

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2023**  
Master in vocational pedagogy

*Yrkesfaglærerutdanning – En koherent og helhetlig opplæring  
mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet*

**Thanh Nguyen**



**OsloMet – Storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI)

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

## FORORD

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk markerer avslutningen av et fireårig studium – en periode som har vært inspirerende, lærerik og krevende. Gjennom samlinger, forelesninger, veiledningsgrupper og ikke minst samarbeidet med mine veiledere, Nina og Hilde, har jeg utviklet meg både faglig og personlig.

I løpet av årene før og under studiet har jeg arbeidet som veileder for lærerstudenter, noe som naturlig ledet til at temaet for min masteroppgave ble praksisopplæring for PPU-Y-studenter. Etter to års arbeid med oppgaven, har jeg fått en dypere innsikt i dette feltet, og jeg ser frem til å anvende disse erfaringene aktivt i min fremtidige profesjon.

Jeg ønsker å uttrykke min takknemlighet overfor mine veiledere, Nina og Hilde. Deres kunnskapsrike veiledning, støtte og motivasjon har vært uvurderlig. Jeg vil også takke alle mine medstudenter i MAYP kull 2019, som har bidratt med glede og engasjerende diskusjoner gjennom disse fire årene.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min familie og alle mine venner som har støttet og hjulpet meg under arbeidet med denne masteroppgaven.

Oslo, 10. mai 2023

Thanh Nguyen

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven, Yrkesfaglærerutdanning – En koherent og helhetlig opplæring mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, presenterer en undersøkelse av praksisopplæring innen Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) ved OsloMet, hvor det settes søkelys på behovet for en mer relevant, profesjonsrettet og koherent praksisopplæring, relatert til yrkets kvalifikasjoner og samfunnets behov.

Det er mye forskningsarbeid om lærerutdanningene generelt og PPU – lærerutdanningene, men når det gjelder PPU-Y lærerutdanningen så finnes det mindre forskning på feltet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Söker man på internett etter PPU-Y praksisopplæring vises det kun fragmentert forskning om temaet. Spørsmålet er om funnene fra undersøkelser, hvor PPU – studentene oppfatter relevant fra praksis når de underviser et fellesfag, kan sammenlignes med og overføres til PPU-Y studentene, når disse utfører et arbeid som handler om yrkesdidaktikk eller yrkespedagogikk på et verksted.

Denne masteroppgaven tas sikte på å undersøke hvordan PPU-Y studenter fra OsloMet har erfart opplæring fra praksisfelt, under studiets tre praksisperioder. Funn fra undersøkelsen kan bidra til med kunnskap om feltet, og at resultatene fra studien kan muligens kunne ut i en mer relevant og helhetlig praksisopplæring, etter studentenes tilbakemeldinger.

Problemstillingen i studien lyder som følgende: ***I hvilken grad opplever studentene at praksisopplæring på PPU-Y forbereder dem til arbeidet som yrkesfaglærer?***

Tre faktorer som påvirker praksisopplæringen blir drøftet: (1) veiledning fra praksislærere og organisering av veiledning, (2) relevant og profesjonsrettet praksisopplæring, og (3) koherent og helhetlig opplæring mellom campus og praksisfelt.

Empirien i dette studien er basert på en kvantitativ spørreundersøkelse, hvor utvalgte er alle 2. års PPU-Y studenter fra OsloMet kullet 2020 – 2022. Studien viser hovedtendens på at studentene er generelt fornøyde med praksisopplæring hvor studenten får øve mye på profesjons hovedoppgave, elevenes læring i klasserom. Det finnes indikasjoner fra studien som peker på at, praksislærere kan gi studentene en bedre praksis på andre profesjonsoppgaver som: Elevenes praktiske læring på verksted, oppfølging av elevene i faget YFF, deltakelse i teamarbeid og avdelingsmøter. Funnene antyder også behovet for et

strukturert samarbeid og koordinering av praksisopplæring mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet.

## SUMMARY

### **Vocational Teacher Education – A coherent and comprehensive training between teacher education institutions and practice**

This master's thesis presents an examination of the one-year postgraduate program in education for vocational teachers (PPU-Y) at Oslo Metropolitan University - OsloMet, highlighting the necessity for a cohesive practical training program that is more relevant and professionally oriented and aligned with the qualifications of the profession and societal demands.

Although significant research has been conducted on teacher education programs in general, there has been comparatively less research conducted specifically in the field of educational programs for vocational teachers. An internet search regarding such programs yields only fragmented research findings on the subject. Therefore, the question remains whether the findings from surveys indicating the perceived relevance of teaching practice among student teachers when teaching core subjects are comparable and applicable to student vocational teachers conducting work related to vocational didactics or pedagogy in a workshop.

The objective of this master's thesis is to examine how student vocational teachers from OsloMet perceived the training they received during the program's three practice periods. The research findings can contribute to enhanced knowledge in the field, while feedback from the student vocational teachers may potentially facilitate the development of a more relevant and comprehensive practical training program. The research question of the study is as follows:

***To what extent do student vocational teachers perceive the practical training provided during the program in education for vocational teachers, and how the training adequately prepares them for their future careers as vocational teachers?***

Three factors that impact practical training will be discussed: (1) The quality of guidance provided by mentors and how the guidance is organized (2) The relevance and profession-

oriented nature of the practical training (3) The coherence and comprehensiveness of the training program between the academic campus and the practice field.

The empirical data in this study is based on a quantitative survey, where all participants are second-year vocational practical pedagogical students- PPU-Y from the 2020-2022 cohort at OsloMet. The results indicate that, in general, student vocational teachers are satisfied with the training they receive when practicing their primary professional task of facilitating student learning in the classroom. However, the study also reveals that mentors may need to improve their provision of training in other professional tasks, such as facilitating pupil's learning in workshops, monitoring pupil progress in their area of vocational specialization - YFF, in addition to participation in teamwork and department meetings. The findings also suggest the need for structured collaboration and coordination of practical training between the teacher education institution and the practice field.

## **Begreper brukt i oppgaven**

NOKUT: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning

NRLU: Nasjonalt råd for lærerutdanning

OsloMet: Oslo storbyuniversitet

PPU: Praktisk pedagogisk utdanning

PPU-Y: Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag

Student: lærerstudent fra Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag

YFF: Yrkesfaglig fordypning

## **Figur og tabell**

Figur 1. Fem faser for ferdighetstilegnelse (etter Dreyfus og Dreyfus, 2012)

Figur 2. Komponenter i en sosial teori om læring (etter Wenger, 2012)

Tabell 1. Gjennomsnitt og standardavvik for resultatene fra spørsmål om veiledning og organisering av veiledning i PPU-Y praksisopplæring.

Tabell 2. Gjennomsnitt og standardavvik for resultatene fra spørsmål om relevant og profesjonsrettet praksisopplæring.

Tabell 3. Gjennomsnitt og standardavvik for resultatene fra spørsmål om koherent og helhetlig praksisopplæring.

Tabell 4. Rangering læringsutbytte mellom utdanningens to opplæringsarenaer

Tabell 5. Korrelasjonstester mellom to variabler

## **Vedleggs liste**

Vedlegg 1: Invitasjon til spørreundersøkelse

Vedlegg 2: Spørreskjemaet til studenter

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Studiens kontekst .....	4
1.3	Problemstilling.....	5
1.4	Studiens teoriforankring .....	5
1.5	Formål med studien .....	6
1.6	Struktur til oppgaven .....	7
2	Tidligere forskning, styringsdokumenter og teoretisk innramming .....	9
2.1	Tidligere forskning .....	9
2.1.1	Oppsummering .....	11
2.2	Styringsdokumentasjon .....	11
2.2.1	Sentrale styringsdokumenter .....	12
2.2.2	PPU – Y lærerutdanningens struktur og innhold .....	12
2.2.3	Veiledning under praksisopplæring .....	13
2.2.4	Relevant og profesjonsrettet praksisopplæring .....	14
2.2.5	Koherent og helhetlig PPU – Y lærerutdanning mellom to læringsarenaer.....	15
2.2.6	Oppsummering .....	16
2.3	Teoretisk innramming.....	16
2.3.1	Erfaringsteori.....	17
2.3.2	Veiledning i et profesjonsopplærings perspektiv .....	18
2.3.3	Yrkesdidaktikk under praksisopplæring.....	22
2.3.4	Praksisopplæring med profesjonsoppgaver i sentrum.....	23
2.3.5	Oppsummering .....	29
3	Metode .....	29
3.1	Praktisk bakgrunn for studien.....	29
3.2	Utdyping av problemstilling.....	30
3.3	Redegjørelse for forskningsdesignet .....	30

3.3.1	Valg av forskningsmetode.....	30
3.3.2	Valg av deltakere.....	31
3.3.3	Spørreskjema.....	32
3.3.4	Utsending av spørreskjema og datainnhenting.....	35
3.3.5	Forskerrolle .....	36
3.3.6	Validitet.....	36
3.3.7	Reliabilitet .....	37
3.3.8	Etikk .....	38
3.4	Oppsummering .....	39
4	Presentasjon av data og dataanalyse.....	40
4.1	Studentenes bakgrunn før studiet .....	40
4.2	Veiledning og organisering av veiledning.....	41
4.2.1	Student føler seg forberedt til praksisperiodene.....	41
4.2.2	Praksislærer legger til rette for praksisopplæringen.....	42
4.2.3	Gjennomføring av før- og etterveiledning .....	42
4.2.4	Refleksjon under veiledning.....	43
4.2.5	Trygghet under veiledning .....	43
4.2.6	Veiledningen og studentenes profesjonsutvikling som yrkesfaglærer.....	44
4.2.7	Oppsummering av funn - Praksisopplæringens veiledning og organisering av veiledningen.....	44
4.3	Relevant og profesjonsrettet praksisopplæring.....	45
4.3.1	Praksisguidens krav og vurderingskriterier er benyttet i praksisopplæring .....	47
4.3.2	Planlegging og gjennomføring undervisning i klasse og verksted.....	47
4.3.3	Utvikling av relasjonskompetanse under praksisopplæring.....	48
4.3.4	Utvikling av klasseledelseskompetanse under praksisopplæring.....	48
4.3.5	Kjennskap til de ulike yrkene i utdanningsprogram.....	49
4.3.6	Skole som en organisasjon med forskjellige aktiviteter.....	49



4.3.7	Elevoppfølging i Yrkesfaglig fordypning – YFF .....	50
4.3.8	Oppsummering av funn - Relevant og profesjonsrettet praksisopplæring .....	50
4.4	Koherent og helhetlig praksisopplæring.....	52
4.4.1	Bruk av læreplanverket i praksisopplæring.....	53
4.4.2	Yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk teori praktisert i praksisopplæringen.....	53
4.4.3	Utvikling av undervisningsmetodikk under praksisopplæring.....	54
4.4.4	Praktisering av teori i praksisopplæringen .....	54
4.4.5	Deling av praksiserfaring og refleksjon etter praksisperiodene .....	54
4.4.6	Studentenes egenvurdering av progresjon.....	55
4.4.7	Studentenes rangering av opplæringsarenaer .....	56
4.4.8	Oppsummering av funn – Koherent og helhetlig praksisopplæring .....	56
4.5	Korrelasjonstester mellom to variabler.....	57
4.6	Resultater fra to åpne spørsmål .....	58
5	Drøfting og veien videre .....	59
5.1	Teoretisk begrepsforståelse og yrkespedagogiske perspektiver .....	59
5.1.1	Veiledning og studentenes profesjonsutvikling .....	60
5.1.2	Praksislærernes veiledningskompetanse .....	62
5.1.3	Veiledning og bruk av teori under veiledning.....	63
5.1.4	Bruk av veiledningsunderlag under veiledning.....	63
5.1.5	Refleksjon under veiledning.....	64
5.1.6	Oppsummering og funn om veiledning fra praksisopplæring.....	64
5.2	Profesjonsrettet og relevant praksisopplæring med profesjonsoppgaver i sentrum ..	65
5.2.1	Didaktiske arbeid på verksted og i klasserom .....	65
5.2.2	Kjennskap til skole som organisasjon .....	66
5.2.3	Praksisopplæring og kvalifikasjoner til profesjonen .....	67
5.2.4	Oppsummering om profesjonsrettet og relevant praksisopplæring.....	68
5.3	Koherent og helhetlig praksisopplæring.....	69

5.3.1	Koherent og helhetlig opplæring mellom praksisperiodene .....	69
5.3.2	Koherent og helhetlig opplæring mellom to utdanningsarenaer .....	70
5.3.3	Koherent og helhetlig opplæring mellom PPU – Y lærerutdanningen og yrkeskvalifikasjon og samfunnsbehov .....	71
5.3.4	Oppsummering og funn fra opplæring mellom to utdanningsarenaer .....	72
5.4	Studiens hovedfunn .....	73
5.4.1	Praksisopplæringen mangler profesjonsretting .....	73
5.4.2	Praksislærernes veiledningskompetanse .....	74
5.4.3	Sammenheng mellom praksislærernes tilrettelegging for studentenes praksisopplæring og deres progresjon .....	75
5.5	Studiens styrke og begrensning .....	75
5.6	Veien videre.....	76
6	Referanser .....	79

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven tar sikte på å undersøke hvordan PPU-Y studenter fra OsloMet har erfart opplæring fra praksisfelt, under studiets tre praksisperioder.

For å oppnå en mer helhetlig og relevant yrkesfaglærerutdanning argumenterer Hiim (2013) for at enhver profesjonsopplæring må bygge på de sentrale profesjonsoppgavene som en yrkesutøver kan møte i hverdagen. Dette gjelder både opplæringens innhold og organisering. I konteksten av lærerutdanningen er det praksisfeltet hvor studentene får muligheten til å øve og arbeide med disse oppgavene (Lillejord & Børte, 2014, 2017). Dette perspektivet er i samsvar med teoretikeren Deweys syn, som hevder at læring og erfaringsdannelse best forekommer i autentiske miljøer som reflekterer virkeligheten. I slike miljøer blir studentene stimulert til nysgjerrighet og emosjonell involvering i profesjonens oppgaver, som de en dag vil møte som yrkesutøvere (Dewey, 2015). Når studentene i tillegg får anledning til å reflektere over de konkrete oppgavenes utførelsesprosess, bidrar dette til at de kan få meningsfulle erfaringer om profesjonen (Hiim, 2013). Studiets kunnskapssyn er i tråd med Hiims og Deweys perspektiver på praksisopplæringen.

I henhold til myndighetene er kvaliteten på yrkesfaglærerutdanningen, spesielt opplæringen fra praksisfeltet, variabel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerutdanning 2025 stiller derfor klare krav til både lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet angående hva som må inkluderes i praksisopplæringen. Den likestiller disse opplæringsformene og krever samtidig et tettere samarbeid mellom campus og praksisfelt. Meld. St. 16: Utdanning for omstilling - Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning understreker at samarbeidet mellom disse utdanningsarenaene sikrer at lærerutdanningsinstitusjonene kommer nærmere praksisfeltets behov og prioriteringer. Samtidig får praksisfeltet bedre faglig innsikt og impulser både fra studentene og gjennom kontakten med lærerutdanningsinstitusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2020 –2021).

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse med et utvalg på 122 lærerstudenter. Studiets deltakere er andreårsstudenter fra seks PPU-Y-klasser, som ble uteksaminert våren 2022. Deltakerne ble invitert til å svare på et spørreskjema som ble sendt via e-post. Hensikten med undersøkelsen er å utforske ulike aspekter ved praksisopplæringen og undersøke eventuelle sammenhenger mellom undervisningen på campus og praksisopplæring.

Kvantitative data fra undersøkelsen gir konkrete tall som kan gi et bredt overblikk over studentenes erfaringer med praksisopplæringen fra praksisfeltet. I det følgende vil jeg i innledningen begrunne valget av tema, problemstilling og formålet med studien på en dyptgående måte.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Før jeg går videre, vil jeg gjerne gi en kort introduksjon til min egen bakgrunn og hvordan lærerutdanningsstudiet har engasjert meg. Jeg gjennomførte PPU-Y-studiet fra 2010 til 2012 ved Høyskolen i Oslo og Akershus (senere OsloMet), mens jeg arbeidet ved et opplæringskontor. Det var et deltidsstudium over to år. Mine personlige erfaringer fra praksisperiodene varierer. Positive aspekter ved praksisen inkluderer at yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk teori ble mer konkret og anvendelig i min yrkesutøvelse etter endt studium. På den annen side opplevde jeg at opplæringen fra praksisfeltet var lite variert, og det ble ikke demonstrert hvordan ulike undervisningsmetoder kunne benyttes i undervisningen.

I min nåværende stilling ved en skole har jeg vært praksislærer for flere PPU-Y-studenter som gjennomfører praksisperioder ved vår skole. Gjennom mine åtte år som praksislærer har jeg også mottatt studenter som har byttet praksisskole og praksislærer. Basert på deres pedagogiske og didaktiske kvalifikasjoner og ferdigheter, samt mine erfaringer med mine egne studenter, antar jeg at kvaliteten på praksisopplæringen varierer, og at det også er en varierende grad av samarbeid mellom campus og praksisfelt. Siden den gang har jeg vært nysgjerrig på om det kunne være noe hold i mine antakelser, og om denne variasjonen i kvalitet gjelder flere studenter i praksis.

Tidligere studier indikerer at mange aspekter ved PPU-Y-utdanningen fungerer godt, og studentene opplever at opplæringen forbereder dem for deres rolle og funksjon som yrkesfaglærere (Lyckander & Spetalen, 2022). Samtidig er det bevis for at det finnes kvalitetsforskjeller mellom skolene der studentene gjennomfører praksisen (Lillejord & Børte, 2017). En rapport fra Nasjonalt råd for lærerutdanning fra 2010 avdekket manglende helhet og koherens mellom pedagogikk, yrkesdidaktikk og praksis i forbindelse med PPU-lærerutdanning (Hestbek, 2010). Rapporten påpeker at praksisopplæringen er lite relevant og ikke tilpasset skolens behov, og at det finnes variasjon mellom institusjonene når det gjelder opptakskrav, innhold, organisering av emner, praksisopplæring og sertifisering. Senere viste rapportene fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) at det fremdeles manglet relevans i opplæringen til PPU-lærerutdanningen og det var fortsatt mangel på en

samarbeidsstruktur mellom alle aktører i lærerutdanningen (NOKUT, 2013, 2018, 2019, 2022).

