal handle når en utagerende elev opptrer truende overfor medelever, eller hvordan tilrettelegging for elever med dysleksi kan gjøres for økt opplevelse av inkludering. Bjerkholt (2017) knytter dette til Donald Schöns (2001) teori om «reflection-in-action» hvor en reflekterer over situasjonen før en for eksempel tar en avgjørelse/handler. I møte med nye situasjoner vil studentene trenge hjelp til denne refleksjonen i form av innspill og råd fra veileder. Hvor mye tid det er til samtale og refleksjon før handlingen vil være situasjonsavhengig. Uten en slik støtte vil avgjørelser tas på bakgrunn av de kunnskapene de har i øyeblikket. Dette kaller Schön «knowing-in-action» (2001). Hvilken kunnskap studentene møter ulike situasjoner med, avhenger blant annet av hvor i utdanningsløpet de befinner seg. En førsteårsstudent vil ha en mindre erfaringsbakgrunn enn en fjerdeårsstudent. Noen har erfaringer fra arbeid med barn, mens andre har kanskje barn selv eller mindre søsken som kan gi økt forståelse i møte med utfordringer i klasserommet. Dette krever igjen at veiledningen må tilpasses den enkelte students behov, noe jeg vil komme nærmere inn på mot slutten av kapitlet.

Like viktig som «reflection-in-action» er muligheten til å reflektere over hendelsen i ettertid, noe mine forskningsdeltakere også var opptatt av. For å lære og utvikle seg er det nødvendig med nok tid, både til samtale og refleksjon, noe de vil få i den formelle veiledningen (gruppeveiledning). Denne formen for veiledning som er skjermet fra elevene knytter Bjerkholt (2017) til Schöns uttrykk «reflection-on-action».

Handlings og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 2014) som framheves i Plan for praksis (Nord universitet, 2017), legger vekt på å styrke forholdet mellom tenking og handling slik at profesjonsutøveren er bevisst hva som ligger bak en handling. I denne modellen er en og en student i fokus, noe studentene i min studie ga uttrykk for at de ikke var komfortabel med. I tillegg til tryggheten de får i gruppeveiledning, får de mulighet til å diskutere i grupper slik at de kan lære av hverandre. Gruppeveiledning, som foregår skjermet fra elevene, gir større anledning til å analysere og diskutere de temaer som tas opp (Bjerkholt, 2017). Dysthe (1996) viser til Bakhtin og Rommetveit som sier at det er i selve kommunikasjonen at mening oppstår, altså i samspillet mellom de som deltar. Bakhtin hevder

i tillegg at det skapes ny mening der samtalepartene har forskjellig perspektiver, og hvor disse perspektiven kommer fram i en diskusjon. Det er altså ikke nok at mange snakker sammen, det er nødvendig at de ulike meningene kommer fram (ibid.).

## ***6.2 Det mest utfordrende ved praksisveiledningen, og betydningen disse/dette har hatt for deres læring og utvikling***

Studentene peker på tid til veiledning, vurdering og relasjon til praksislærer som mest utfordrende ved praksisveiledningen.

Tid til veiledning handler om at det må settes av tilstrekkelig tid slik at studentene får mulighet til dialog og refleksjon, ikke bare lytte til praksislærers innspill og vurderinger. Dette er et viktig poeng som er trukket fram både av studentene i denne studien og studenter jeg tidligere har veiledet. I Plan for praksis (Nord universitet, 2017) kan vi lese at det må settes av tilstrekkelig tid til planlagt før- og etterveiledning. Det kan tyde på at hva som er «tilstrekkelig» oppfattes i noen tilfeller ulikt av praksislærer og studenter. Da er det enklere å forholde seg til timetallet som også er å finne i Plan for praksis (ibid.), men til tross for at det står at studentene til vanlig skal ha 10-13 timer veiledning i uka, erfarte noen av studentene å måtte etterlyse veiledning. De forteller at i de fire praksisperiodene de har hatt, har avsatt tid til veiledning variert. Etter min mening må den formelle veiledningen komme fram på studentenes arbeidsplan, noe som vil tilfredsstillere deres ønske om både trygghet og forutsigbarhet. Egen opplevelse av en gjennomført aktivitet eller undervisningsøkt kan være god eller dårlig, og samsvarer ikke alltid med praksislærer og/eller medstudenters oppfatning. Studentene bør derfor kunne være trygge på at de får mulighet til å diskutere sine inntrykk i veiledningsgruppa før arbeidsdagen er over. Hvor lang tid som skal settes av til veiledningene er vanskelig å fastsette på forhånd, men det viktigste er at studentene opplever at det også er satt av tid til deres tanker og refleksjon. Dette for å unngå at veiledningen oppleves som kun vurdering. Her skal vi være oppmerksom på at dersom veiledningen kun består av refleksjon med liten deltagelse fra veileder, kan resultatet bli «en opplevelse av veiledningsarenaen som en prestasjonsarena slik veisøkerne kjenner det fra skolekonteksten» (Bjerkholte, 2017 s. 212). Denne opplevelsen forteller studentene om i møtet med spørsmålet «korsen syns du det gikk?»