Internasjonale studier bekrefter en tilsvarende tendens, der det synes å være begrenset samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet. Disse studiene antyder også at praksislærere ofte er usikre på hva som forventes av dem i praksisopplæringen, noe som resulterer i at det blir deres ansvar å bestemme hva som anses som vesentlig innhold i praksisopplæringen (Darling-Hammond, 2010; Graham, 2006).

Generelt finnes det en betydelig mengde forskning på lærerutdanning og PPU-lærerutdanning, men når det gjelder PPU-Y lærerutdanning, er forskningslitteraturen mer begrenset (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved søk på internett om PPU-Y praksisopplæring, fremkommer det hovedsakelig fragmentert forskning om temaet. Det er derfor et åpent spørsmål om funnene fra studier hvor PPU-studenter opplever relevans fra praksis i fellesfag, kan sammenlignes med og overføres til PPU-Y-studentenes erfaringer når de arbeider med yrkesdidaktikk eller yrkespedagogikk i et verksted.

For å forbedre kvaliteten på lærerutdanningene har myndighetene tatt initiativ og uttrykt ønske om at studenter skal tilegne seg teoretisk kunnskap om profesjonen og arbeide med profesjonsoppgaver for å øke deres opplevelse av opplæringens relevans. Praksisopplæringen bør utvikle studentenes kompetanse innen flere områder, som faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, samt yrkesetisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre bør studentene ha kompetanse som innebærer å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i samsvar med yrkenes særtrekk, elevers forutsetninger og interesser, samt kvalifikasjoner som samfunnet og næringslivet har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I henhold til Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremstår praksisrelevans som en vedvarende utfordring for de fleste lærerutdanningsprogrammer. Opplæringen fra campus og praksisfeltet er ofte adskilt og mangler sammenheng. Myndighetene påpeker at det ikke finnes oppdaterte forskningsbaserte evalueringer angående PPU-lærerutdanning generelt, og enda færre oppdaterte forskningsbaserte tilbakemeldinger fra studenter når det gjelder PPU-Y praksisopplæring. Basert på tidligere rapporter hevder myndighetene at samarbeidet mellom campus og praksisfeltet mangler struktur, og praksisfeltet har i liten grad blitt

involvert i utviklingen av utdanningsprogrammene. Det er derfor et behov for styrking av praksisopplæringen og praksisrelevansen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Prioriteringen av praksisrelevans i yrkesfaglig lærerutdanning, samt styrking av samarbeidet mellom campus og praksisfelt for å fremme en mer helhetlig utdanning, er et krav fra myndighetene. Denne studien tar sikte på å undersøke om studentene har opplevd denne endringen i praksisopplæringen. Ved å evaluere studentenes erfaringer og perspektiver kan studien bidra til en bedre forståelse av hvordan praksisrelevans og samarbeid mellom campus og praksisfelt kan forbedres og videreutvikles innen yrkesfaglig lærerutdanning.

## **1.2 Studiens kontekst**

Praktisk pedagogisk utdanning representerer et av de største lærerutdanningsprogrammene i Norge, like etter førskolelærerutdanningen (Hestbek, 2010). OsloMet tilbyr ulike varianter av PPU-Y, inkludert heltidsstudium, deltidstudium og delvis nettbaserte studieprogrammer (Oslomet, 2020). På disse PPU-Y utdanningene skal praksisperiodene en og to være gjennomført på første studieår, og den siste praksisperioden er på semester tre, på andre studieåret. Praksisperiodene en og tre er gjennomført, som regel i videregående skole; praksisperioden to er gjennomført på en ungdomsskole (Oslomet, 2020).

I denne studien er seks PPU-Y-klasser som fullførte studiene våren 2022 valgt ut for å undersøke studenters erfaringer og oppfatninger av praksisopplæring. Totalt omfatter utvalget 122 studenter, som alle er invitert til å delta i undersøkelsen. Målet for denne masteroppgaven er å bidra til kunnskap om praksisopplæring i PPU-Y og å identifisere mulige forbedringsområder for å gjøre utdanningen mer balansert og helhetlig. Studien setter søkelys på tre hovedområder: veiledning fra praksislærere, relevans og profesjonsretting av praksisopplæring, samt koherent og helhetlig mellom opplæring på campus og praksisopplæring.

Med bakgrunn i tidligere studier, myndighetenes krav til lærerutdanning og erfaringslæringsteori, har jeg formulert følgende problemstilling for studien:

### **1.3 Problemstilling**

*I hvilken grad opplever studentene at praksisopplæring på PPU-Y forbereder dem til arbeidet som yrkesfaglærer?*

Med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er veiledning og organisering av veiledning i praksisfelt?
2. I hvilken grad er praksisopplæring relevant og profesjonsrettet?
3. I hvilken grad er praksisopplæring koherent og helhetlig, sammenlignet med campusopplæring?

### **1.4 Studiens teoriforankring**

Yrkesfaglærerutdanning er et stort tema, det rommer mange aspekter og perspektiver. Og det krever mer tid dersom studien skulle handle om mange av disse aspekter og perspektiver, både fra opplæring på campus og opplæring på praksisfelt. Denne studien går kun inn i tre områder som jeg mener er vesentlig i praksisen: Veiledning, relevant og profesjonsretting, og koherent og helhetlig mellom opplæring fra campus og praksisfelt.

Mange teoretikere har løftet opp viktighet av opplæring fra praksisfelt; de beskriver hva erfaringslæring er, hvordan praksisopplæring bør være, og hva som må til for at studentene skal oppfatte praksisopplæringen som nyttig og relevant. Vi har Lave og Wenger med sin sosiokulturelle tilnærming til læring (Lave & Wenger, 2012), John Dewey med «learn to know by doing, and to do by knowing» (Dewey, 2015) og Donald Schön med den reflekterende praktiker (Schön, 2012). Fellesnevner for alle disse teoretikere er at, deres læringsteorier omhandler hvordan individet tilegner seg læring og erfaring i en sosial kontekst og gjennom praksisen.

Når vi kommer litt nærmere inn i erfaringslæringsteoriene, har mange av disse teoretikerne spesialisert seg i ulike felter, noen av disse feltene er overlappet og relatert til hverandre.

Hubert L. Dreyfus og broren Stuart E. Dreyfus beskriver en fasemodell for hvordan studenter kan tilegne seg ferdigheter gjennom boka *Mind Over Machine* (1986). De hevder at læring av ferdigheter skjer gjennom ulike faser: Fra nybegynner til ekspert. Med denne modellen, har brødrene Dreyfus gitt studentene et verktøy for å måle sin egen progresjon. Denne modellen kan også brukes av praksislærer under veiledning for å hjelpe studentene til å se og reflektere over sin egen utvikling.

Imens Dreyfus og Dreyfus tar for seg mye om den tekniske læringsprosess, så framhever Schön (2012) refleksjon rundt læringsprosessen. Med sine teorier om «Refleksjon i handling, og refleksjon etter handling» mener Schön at, gjennom refleksjon mens studentene er i en læringsprosess og etter at læringsprosessen er gjennomført, kan de se kritisk gjennom hele prosessen og korrigere prosessesvakheter eller forsterke de positive ved læringsprosessen (Schön, 2012).

Lave og Wenger fremhever læring situert, en dynamisk prosess og et samspill mellom studentene og praksisfellesskap hvor nye begreper og oppgaver er en integrert del av sosialkulturell praksis i den verden disse befinner seg i (Lave & Wenger, 2012). Ved at studentene får tilegne seg teori om profesjon og jobbe med profesjonsoppgaver, øker studentenes opplevelse av opplæringens relevans (Hiim, 2013), samtidig legger praksisopplæringen til rette for at de får øve med deres fremtidige oppgaver, slik at, etter endt studium, er de i stand til å utøve deres yrke som yrkesfaglærer (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

I lys av disse teorier må praksisopplæringens struktur og innhold forankres rundt profesjonsoppgavene og -funksjonene, praktisert i autentiske omgivelser, og at det skal ha en koherens mellom opplæring fra campus og opplæring fra praksisfelt.

## **1.5 Formål med studien**

De store utfordringene knyttet til kvalitet til lærerutdanning handler om relevans og sammenheng. En yrkesrelevant utdanning kan defineres som en utdanning preget av en nær sammenheng mellom det pedagogiske innholdet og innholdet i det aktuelle yrket. Hovedoppgavene til en yrkesfaglærer handler om å være sentral i elevenes læring, nemlig i klasserommet og på verksted, det vil si: Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk (Hiim, 2017). Manglende yrkesrelevans i den PPU – lærerutdanningen har ført til misnøye blant tidligere studenter (NOKUT, 2013).

Begrepet koherent og helhetlig opplæring kan ses i lys av relevant og profesjonsrettet PPU – Y lærerutdanning. Ifølge Heggen, Smeby og Vågan (2015) er det tre typer sammenheng: sammenheng mellom studentenes faglige bakgrunn og tidligere jobberfaring, og opplæringen; sammenheng mellom utdanningens to læringsarenaer: Campusundervisning og praksisopplæring, sammenheng mellom temaene i PPU-Y studieprogram; og sammenheng mellom studiets pedagogiske innholdet og profesjons oppgavene. Disse begrepene kan brukes til å analysere sammenheng mellom akademiske og yrkesfaglige opplæring på PPU-Y



utdanningen. Fra et helhetlig perspektiv på yrkesfaglig kompetanse, hvor teoretisk og praktisk kunnskap, og erfaring smelter sammen, vil sammenheng langs alle disse dimensjonene bidra til yrkesrelevant opplæring (Hiim, 2017).

Arbeidene til Dreyfus og Dreyfus, Schön og Lave og Wenger prøver å løse problemet om manglende forståelse av hvordan yrkeskompetanse konstitueres og utvikles, knyttet til et tradisjonelt skille mellom teorien og praksisen. I yrkesfaglig lærerutdanning (PPU-Y) ser vi at utdanningen er strukturert med to adskilte læringsarenaer: teoretisk og praktisk. Disse teoretikere ser behovet for å utvikle og vektlegge yrkeskompetansens flerdimensjonale og helhetlige karakter som kritikk av dette skille (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Lave & Wenger, 2012; Schön, 2012).

I denne studien blir veiledningsstruktur og hyppighet undersøkt. Det blir også vurdert om hvorvidt veiledningsdokumentene er benyttet i veiledningssammenheng, og hvordan studentene erfarte at veiledningen har bidratt til med deres profesjonsutvikling. Studien setter også søkelys på om praksisopplæringen er relevant og profesjonsrettet, og den knyttes til studentenes framtidige yrkesoppgaver og kvalifikasjoner som yrkesfaglærer. Undersøkelsen ser også litt nærmere på om det er koherent mellom to lærerutdanningsarenaer, campus og praksisfelt, og hvilke av opplæringene som har gitt studentene mest profesjons utvikling.

## **1.6 Struktur til oppgaven**

Opgaven er strukturert i fem hoveddeler

**Kapittel 2** omhandler tidligere forskning, styringsdokumenter og den teoretiske innrammingen av studien. I dette kapitlet presenteres tidligere forskning relatert til temaet, samt utviklingen av PPU-Y-lærerutdanningene. Videre gjennomgås nasjonale styringsdokumenter for lærerutdanningene, inkludert forskrifter, stortingsmeldinger og nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.

Relevante teoretikere og deres teorier knyttet til yrkesfaglærerutdanningen blir også presentert, inkludert Dreyfus & Dreyfus, Schön og Lave & Wenger. Problemstillingen i studien tar sikte på å kartlegge studenters erfaringer med praksisopplæring, der studentene skal utvikle kompetanse innen profesjonsoppgaver og læringsprosessen. Sentrale teoretiske begreper som benyttes i studien blir forklart og avgrenset.

I dette kapittelet begrunnes også relevansen av de valgte teoriene for studien. Den teoretiske innrammingen bidrar til en dypere forståelse av problemstillingen og skaper et fundament for analysen av studenters erfaringer med praksisopplæring i PPU-Y-lærerutdanningen.

**Kapittel 3** omhandler forskningsmetode og studiens metodikk. Det innledes med en kortfattet forklaring av kvantitativ forskningsmetode og begrunnelsen for valget av denne metoden i studien. Spørsmål om troverdighet, validitet og reliabilitet blir belyst, sammen med refleksjoner rundt min rolle som forsker og etiske utfordringer knyttet til prosessen med datainnsamling og dataanalyse.

Videre problematiseres min egen forståelse av relevant og profesjonsrettet opplæring, samt hvilke aspekter jeg vil legge vekt på når det gjelder sammenheng mellom opplæring på campus og i praksisfeltet. Denne delen av kapittelet bidrar til å skape en forståelse for de metodiske valgene og utfordringene som forskeren møter, samt hvordan disse påvirker studiens resultater og konklusjoner.

**Kapittel 4:** Her presenterer jeg data og dataanalysering.

Data og dataanalysering vil i stor grad legges fram etter tre hovedkategorier: veiledning, relevant og profesjonsrettet opplæring, og koherens – sammenheng mellom opplæring fra campus og praksisfelt. Innhente data, dataanalysering og funn vil bli presentert etter disse følgende: Innhentet data; innhentet data sett i lys av tidligere forskning, styredokumentasjon og teori; og innhentet data sett i lys av min egen erfaring som praksislærer.

Jeg vil også vise fram tabeller, grafer, og sitere utsagn fra studenter som er relevante for de ulike kategoriene, og kommentere disse underveis.

**Kapittel 5** drøftes funnene i lys av problemstillingen, som setter søkelys på hvordan praksisopplæringen foregår sett fra studentenes perspektiv. Drøftingen omhandler tre hovedtemaer: veiledning fra praksislærer, relevant og profesjonsrettet praksisopplæring, og koherens - sammenhengen mellom opplæring på campus og i praksisfeltet. Funnene diskuteres i relasjon til tidligere forskning, styringsdokumenter, teori og mine egne erfaringer som praksislærer.

I avslutningen av kapittelet reflekteres det over min egen opplevelse av studiet, erfaringene fra arbeidet med masteroppgaven og hvordan disse erfaringene vil bli anvendt i mitt fremtidige virke.

## **2 Tidligere forskning, styringsdokumenter og teoretisk innramming**

I dette kapittelet presenteres en oversikt over tidligere forskning, styringsdokumenter og teoretisk rammeverk som er relevant for oppgaven. Dette gir et grunnlag for å forstå bakgrunnen og konteksten for studien, samt bidrar til å posisjonere oppgaven i forhold til eksisterende litteratur og teori.

### **2.1 Tidligere forskning**

Tidligere studier indikerer at mange aspekter ved PPU-Y-utdanningen fungerer godt. En nylig publisert studie fra OsloMet (2022) avdekket at tidligere studenter generelt er fornøyde med PPU-Y-programmet. Studien viste også at utdanningen forbereder studentene på å samarbeide med det lokale arbeidsmarkedet, holde seg oppdatert om endringer i arbeidslivet og ta i bruk ny teknologi i undervisningen. PPU-Y-studenter opplever at de, etter å ha fullført utdanningen, er forberedt på undervisningsrollen, og de mener at de kan reflektere over egen yrkespraksis og skape gode læringsmiljøer for elevene (Lyckander & Spetalen, 2022).

Mens andre studier har avdekket fortsatt svakheter og mangler i utdanningen som krever forbedring. Disse studiene viser at PPU-lærerutdanningen fortsatt mangler relevans og struktur. Det er også en påfallende mangel på systematisk samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, og praksisopplæringen er i stor grad avhengig av praksislærernes individuelle kompetanse og kapasitet (Lillejord & Børte, 2014, 2017; Lyckander & Spetalen, 2022; NOKUT, 2013). Internasjonale studier viser noe av det samme, men viser også forsøk med forbedringer (Darling-Hammond, 2010; Graham, 2006).

Lillejord og Børte (2014) og Darling-Hammond (2010) har identifisert svakt faglig samarbeid mellom universiteter og praksisfelt, både når det gjelder innhold og struktur. Når det kommer til utdanningsstrukturen, kan et svakt samarbeidsnettverk være et resultat av en tradisjon der lærerutdanningsinstitusjoner har hovedansvaret for studiet, mens praksisfeltet bare er ansvarlig for en liten del av opplæringen. Studenter får muligheten til å anvende teorier de har lært på campus i skolemiljøet. Denne tilnærmingen til opplæring, der teori og ferdigheter er adskilt og teori har en overlegen status, er fortsatt utbredt blant lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Darling-Hammond, 2010; Lillejord & Børte, 2014). Kompetansebegrepet krever et mer helhetlig syn på opplæring. Lillejord og Børte hevder videre at i et profesjonsstudium, må praksisopplæringen være like verdifull som opplæring fra campus og skal være en meningsfull og integrert del av hele profesjonsopplæringen. Lillejord og Børte

oppfordrer til strukturelle endringer og ansvarsfordeling mellom alle involverte aktører i lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2014).

Svakt samarbeid mellom lærerutdanningsarenaer medfører gjensidige utfordringer. I praksisfeltet varierer praksislærernes forståelse av sin rolle, mandat og oppdrag. Dette kan føre til at studentenes interesser blir mindre synlige i møte med praksislærernes travle hverdag under praksisperioden (Herudsløkken et al., 2019). På den annen side, kan svakt samarbeid resultere i at lærerutdanningsinstitusjonene ikke mottar tilstrekkelig tilbakemelding fra praksisfeltet. Slike tilbakemeldinger er nødvendige for at lærerutdanningsinstitusjonene skal kunne videreutvikle sine studieprogrammer i tråd med utfordringene skoler og samfunnet står overfor (Lillejord & Børte, 2014).

Svakt samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet hindrer dermed en mer relevant praksisopplæring for studentene. Det er påpekt at studenter i utilstrekkelig grad har kunnskap om samarbeid med hjemmet og andre instanser, tilpasset opplæring og vurdering, motivasjon, gruppeprosesser, ledelse og organisasjonsutvikling (Finne et al., 2017). Studenter har også svak relasjonskompetanse etter endt studium.

Relasjonskompetansen er viktig for å kunne håndtere utfordringer som mobbing, psykisk helse og frafall i skolen. Det er spesielt utfordrende å tilegne seg denne kompetansen utelukkende gjennom teoretisk opplæring i lærerutdanningene, og studenter må få mulighet til å øve under praksisperiodene. Studentene får imidlertid i for liten grad øvd på sentrale oppgaver en lærer kan møte i hverdagen (Hiim & Hippe, 2001).

En annen undersøkelse, utført av NOKUT (2013), viser at studenter fra PPU er noe misfornøyde med relevansen av praksisopplæringen. Årsaken som oppgis er at de ikke opplever at utdanningen i tilstrekkelig grad forbereder dem på å løse praktiske utfordringer de kan møte i skolehverdagen. Samme undersøkelse viser også at kvaliteten på praksisopplæringen varierer, og er i stor grad avhengig av praksislærernes tilgjengelige tid, engasjement og kompetanse. Det savnes en sterkere koordinering mellom utdanningsinstitusjonene og praksisskolene, samt kvalitetssikring av praksislærerne og praksisskolene (NOKUT, 2013).

Videre understreker tidligere studier at lærerutdanningene mangler en helhetlig opplæring for studentene. Årsakene til disse utfordringene kan være sammensatte. Noen studier viser at mens universitetene har ansvar for studentenes læring, har skoleeiere, hvor studentene

gjennomfører praksis, først og fremst ansvar for elevenes læring (Lillejord & Børte, 2014). Forskere fra OsloMet hevder videre at konflikter mellom de ulike rollene en praksislærer må håndtere under praksisperioden, samt faktorer som praksislærerens mål for undervisning, undervisningsmetodikk, timeplan og lignende, ikke nødvendigvis er i samsvar med studentenes mål for læring under praksisperiodene. Studenter kan derfor oppleve at deres læring fra praksisperiodene er lite relevant; deres progresjon er avhengig av praksislærerens timeplan, og deres interesser kommer i andre eller tredje rekke (Herudsløkken et al., 2019).

Det er gjennomført en rekke studier innenfor PPU-lærerutdanningen, men som nevnt tidligere, er det begrenset forskning knyttet til opplæring i PPU-Y, spesielt når det gjelder opplæring fra praksisfeltet i de senere årene (Hiim, 2017). Så langt avslører forskningen svakt samarbeid og uklar ansvarsfordeling mellom praksisfelt og campus. Studentene oppfatter praksisopplæringen som lite relevant og altfor ofte avhengig av praksislærerens tid og kompetanse. Forskingen på dette feltet indikerer at studentene opplever praksisopplæringens innhold og struktur som lite helhetlig (Herudsløkken et al., 2019; NOKUT, 2013, 2018, 2019).

### **2.1.1 Oppsummering**

Studiene fra Lillejord & Børte, NOKUT og forskere fra OsloMet indikerer at det er flere positive aspekter ved PPU-Y lærerutdanningen. Studenter gir uttrykk for tilfredshet med utdanningen og føler seg godt forberedt til arbeidet som yrkesfaglærer. Imidlertid har forskerne også påpekt at praksisopplæringen fremdeles er utilstrekkelig strukturert, mangler relevans, og at mye av opplæringsinnholdet er avhengig av praksislærerens veiledningskompetanse og tid. Dette avdekker et behov for ytterligere forskning innen praksisopplæring for PPU-Y lærerutdanning (Herudsløkken et al., 2019; Lillejord & Børte, 2017; Lyckander & Spetalen, 2022).

I det følgende delkapittelet vil jeg presentere styringsdokumentene som er sentrale for min studie.

## **2.2 Styringsdokumentasjon**

Myndighetene har benyttet mange av tidligere studienes funn, nevnt ovenfor, som grunnlag for å forme sine styredokumentasjoner. Mange funn i rapportene til NOKUT og Lillejord & Børte finner vi igjen i Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene – Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette kapittelet handler om bestemmelser fra de sentrale styredokumenter som har vesentlig betydning for PPU-Y lærerutdanningen. Disse dokumentasjoner er: Forskrift om rammeplan

for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13, tolkning av denne forskriften fra Nasjonalt råd for lærerutdanning og Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene – Lærerutdanning 2025.

### **2.2.1 Sentrale styringsdokumenter**

Studentenes yrkeskompetanse og faglige progresjon gjennom studiet vurderes i henhold til kravene i *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13* og tolkningen av denne forskriften fra Nasjonalt råd for lærerutdanning, *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag trinn 8-13*. Disse to dokumentene inneholder bestemmelser om lærerutdanningens faglige innhold, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger som lærerutdanningsinstitusjonene skal følge. I tillegg finnes det to stortingsmeldinger: Meld. St 16 – *Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning mangfoldig - krevende – relevant*, Meld. St. 16 – *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, samt et strategidokument fra Kunnskapsdepartementet: *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*, som supplerer og presiserer strukturen og innholdet i PPU-Y lærerutdanningen.

Disse styringsdokumentene danner grunnlaget for utformingen av lærerutdanningen PPU-Y og gir føringer for utdanningens struktur, innhold og læringsutbytte. På denne måten sikres det at studentene, etter fullført utdanning, oppnår de kvalifikasjonene de ønsker ved å velge dette studiet. Denne studien som helhet, inkludert valg av teori, spørreskjemaoppbygging, analyse av innsamlede data og drøfting av funn, er relatert til disse styringsdokumentene.

### **2.2.2 PPU – Y lærerutdanningens struktur og innhold**

Det fremgår klart av myndighetenes føringer at lærerutdanningsstudiene skal utformes slik at studentenes læreprosesser tar utgangspunkt i yrkesutøvelse. Erfarings- og samarbeidsbaserte arbeidsformer skal være hovedprinsippet for hele opplæringen, og studentene skal delta aktivt i disse prosessene (Kunnskapsdepartementet, 2017). NRLU presiserer ytterligere at yrkeskompetanseutviklingen skal fremme en erfaringsbasert og aktiv studentdeltagelse. Profesjonsfaglig opplæring i utdanningen må legge til rette for øvelse i lærerrollen og refleksjon rundt disse øvingsprosessene (NRLU, 2018).

For at utdanningen skal være relevant, koherent og helhetlig, må hele opplæringen i tillegg rettes mot studentenes yrkesbakgrunn og utdanningsprogram som studentene skal arbeide med i fremtiden. NRLU krever at PPU-Y-utdanningen kobler sammen studentenes

yrkesfaglige bakgrunn med pedagogikk, yrkesdidaktikk og praksis, samt de utfordringer de vil møte som yrkesfaglærere i skolen (NRLU, 2018).

Myndighetene stiller altså krav til utdanningens struktur og innhold. Denne studien skal bidra til å gi oss en bedre forståelse av hvordan utdanningsinstitusjonene organiserer praksisopplæringen slik at det tilfredsstillende disse kravene.

### **2.2.3 Veiledning under praksisopplæring**

For at studentene skal bli kjent med og etter hvert ta i bruk ulike undervisningsmetoder, må opplæringsarenaene gi dem muligheten til å oppleve at ulike metodikker benyttes og praktiseres. I tillegg må valget av metoder begrunnes og diskuteres sammen med studentene gjennom veiledning, slik at de kan se styrker og svakheter ved valget av de ulike metodene.

Praksisopplæringen og praksislærernes veiledningskompetanse spiller en viktig rolle i lærerutdanningen. Praksisopplæringen må bidra til at studentene utvikler evnen til å kunne velge mellom ulike undervisningsmetoder og læringsformer, basert på deres yrkesfaglige og pedagogiske innsikt og perspektiver. Praksislærerne kan, gjennom veiledning og refleksjon, hjelpe dem med å se egen undervisningspraksis i et metaperspektiv (NRLU, 2018).

Konkret bør praksislærerne vise og demonstrere hvordan ulike metoder benyttes i forskjellige læringskontekster. Studentene må også få muligheter til å teste ut metodene i praksis, slik at metodene blir en del av deres undervisningsrepertoar. På denne måten skal praksisopplæringen inngå som en integrert del av utdanningen og sikre at studentene oppnår relevant yrkeskompetanse. Praksislærerens veiledning bør hjelpe studentene til å bearbeide egne erfaringer og refleksjoner rundt disse læringsutbyttene (NRLU, 2018).

Et av målene myndighetene setter i fokus, er at praksislærere skal kjenne til sin rolle og sitt mandat og være i stand til å hjelpe studentene med å oppnå sine yrkeskompetansemål gjennom praksisopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Praksislærerne bør ha de nødvendige veiledningskompetansene slik at veiledningen har en struktur og et innhold som motiverer studentene under hele praksisopplæringen. Denne veiledningen må springe ut fra de beskrivende læringsutbyttene som OsloMet i samarbeid med praksisskolene har utarbeidet (NRLU, 2018).

Etttersom studentene skal oppnå yrkeskompetanse og utøve lærernes funksjoner og rolle etter fullført studium, må praksisopplæringen baseres på de profesjonsoppgaver som en lærer

utfører daglig. Veiledning, praksis og vurdering av studentenes praksisarbeid og utvikling bør dermed måles ut fra disse kvalifikasjonene. Den sentrale rollen praksisen innehar, som forberedelse og øvelse for studentene i læreryrket, medfører at myndighetene likestiller de to opplæringsarenaene, campus og praksisfeltet. De stiller like store krav til begge opplæringsformer og forventer at praksisopplæringen skal være forskningsbasert og fremme yrkeskompetanse i samsvar med de fastsatte læringsutbyttene (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

Ved å løfte frem og likestille praksisopplæringen med opplæringen på campus, samt definere praksislærerens rolle og mandat, synliggjør myndighetene praksislærerens ansvar med hensyn til studentenes praksisopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

#### **2.2.4 Relevant og profesjonsrettet praksisopplæring**

Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk omfatter hovedsakelig arbeid i klasserom og verksteder der elevens læring står i sentrum. Studenter skal være i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring for å skape et stimulerende læringsmiljø. Dette forutsetter at studentene utvikler evnen, gjennom praksis, til å anvende, analysere og reflektere over den didaktiske relasjonsmodellen som verktøy for å fastsette undervisningsmål basert på læreplan, undervisningsrammer, elevenes forutsetninger, læringsstrategier og vurderingsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2002). Studentene må også koble disse undervisningsmålene i klasserommet til yrket elevene har valgt å utdanne seg innen, samt det samfunnet disse yrkene befinner seg i.

PPU-Y praksisopplæringen må bistå studentene i å utvikle seg på to nivåer: Det første nivået innebærer å utvikle evnen til å bruke disse undervisningsverktøyene som fremtidige yrkesfaglærere. Det andre nivået omhandler å tilegne seg innsikt i yrkene som tilhører elevenes studieprogram og kunne anvende yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk for å hjelpe elevene å nå sine læringsmål. Disse lærings- og erfaringsprosessene sikres gjennom relevant praksisopplæring og et godt samspill mellom utdanningsinstitusjonen, her OsloMet, og praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

Lærerprofesjonen innebærer et bredt spekter av oppgaver og utfordringer utover undervisning i klasserommet. Følgelig må praksisopplæringen gi studentene muligheter for å øve på og å treffe raske og komplekse beslutninger relatert til rollene og oppgavene en yrkesfaglærer har. Disse rollene og oppgavene kan være konkrete, som å delta i kollegialt samarbeid,



gjennomføre faglige elevsamtaler, engasjere seg i dialog og samarbeid med foresatte og andre relevante instanser for elevenes helse, læring og utvikling. Lærerens oppgaver inkluderer også å bidra til skolens organisasjonsutvikling og bygge relasjoner med skolens samarbeidspartnere, som bedrifter og virksomheter der elever skal gjennomføre en del av faget yrkesfaglig fordypning (NRLU, 2018). Praksisopplæringen, gjennom yrkespedagogikk, yrkesdidaktikk og samarbeid med kollegiet, må derfor legge til rette for øvelse og utvikling av nevnte oppgaver. Dette vil bidra til at studentene tilegner seg nødvendige ferdigheter for videre profesjonell utvikling og etter hvert utvikle sin egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Relevant praksisopplæring kan også vurderes fra andre perspektiver, slik som å undersøke koblingen mellom opplæring på campus og praksisskolene, samt sammenhengen mellom kompetansen studentene innehar etter endt studium og kompetansen skolene trenger når studentene begynner å arbeide som yrkesutøvere (Kunnskapsdepartementet, 2020 –2021). Dette fører oss til det neste temaet: koherent og helhetlig opplæringen mellom de to læringsarenaene, campus og praksisfeltet.

### **2.2.5 Koherent og helhetlig PPU – Y lærerutdanning mellom to læringsarenaer**

Koherens og helhet i praksisopplæring kan betraktes fra følgende perspektiver: først og fremst må praksisopplæringen ta hensyn til studentenes faglige bakgrunn, tidligere erfaringer og bygge videre på disse; for det andre må praksisopplæringen være sammenkoblet med campusopplæring, både på et strukturelt og innholdsmessig nivå; for det tredje må det være en koherens mellom utdanningens pedagogiske og didaktiske innhold, og lærerprofesjonens kvalifikasjoner og samfunnets behov for yrket (Kunnskapsdepartementet, 2020 –2021).

Koherens og helhet i PPU-Y lærerutdanningen er avhengig av et tett samarbeid mellom campus og praksisfeltet. Campusopplæringen må være forskningsbasert, det vil si at den teoretiske kunnskapen som formidles er basert på aktuell, internasjonal forskning og behov fra skolene, slik at studentene føler seg forberedt til å møte praksisfeltet. Praksisopplæringen begrunnes gjerne med at studentene skal sosialiseres inn i lærerprofesjonen og få muligheten til å trene på og erfare profesjonsspesifikke arbeidsoppgaver og utfordringer i skoleverket (Kunnskapsdepartementet, 2020 –2021). Praksisopplæringen skal derfor være en integrert del av lærerutdanningen og sikre at studentene oppnår relevant og helhetlig yrkeskompetanse. Dette innebærer at studentene får anledning til å anvende teoretisk kunnskap tilegnet på campus i praksisfeltet, bearbeide egne erfaringer knyttet til gjennomføring av

profesjonsoppgaver og til slutt reflektere over hele praksisperioden som en del av utdanningens læringsutbytte (NRLU, 2018).

Ved å oppnå en koherent og helhetlig PPU-Y utdanning vil samarbeidet mellom opplæringsarenaene resultere i gjensidige fordeler. Lærerutdanningsinstitusjonene vil få bedre innsikt i faglig utvikling og nye arbeidsmetoder i praksisfeltet, og studiet kan justeres slik at opplæringen studentene mottar på campus kommer nærmere praksisfeltets behov og prioriteringer. Tilsvarende får praksisstedet faglig innsikt og impulser både fra studentene og gjennom kontakten med lærerutdanningsinstitusjonene, noe som bidrar til justering av profesjonen i henhold til ny og oppdatert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020 –2021).

### **2.2.6 Oppsummering**

Myndighetene, gjennom ulike styringsdokumenter, har gitt føringer for PPU-Y og spesielt praksisopplæringen i utdanningen. Det forventes at studiets innhold og struktur bygges på lærerprofesjonens kvalifikasjoner og funksjoner, samt samfunnets behov for yrket. Dette innebærer at praksislærere, praksisopplæring og campusopplæring må samarbeide og tilrettelegge for en relevant, koherent og helhetlig utdanning, slik at studentene oppnår disse yrkeskvalifikasjonene.

I det følgende delkapittelet vil jeg presentere teorien som er sentral for min studie.

## **2.3 Teoretisk innramming**

Tidligere studier og styringsdokumenter understreker betydningen av praksisopplæring i lærerutdanningen, der struktur, innhold og organisering av opplæringen skal utformes rundt profesjonsoppgavene og prosessen rundt utførelsen av disse oppgavene i en kontekst som er så nær og autentisk som mulig.

I dette kapitlet presenteres teoriene som danner grunnlaget for studien: Dreyfus & Dreyfus, Schön, og Lave & Wenger. Disse teoretikerne utvikler sine teorier om praktisk kunnskap og det praktikum der prosessene rundt disse praktiske kunnskapene foregår i. Deres teorier setter søkelys på hvordan studenter kan tilegne seg yrkeskompetanse gjennom deltakelse i et sosialt praksisfellesskap. Imidlertid vektlegger de forskjellige aspekter rundt prosessen med å tilegne yrkeskompetanse gjennom praksisen.

Når Lave og Wenger diskuterer situert læring, fremhever de læring som en dynamisk prosess som forutsetter samspill mellom studentene og praksisfellesskapet. Deres tilnærming legger

vekt på den sosiale og kontekstuelle naturen ved læring og hvordan studentene endrer seg som en del av det sosiale miljøet. Dreyfus og Dreyfus, derimot, fokuserer mer på en helhetlig og integrert tilnærming til læring som legger vekt på viktigheten av erfaring, kontekst og intuisjon. De foreslår en modell for ferdighetsutvikling som beskriver trinnene fra nybegynner til ekspert, og hvordan studentene utvikler sin kompetanse gjennom en økende forståelse og mestring av situasjoner. Schön viser til betydningen av både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring, samt evnen til å reflektere over og tilpasse egen praksis. Gjennom begrepene «refleksjon i handling» og «refleksjon etter handling» understreker Schön viktigheten av kontinuerlig læring og justering i praksis, og hvordan dette bidrar til utvikling av yrkeskompetanse.