Studentene vil gjerne diskutere undervisningen de har ledet, men de har et anstrengt forhold til spørsmålet «korsen syns du det gikk?» Dette var et overraskende og interessant innspill da

jeg selv har stilt dette spørsmålet til egne studenter i praksis etter gjennomført undervisning. Min intensjon med spørsmålet er det motsatte av hva studentene beskriver. Jeg vil sikre at de slipper til, at de får mulighet til å sette ord på sin opplevelse og reflektere over egne valg uten å påvirkes av mine meninger. Men de opplever altså at spørsmålet har en negativ undertone, eller at de kommer i en situasjon de beskriver som ubehagelig, siden de ikke vet hva praksislærer mener. De har uttrykt en følelse av å bli testet i evnen til å vurdere egen undervisning, og opplevelsen av krav til egenvurdering og selvrefleksjon gjør dem usikre. En kan spørre seg om det faktum at praksis blir vurdert preger studentene i større grad enn både de selv og praksislærer er klar over. Selv hadde jeg ikke forutsett at det studentene kaller «standardspørsmålet» skulle vekke slike negative følelser, og heller ikke at de knytte det til vurdering. I det andre intervjuet kommenterte sågar en av studentene at hun ikke hadde vært klar over hvordan dette spørsmålet hadde påvirket henne før de reflekterte over det i fokusgruppeintervjuet.

I intervjuene var ikke betoning i spørsmålet «korsen syns du det gikk?» nevnt, altså, hvor trykket ble lagt. For meg vil det være en betydelig meningsforskjell i om trykket legges på ordet «du» eller ikke. Spør jeg «korsen syns du det gikk?» ligger det, etter min mening, underforstått at jeg har en mening, men vil høre din først. Jeg kan forstå at denne måten å spørre på kan, for mottakeren, ha en negativ undertone. Stilles spørsmålet derimot mer åpent og undrende, uten trykk på «du», ligger det mer nysgjerrighet og interesse i spørsmålet. For å få fram at jeg, som praksislærer, virkelig vil vite hvordan studenten opplevde timen kan Johans forslag til omformulering være noe å tenke på: «va det nåkka du følte gikk dårlig, eller va det nån ting du følte gikk bra?» Uansett formulering og betong må målet være å skape en god veiledningssituasjon der tanker kan deles som utgangspunkt for refleksjon i fellesskap. Det er studentenes tanker, ideer og kunnskaper som i hovedsak skal ligge til grunn for refleksjon (Bjerkholt, 2017), derfor var det foruroligende å høre mine informanter fortelle om hvordan de forsøkte å tolke praksislærers ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å unngå å havne i en situasjon hvor praksislærer for eksempel var uenig med dem. Med denne informasjonen tilgjengelig, innser jeg at det kan være studenter som kvier seg for å ta ordet i veiledningen. Jeg har i de årene jeg har vært praksislærer veiledet både introverte og ekstroverte studenter. Noen har vært mer åpne enn andre og bidratt med mange innspill, mens andre har kviet seg for å ta ordet. I samtale med kolleger er disse ved noen tilfeller omtalt som uengasjerte. Dette revurderes nå opp mot informasjonen fra mine forskningsdeltakere. Kunne det være at de «stille» studenten ikke var uengasjerte, men at stillheten heller var et tegn på usikkerhet og

frykt for en dårlig sluttvurdering? Dette er et spørsmål jeg vil bringe med meg i møte med fremtidige studentgrupper.

I veiledningen vil det være viktig å finne riktig balanse mellom fokus på utfordringer og mestringsfølelse. Dersom veiledningen kun skal ta utgangspunkt i problemer eller utfordringer studenten ikke mestrer, «kan dette forsterke aspekter som omhandler kontroll og summativ vurdering, som er kulturelle trekk ved en utdanningskontekst som profesjonsveiledningen er del av» (Bjerkholt, 2017, s. 214). Ved valg av en annen innfallsvinkel som fokuserer på de situasjonene hvor studentene har opplevd mestring, vil opplevelsen av vurdering bli mindre og negative erfaringer fra veiledning kan snus (ibid.). Min erfaring er at studenter setter pris på at det fokuseres på deres mestringsfølelse, men de ønsker likevel praksislærers bekreftelse. Studenter jeg har veiledet denne våren uttrykte at de hadde behov for min bekreftelse på den mestringsfølelsen de opplevde. I tillegg burde denne bekreftelsen helst komme i forkant av deres innspill, og gjerne rett etter gjennomført aktivitet eller undervisningsøkt. Dersom denne bekreftelsen ikke kom, satte de spørsmålsteget ved egen mestringsfølelse og ble usikre på om det hadde gått så bra som de trodde. Dette stemmer godt overens med studien til Andreassen og Høigaard (2018) som trekker fram betydningen av et autonomistøttende læringsklima. Det poengteres også at det å bli «sett» av en person med autoritet fører til økt motivasjon (Black & Deci; Deci & Ryan, gjengitt i Andreassen & Høigaard, 2018). Studentene som deltok i min studie var inn på akkurat det samme. Det opplevdes lettere å svar på spørsmålet «korsen syns du det gikk?» hvis praksislærer eller medstudenter sa noe først. Praksislærer bør, ut fra dette, gi en kort oppsummering før ordet gis til studentene, eventuelt ta opp ulike tema til felles refleksjon. Et betimelig spørsmål er om denne usikkerheten var der fra praksisperiodens første dag, eller om den utviklet seg underveis. Dersom de var forberedt på negative tilbakemeldinger og stadig korreksjon, ville den beskrevne opplevelsen være forståelig. Men studentene forteller at de møtte til praksis med innstillingen om at de skulle prøve og feile, men uten kun å få negative kommentarer. Det kan tyde på at usikkerheten har utviklet seg gradvis, og særlig i de tilfeller hvor relasjonen i veiledningsgruppa ikke har vært god.

Studentene uttrykker at de forventet en inkluderende praksislærer som gjennom sitt engasjement for den enkelte og konstruktive tilbakemeldinger signaliserte at han/hun ville dem vel. Dette legger grunnlag for en relasjon som studentene sammenlignet med den lærer-elev-relasjonen de husker fra egen skolegang og som de selv, gjennom utvikling av egen



relasjonskompetanse, skal sikte mot som ferdigutdannede lærere. I skolen er en trygg og god lærer-elev-relasjon et viktig mål fordi den er så tett knyttet til læring. John Hattie (2009) framhever at relasjoner er det viktigste enkeltelement i effektiv læring, noe lærerstudenter lærer både gjennom forelesninger og i praksis. Etter endt førsteårs praksis skal studentene ha kunnskap om relasjonsarbeid, og de skal kunne samhandle med elever, medstudenter og praksislærere. I tillegg er det et mål at de skal ha startet utviklingen av egen relasjonskompetanse (Nord universitet, 2018). Ute i praksis er det praksislærere som gjennom veiledning skal hjelpe studentene til å utvikle denne kompetansen. Gjennom felles refleksjon over gjennomført undervisning, eller andre elevmøter, kan det settes søkelys på hvordan studentene kan jobbe for å utvikle god relasjonskompetanse. I denne sammenhengen er det viktig å også formidle den dele av kompetansen som handler om å tilpasse egen atferd. Dette kan være et noe vanskelig tema å gå inn på, særlig dersom temaet tas opp mer enn bare på generelt plan. Det krever en engasjert og kanskje til og med modig praksislærer for å ta tak i personlige utfordringer. I tillegg vil en god praksislærer-student-relasjon være nødvendig for at studenten skal føle at praksislærer vil han/henne vel.

I samtale rundt spørsmålet «korsen syns du det gikk?» er relasjon et viktig tema da studentene forteller at det er enklere å svare på dette spørsmålet dersom relasjonen til praksislærer er god og man føler seg trygg. Relasjon til praksislærer var et gjennomgående tema i begge intervjuene og var avgjørende for om praksisperioden ble vurdert som vellykket eller ikke. Det finnes mye litteratur om veiledningsfeltet og mye handler om hvordan en kan skape gode vilkår for relasjon og dialog i veiledningen (Bjerkholt, 2017, s. 86). Selv om veiledningen kan arte seg svært ulikt, er det noen aspekter som ikke kan fjernes og relasjon er nettopp et slikt aspekt (Roberts, referert i Bjerkholt, 2017). Hva blir så konsekvensene dersom praksislærer ikke lykkes med relasjonsarbeidet? Min jobb som praksislærer er blant annet å ha fokus på den enkelte student i veiledningen. De skal få veiledning ut fra egen tenking om sine handlinger og hjelp til å reflektere rundt disse. Min bekymring er at studentenes utrygghet resulterer i at de heller enn å uttrykke sine egne tanker presenterer noe de har hørt fra andre, eller det de tror praksislærer ønsker å høre. Dette medfører at den videre refleksjonen skjer på feil grunnlag. Refleksjonen er, som tidligere nevnt, en mental prosess der man med utgangspunkt i de tanker man har søker ny forståelse og utvikling (Nord universitet, 2017). «All veiledning er avhengig av at deltakerne er villig til å dele sine tanker, ideer og kunnskaper» (Bjerkholt, 2017, s. 215). Studentene har gitt uttrykk for at det er viktig med tid

til refleksjon, men da er det avgjørende at de opplever veiledningssituasjonen så trygg at tanker og oppfatninger kommer fram og gjort tilgjengelig for refleksjon.