Disse teoretiske perspektivene er relevante for å forstå og analysere praksisopplæringen, og sammen gir de et mer nyansert bilde av hvordan studenter kan utvikle sin yrkeskompetanse gjennom engasjement i praksisfellesskap og kontinuerlig refleksjon og tilpasning (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Lave & Wenger, 2012; Schön, 2012).

### **2.3.1 Erfaringsteori**

Kognitive læringsteorier setter søkelys på tankeprosessene som foregår hos den lærende. For eksempel, undersøker de hvordan en lærende, gjennom motivasjon, kan bearbeide og omforme informasjon slik at den blir organisert og lagret i hukommelsen. I dette perspektivet skjer læring ved hjelp av språk, tenkning og problemløsning (Piaget, 2012). Imidlertid legger erfaringslæringsteorier vekt på at læring også skjer gjennom opplevelser og erfaringer, som anses som minst like viktige for å forstå begreper og teorier (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Lave & Wenger, 2012).

Teoretikere som Kolb, Schön og Dewey argumenterer for at læring og erfaring ikke nødvendigvis er så abstrakt som en kognitiv prosess eller så konkret som en praktisk handling. I stedet kan læring og erfaring betraktes som en helhetlig prosess der den lærende anvender kunnskap tilegnet gjennom en kognitiv læringsprosess i en sosial kontekst og deretter blir utsatt for konsekvensene av denne praksisen. Gjennom erfaringer og refleksjon over konsekvensene av praksisen over tid, kan profesjonsbegreper og profesjonsidentitet gradvis utvikles hos dem (Dewey, 2015; Kolb, 2012; Schön, 2012).

Profesjonsopplæring bør være fundamentert på de sentrale oppgavene en yrkesutøver vil møte i sitt daglige arbeid (Hiim & Hippe, 2001). Problemsstillingen i denne studien fokuserer på

studenters erfaringer med praksisopplæring. Gjennom praksis i autentiske miljøer kan studenter øve på yrkesfaglæreropp-gaver, noe som bidrar til å øke deres oppfatning av opplæringens relevans (Hiim, 2013). Etter endt utdanning vil dette hjelpe dem med å utøve yrket som yrkesutøvere på en kompetent måte (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

Dreyfus & Dreyfus (1986) hevder at læring av ferdigheter skjer gjennom ulike stadier, fra nybegynner til ekspert. Mens Schön (2012) utvikler sin teori for praktisk kunnskap hvor han er opptatt av situasjonen studentene står i. Schön hevder at alle situasjoner er unike og at studentenes opplevelser er individuelle. Læring og erfaring innebærer derfor ikke bare å følge en oppskrift fra en lærebok. Aktiv deltakelse i autentiske arbeidsoppgaver, kombinert med refleksjon etter fullført arbeidsprosess, fører til læring og erfaring. Refleksjon gjennom hele arbeidsprosessen gjør det mulig for studenter å se kritisk tilbake på prosessen, identifisere vellykkede og mindre vellykkede faser, og justere sin praksis deretter. Gjennom denne tilnærmingen til praksisopplæring kan kunnskap bevisstgjøres, anvendes og eventuelt settes inn i en ny sammenheng (Schön, 2012).

### **2.3.2 Veiledning i et profesjonsopplærings perspektiv**

Når studentene er i praksis, får de tildelt en praksislærer fra praksisfeltet. Praksislærerne veileder og legger til rette for at studentene kan utvikle kompetanser gjennom praksis, slik at de oppnår en helhetlig profesjonskompetanse ved å delta og engasjere seg i ulike profesjonsoppgaver. Praksislærernes veiledning bør stimulere studentenes refleksjon.

Praksislærernes veiledning bør hjelpe studentene med å identifisere ulike løsningsalternativer for deres profesjonsoppgaver og begrunne valget av løsningen. Veiledning og refleksjon under og etter veiledning skal også bidra til at studentene vurderer konsekvensene av løsningen og eventuelt justerer den underveis eller til neste anledning (Schön, 2012).

Schön (2012) beskriver refleksjon i sin teori som refleksjon i handling og refleksjon etter handling. Gjennom veiledning fra deres praksislærer og egen refleksjon, sett i lys av Schöns teorien, kan studentene bli følelsesmessig involvert i hele læringsprosessen. Ved hjelp av refleksjon under og etter læringsprosessen, kan kompetansene bli varige og overførbare til ukjente situasjoner. Veiledningen må derfor bidra til å utvikle studentenes evne til refleksjon og kritisk tilbakeblikk etter fullført arbeids- og læringsprosess for å vurdere hva som har fungert godt og hva som kunne vært gjort annerledes. På denne måten kan studentene etter hvert selv vurdere og påvirke deres egne læringsprosesser.

I forbindelse med PPY U praksisopplæringen bør praksislærernes veiledning stimulere studentenes refleksjon og bidra til at de kritisk vurderer seg selv, deres væremåte og undervisningsmetodikk, slik at veiledningen kan være en faktor som hjelper dem med å utvikle sin profesjonsidentitet som yrkesfaglærere.

For å oppnå dette, er det viktig at praksislærerne legger til rette for at studentene får muligheten til å observere erfarne lærere i undervisningssituasjoner og deretter teste ut ulike teorier de har tilegnet seg gjennom studiet i trygge og realistiske omgivelser. Dette konseptet er beskrevet av Lave og Wenger (2012) i deres teori om situert læring og legitim perifer deltakelse. I lys av deres teori, argumenteres det for at gjennom observasjon og gradvis aktiv deltakelse i læringsprosesser innenfor et praksisfelleskap, kan studentene oppnå yrkeskompetanser på en effektiv og gunstig måte. Aktiv deltakelse i læringsprosesser innenfor et praksisfelleskap kan også bidra til at studentene oppnår en helhet av sosiale og faglige kvalifikasjoner.

Læringsteorien kategoriserer læring og erfaring i ulike forståelsesnivåer. På det mest grunnleggende nivået kan studentene være i stand til å følge enkle oppskrifter uten å reflektere over hva det innebærer. På høyere nivåer kan de forstå og begrunne arbeidet de utfører og identifisere enkle sammenhenger i arbeidsprosessen. På de mest avanserte nivåene kan studentene være i stand til å analysere, syntetisere og evaluere deres utførte arbeid samt identifisere overordnede sammenhenger (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012).

Dreyfus og Dreyfus (2012) beskriver en modell for ferdighetstilegnelse som består av fem ulike nivåer: Nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndige utøver og ekspert. Innenfor denne modellen lærer studenter om fag og yrkesdidaktikk som nybegynnere og blir introdusert til måter å utføre oppgaver på i praksis, samt relevante aspekter å forholde seg til. Over tid, etter å ha observert og prøvd ut forskjellige tilnærminger, kan studentene utvikle evnen til å utføre oppgavene på mer avanserte måter. Til slutt kan studentene utføre oppgavene på ekspertnivå. Studenter oppnår ekspertnivå når de, for eksempel, kan lede en læringsprosess og raskt vurdere de beste didaktiske arbeidsmetodene basert på undervisningstema, elevs forutsetninger og tilgjengelige rammebetingelser. Deres handlinger er da basert på en helhetlig vurdering av situasjonen (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

I denne konteksten bør praksislærernes veiledning hjelpe studentene med å teste ut forskjellige metoder og sette ord på deres læringsprosesser, slik at de motiveres til å gradvis utvikle seg fra nybegynnere til eksperter i utførelsen av sine oppgaver.

Et annet mål for veiledning er å hjelpe studentene med å se sammenhenger mellom teori og praksis. Hiim og Hippe (2022) argumenterer for at yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk er mer enn en opprømsing av teorier, og at kunnskap og ferdigheter ikke kan skilles i et yrkesperspektiv. I stedet betraktes kompetanse som en skapende prosess som foregår i en helhet av engasjert handling, emosjonell opplevelse og forståelse. Veiledning og praksisopplæring bør derfor ikke presentere kunnskap og ferdigheter som adskilte elementer (Hiim & Hippe, 2022).

Teoretisk kunnskap om yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk bidrar til å belyse og begrunne læringsprosesser og yrkesutøvelse, mens praktisk kunnskap på sin side bekrefter og utvider forståelsen av disse teoriene. Når man trekker paralleller mellom opplæring på campus og opplæring i praksisfeltet, bør hele utdanningen ha en felles struktur og et sammenhengende innhold, basert på profesjonsspesifikke oppgaver og funksjoner (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012).

#### 2.3.2.1 Relasjon mellom praksislærer og student

Relasjonen mellom studenter og praksislærere i praksisfeltet påvirker studentenes læringsutbytte og er en viktig faktor for å skape et støttende læringsmiljø og fremme studentenes faglige progresjon (Hiim & Hippe, 2006). Under veiledningen kan en god relasjon mellom student og praksislærer bidra til trygghet og høy kvalitet i veiledningsprosessen. Denne tryggheten gjør at studentene våger å være sårbare, dele sine tanker og følelser, samt søke råd og erfaringer fra praksislærerne. Følgelig må praksislærerne engasjere seg i relasjonen til studentene på en slik måte at studentene tør å uttrykke sin sårbarhet og motta støtte (Tveiten, 2013).

Videre kan relasjonen mellom studentene og praksislærerne ha en overføringsverdi til studentenes fremtidige yrkesliv. Gjennom sine erfaringer i praksis utvikler studentene forståelse for hvordan gode relasjoner kan etableres og hvor viktige de er for læringsprosessen. Disse erfaringene kan de ta med seg når de fullfører studiet og selv skal etablere relasjoner med sine fremtidige elever (Hiim & Hippe, 2006; Tveiten, 2013).

#### 2.3.2.2 Roller i veiledning

Når studenter søker veiledning, oppstår det et ubalansert maktforhold mellom praksislæreren og studentene. Praksislæreren, som besitter større faglig kompetanse, har mer makt, mens studentene, som søker denne kompetansen, har mindre makt. Imidlertid kan dette

maktforholdet stimulere læring og utvikling dersom det håndteres på en ansvarlig og respektfull måte (Tveiten, 2013).

Innehav av makt medfører et ansvar, og i denne sammenheng er det praksislærerens ansvar å legge til rette for en effektiv veiledning og støtte for studentene. Dette innebærer å skape et læringsmiljø der studentene føler seg trygge, støttet og utfordret, samt å tilby veiledning som er tilpasset deres individuelle behov og utviklingsnivå. Makt i denne konteksten er evnen til å handle til studentenes beste, ved å gi dem den mest hensiktsmessige opplæringen når de er i praksis, basert på gjensidig respekt og forståelse av respektive roller (Lave & Wenger, 2012; Tveiten, 2013).

Dette innebærer at praksislærerne har et betydelig ansvar for å realisere veiledningens mål. De har makt som følge av sin rolle og funksjon og bør inneha kompetanse innen profesjonen, bestående av kunnskap, ferdigheter og innsikt. Videre må praksislærerne også besitte verdier som er i tråd med profesjonen og kunne handle rasjonelt overfor studentene. Dette muliggjør for praksislærerne å bistå studentene i å oppnå sine studiemål, samtidig som de fungerer som rollemodeller under praksisperioden (Hiim & Hippe, 2006; Tveiten, 2013).

### 2.3.2.3 Organisering av veiledning

Veiledning mellom studenter og praksislærere kan forekomme både som planlagt og strukturert, eller spontant og uformelt. Strukturert veiledning innebærer at veiledningssituasjonen foregår innenfor en avtalt og definert ramme og sammenheng. I kontrast skjer spontan veiledning når praksislærerne og studentene identifiserer en mulighet i praksisfeltet. Dette kan også foregå når de to møtes uventet og løser en utfordring sammen eller deler erfaringer (Lave & Wenger, 2012; Tveiten, 2013).

I den daglige praksisen kan planlagt og strukturert veiledning være en forutsetning for at veiledning mellom studentene og praksislærerne gjennomføres på en effektiv måte. Dette oppmuntrer studentene til å være strukturert og ryddig i samarbeidet med praksislæreren, som for eksempel å sende inn veiledningsdokumenter innen fristen, møte forberedt til veiledningsmøter og forholde seg til avtaler om hva som skal gjøres til neste møte. Dette sikrer studentenes faglige progresjon gjennom hele studiet (Tveiten, 2013).

En gunstig tilnærming innebærer at praksislærerne og studentene benytter alle muligheter som oppstår under praksis, både planlagt og spontant, for å veilede, dele erfaringer, gi råd og lignende. Dette bidrar til at studentene blir eksponert for profesjonens kompleksitet og kan

høste erfaringer fra ulike situasjoner gjennom praksisperioden (Lave & Wenger, 2012; Tveiten, 2013).

### **2.3.3 Yrkesdidaktikk under praksisopplæring**

Hiim og Hippe definerer yrkesdidaktikk som: «Yrkesdidaktikk som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke lærings- og undervisningsprosesser» (Hiim & Hippe, 2006, s. 94). Senere ble «kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/yrkesoppgaver som grunnlag for læring» inkludert i definisjonen » (Hiim & Hippe, 2006, s. 94). Yrkesdidaktikk i lærerutdanningen dreier seg om å plassere lærernes oppgaver og funksjoner i sentrum av opplæringen. Yrkesrettet opplæring for studenter innebærer å lære dem å mestre disse oppgavene og funksjonene.

Det er to perspektiver praksisopplæringen må vurdere for studentenes utvikling under praksisperioden. Det første perspektivet omhandler undervisning og tilrettelegging fra praksislæreren for at studentene skal oppnå sine yrkeskompetansemål, og tilegne seg yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk kompetanse som verktøy for deres fremtidige lærervirksomhet. Det andre perspektivet dreier seg om undervisning og tilrettelegging fra praksislæreren, slik at studentene får innsikt i utdanningsprogrammet og yrkene elevene skal utdannes til (Hiim & Hippe, 2006).

For å kunne tilrettelegge for elevens læring trenger studentene et bredt spekter av yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk kompetanse, samt undervisningsverktøy. Disse kompetansene inkluderer kartlegging, planlegging, gjennomføring og vurdering av elevenes ulike yrkesrelaterte læringsprosesser. Læringsprosessene baseres på elevenes kompetansemål, kvalifikasjoner fra deres valgte yrke og teoretiske og praktiske kunnskapsbehov i samfunnet.

Didaktisk kompetanse innebærer også evnen til å skape et inkluderende og konstruktivt læringsmiljø for elevene. Studentene bør utvikle evnen til kritisk analyse og konkretisering av læreplanen, slik at opplæringen innenfor de relevante yrkesutdanningsprogrammene fremmes. Det handler også om hvordan studentene lærer å utøve og forstå yrker og yrkesfaglige arbeidsprosesser som tilhører elevenes utdanningsprogram (Hiim & Hippe, 2006; Sylte, 2016).

Yrkesdidaktikk er derfor et sentralt verktøy for studenter ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer og skal utgjøre en viktig del av praksisopplæringen (Hiim & Hippe, 2006). Praksislæreren har ansvar for å legge til rette for at studentene kan identifisere



relevante yrkesoppgaver som er passende ut fra deres læreforutsetninger og tilgjengelig tid. Videre skal praksislæreren veilede studentene i utførelsen av disse oppgavene, og støtte dem i kritisk analyse og refleksjon (Hiim & Hippe, 2006).

### **2.3.4 Praksisopplæring med profesjonsoppgaver i sentrum**

En yrkesrelevant utdanning kan defineres som en utdanning som er preget av en nær sammenheng mellom det yrkesdidaktiske innholdet og de yrkesoppgaver som er knyttet til det aktuelle yrket (Hiim, 2013). Når det gjelder lærerutdanningen PPU-Y, innebærer dette utfordringer knyttet til balansen mellom generell pedagogisk og yrkespedagogisk kunnskap på den ene siden, og den konkrete profesjonskunnskapen studentene skal tilegne seg gjennom praksis på den andre siden.

Utfordringer er iboende i utdanningens struktur, som er delt mellom teoretisk opplæring på campus og praktisk opplæring gjennom praksisperioder. Denne strukturen kan føre til at teori om pedagogiske og yrkespedagogiske kunnskaper som undervises på campus, blir løsrevet fra den praktiske konteksten. Dette betyr at studentene ikke kan delta aktivt og direkte i den konteksten teorien omhandler før de kommer ut i praksis, hvor de endelig kan oppleve og reflektere over disse teoriene (Hiim, 2013).

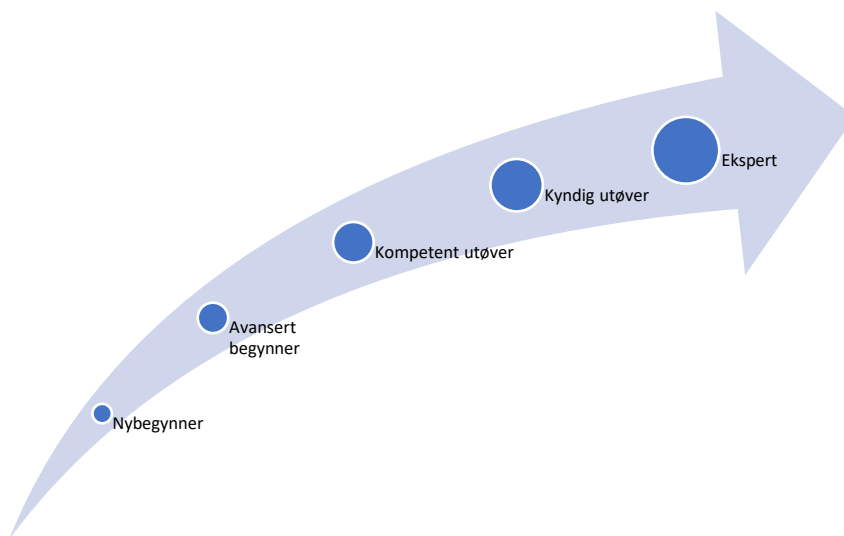
Denne oppsplittingen av læringsprosesser kan vurderes som uheldig sett fra teoretiske perspektiver som Dreyfus & Dreyfus, Schön og Lave & Wenger. Disse teoretikerne understreker betydningen av en integrert og sammenhengende tilnærming til læring, der teori og praksis er tett knyttet sammen. En slik tilnærming kan bidra til at studentene utvikler en dypere og mer nyansert forståelse av yrkesdidaktikk og yrkesoppgaver, samt en bedre evne til å anvende teoretiske kunnskaper i praktiske situasjoner.