Gjennom arbeidet med denne studien, har jeg blitt bevisst hvor viktig relasjon oppleves for studentene, og hvordan den griper inn i alle deler av praksisen. Det jeg også merker meg er at studentene nødvendigvis ikke setter ord på opplevelsen av dårlige relasjoner i veiledningen, eller tar dette opp med praksisansvarlig på praksisskolen. Dette knyttet opp mot utsagn som at veiledningen var et ork, og de ville helst slippe veiledning i de tilfellene relasjonen har vært dårlig. Jeg har forståelse for at dette er et vanskelig tema å bringe på banen, men jeg kan likevel ikke fri meg fra å tenke at praksislærer i slike tilfeller blir frarøvet muligheten til å gjøre nødvendige grep.

Vi snakket videre om hvem studentene mente hadde hovedansvaret for å skape en god relasjon mellom praksislærer og studenter. Studentene uttrykte at praksislærer har hovedansvar, men de var også inne på at de selv har et ansvar ved å være åpen for dette møtet og også selv ta initiativ. Jeg finner ikke noe i Plan for praksis (Nord universitet, 2017) om dette ansvaret. Ved søk på ordet «relasjon» får jeg 8 treff, men ingen i sammenheng med praksislærer-student relasjon. Vi kan lese at det å stå i relasjon til mennesker over tid, er en sentral egenskap for en lærer (ibid.), noe som kan overføres til veiledningen også. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen finner jeg at «praksisskolens rektor har det overordnede ansvaret for praksisopplæringen ved skolen og skal sørge for at det legges gode rammer for praksisopplæringen» (s. 12). Hva «gode rammer» innebærer kan diskuteres, men ut fra det studentene forteller, vil en god relasjon til praksislærer være gode, og nødvendige, rammer for praksisopplæringen. Ifølge ovennevnte retningslinjer, skal utdanningsinstitusjonen kvalitetssikre både praksisskoler og praksislærere (ibid. s. 12). Ut fra dette blir mitt svar på hvor hovedansvaret hviler: utdanningsinstitusjon (for eksempel Nord universitet), praksisskole v/ rektor og praksislærer. Rektor ved praksisskolen må gi veilederjobben til lærere med nødvendig kompetanse, men også selv være synlig og tilgjengelig for studentene dersom samarbeidet med praksislærer ikke er tilfredsstillende. I tillegg må både praksislærer og rektor være klar over den verdien som ligger i at studentene får tilgang til det som skjer i skolen, både i og utenfor klasserommet (Ulvik, Helleve, & Smith, 2018). Studentene i min studie trakk fram at det var ønskelig å få være del av et team og ha en relasjon til hele praksisskolen, ikke bare praksislærer. Studentene har gitt uttrykk for at de ønsker en inkluderende praksislærer, noe som kan forstås som å ta studenten med på de

oppgaver praksislærer har og vise de ulike delene av yrket som de kanskje ikke hører om i forelesninger. Akkurat dette er noe jeg selv er opptatt av, og studentene jeg veiledet denne våren ga uttrykk for at de satte pris på å få være med på møter med blant annet hele kollegiet, team og foreldre. Tilgang til lærerens arbeid både i og utenfor klasserommet gir altså større læringsutbytte enn om det motsatte er tilfelle (Ulvik, et al., 2018).

Det er altså flere enn bare praksislærer som har ansvar når det gjelder å skape gode relasjoner, men det er den som sitter med veilederoppgaven som må være mest bevisst og klar over egen innflytelse, hvordan en er i møte med andre, være var for signaler fra studentene og vise vilje og interesse for deres velbefinnende (Spurkeland, 2018; Juul & Jensen, 2002). At noen i praksis-situasjon kan være i tvil om hvor vidt praksislærer vil dem vel eller ikke, er etter min mening oppsiktsvekkende. Her må vi som praksislærere virkelig ta relasjonskompetanse på alvor. Vi må også være bevisst vår personlige kompetanse, altså hvordan vi får andre mennesker til å være i møte med oss (Skau, 2005). Når jeg tar imot en studentgruppe, starter arbeidet med å bli kjent og utveksle forventninger. Jeg må bli kjent med den enkeltes behov for å kunne gi en god og tilpasset praksis og tilpasset veiledning. Alt dette vil være fånyttet dersom studenten ikke opplever at jeg vil dem vel. En god relasjon mellom elev og lærer regnes som hjørnesteinen i god klasseledelse (Udir, 2015, 10. september; Nordahl, 2012; Hattie, 2013), og jeg vil påstå at det samme gjelder for veiledningen. «Veiledning handler om å bidra til andres læring, og læring er tett knyttet til relasjonen mellom aktørene» (Bjerkholt, 2017, s 86).

For å lykkes i dette arbeidet kreves god relasjonskompetanse, altså evne til å se elevene på deres premisser og i tillegg justere sin egen atferd uten at det går utover troverdigheten (Juul & Jensen, 2002). Om vi overfører dette til veiledning, vil forholdet være det samme. Praksislærer må se den enkelte student og ta hensyn til den enkeltes behov for oppfølging og tilpasning. Selv om jeg har plassert hovedansvaret for relasjonen hos lærerutdannerne, vil jeg ikke fritta studentene fra sin del av ansvaret. Dette på bakgrunn av at de har startet på en utdanning hvor relasjonskompetanse og høy resultatoppnåelse henger tett sammen (Spurkeland, 2012). De skal lære å samhandle med elever, foreldre og kolleger på en god og hensiktsmessig måte (Damsgaard, 2010), og da bør de møte lærerutdannere som våger å sette fingeren på holdninger som ikke er i samsvar med skolens grunnleggende verdier (Lund, 2017).

Studentene i min studie uttrykker at de ønsker å bli sett på som en del av det teamet praksislærer tilhører, men uttrykker også at de selv må opptre som profesjonell og gjøre seg fortjent til tilliten. Dette er et viktig poeng, for med utgangspunkt i ønsket om å oppleve at de begynner å nærme seg profesjonen, altså lærer-rollen, må de ta innover seg hva dette innebærer. Å være profesjonell i denne sammenhengen krever ifølge Damsgaard «evne til å inngå i menneskemøter som gir andre vekstmulighet, og som ikke er krenkende eller fratår noen deres verdighet» (2010, s. 43). Personlig kompetanse framheves som en grunnleggende kvalifikasjon, altså «evnen til å være god i samhandling med andre mennesker» (ibid.). Nettopp personlige egenskaper og holdninger legges til grunn når studentens skikkethet vurderes, men skikkethetsvurdering skal jeg ikke komme nærmere inn på i denne studien.

For å skape gode veiledningssituasjoner som fører til læring og utvikling må praksislærer, i følge Bjerkholt (2017), ha nærhet til veiledningssituasjonen og evne å tilpasse veiledningen slik at den ivaretar den enkelte. Dette er også noe studentene i min studie er opptatt av. De ønsker at veiledningen tilpasses på en slik måte at alle får den hjelpen de trenger for å nå de mål som er satt for de ulike praksisperiodene (Nord universitet, 2018). Som praksislærer må jeg forholde meg til og handle ut fra at studentgruppa ikke er homogen. De er kommet like langt i utdanningsløpet, men har ulike interesser, kunnskaper og erfaringer fra tidligere skolegang og praksisperioder. I teorikapitlet har jeg kort redegjort for sosiokulturell læringsteori og Vygotskys «nærmeste utviklingszone». Jeg har også presentert Worum (2014) artikkel «Veiledning, kunnskapssyn og danning». I veiledning vil det være praksislærers oppgave å finne fram til studentenes nærmeste utviklingszone og legge opp veiledningen ut fra det. I en studentgruppe på for eksempel fire studenter kan det være et stort kunnskapssprik, noe som kan gjøre det vanskelig å finne det riktige nivået for veiledningen. I tillegg må det tas hensyn til at de mest sannsynlig er ulike mennesketyper, noe som krever differensierte forventninger. Å tilpasse veiledningen vil muligens være enklere dersom en har veiledning en-til-en, men igjen er dette noe studentene gir uttrykk for at de i mindre grad ønsker. Worum (2014) viser også i sin artikkel at der refleksjon kun skjer rundt egen kunnskap og erfaring, skjer det ingen utvikling. Variasjon i måten studentene veiledes kan derfor være en mulig tilnærming for å sikre at hele gruppen opplever mestring på sitt nivå. For å ivareta og imøtekomme den enkelte lærerstudents behov for tilpasning, bør praksislærer sørge for å variere både innhold og vinkling.

## 7 Konklusjon

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærerstudenter opplever praksisveiledningens betydning for utvikling av egen relasjonskompetanse. Dette var også problemstillingen jeg har jobbet ut fra. Gjennom fokusgruppeintervjuer fikk jeg tilgang til lærerstudentenes opplevelser og tanker rundt praksis og praksisveiledningen. Selv om studentene som deltok i studien opplevde praksis ulikt, utpekte noen tema seg som viktig for alle deltakerne og på flere områder bekreftet de hverandres opplevelser. Studien viser at i en vellykket praksis er relasjon, dialog, felles refleksjon, inkludering og tilpasset veiledning viktige nøkkelord. Her utpeker relasjon seg som avgjørende for om praksis anses som vellykket eller ikke. I tillegg til dette er relasjon også limet som holder praksisen sammen og sørger for godt samarbeidsklima i veiledningsgruppa. Dette er en forutsetning for at studentene opplever det trygt å bidra med tanker og refleksjoner i veiledningen som igjen fører til læring og utvikling.