#### **2.3.4.1 Praksisopplæring i lys av Dreyfus' og Dreyfus' læringsteori**

Brødrene Dreyfus og Dreyfus (2012) kan sies å ha en sosiokulturell tilnærming til læringsprosessen. Gjennom empiriske studier og observasjoner av sensomotoriske ferdigheter som bilkjøring, flyging og sjakkspilling har de utviklet en teori om læring som inkluderer en progresjon gjennom fem faser, fra noviser til eksperter.

I lys av Dreyfus og Dreyfus' teori begynner studentene som nybegynnere, der de forholder seg til regler og fakta for å utføre oppgaver. Etter hvert som de utvikler seg gjennom fasene, beveger de seg mot en intuitiv utførelse av profesjonsoppgaver som eksperter. De argumenterer for at menneskelig intelligens er overlegne datamaskiner på avgjørende

områder. På ekspertnivå har Dreyfus og Dreyfus beskrevet situasjoner der tidligere erfaringer ikke strekker til. I slike tilfeller kan studentene raskt og logisk analysere og håndtere store informasjonsmengder. Med en omfattende erfaring opparbeidet fra tidligere oppgaver, kan studentene intuitivt finne frem til relevante måter å utføre oppgaven på. Dette understreker viktigheten av kontekst og erfaring i utviklingen av ekspertise og den komplekse naturen av menneskelig læring og intelligens (Dreyfus & Dreyfus, 2012).



Figur 1. Fasemodell for ferdighetstilegnelse (etter Dreyfus & Dreyfus, 2012)

Dreyfus og Dreyfus hevder at denne progresjonen fra novise til ekspert er en naturlig del av læringsprosessen. De mener at det er nødvendig for studentene å gå gjennom disse fasene for å utvikle en dyp og intuitiv forståelse av sitt yrke (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

I lys av dette, presenterer Dreyfus og Dreyfus en mer helhetlig og integrert tilnærming til læring som legger vekt på viktigheten av erfaring, kontekst og intuisjon. Denne teorien om læring står i kontrast til kognitivistiske tilnærminger som fokuserer på adskillelsen mellom kropp og intellekt og antar at læringsprosesser foregår i tankens sentrum, atskilt fra konteksten. Dermed gir Dreyfus og Dreyfus' teori et viktig grunnlag for å forstå og utvikle læring og kompetanse i profesjonelle sammenhenger (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

For å støtte studentene i å nå ekspertstadiet gjennom praksisopplæring, kan Dreyfus og Dreyfus' fasemodell for ferdighetstilegnelse benyttes som et veiledningsverktøy. Ved å bruke

modellen kan praksislærerne hjelpe studentene med å identifisere hvilket stadium de befinner seg i og veilede dem mot de nødvendige skrittene for å oppnå det neste stadiet.

Dreyfus og Dreyfus' modell fremmer et balansert syn på utførelsen av profesjonsoppgaver, der løsning av disse oppgavene skal være basert på både teori fra campus og praksis fra praksisfeltet, i den konteksten oppgavene befinner seg i. Modellen legger vekt på at studentenes yrkesoppgaver og yrkesutøvelse står i sentrum. I tillegg argumenterer Dreyfus og Dreyfus for at studentene, gjennom sin teori om ekspertkompetanse, ikke bare skal lære å etterligne måten å utføre arbeidsoppgaver på, men også forstå og utøve læreryrket som en profesjon, inkludert læreryrkets samfunnsoppgaver (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

#### 2.3.4.2 Praksisopplæring i lys av Schöns læringsteori

Schön (Schön, 2012) går et skritt videre enn Dreyfus & Dreyfus i sin læringsteori ved å understreke betydningen av refleksjon for den profesjonelle yrkesutøverens praksis og kompetanse. Ifølge Schön er den profesjonelle kunnskapen i handling i et praktikum, eller den profesjonelle kompetansen, delt inn i nivåer. På det lavere nivået kan studentene løse enkle oppgaver ved bruk av fakta, regler og prosedyrer som er relatert til profesjonens innsikt. På det høyere nivået har studentene evnen til å bruke refleksjon midt i selve handlingen. Dette innebærer at dersom den teoretiske kunnskapen ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å utføre en oppgave, kan studentene se mulighetene denne situasjonen skaper og finne en ny måte å utføre oppgaven på, basert på observasjon, logisk tenkning og tidligere erfaringer fra lignende situasjoner (Schön, 2012).

Når studentene er i begynnelsen av praksisen, bygger de opp undervisningsopplegg basert på teori og styringsdokumenter, og gjennomfører ofte undervisningen slavisk etter disse underlagene. Men etter hvert som de blir mer erfarne og har gjennomført mange undervisningsøkter med forskjellige metoder, kan de sjonglere mellom disse underlagene og metodene, og reagere mer intuitivt basert på situasjonene de møter i undervisningen.

Schön hevder at ny læring og erfaring finner sted når studentene aktivt ser muligheter i omgivelsenes begrensninger, basert på refleksjon fra tidligere erfaringer. Denne forståelsen av læring formulerer Schön gjennom begrepene: «Practitioner-in-practicum», «knowing-in-action» og «reflection-in-action» (Schön, 2012).

Med praktikum mener Schön et arrangement som er direkte designet med den hensikt å etterligne praksisverden, slik at studentene kan lære gjennom «learning by doing». Imidlertid

lever denne type praktikum ofte ikke opp til kravene til den virkelige skolen. I denne studien har studentene fra OsloMet praksisperioder på skolene, noe som gir dem muligheten til å praktisere i et virkelighetsnært praktikum, en arbeidsplass, og omgitt av kompetente lærere. I dette praktikum kan studentene observere praktisk kunnskap som ofte kan være vanskelig å forklare og som kommer til uttrykk gjennom demonstrasjonene, altså taus kunnskap. Eksempler på taus kunnskap kan være praksislærernes kroppsspråk når de gjennomfører utviklingssamtale med elever eller måten de demonstrerer hvordan verktøy brukes i verkstedet. I lys av Schöns teori, kan studentene oppnå, gjennom personlig involvering i praksisen i et virkelighetsnært praktikum, erfaringer som gir en dypere læring enn om studentene bare observerer eller leser seg til oppgaven. Schön kaller denne teorien «knowing-in-action» - viten i handling (Schön, 2012).

Videre introduserer Schön begrepet «reflection-in-action», altså refleksjon i handling. Dette innebærer en form for refleksjon hvor refleksjonen er en del av og kan påvirke selve handlingen. Praksislærere benytter ofte denne typen refleksjon som arbeidsverktøy når de gjennomfører førveiledning. Gjennom førveiledning kan praksislærerne gjøre studentene bevisst på valg av didaktikk før undervisningsøkten, vurdere didaktikkens styrker og svakheter, og avklare hva studentene ønsker å oppnå ved bruk av didaktikken. Praksislærerne kan også skissere to eller tre scenarier med uventede situasjoner som kan oppstå i klasserommet, og be studentene tenke over og ha en plan B for disse situasjonene. Denne type veiledning kan hjelpe studentene til å forberede seg mentalt. Når uventede situasjoner oppstår, kan studentene, ved hjelp av observasjon av omgivelser og egen refleksjon, gjennomføre didaktikken på en ny måte, annerledes enn opprinnelsesplanen. Refleksjonen kan da styre handlingen i en annen retning enn før refleksjonen (Schön, 2012).

En ytterligere formulering i Schöns læringsteori er «reflection-on-action» - refleksjon etter handling. Denne type refleksjon kan praksislærere benytte som arbeidsverktøy når de gjennomfører etterveiledningen. Under etterveiledningen kan praksislærerne få studentene til å reflektere over hele undervisningsøkten og bruken av didaktikken. Studentene kan vurdere hvilke deler av prosessen som har fungert etter planen, og om det er noen faser som trenger korrigerende. Gjennom denne tilnærmingen synliggjør Schön hva han legger i forståelsen av den reflekterte praktiker (Schön, 2012).

Schön vektlegger betydningen av både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring, samt evnen til å reflektere over og tilpasse egen praksis. Gjennom å innlemme disse elementene i

praksisopplæringen og veiledningen av studenter, kan PPU-Y lærerutdanningen bidra til å utvikle kompetente og reflekterte praktikere som er rustet for den komplekse og dynamiske yrkesrollen som yrkesfaglærere.

#### 2.3.4.3 Praksisopplæring i lys av Laves og Wengers læringsteori

Ifølge Lave og Wenger (2012) er læring og utvikling grunnleggende sosiale fenomener, og de betrakter dette i et kontekstavhengig forhold til omgivelsene. Når Lave og Wenger snakker om situert læring, fremhever de læring som en dynamisk prosess som forutsetter samspill mellom studentene og praksisfellesskapet. De påpeker at nye begreper og oppgaver er en integrert del av den sosialkulturelle praksisen i den verden disse befinner seg i (Lave & Wenger, 2012).

Når studentene deltar i et praksisfellesskap, for eksempel på en skole, er det mye nytt for dem, og det tar tid å innpasse seg i dette miljøet. Studentene får jobbe med nye oppgaver, bruke nye begreper som er typiske for profesjonen, og så videre. De endrer seg ettersom de tilegner seg nye ferdigheter, og omgivelsene rundt praksisfellesskapet endrer seg også når det får studentene som nye deltakere (Lave & Wenger, 2012).

Lave og Wenger formidler at læring skjer som en endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster (Lave & Wenger, 2012). Dette skjer vanligvis gjennom konkret deltakelse i praksisfellesskapet, hvor studentene ikke bare endrer oppfatning og innstilling til konkrete oppgaver som et ledd i praksisen, men også tilegner seg nye erfaringer. På et senere tidspunkt kan de forholde seg til nye situasjoner basert på disse erfaringene.

Språket blant lærere kan være særegent sammenlignet med språkbruk i andre yrker. Studenter kan ennå ikke beherske dette språket fullt ut. Studentenes språkbruk kan være betinget og hjelpe dem med å bygge relasjoner med nye personer i praksisfellesskapet. Selv om mye av ferdighetene er tauskunnskap som ikke er lett å formidle via ord, kan språket fortsatt være en viktig del av kommunikasjonen mellom praksislærerne og studentene. Mange nye begreper og lærdom blant lærere, som studentene ikke har erfart ennå, spres mellom lærerne ved hjelp av verbal kommunikasjon. Studentene må dermed kunne beherske to språk under praksisen: et profesjonelt språk blant lærere og et språk når de skal kommunisere med elevene mens de leder en læringsprosess i klasserommet (Lave & Wenger, 2012).

Lave og Wenger understreker at det er gjennom samspill med andre i praksisen at studentene kan lære å forstå og håndtere de nye oppgavene (Lave & Wenger, 2012). Gjennom veiledning

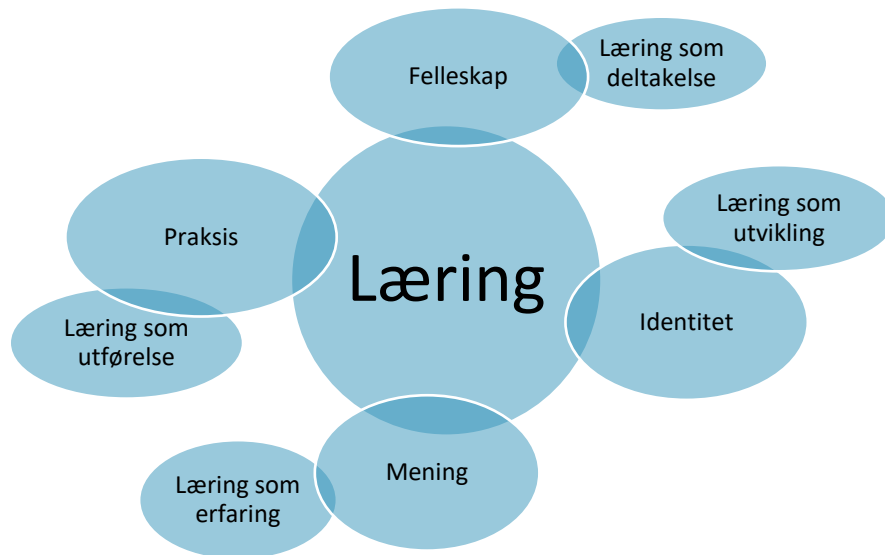
i og etter oppgaver, for eksempel i en undervisningssituasjon, blir studentene gjort oppmerksom på hvordan elevene reagerer og hvordan de kan oppfatte ulike situasjoner i klasserommet. På denne måten spiller praksisfellesskapet en viktig funksjon ved at studentene blir delaktige og får dermed en bedre innsikt i disse oppgavene (Lave & Wenger, 2012).

Over tid blir studentene gradvis integrert i den sosiale praksisen og tilpasser seg omgivelsene, hvor det finnes nye begreper og profesjonsoppgaver som studentene må tilegne seg. Samtidig kan praksisfellesskapet, som består av lærere, programfagsteam og avdelinger, bli påvirket og forandret av studentenes deltakelse. Denne prosessen kaller Lave og Wenger legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 2012).

I senere studier har Lave og Wenger undersøkt måten voksne løser problemer i praktiske sammenhenger sammenlignet med løsning av de samme problemene gitt som en skriftlig oppgave. Resultatene fra disse studiene viste at oppgaver løst i praktiske sammenhenger ga mer korrekte konklusjoner, mens oppgaver løst i et kunstig miljø ga mindre konkrete konklusjoner. De konkluderer med at situasjonen rundt oppgaver kan ha en avgjørende rolle for tolkning, forståelse og løsning av oppgavene (Lave & Wenger, 2012).

Lave og Wenger oppsummerer deres syn på læring ved å understreke at nye begreper og praktisk kunnskap ikke finner sted ved gjentakelse av andres oppgaver, ei heller tilegnelse av teori, overført gjennom undervisning, men nye ferdigheter oppnås når studentene deltar aktivt i praksisfellesskapet. Gjennom deres perspektiv på læring og erfaringer, understreker Lave og Wenger betydningen av samspill og deltakelse i praksisfellesskapet som en sentral del av læringsprosessen. Ifølge deres teori er det avgjørende at praksisopplæringen legger vekt på og tilrettelegger for en praksis der studentene kan delta aktivt i praksisfellesskapet.

Figuren nedenfor illustrerer prosessen der studentene endrer og utvikler ferdigheter i et praksisfellesskap. Praksisfellesskapet og praksisoppgavene kan påvirke deres måte å utføre nye profesjonsoppgaver på, og teori fra campus som disse oppgavene kan relatere til, gir mening i selve praksisopplæringen. Til slutt utvikler studentenes yrkesidentitet seg som en konsekvens av hele praksisopplæringen (Wenger, 2012).



Figur 2. Komponenter i en sosial teori om læring (etter Wenger, 2012)

### 2.3.5 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg presentert det teoretiske rammeverket som danner grunnlag for studien. Teoriene setter søkelys på prosessen der studentene tilegner seg yrkeskompetanse i et praktikum, omfattet Dreyfus og Dreyfus' fasemodell for ferdighetstilegnelse, Schöns refleksjon i og etter handling, og Lave og Wengers teori om situert læring. Disse teoriene bidrar til å beskrive og begrunne de sentrale prinsippene for en relevant og profesjonsrettet praksisopplæring. Målet med studien er å undersøke i hvilken grad studentene opplever at praksisopplæringen er i tråd med de teoretiske perspektivene som er presentert.

## 3 Metode

### 3.1 Praktisk bakgrunn for studien

Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) er en av de største lærerutdanningsprogrammene i Norge, etter førskolelærerutdanningen (Hestbek, 2010). OsloMet tilbyr ulike varianter av PPU-Y, inkludert et heltidsstudium som er samlingsbasert på campus og strekker seg over ett år, et deltidsstudium som også er samlingsbasert på campus og varer i to år, samt et delvis nettbasert deltidsstudium som går over to år, kombinert med nettbasert og samlingsbasert opplæring (Oslomet, 2020). Seks kull fullførte studiet våren 2022.

I dette kapittelet presenterer jeg forskningsmetoden som ble anvendt i studien, samt begrunnelsen for valg av denne metoden for å belyse problemstillingen. I tillegg beskriver jeg

studiens struktur og gjennomføringsprosessen dette innebærer: Valg av deltakerne, spørreskjemaets struktur og innhold, datainnhenting og dataanalyse.

## **3.2 Utdyping av problemstilling**

Min problemstilling lyder slik: *I hvilken grad opplever studentene at praksisopplæring på PPU-Y forbereder dem til arbeidet som yrkesfaglærer?*

Studien setter søkelys på PPU-Y praksisopplæringen, hvor hoved fokus ligger i studentenes erfaringer med deltakelse og utførelse av profesjonsoppgaver under praksisopplæring. Studien tar også prosessen rundt før og etter utførelsen av disse oppgavene, nemlig veiledning og muligheten for kritisk tenking og refleksjon. Studentene blir blant annet spurt om deres meninger og erfaringer når det gjelder veilednings-struktur og organisering. Spørsmålene omhandler også deres erfaringer med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i klasserom og på verksted. Videre blir de spurt om praksisopplæringen gir dem muligheter til å være en del av praksispraktikum, kjenner skole som organisasjon, eller er i dialog med skoles samarbeidspartner når elever er ute i bedrifter med faget YFF.