For å forsøke å forstå studentenes opplevelse av veiledningen var det interessant for meg å høre hvilken veiledningsform de foretrakk og hva de begrunnet det med. Her var det enighet blant forskningsdeltakerne om at formell veiledning i gruppe var å foretrekke framfor en-til-en veiledning som de ikke ønsket. Dette ble begrunnet i at det var tryggere å få tilbakemeldinger og gi uttrykk for egne tanker og meninger når hele veiledningsgruppa var samlet. De satte også pris på muligheten til dialog og felles refleksjon hvor de kunne lære av hverandre. Når veiledningens mål blant annet var utvikling av studentenes relasjonskompetanse, var det også av interesse å vite hva studentene opplevde som mest utfordrende med praksisveiledningen, og hvilken betydning utfordringene har hatt for deres læring og utvikling. I arbeidet med analysen var det vanskelig å skape en god og ryddig presentasjon da noen tema ble nevnt i flere sammenhenger. Dette gjelder særlig relasjon, med hovedvekt på relasjon til praksislærer, men også relasjon til medstudenter og andre lærere ved praksisskolen.

Et interessant og overraskende funn i denne studien er lærerstudentenes forhold til spørsmålet: «korsen syns du det gikk?» For studentene hadde dette spørsmålet en negativ undertone og opplevelsen av krav til egenvurdering og selvrefleksjon gjorde dem usikre. Intensjonen med spørsmålet var det også usikkerhet rundt, altså hvorfor spørsmålet ble stilt? Dette kan tyde på at det faktisk at praksis blir vurdert preger studentene i større grad enn både de selv og praksislærer er klar over. I studien har det også kommet fram at studentene ved noen tilfeller

forsøkte å tilpasse sine utsagn til det de trodde praksislærer ville høre. Dette er både overraskende og bekymringsfullt da det er studentenes tanker og meninger som skal være utgangspunkt for refleksjon i veiledningen. At relasjon til praksislærer har betydning for hva studentene deler av tanker og meninger i veiledningen, uttrykker i hvor stor grad praksislærers relasjonskompetanse påvirker lærerstudentenes utbytte av praksis og praksisveiledningen. Ønske om inkludering utpeker seg også som et av hovedfunnene i denne studien. Studentene ønsker å bli inkludert i så mange av praksislærerens oppgaver som mulig, slik at de på denne måten kan få tilgang til kunnskap de ikke får gjennom forelesninger. En siste ting som mine forskningsdeltakere uttrykker som viktig, er ønsket om tilpasset veiledning. Dette ønsket knytter de til tilpasset opplæring som er et viktig prinsipp i norsk skole. For å oppnå best mulig læringsutbytte må veiledningen tilpasses den enkelte student. Dette kan oppnås blant annet gjennom å variere veiledningsmetoder, innhold og tilnærming.

I denne studien har jeg vært opptatt av lærerskolestudenters opplevelser fra praksis og praksisveiledning. Når en opplevelse blant annet påvirkes av interesser og erfaringer, kan ikke funn fra denne studien uttrykkes som gyldig for all praksisveiledning. I praksis møter studentene praksislærere som ikke er en ensartet gruppe, men mennesker med ulik veilederkompetanse, relasjonskompetanse, menneskesyn og engasjement for oppgaven. Dette vil også påvirke den totale opplevelsen for studentene. Funnene i denne studien er likevel viktige og belyser ulike tema som lærerutdannere må være bevisste på. Praksislærers relasjonskompetanse og tilpasset veiledning er eksempler på slike tema.

Den opprinnelige planen var å intervju to fokusgrupper. Denne planen gikk jeg bort fra da det viste seg å være vanskelig å skaffe informanter. Jeg kunne ønske å basere min forskning på en større mengde data, men jeg er usikker på om dette ville gitt andre resultater. Skulle jeg ellers gjort noe annerledes, kunne jeg kombinert fokusgruppeintervju med dybdeintervju med en av deltagerne i gruppa. Det kunne gitt meg en dypere innsikt i ett eller flere tema.

## **8 Avslutning og veien videre**

Denne studien har gitt mange svar, men den har også skapt nye spørsmål. Blant annet hvordan, eller om det i det hele tatt er mulig å sikre at kvaliteten på praksis oppleves så forskjellig. Et annet spørsmål er om bevisstheten rundt relasjonskompetansens betydning er god nok. Da tenker jeg ikke bare på praksislærers relasjonskompetanse, men også studentenes

mulighet til å tilegne seg denne kompetansen gjennom alle praksisperiodene. Det må være en bevissthet rundt dette temaet slik at studentene blir best mulig rustet til å møte lærerhverdagen.

Det kunne også være interessant å høre praksislærernes opplevelser i forhold til den veiledningen de skal gi og hvordan de opplever møtet med både universitetet/høgskolen og lærerstudentene. I en slik studie ville det være av interesse å høre om praksislærernes kompetanse innenfor veiledning og hva som er motivasjonen til å ta imot studenter. Jeg vil tro at på de fleste praksisskolene er det flere enn bare én praksislærer. Hvordan er samarbeidet dem imellom? Legger rektor eller praksisansvarlig noen føringer for hvordan veiledningen skal foregå, eller er det opp til hver enkelt praksislærer å gjøre det han/hun mener er best?

Mitt personlige mål med denne studien var å bli en bedre veileder og om mulig sette større søkelys på relasjoner og relasjonskompetansens betydning i praksisveiledningen. Om jeg har blitt en bedre veileder får bli opp til andre å vurdere, men arbeidet med studien har gitt meg ny kunnskap og gjort meg bevisst på områder i praksis som studenter kan oppleve som utfordrende, da spesielt relasjon og opplevelse av vurdering. Som veileder vil jeg i framtiden også være mer bevisst min egen rolle i veiledningsgruppa.

Mine forskningsdeltakere sier at de er bevisst på at relasjoner er viktig, men kan de sette ord på hva som inngår i relasjonskompetansen og hvordan den kan utvikles? Bevissthet rundt dette kan være ett virkemiddel for å gjøre nyutdannede lærere tryggere i relasjonsarbeidet og på den måten hindre at så stor andel av nyutdannede lærere slutter i jobben. Bevisstheten rundt relasjonskompetansens betydning vil hjelpe nyutdannede lærere når de møter elever som Kristin. I tillegg til å vite at egen opptreden har innvirkning på relasjonen til elevene, må de være i stand til å endre sin adferd i forhold til elevens reaksjoner. I møte med elever som Kristin må de vite at et smil må være mer enn en bevegelse i ansiktet. Et smil må reflektere at du er ekte og ærlig og tilstede i situasjonen.

## Litteratur

- Andrassen, J. K., & Høigaard, R. (2018). Praksisopplæringen i grunnskoleutdanningene - en studie om veiledningskvalitet. *Bedre skole*, 30(1), ss. 62-67.
- Bø, I., & Helle, L. (2005). *Padagogisk ordbok, praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning - fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Dahl, A. K., & Scheie, J. T. (2018, Mars). Arbeidslivsmestring - to unge læreres valg i møte med utfordrende situasjoner. *Bedre Skole*, ss. 32-37.
- Damsgaard, H. L. (2015). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm As.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, januar 15). *etikkom.no*. Hentet April 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningssetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Dysthe, O. (. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, t. 1.–7. (2016, juni). *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 FOR-2016-06-07-860*. Hentet mars 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>
- Furnes, M. I., & Ertesvåg, S. K. (2015). Ledelse, samarbeid og elevstøtte i skolen. I P. Roland, & E. (. Westgård, *Implementering, å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (ss. 119-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2017). *Allmäändidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Håstein, H., & Werner, S. (2015, september 8). *Udir*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2018). *Læreren som regissør*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hubro. (2015). Lærerne flykter fra skolen. *Magasin for forskning og utdanning*, 22, 10.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.



- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Fra lydiget til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Frorum .
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. Meld. 11 (2008-2009)*. Hentet mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Hentet fra Nasjonale regningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10. : [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale regningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10*. Hentet fra Regjeringen.no: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Hentet mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012-2013)*. Hentet mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec2>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademsik.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Lund, I. (2017, Juni). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*, 29, ss. 20-25.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø, relasjonsbygging og klasseledelse. I K. Lyngsnes, & M. Rismark, *Didaktisk praksis 5.-10. trinn* (ss. 41-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier, Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nord universitet. (2017). Plan for praksis, grunnskolelærerutdanningen. NORD universitet.
- Nord universitet. (2018, august 23). Kompetanseguide for praksis. *Kompetanseguide for praksis*. Bodø: NORD universitet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov og gunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet Desember 2018 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Säljö, R. (2017). Lärande og lärandemiljöer. I S.-E. Hansén, & L. (. Forsman, *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (ss. 147-172). Studentlitteratur.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker - hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterst viktighet" - om veiledning i det senmoderne. I T. Kroksmark, & K. (. Åberg, *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Tano.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser - personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (3. utgave). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonskompetanse, Resultat gjennom samhandling* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, I. E., & Stray, T. (2014). Alle elever har behov for å bli sett. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (ss. 56-76). Cappelen Damm Akademiske.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). Hva lærerstudenter lærer i praksis. *Bedre skole*, 30(1), ss. 68-72.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Udir.no*. Hentet Desember 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Udir.no*. Hentet mars 2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, Kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, ss. 26-35.