Metodevalg og forskningsdesign tar sikte på å få inn relevante data for å belyse denne problemstillingen.

## **3.3 Redegjørelse for forskningsdesignet**

### **3.3.1 Valg av forskningsmetode**

Dette delkapittelet har presentert studiens metodologiske tilnærming, som baserer seg på en deduktiv forskningstilnærming med kvantitativ forskningsmetode. Kvantitativ forskningsmetode er en mer objektiv tilnærming som benytter standardiserte prosedyrer for datainnsamling og analyse. Ved å benytte et digitalt spørreskjema kan studien nå ut til et stort antall respondenter og sikre pålitelige resultater som representerer studentenes oppfatninger av praksisopplæring (Grønmo, 2016).

Metoden gir også mulighet for å identifisere og analysere sammenhenger mellom variabler. I denne studien benyttes programmet SPSS for å undersøke forholdet mellom ulike faktorer i praksisopplæringen og utforske mulige årsakssammenhenger (Grønmo, 2016). Resultatene legges fram for hvert spørsmål, med gjennomsnittstall for alle svaralternativer og standard avvik for svarene.



En av utfordringene ved kvantitativ forskningsmetode er at den kan mangle kontekst og detaljer som kvalitativ forskningsmetode kan gi. For å motvirke dette inkluderte jeg to åpne spørsmål i undersøkelsen, der studentene fikk muligheten til å utdype sine erfaringer med praksisopplæringen i fritekst. Dette ga studentene anledning til å beskrive hva som fungerte bra for dem og hva de savnet mest fra praksisfeltet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien inkluderer et utvalg på 122 respondenter fordelt på seks klasser, inkludert to delvis digitale klasser. Et digitalt spørreskjema er derfor den mest hensiktsmessige metoden for å nå flest mulig respondenter på en effektiv måte. Dataene fra den kvantitative undersøkelsen gir et mer representativt bilde av PPU-Y-studentenes opplevelser og erfaringer med praksisopplæringen, noe som muliggjør generalisering til en større gruppe (Grønmo, 2016).

Etter en grundig vurdering av problemstillingen og de tilgjengelige forskningsmetodene, konkluderte jeg med at en kvantitativ tilnærming er den mest passende metoden for denne studien.

### **3.3.2 Valg av deltakere**

En viktig faktor i kvantitative undersøkelser er valget av deltakere. Valget vil i stor grad påvirke generaliserbarheten og validiteten av resultatene. Det er derfor avgjørende å ta hensyn til populasjonen som undersøkelsen er rettet mot, og velge ut deltakere som kan gi representative svar (Grønmo, 2016).

Populasjonen for denne undersøkelsen består av alle studentene som tar PPU-Y ved OsloMet i studieåret 2022, både første- og andreårsstudenter. I undersøkelsen valgte jeg imidlertid å inkludere kun studenter som hadde fullført eksamen våren 2022. Disse studentene ble valgt ut som deltakere i studien, da de hadde gjennomført tre praksisperioder og hadde tilstrekkelig erfaring med praksisopplæringen for å kunne gi pålitelige og relevante meninger.

Det er viktig å påpeke at alle studentene som oppfylte kriteriene for deltakelse, ble inkludert i undersøkelsen, og alle ble invitert til å delta. Dette sikrer at utvalget representerer hele populasjonen, og dermed vil resultatene være mer generaliserbare og representative for denne gruppen (Grønmo, 2016).

Av de 122 mulige respondentene som var inkludert i bruttoutvalget, fordelt på seks klasser, svarte 59 personer på spørreskjemaet, som utgjør en svarprosent på rundt 50%. Jeg

anerkjenner at svarprosenten i min undersøkelse er relativt lav, noe som kan påvirke validiteten av analysene (Grønmo, 2016). Likevel er det viktig å huske på at dette er en frivillig undersøkelse, og en svarprosent på rundt 50% er vanlig i slike undersøkelser.

### **3.3.3 Spørreskjema**

#### **3.3.3.1 Spørsmålsformulering**

Evaluative spørsmål kan være utfordrende å utforme, ettersom de setter søkelys på individers holdninger og meninger i stedet for objektive fakta. I utformingen av spørreskjemaet er det valgt å formulere spørsmålene på en klar og lettforståelig måte, samtidig som de forblir presise og faglig relevante for studentene. Spørsmålene er også nøye knyttet til spesifikke profesjonsoppgaver og yrkespedagogiske eller yrkesdidaktiske kontekster for å øke relevansen og forståelsen for deltakerne (Grønmo, 2016).

Videre er det lagt vekt på å inkludere kun ett spørsmål per spørsmålsformulering, slik at deltakerne kan forholde seg til hvert enkelt spørsmål og gi et svar som er spesifikt og relevant for det aktuelle spørsmålet. Dette bidrar til å øke påliteligheten og validiteten av innsamlede data (Grønmo, 2016).

For å minimere mulige skjevheter i deltakernes svar, er det også lagt vekt på å formulere spørsmålene på en nøytral måte. Dette innebærer å unngå spørsmålsformuleringer som kan oppfattes som mer negativt eller positivt ladet, samt å sikre en balanse mellom negativitet og positivitet i spørsmålene (Grønmo, 2016).

I spørreskjemaet er spørsmålene organisert og kategorisert under tre hovedtemaer for å strukturere informasjonen. Dette bidrar til å forenkle dataanalysen og fremheve sammenhenger og mønstre mellom ulike aspekter av studien. De tre hovedtemaene er som følger: Veiledning, relevant og profesjonsrettet praksisopplæring, og til slutt, koherent og helhetlig mellom opplæring fra campus og praksisfelt.

#### **3.3.3.2 Svaralternativer**

Når svaralternativer i en spørreundersøkelse utformes, er det viktig å følge visse kriterier for å oppnå gyldige og pålitelige resultater. Ifølge Grønmo (2016) bør svaralternativene være innbydende, samlet sett uttømmende og dekke alle mulige svar på et spørsmål. Det er også viktig å sikre at svaralternativene er balanserte, og inneholder et likt antall svaralternativer for positive, negative og nøytrale meninger eller erfaringer.

Likert-skala benyttes til å utforme svaralternativer. De fleste svaralternativene har fem utsagn som strekker seg fra en negativ til en positiv mening. Jeg har valgt å bruke tre forskjellige ordinalskalaer:

1. I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – I svært liten grad
2. Alltid – Svært ofte – Noen ganger – Svært sjeldent – Aldri
3. Meget godt – Godt – Verken godt eller dårlig – Dårlig – Svært dårlig

Likert-skalaen er en velkjent metode for å måle holdninger, meninger og opplevelser som ikke lett lar seg kvantifisere nøyaktig. Skalaen gir respondentene muligheten til å uttrykke sine synspunkter på en kontinuerlig skala med svaralternativer som strekker seg fra et ytterpunkt til et annet. En femdelt Likert-skala benyttes ofte for å fange opp variasjonen i respondentenes meninger uten å bli for kompleks. Til tross for at en femdelt Likert-skala ikke gir presis posisjonering av respondentenes meninger og erfaringer, kan den likevel gi relativt nøyaktige data som gjenspeiler den underliggende variabelen. Dette skyldes at avstanden mellom svaralternativene er ment å representere en jevn og lik grad av forskjell mellom nivåene av holdninger eller opplevelser (Grønmo, 2016).

### 3.3.3.3 Spørreskjemasoppbygging

Spørreskjemaet til studenter finnes i vedlegg 2. Spørsmålene er utformet med utgangspunkt i formålet og kvalifikasjonene beskrevet i styringsdokumentene Lærerutdanning 2025, Stortingsmelding 16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning og Praksisguide for praktiskpedagogisk utdanning for yrkesfag trinn 8-13 fra OsloMet. Spørsmålene er også basert på erfaringslæringsteori fra Dreyfus & Dreyfus, Schön og Lave & Wenger, og hva disse teoretikerne anser som vesentlig i praksisopplæring.

Formuleringen av spørsmålene er utviklet med hovedvekt på å besvare problemstillingen, men samtidig muliggjøre ytterligere forskning i fremtiden. Det tas også sikte på å skape datagrunnlag som kan sammenlignes med tidligere funn, utfordringer fra en kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger, som ble gjennomført av NOKUT i 2013, og rapporten fra Lillejord & Børte (2017), Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning.

Spørsmålene i skjemaet har ulik karakter, der noen har en generell tilnærming til studentenes oppfatning av praksisopplæringen, mens andre spørsmål tar sikte på å bidra til en langsiktig forbedring av studiet. For eksempel omhandler spørsmålet «Utfra dine erfaringer: Beskriv hva

du savner ved praksisperiodene?»), og studentenes synspunkter på ulike aspekter av praksisopplæringen, utover det som skjer i klasserom og verksteder. Dette inkluderer blant annet graden av inkludering av studentene i teamarbeid og om de har fått mulighet til å følge opp elevene når de er ute i yrkesfaglig fordypning (YFF).

I tillegg stilles det spørsmål om studentene har hatt mulighet til å arbeide med ulike profesjonsoppgaver, som for eksempel oppfølging av elever gjennom utviklingssamtaler og deltagelse i fag- og avdelingsmøter. Videre blir studentene spurt om deres oppfatning om samarbeidet mellom campusen og praksisfeltet, og i hvilken grad det er en sammenheng mellom disse to opplæringsarenaene når det gjelder opplæringsinnholdet.

For å sikre en grundig innsamling av data fra studentene, er skjemaet strukturert etter tre hovedkategorier: veiledning, relevant og profesjonsrettet praksisopplæring, og koherent og helhetlig tilnærming mellom opplæring fra campus og praksisfelt. Disse kategoriene bidrar til å gi et helhetlig bilde av studentenes oppfatning av praksisopplæringen og muliggjør en grundig analyse av dataene.

Skjemaet består av 30 spørsmål, hvorav 28 har ferdig svaralternativer og to spørsmål er åpne for fritekst. Hver kategori har en overskrift som bidrar til å bevisstgjøre studentene om hvilket tema de besvarer i undersøkelsen. Basert på testing av skjemaet, tar det mellom sju til ti minutter å besvare undersøkelsen. Layoutet og antallet spørsmål er strukturert på en måte som unngår at respondentene blir slitne eller lei (Grønmo, 2016).

#### 3.3.3.4 Pretest av spørreskjema

Spørreskjemaet er av vesentlig betydning for en vellykket undersøkelse, og ettersom det ikke kan endres etter at datainnsamlingen er påbegynt, er det avgjørende å sikre kvaliteten før utsending. For å oppnå dette ble skjemaet pretestet to ganger med ulike aktører som har relevant kompetanse og erfaring (Grønmo, 2016).

Først ble skjemaet sendt til ansvarlige faglærere for PPU-klassene, som hadde muligheten til å gi innspill og foreslå korrigeringer. Dette bidro til å få tilbakemeldinger fra eksperter innen fagfeltet og sikre at skjemaet var faglig korrekt og relevant. Den andre pretesten ble gjennomført med en PPU-Y student, en nylig ferdigutdannet yrkesfaglærer og to yrkesfaglige masterstudenter. Dette sikret at skjemaet ble testet av personer som representerer målgruppen for undersøkelsen og har førstehånds kjennskap til praksisopplæringens kontekst og utfordringer (Grønmo, 2016).

Disse pretestene ble utført etter at skjemaet hadde vært gjenstand for veiledning og justeringer i samarbeid med forskerens arbeidsgruppe, veileder og medstudenter. Tilbakemeldingene fra pretestene ble deretter tatt med i den endelige versjonen av skjemaet (Grønmo, 2016).

### **3.3.4 Utsending av spørreskjema og datainnhenting**

Grønmo (2016) fremhever to kriterier som er avgjørende for å sikre kvaliteten av datainnhenting i en undersøkelse. Det første kriteriet handler om at gjennomføringen av datainnsamlingen må være forsvarlig og basert på de forutsetningene og framgangsmåtene som gjelder for undersøkelsesoppleggene. Det andre kriteriet handler om at datamaterialet bør være minst mulig påvirket av studien eller opplegget for datainnsamlingen.

For å sikre kvaliteten av data under datainnhenting i denne undersøkelsen har jeg fulgt etter disse kriteriene. Jeg har vært nøye med å følge riktig prosedyre for datainnsamling og har sørget for å bruke en standardisert tilnærming til undersøkelsen. Dette inkluderer å utvikle et spørreskjema basert på relevant teori og tidligere forskning, samt å kvalitetssikre spørreskjemaet før utsendingen.

En annen faktor for å sikre kvaliteten av dataene er å sørge for at respondentenes personlige opplysninger ikke blir utlevert (Grønmo, 2016). Datainnsamlingen for studien ble gjennomført elektronisk ved å sende ut lenken til undersøkelsen til faglærere i PPU-klassene i begynnelsen av april 2022. Av de seks klassene fikk jeg lov til å ha fysisk oppmøte på to, mens tre klasser ikke ga meg mulighet til å møte opp fysisk og en klasse avlyste møtet på samme dag. Dette kan ha påvirket studentenes interesse for å delta i undersøkelsen. Videre kan det ha påvirket deltakelsesraten at undersøkelsen ble gjennomført rett før eksamen, da studentene prioriterte eksamen i stedet for undersøkelsen (Grønmo, 2016). Totalt var bruttoutvalget 122 studenter, mens nettoutvalget var 59 respondenter, som utgjør litt over 48%. Selv om dette er akseptabelt, kunne en høyere svarprosent ha vært ønskelig.

I denne undersøkelsen har jeg derfor ikke samlet inn personlige opplysninger fra respondentene, og det har heller ikke vært mulig å spore tilbake respondentenes svar. Jeg har også sørget for å ikke ha ansvar for å sende lenken direkte ut til deltakerne, og har ikke oppbevart deltakernes e-postadresser etter gjennomføring av undersøkelsen. Jeg har konferert med Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å bekrefte at undersøkelsen ikke krever godkjenning fra dem, og for å sikre at studien er utført på en forsvarlig måte og er i tråd med personvernlovgivningen.

### **3.3.5 Forskerrolle**

Ifølge Grønmo (2016) bør samfunnsforskere opptre som tilskuere av de samfunnsforholdene de studerer, og betrakte disse forholdene fra et eksternt perspektiv. I denne studien inntar jeg rollen som både forsker og praksislærer, noe som innebærer en dobbeltrolle i forskningskonteksten. Videre vil jeg gå inn på hvordan jeg sikrer studiens validitet og reliabilitet samt min bevissthet rundt min rolle som forsker.

Jeg har valgt en refleksiv tilnærming, noe som innebærer at jeg som forsker aktivt reflekterer over min egen rolle og posisjon i studien og hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen og resultatene (Grønmo, 2016). Individuer, gjennom langvarig sosialisering i et felt, kan ha en tendens til å legge merke til visse aspekter og overse andre, uten nødvendigvis å være bevisst dette. Dette kan skyldes faglig "blindhet" eller forutinntatthet. Grønmo understreker at det er forskerens oppgave å identifisere egen posisjon, perspektiver og forforståelse av teorier, slik at disse ikke påvirker konteksten, tolkningene og analysene av studien (Grønmo, 2016).

Min rolle som praksislærer innen praksisopplæring er faktisk motivasjonen for å utforske dette temaet. Denne situasjonen medfører en risiko for at jeg som forsker kan komme for nær studiefeltet og dermed ikke kunne vurdere egen studie kritisk. Samtidig vil muligheten for å påvirke undersøkelsesresultatene være betydelig mindre i en kvantitativ undersøkelse enn i et kvalitativt intervju, men det er fortsatt en viss risiko for at forskeren kan påvirke analysen og resultatet av studien dersom forskeren ikke ivaretar sitt etiske ansvar (Grønmo, 2016).

For å sikre studiens validitet skal innsamlede data håndteres systematisk i tråd med metoden, og tolkning og analyse av dataene skal ses i lys av tidligere forskningsfunn og teorier om erfaringslæring. Dataanalyser og funn skal underbygges av data og utsagn fra studenter, og dersom min forforståelse eller tolkning påvirker teksten, skal det være tydelig for leserne at dette stammer fra meg som forsker (Grønmo, 2016).

### **3.3.6 Validitet**

Validitet er en sentral utfordring innenfor kvantitativ forskning, ettersom det er avgjørende å sikre at studiens funn faktisk kan tolkes som gyldige og relevante for problemstillingen (Grønmo, 2016). For å sikre validiteten i denne studien har det lagt vekt på nøye planlegging av datainnsamling, bruk av et passende måleinstrument og korrekt bruk av statistiske analyser.

I forbindelse med datainnsamlingen ble det nøye vurdert hvilken forskningsmetode som var best egnet for problemstillingen. Spørreskjemaet ble utformet basert på teoretiske perspektiver som er relevante for problemstillingen, og spørsmålene ble formulert på en klar og tydelig måte for å unngå tvetydighet og doble spørsmål i én formulering. Dette skulle sikre at respondentene forstod spørsmålene og kunne gi relevante svar (Grønmo, 2016).

Tidspunktet og fremgangsmåten for undersøkelsen ble også nøye vurdert for å sikre at respondentene hadde tilstrekkelig erfaring etter studiet og kunne delta i undersøkelsen i et trygt miljø (Grønmo, 2016). I denne studien, ble spørreskjemaet sendt ut, rett etter studentenes gjennomføring av tredje praksisperioden.

Videre ble det benyttet statistiske analyser for å sikre validiteten i studien. Dette inkluderte korrekt bruk av statistiske metoder for å analysere dataene og tolke funnene, noe som styrker den vitenskapelige kvaliteten på funnene fra denne studien og gir mer presis informasjon om eventuelle sammenhenger i dataene (Grønmo, 2016).