## **Oversikt over figurer**

Figur 1: Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2005).....	s. 8
Figur 2: Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2014) .....	s. 9
Figur 3: Utsnitt fra tabell - meningsfortetting.....	s. 23
Figur 4: Utsnitt fra tabell - funn i empiri fordelt under forskningsspørsmål.....	s. 23

## **Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide .....	s. 54
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet .....	s. 56
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	s. 57

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Innledende individuelt forarbeid:

I forkant av gruppeintervjuet oppfordres den enkelte til å ta med en fortelling som de kan dele med resten av gruppa. Fortellingen skal beskrive en veiledningssituasjon som de opplevde som positiv, og i tillegg begrunne hvorfor.

### Introduksjon til samtale:

Mitt mål med prosjektet er å utvikle en dypere forståelse for:

*Hvordan dere og andre lærerstudenter opplever praksisveiledningens betydning for utvikling av deres kompetanse i klasseledelse?*

I intervjuet/samtalen er det derfor to tema som står i fokus: veiledning og klasseledelse.

Det er et mål å få fram hvilke veiledningsformer som ble brukt eller som var dominerende. Eksempler på veiledningsmetoder er:

- Gruppeveiledning
- En-til-en samtaler
- Uformelle, lærende dialoger (skjer ofte mellom aktiviteter, f.eks. til og fra klasserommet, i pauser, mens elevene jobber med oppgaver osv.).
- Veiledningssamtaler med fokus på spesifikke hendelser.

### Introduksjonsspørsmål:

- Etter tur vil jeg be dere beskrive en veiledningssituasjon som dere opplevde som positiv og begrunne hvorfor.

#### Spørsmål:

- Kan dere fortelle hvordan veiledningene foregikk og hvilke veiledningsmetoder som ble benyttet?
- Hvem ledet og tok oftest initiativ/var mest aktiv i forbindelse med veiledningssituasjonene? Veileder, medstudent(er) eller du? Endret dette seg i løpet av praksisperioden?
- Hva bidrar til å skape en konstruktiv veiledningssituasjon?
- Hva kan hemme en konstruktiv veiledningssituasjon?

- Opplevde dere at dere gjennom samtale/refleksjon i studentgruppa utviklet dypere kunnskap om begrepet klasseledelse? Begrunn svaret. Hvilken rolle hadde veilederen?
- På hvilken måte har veiledningen bidratt til å utvikle kunnskap og erfaring med klasseledelse?
- Hvordan og i hvilken grad ble teori knytte til de erfaringene dere gjorde rundt klasseledelse?
- Kan dere med 3 ord beskrive det dere anser som en god veileder?
  - hvilke egenskaper er, etter deres oppfatning, viktige hos en veileder – og hvorfor?
- Avslutningsvis, er det noe dere ønsker å kommentere eller spørre om?

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Studie om praksisveiledning i lærerutdanningen*

#### **Bakgrunn og formål**

Dette prosjektet er en masterstudie, Nord Universitet, hvor formålet er å belyse lærerstudenters opplevelse av praksisveiledning. Problemstillingen for studien er: *Hvordan opplever lærerstudenter praksisveiledningens betydning for utvikling av deres kompetanse i klasseledelse?».*

Forespørsel om å delta i har gått til alle 4. års studenter ved Nord Universitet i Bodø som ikke har hatt praksis hos Saltvern Skole.

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

For å finne svar på problemstillingen etableres det to fokusgrupper bestående av 3-4 personer. Det gjennomføres to fokusgruppeintervjuer, ett i juni 2018 og ett i august/september 2018. Intervjuene vil vare i ca. 1,5 timer. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene som senere transkriberes. Mellom de to intervjuene er det ønskelig at deltakerne skriver logg hvor det reflekteres over intervjuet/deler av intervjuet.

Gruppene settes sammen ut fra alder, kjønn og ved hvilken skole/trinn den enkelte har vært i praksis.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forfatter/intervjuer og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysninger (navn, praksisskoler). Datamaterialet og navn vil oppbevares separat. Det er et mål at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. Ved prosjektslutt slettes materialet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke din deltagelse 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 Torild Willumsen, tlf. 993 97 071, [torild.wil@sbnett.no](mailto:torild.wil@sbnett.no). Veileder er Ann Karin Orset, [ann.k.orset@nord.no](mailto:ann.k.orset@nord.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)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Ann Karin Orset

7600 LEVANGER

Vår dato: 28.05.2018

Vår ref: 60801 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 22.05.2018 for prosjektet:

60801	Lærerstudenters erfaringer/opplevelse av praksisveiledning.
Behandlingsansvarlig	Nord universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ann Karin Orset
Student	Torild Anita Willumsen

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / [listenold@nsd.no](mailto:listenold@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torild Anita Willumsen, [torild.wil@sbnnett.no](mailto:torild.wil@sbnnett.no)