### **3.3.7 Reliabilitet**

Reliabilitet utgjør en vesentlig faktor i all forskning og bidrar til å øke troverdigheten av forskningsresultatene (Grønmo, 2016). I denne studien er det iverksatt flere tiltak for å forbedre reliabiliteten.

For det første er det søkt å oppnå en høy responsrate blant deltakerne i den kvantitative datainnsamlingen. Dette er nødvendig for å sikre at dataene er representative og egnede for å belyse problemstillingen. For det andre er spørreskjemaet utformet med faglig profesjonsspråk og logisk struktur, med tematikk som er relevant for studentene. Skjemaet inneholder 28 spørsmål med Likert-skala som svaralternativer og to åpne spørsmål som gir respondentene mulighet til å gi utdypende svar. Spørsmålsformuleringene er klare og entydige, mens svaralternativene er uttømmende og gir respondentene mulighet til å gi presise svar. Undersøkelsen er også pretestet før utsendelse for å sikre kvaliteten på spørsmålene. For det tredje er utvalget av deltakere nøye vurdert, hvor kun andreårsstudenter med tilstrekkelig praksiserfaring er invitert til å delta etter å ha gjennomført tre praksisperioder (Grønmo, 2016).

Gjennom disse tiltakene er det sannsynlig at undersøkelsen kan gjentas i andre PPU-Y-klasser og ulike kontekster uten betydelige forskjeller i dataene. Dette indikerer at studiens reliabilitet

er tilfredsstillende, noe som bidrar til å styrke den vitenskapelige kvaliteten på funnene fra denne kvantitative undersøkelsen (Grønmo, 2016).

### **3.3.8 Etikk**

Forskningsetikk er en essensiell del av planleggingen, gjennomføringen og rapporteringen av forskning, og omhandler etiske prinsipper som ivaretar deltakernes personvern og sikrer forskningens troverdighet (Grønmo, 2016).

En viktig etisk utfordring for forskeren selv, er å ivareta nøytraliteten ved tolkning og analyse av dataene. Dette kan være spesielt utfordrende når forskeren har personlige overbevisninger eller politiske standpunkter som kan påvirke tolkningen av funnene og dermed svekke studiens troverdighet. Jeg har derfor valgt en refleksiv tilnærming, noe som innebærer at jeg som forsker aktivt reflekterer over min egen rolle og posisjon i studien og hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen og resultatene (Grønmo, 2016)

Datainnsamling og datalagring er også etiske utfordringer som må ivaretas. I denne studien er NSD konsultert før oppstart. Studentene er informert om frivilligheten i deltakelse og muligheten for å trekke seg fra undersøkelsen når som helst, og det er ingen negative konsekvenser for studentene ved å delta eller avstå fra deltakelse i studien.

Anonymitet er en annen etisk utfordring som også må ivaretas. I denne studien er nettskjema.no brukt for å garantere full anonymitet for studentene. Det er også lagt til rette for at studentene ikke kan identifiseres i ettertid, og spørreskjemaet inneholder ikke spørsmål eller felter som registrerer opplysninger som direkte eller indirekte identifiserer studentene (Grønmo, 2016).

Videre er det viktig å sikre studentenes trygghet ved gjennomføringen av undersøkelsen. Faglærerne var derfor ikke til stede under gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg har valgt å oppgi OsloMet som kontekst, noe som kan by på etiske utfordringer for faglærere og praksislærere tilknyttet studentene. De kan oppfatte studien som en form for kvalitetskontroll av deres arbeid. Imidlertid fokuserer studien på praksisopplæring, hvor flere praksislærere er involvert. Jeg har også bevisst utformet spørreskjemaet slik at ingen spørsmål direkte vurderer praksislærere på et personlig eller faglig nivå. Alle spørsmålene er knyttet til kontekster eller arbeid utført under praksisperioden (Grønmo, 2016).



Ved å ivareta disse etiske prinsippene, kan studien anses som etisk forsvarlig for alle involverte parter, og bidrar til å sikre studiens vitenskapelige kvalitet og troverdighet.

### **3.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert studiens metodologiske tilnærming, der jeg har beskrevet og begrunnet valget av kvantitativ forskningsmetode som et egnet verktøy for å besvare problemstillingen. Videre har jeg diskutert utformingen av spørreskjemaet og deltakerne i studien, samt vurdert min rolle som forsker. Jeg har også drøftet viktige aspekter ved studiens validitet og reliabilitet, samt etiske utfordringer som må tas i betraktning.

## **4 Presentasjon av data og dataanalyse**

I dette kapitlet presenteres dataene i henhold til tre hovedtemaer: Veiledning og organisering av veiledning, relevant og profesjonsrettet praksisopplæring, samt koherent og helhetlig opplæring mellom campus og praksisfelt.

Resultatene fremstilles for hvert spørsmål med gjennomsnittstall for alle svaralternativer og standardavvik for svarene. Standardavviket gir verdienes gjennomsnittlige avstand fra gjennomsnittet (Grønmo, 2016). Ettersom det kun er 59 respondenter, oppgis resultatene i prosent når flere studenter har gitt det samme svaret. Når færre respondenter har gitt samme svar, oppgis det i antall studenter.

Studentene ble også bedt om å utdype sine erfaringer gjennom to åpne spørsmål som tillot dem å beskrive hva de opplevde som de mest vellykkede aspektene og hva de savnet fra opplæringen. Disse dataene ble ikke kategorisert og kodet til kvantitative tall. I stedet ble de inkludert som sitater for å støtte den kvantitative dataen fra de andre spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen.

Når det er hensiktsmessig, sammenlignes resultater fra to spørsmål for å belyse sammenhenger og mønstre. Funnene presenteres med resultatene fra undersøkelsen, støttet av sitater fra studentene. Funnene blir også satt i sammenheng med tidligere forskning og teori, og forskerens kommentarer og refleksjoner innpasses i fremstillingen (Grønmo, 2016).

### **4.1 Studentenes bakgrunn før studiet**

Av de 59 studentene som besvarte undersøkelsen, viser resultatene at 31 av dem ikke hadde noen erfaring med læreryrket før studiet. Videre hadde 15 studenter mindre erfaringen med læreryrket enn ett år før studiestart. Når vi legger disse to grupper sammen, utgjør det hele 46 studenter som har lite erfaringer med læreryrket før studiet. Ni studenter hadde arbeidet inntil to år, mens fire studenter hadde mer enn tre års erfaring før de begynte på studiet. Dette indikerer at flertallet av studentene hadde begrenset erfaring innenfor profesjonen før de påbegynte studiet.

Respondentene utgjør derfor ikke en homogen gruppe med lik bakgrunn og erfaring. Dette kan påvirke deres forventninger til studiet og deres vurdering av kvaliteten på praksisopplæringen.

## 4.2 Veiledning og organisering av veiledning

Tabell 1 gir en oversikt over spørsmålene og resultatene fra studentenes svar om veiledning og organisering av veiledning. Resultatene er presentert på en skala fra 1 til 5, der 1 er det negative ytterpunktet og 5 er det positive ytterpunktet. Gjennomsnittstallene for hvert spørsmål er beregnet, sammen med standardavviket for å vise variasjonen i studentenes svar.

Spørsmål	Gjennomsnitt	standardavvik
Opplevde du at du var forberedt til praksisperiodene?	3,3	0,8
I hvilken grad opplever du at din praksislærer legger til rette for din praksisopplæring på en god måte?	3,8	0,9
Hvor ofte ble det gjennomført førveiledning?	3,2	1,0
Hvor ofte ble det gjennomført etterveiledning?	3,5	1,0
Hvor ofte ble det benyttet veiledningsdokument?	3,6	1,0
I hvilken grad kjenner du igjen teori fra campus i praksislærerens veiledning?	3,2	0,8
Har du fått tid til å reflektere sammen med din praksislærer under veiledning?	3,7	0,9
Føler du deg trygg under veiledningssamtalene?	4,4	0,6
Hvordan har veiledningen bidratt til din profesjonsutvikling som yrkesfaglærer?	4,1	0,8

Tabell 1. Gjennomsnitt og standardavvik for resultatene fra spørsmål om veiledning og organisering av veiledning i PPU-Y praksisopplæring.

### 4.2.1 Student føler seg forberedt til praksisperiodene

Når studentene blir spurt om de opplevde å være forberedt til praksisperiodene svarte de med et gjennomsnitt på 3,3. Dette tyder på at overgang mellom teori fra campus og profesjonsoppgaver i praksisfelt kan være stor og overveldende for enkelte studenter. Det kan

også tolkes at, arbeidet med å forberede dem mentalt til praksisen trenger mer plass i campusundervisning rett før de skal ha disse praksisperiodene.

Campusundervisning bør gi studenter grunnleggende forståelse av pedagogiske, yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske teorier og prinsipper, samt metoder for å undervise ulike yrkesfaglig utdanningsprogrammer. Samtidig bidrar den til at studentene får muligheten til å samarbeide med andre studenter, samt evne til å reflektere over forskjellige profesjonsoppgaveprosesser (Oslomet, 2020).

#### **4.2.2 Praksislærer legger til rette for praksisopplæringen**

Studentene er fornøyde med praksislærer når de svarte på spørsmål angående deres praksislærers tilrettelegging for deres praksisopplæring med et gjennomsnitt på 3,8. En av studentene har beskrevet praksislærere slik: «Har hatt gode praksislærere som gir tid og mulighet for refleksjon over alle delene av læreryrket og skolen som organisasjon. Jeg tror dette er helt avgjørende for en god praksisperiode».

Forholdet mellom mester og elev er vanlig innen verkstedarbeid, hvor mesterens kunnskaper føres videre til eleven - i klassisk tradisjon. Studentene og deres praksislærere har etablert en konstellasjon gjennom praksisperiodene. Det rommer etter hvert en god relasjon, hvor studentene får veiledning, læring og erfaringer i praksislærerens teoretiske og praktiske kunnskaper. I lys av erfaringslæringsteorier, er dette et godt utgangspunkt for at studentene kan få en relevant praksisopplæring, i tråd med Schön og Lave & Wenger sine teorier om erfaringslæring (Lave & Wenger, 2012; Schön, 2012).

#### **4.2.3 Gjennomføring av før- og etterveiledning**

Tallene viser at flertallet av studentene har hatt både før- og etterveiledning, med gjennomsnitt på henholdsvis 3,2 og 3,5. Dette indikerer at studentene generelt er tilfredse med hyppigheten av veiledning. Imidlertid er standardavviket over en (1) for begge variabler, noe som tyder på stor spredning mellom svarene. Det er to studenter som aldri har fått førveiledning, og tre studenter som aldri har opplevd etterveiledning under praksisen. Sammen med de 16 studentene som svært sjelden har fått før- og etterveiledning, utgjør dette til sammen 36% av utvalget.

Ifølge Dreyfus & Dreyfus og Schön sine teorier kan veiledning og refleksjon bidra til at studentene får innsikt i sitt faglige ståsted og veien videre for å oppnå neste nivå av

yrkeskompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012). At 36% av studentene ikke har fått denne muligheten, er et bekymringsfullt høyt tall.

Når det gjelder bruk av veiledningsdokumenter og teori som underlag for veiledning, viser resultatene at flertallet av studentene har opplevd dette, med et gjennomsnitt på 3,6. Videre ble studentene spurt om de kunne kjenne igjen teori fra campus under veiledningen. Her var gjennomsnittet 3,2, noe som tyder på variasjon mellom praksislærere. En student opplevde at veiledningsdokumenter aldri ble benyttet, mens tretten studenter erfarte at veiledningsdokumenter alltid benyttes under veiledning. En student rapporterte at teori fra campus aldri ble brukt, og to studenter kjente alltid igjen teoriene under veiledning.

Gjennom utarbeidelse av veiledningsunderlag og faglige diskusjoner med praksislærere under veiledning, kan det bidra til at studentene knytter teori og praksisoppgaver sammen. Dette kan hjelpe studentene med å se sammenhenger mellom det de lærer på campus og det de gjør i praksisfeltet. Praksislærerne bør ha god oversikt over teori og metodikk som undervises på campus, samt kravene fra lærerutdanningen, slik at de kan gi studentene nødvendig veiledning og støtte i forhold til disse kravene (Oslomet, 2020; Schön, 2012).

#### **4.2.4 Refleksjon under veiledning**

Studentene blir spurt om de har fått tid til refleksjon under veiledning i undersøkelsen. Deres svar tyder på at de er fornøyde med denne muligheten under veiledning, med et skår på 3,7. Tallene tyder også på at, praksislærere har tatt denne problemstilling på alvor, og har sørget for at studentene får tid til refleksjon.

Muligheten til refleksjon under veiledning kan bidra til at studentene får en mer helhetlig og integrert forståelse av praksisopplæringen, der teori og praksis blir knyttet sammen rundt profesjonsoppgavene. Dette kan også kunne ut i nye innsikter i å løse disse oppgavene på, slik at de er rustet opp til å møte utfordringene de vil stå overfor som yrkesutøvere (Schön, 2012). I den travle hverdag på skolen vil denne prioriteringen fra praksislærere markerer en endring i måten praksisopplæring utføres på, sammenlignet med tidligere undersøkelser (Herudsløkken et al., 2019).

#### **4.2.5 Trygghet under veiledning**

Når studentene blir spurt om de følte seg trygge under veiledning, rapporterer de et gjennomsnitt på 4,4. Dette er et høyt skår, som indikerer at studentene opplever en trygg atmosfære under praksisopplæringen.

Trygghet er viktig i mesterlære-forhold. Forholdet mellom mester og elev innebærer et ubalansert maktforhold, der praksislærerne, som besitter kunnskapen, har mer makt, mens studentene, som søker kunnskap, har mindre makt (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012; Tveiten, 2013). De høye tallene kan tyde på at det eksisterer tillit og respekt mellom partene, og at studentenes individuelle styrker og behov blir anerkjent under veiledning og praksis. Dette kan også tolkes som at det er en åpen dialog mellom studentene og praksislærerne, noe som gir rom for utvikling av kritisk tenkning og refleksjon rundt utført profesjonsarbeid.

#### **4.2.6 Veiledningen og studentenes profesjonsutvikling som yrkesfaglærer**

Studentene rapporterte et gjennomsnitt på 4,1 når de ble spurt om veiledningen bidro til deres profesjonsutvikling som yrkesfaglærere. Dette tyder på at de generelt oppfatter veiledningen som positiv og svært nyttig for deres profesjonelle utvikling.

Schön (2012) hevder at studentenes sosialisering og engasjement i yrkesoppgaver er avgjørende for å utvikle deres profesjonsidentitet når de møter utfordringer og situasjoner i det nye praktikum. Resultatene antyder at veiledning og tilbakemeldinger fra praksislærere under praksisopplæringen har hatt en positiv innvirkning på denne prosessen.

Når jeg sammenligner dette resultatet med resultatet fra et annet spørsmål, praksislærer tilrettelegging for praksisopplæringen, kan en mulig tolkning av disse funnene være at, praksislæreren har tilrettelagt for at studentene kan hjelpe dem å utvikle profesjonalitet gjennom samhandling med andre lærere i praksisfeltet. Dette kan være muligheter for studentene til å lære av erfarne lærere, delta i faglige diskusjoner og samarbeid, og reflektere over ulike pedagogiske tilnærminger og praksiser.

#### **4.2.7 Oppsummering av funn - Praksisopplæringens veiledning og organisering av veiledningen**

Profesjonsutvikling er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele praksisopplæringen, og veiledning er en viktig faktor i denne utviklingen for yrkesfaglærerstudenter. Schön (2012) understreker at det er gjennom praktisk erfaring og refleksjon over denne erfaringen at studentene kan utvikle sin profesjonsidentitet.

Praksislæreren spiller en nøkkelrolle i å veilede og støtte studentene gjennom praksisopplæringen og tilrettelegge for utviklingen av deres profesjonalitet gjennom samhandling med andre lærere i praksisfeltet (Lave & Wenger, 2012). Generelt sett fungerer veiledningen under praksisopplæringen godt, med praksislærere som tilrettelegger for at

studentene kan sosialisere seg i det nye praktikum og engasjere seg i relevante og erfaringsrike oppgaver. Studentene har gitt skår fra tre og oppover på alle spørsmålene, med særlig høy skår på områdene trygghet under veiledning (4,4) og veiledningens bidrag til profesjonsutvikling (4,1).

Til tross for positive gjennomsnittstall, avdekker undersøkelsen en betydelig variasjon i hyppigheten av før- og etterveiledning. Noen studenter rapporterer sjeldne veiledninger, og noen sier at de aldri har deltatt i før- eller etterveiledningssamtaler. Selv om gjennomsnittsskårene for før- og etterveiledning ligger over tre, indikerer et standardavvik over en (1) at gjennomføringen av veiledning er ujevn og for mye avhengig av praksislærerens veiledningskompetanse. En student uttrykker bekymring for veileders mangel på erfaring, studenten etterlyser etter «Veileder med lengre erfaring, min hadde arbeidet under ett år som lærer. Veiledningskompetanse hos veileder». Mens en annen student fremhever praksislærernes rolle i hans utvikling på følgende måte: «Å følge praksisveileder som ønsker å veilede, er svært lærerikt».

Disse funnene peker på viktigheten av å sikre konsistens og kvalitet i veiledningen under praksisopplæringen, samt å styrke praksislærernes veiledningskompetanse. Dette kan bidra til en mer effektiv profesjonsutvikling og forberede studentene på de utfordringene og kravene de vil møte som yrkesfaglærere.

### **4.3 Relevant og profesjonsrettet praksisopplæring**

Tabell 2 gir en oversikt over spørsmålene og resultatene fra studentenes svar angående temaet relevant og profesjonsrettet praksisopplæring. Resultatene er presentert på en skala fra 1 til 5, der 1 er det negative ytterpunktet og 5 er det positive ytterpunktet. Gjennomsnittstallene for hvert spørsmål er beregnet, sammen med standardavviket for å vise variasjonen i studentenes svar.

Spørsmål	Gjennomsnitt	standardavvik
Praksisguiden inneholder krav og vurderingskriterier til praksisperiodene. Har du fått nytte av praksisguiden under praksisperiodene?	3,6	0,7
I hvor stor grad har du vært med på å planlegge og gjennomføre undervisningsøkter i en klasse?	4,6	0,6
I hvor stor grad har du vært med på å planlegge og gjennomføre praksisøkter i et verksted?	3,2	1,5
Læreroppgever handler blant annet om å gi tilbakemeldinger til elever. Har du fått mulighet til å gi tilbakemeldinger til elever under praksisperiodene?	3,8	1,2
Å ha en god og støttende relasjon til elever trygger elevenes læring. Har du fått økt relasjonskompetanse under praksisperiodene?	3,9	0,9
Føler du deg trygg i klasserommet når du leder en læringsprosess?	4,0	0,7
En elev kan velge mellom mange yrker i yrkesfaglige utdanningsprogram. Hvordan har opplæringen fra praksisfeltet hjulpet deg med å kjenne til de ulike yrkene elever kan utdanne seg til?	3,4	0,9
Skolen som en organisasjon, organiseres med ulike avdelinger og team. I hvilken grad erfarer du at du har fått deltatt i avdelings/teamets aktiviteter i praksisperiodene?	3,7	1,2
I hvilken grad har du fått være med og følge opp elever i Yrkesfaglig fordypning – YFF, når elevene er ute i lærebedrifter?	3,2	1,5

Tabell 2. Gjennomsnitt og standardavvik for resultatene fra spørsmål om relevant og profesjonsrettet praksisopplæring.



### **4.3.1 Praksisguidens krav og vurderingskriterier er benyttet i praksisopplæring**

På spørsmål om studentene er kjent med praksisguidens krav og vurderingskriterier, samt om de finner praksisguiden nyttig i praksisperiodene, rapporterte studentene et gjennomsnittstall på 3,6. Dette indikerer at praksisguiden generelt er et godt benyttet verktøy i praksisopplæringen.

Praksislærernes formelle oppgave er å knytte praksisopplæringen til opplæringen fra universitetet og å tilrettelegge for studentenes praksisopplæring i samarbeid med andre lærere i praktikumet. De skal også støtte studentene i å utvikle deres yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske kompetanser ved å involvere dem i ulike oppgaver relatert til læreryrket (Oslomet, 2020). Det er en forutsetning at både praksislærere og studenter er kjent med de kompetansemålene de skal oppnå og de tilhørende vurderingskriteriene.

Ettersom praksisguidens krav øker i kompleksitet fra planlegging og gjennomføring av en ordinær undervisningsøkt til differensiert undervisning med bruk av ulike metoder, fungerer praksisguiden som en veiviser for praksisopplæringen. Dette samsvarer med Dreyfus og Dreyfus' modell for ulike faser i ferdighetstilegnelse. Ved å bruke denne fasemodellen som vurderingskriterier, kan praksislærere bistå studentene i å nå høyere ferdighetsnivåer. Samtidig kan studentene sammenligne egne ferdigheter med vurderingskriteriene for å identifisere eventuelle mangler og dermed kunne avansere til neste nivå (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

### **4.3.2 Planlegging og gjennomføring undervisning i klasse og verksted**

Når studentene blir spurt om i hvilken grad de har planlagt og gjennomført undervisningsøkter i en klasse, rapporterte de at alle har gjort det, med et gjennomsnittstall på 4,6. Dette indikerer at studentene er svært fornøyde med praksisopplæringen på dette området.

Imidlertid, når studentene blir spurt om den samme vurderingen, men denne gangen angående planlegging og gjennomføring av undervisningsøkter i et verksted, viser undersøkelsen at studentene er mindre fornøyde. Elleve studenter rapporterte at de aldri har deltatt i en slik oppgave, og åtte studenter oppgir at de svært sjelden har vært involvert i prosessene. Gjennomsnittstallet er på 3,2, med et standardavvik på 1,5.

Praksisopplæringen skal inkludere oppgaver der yrkesdidaktikk og elevens læring står i sentrum. Disse oppgavene inkluderer blant annet kartlegging, planlegging, tilrettelegging,

gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av læringsprosesser som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og yrkesvalg (Oslomet, 2020). Disse funnene tyder på at det er stor variasjon i praksisopplæringen på dette området mellom ulike praksisskoler. Resultatene er interessante, særlig med tanke på at dette gjelder PPU-Y praksisopplæring, hvor yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk er sentrale komponenter i hele studiet.

### **4.3.3 Utvikling av relasjonskompetanse under praksisopplæring**

Når studentene blir spurt om de har fått økt relasjonskompetanse under praksisperiodene, rapporterte de et gjennomsnitt på 3,9. Dette kan tolkes som at praksisopplæringen fungerer godt og har bidratt til studentenes relasjonskompetanseutvikling.

Tidligere studier på dette området understreker at gode relasjoner mellom lærer og elev er en faktor som positivt påvirker elevens motivasjon og læring. Kvaliteten på relasjonen og måten elevene blir engasjert og involvert i læringsprosessene på, øker deres læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen (Hiim, 2013). Videre belyser andre studier, at relasjonskompetanse er en dynamisk ferdighet som utvikles over tid og gjennom erfaring, og at refleksjon og veiledning er nødvendig for å styrke denne kompetansen (Hattie & Timperley, 2007). I praksisperioden får studentene muligheten til å jobbe tett med elever og andre lærere, noe som kan bidra til å utvikle deres evne til å kommunisere og samhandle på en konstruktiv måte. Dette kan igjen styrke studentenes evne til å forstå og tilpasse seg ulike elevgrupper og situasjoner, og til å utvikle en mer nyansert forståelse av hvordan relasjoner kan påvirke læring og utvikling (Hiim & Hippe, 2006, 2022).

### **4.3.4 Utvikling av klasseledelseskompetanse under praksisopplæring**

Når studentene blir spurt om de føler seg trygge når de leder en læringsprosess, rapporterte de et gjennomsnittstall på 4, de fleste studentene plassert mellom nivå fire og fem. Dette indikerer at studentene generelt føler seg kompetente i å lede en læringsprosess.

Klasseledelse er en vesentlig ferdighet for lærere å mestre, ettersom det er et middel for å fremme elevenes læring. Tidligere studier bekrefter at læreres klasseledelseskompetanse kan ha en betydelig innvirkning på elevens engasjement og læringsutbytte (Nordahl et al., 2019). At studentene har fått muligheten til å prøve seg som klasseledere i reelle undervisningssituasjoner og få erfaring med å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene i praksisperiodene er viktig. Dette er i tråd med Hiim og HIPPES intensjon når det gjelder yrkesfaglige lærerutdanninger (Hiim & Hippe, 2022).

#### **4.3.5 Kjennskap til de ulike yrkene i utdanningsprogram**

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt opplæringen fra praksisfeltet har hjulpet studentene med å bli kjent med de ulike yrkene elevene kan utdanne seg til, var svarene mer varierte. Gjennomsnittstallet var 3,4, med flertallet av studentene plassert midt på skalaen. Det er seks studenter som erfarte at praksisopplæringen har hjulpet dem, i svært stor grad, å ha kjennskap til ulike yrkene i elevenes utdanningsprogram, mens én student opplevde at praksisopplæringen ikke hadde gjort ham kjent med disse yrkene i det hele tatt.

Dette resultatet indikerer at det er rom for forbedring i praksisopplæringen når det gjelder å forberede studentene på å veilede elever om ulike yrkesvalg. En mulig konsekvens av manglende kjennskap til de ulike yrkene elevene kan utdanne seg til, er at studentene kanskje ikke er i stand til å undervise yrkesfagene på en dekkende måte. Dette kan i sin tur påvirke elevers motivasjon og engasjement negativt og dermed redusere deres læringsutbytte (Hiim, 2013; Spetalen, 2014).

#### **4.3.6 Skole som en organisasjon med forskjellige aktiviteter**

På spørsmål om studentene har deltatt i avdelingens eller teamets aktiviteter i praksisperiodene, var svarene spredt over hele skalaen, med et gjennomsnitt på 3,7 og et standardavvik på 1,2. Tre studenter oppga at de aldri hadde vært involvert i noe annet enn det som skjer i klasserommet eller på verkstedet, og ytterligere syv studenter hadde svært sjelden deltatt i slike aktiviteter. Disse tallene antyder at det er variasjon mellom praksisskolene og praksislærerne når det gjelder studentenes deltakelse i skolens bredere aktiviteter.

Skolens kjerneaktivitet er elevenes læring, og flere aktører bidrar til denne aktiviteten i klasserommene. Imidlertid kan ikke det som skjer i klasserommene eller på verkstedene, betraktes isolert fra det som skjer i skolen generelt og i skolens omgivelser. Innenfor skolens organisering finner vi kollegasamarbeid i form av team, avdelinger, samarbeid mellom skole og hjem, og samarbeid med ulike eksterne etater, som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten og lignende. Lærernes hverdag er kompleks og består av flere oppgaver utover det som skjer i klasserommet eller på verkstedet. At studentene ikke har blitt tilstrekkelig kjent med disse andre aktivitetene i skolen, tyder på at praksisopplæringen kan være smal og mangelfull, noe som indikerer behovet for justering av opplæringen.

### **4.3.7 Elevoppfølging i Yrkesfaglig fordypning – YFF**

Når studentene blir spurt om de har fått muligheten til å følge elevene i Yrkesfaglig fordypning (YFF) også når elevene er i praksisbedriftene, var svarene spredt, med et gjennomsnittstall på 3,2. Tretten studenter, tilsvarende 22% av dem, svarte at de ikke har fått denne muligheten i det hele tatt. Standardavviket på 1,5 indikerer stor variasjon i svarene. Resultatet fra spørsmålet kan tolkes slik, enten det ikke er koordinert mellom studentenes praksisperioder med tiden elevene har YFF-praksis, eller at dette området er nedprioritert fra praksisfeltet.

Yrkesfaglig fordypning er en integrert del av yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole og gir elevene muligheten til å fordype seg i et fagområde og få praktisk erfaring gjennom praksis i en bedrift. Faget utgjør omtrent 21 prosent av timetallet for elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer og er dermed et av de største fagene (Kunnskapsdepartementet, 2020 - 2021). Læreren har ansvar for å følge opp elevene både faglig og sosialt og legge til rette for at de får en god og relevant praksisopplæring. Dette innebærer blant annet å ha kontakt med bedrifter som kan tilby praksisplasser, veilede elevene i valg av riktig yrke, følge dem opp mens de er på arbeidsplassen og gi tilbakemelding på elevenes innsats og utvikling i YFF-faget (Hiim, 2013). Det er viktig at yrkesfaglærerstudenter får muligheten til å følge opp elevene i YFF, ettersom dette gir en bedre forståelse av elevenes læringserfaringer og utfordringer i praksisfeltet.

### **4.3.8 Oppsummering av funn - Relevant og profesjonsrettet praksisopplæring**

Undersøkelsen indikerer at studentene generelt føler seg trygge når de leder en læringsprosess i klasserommet, noe som er vesentlig ettersom lærernes hovedoppgave er å fremme elevenes læring. Imidlertid tyder resultatene på at praksisopplæringen i mindre grad legger vekt på å gi studentene yrkeserfaringer på verksteder. Flere av respondentene rapporterer at de ikke har fått muligheten til å planlegge og gjennomføre undervisning på verksteder i det hele tatt. Dette fremstår som en betydelig mangel i yrkesfaglærerutdanningen og krever en justering fra praksisfeltet.

Videre viser undersøkelsen at praksislærerne i varierende grad prioriterer å gi studentene muligheten til å delta i andre aktiviteter enn det som skjer i klasserommet. Flere studenter uttrykker et savn etter å delta i skoleaktiviteter som teamarbeid og avdelingsmøter. Et standardavvik på 1,2 antyder at det er betydelig variasjon mellom praksislærernes prioriteringer.

Resultatene angående YFF antyder at dette aspektet av praksisopplæringen fungerer mindre tilfredsstillende. Et betydelig antall studenter rapporterer at de ikke har fått muligheten til å bli kjent med faget eller følge elevene gjennom hele prosessen. Et standardavvik på 1,5 indikerer stor spredning i svarene.

Generelt kan det konkluderes med at praksisopplæringen fungerer godt på en rekke områder, og studentene uttrykker tilfredshet med opplæringen, med skår på tre og høyere for alle spørsmål. Samtidig tyder resultatene på at enkelte profesjonsoppgaver er nedprioritert av praksislærerne, og at variasjonen mellom dem er for stor. Dette funnet er i tråd med tidligere studier (Herudsløkken et al., 2019; NOKUT, 2013; Spetalen, 2014).

#### 4.4 Koherent og helhetlig praksisopplæring

Tabell 3 gir en oversikt over spørsmålene og resultatene fra studentenes svar angående temaet koherent og helhetlig praksisopplæring. Resultatene er presentert på en skala fra 1 til 5, der 1 er det negative ytterpunktet og 5 er det positive ytterpunktet. Gjennomsnittstallene for hvert spørsmål er beregnet, sammen med standardavviket for å vise variasjonen i studentenes svar.

Spørsmål	Gjennomsnitt	standardavvik
Fra lærerutdanningsstudiet kjenner du til disse begreper: Læreplan, opplæringsloven, tilpasset undervisning, vurderingsforskriften osv. I hvor stor grad opplever du at disse begrepene benyttes i praksisperiodene?	3,6	0,9
I hvilken grad erfarer du at teori fra campus er tatt i bruk når du observerer praksislærer, for eksempel «tilpasset opplæring»	3,1	0,9
Som yrkesfaglærer skal du gi opplæring om yrker i yrkesfaglige utdanningsprogram, det vil si yrkesdidaktikk. Hvordan opplever du at praksisen knyttes opp til yrkesdidaktikk?	3,7	0,7
Forskjellige metoder gjør undervisningen spennende og gir elevene bedre læring. I hvilken grad erfarer du at praksisfelt har gitt deg flere verktøy til din verktøykasse?	3,9	0,8
I hvilken grad får du praktisere teori fra campus i praksisperiodene?	3,6	0,7
I hvor stor grad ble erfaringer fra praksisperiodene delt, diskutert og relatert til teori på campus?	3,5	0,9
Hvordan vil du vurdere din progresjon i praksisperiodene?	4,2	0,5

Tabell 3. Gjennomsnitt og standardavvik for resultatene fra spørsmål om koherent og helhetlig praksisopplæring.

#### **4.4.1 Bruk av læreplanverket i praksisopplæring**

Når studentene blir spurt om de gjenkjenner begrepene læreplan, opplæringsloven, tilpasset undervisning og vurderingsforskriften i praksis, samt om disse begrepene faktisk benyttes i praksisperiodene, svarer de med et gjennomsnitt på 3,6 for alle svarene. Dette indikerer at praksisopplæringen gir studentene innsikt i styringsdokumentene som de må forholde seg til når de arbeider i skolen.

En student beskriver hvordan han forholder seg til læreplanverket på følgende måte: «Å arbeide ut fra veiledningsdokumenter og undervisningsplaner innebærer mye arbeid, men bidrar til å koble læreplanverk og didaktikk til praksis». Dette utsagnet illustrerer hvordan studentene får en dypere forståelse av læreplanverket ved å anvende det aktivt i praksis, og hvordan dette bidrar til en sterkere kobling mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Dette samsvarer med Lave og Wengers teori om læring gjennom praksis. Ifølge deres teori, kan nye begreper og erfaringer dannes, samtidig som de konkretiseres og får nye betydninger hos den enkelte student gjennom praksisen (Lave & Wenger, 2012).

#### **4.4.2 Yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk teori praktisert i praksisopplæringen**

Når studentene blir spurt om teorier fra campus blir brukt og demonstrert under praksisen, er gjennomsnittssvaret 3,1. To studenter kjenner ikke igjen noen teori fra campus, mens tre studenter alltid gjenkjenner teorien fra campus. Disse tallene kan tolkes som at teorien fra campus enten ikke er relevant i skolene, eller at praksislærerens undervisning ikke er basert på den nyeste og mest oppdaterte forskningen.

Når det gjelder spørsmålet om yrkesdidaktiske teorier blir brukt i praksisperiodene, er studentene mer fornøyde med praksisopplæringen, med et gjennomsnitt på 3,7. Generelt opplever studentene at opplæringen gir dem bedre innsikt i hvordan ulike yrker fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer kan introduseres og undervises i klasserommet.

En viktig målsetning for lærerutdanningen, som myndighetene har fastsatt, er å sikre at teori og praksis integreres, og at praksislærere anvender teori fra campus i praksisopplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å oppnå dette foreslår en student en strukturell endring: «Kanskje det bør være mer føringer på å få bredde i praksisperioden, slik at man skal innom ulike klasser, og at man må innom ulike yrkesretninger innen sitt yrkesfag».

#### **4.4.3 Utvikling av undervisningsmetodikk under praksisopplæring**

Studentene uttrykker stor tilfredshet med praksisopplæringen når det gjelder å lære flere undervisningsmetoder, med et gjennomsnitt på 3,9 for alle svarene. Tilbakemeldingene tyder på at praksisopplæringen har vært effektiv og profesjonsrettet på dette området.

I løpet av praksisperiodene skal studentene få kjennskap til og erfaring med å undervise i ulike fag og på forskjellige nivåer. De bør også bli bedre kjent med ulike tilnærminger til læring og undervisning, samt varierte undervisningsmetoder i praksis. Myndighetene krever at etter fullført praksis, skal studentene kunne tilpasse undervisningen til elevgrupper med spesielle behov (Hiim & Hippe, 2022; NRLU, 2018).

Dette positive resultatet indikerer også at praksislærere og praksisfeltet har i stor grad bidratt til studentenes pedagogiske utvikling ved å eksponere dem for en rekke undervisningsmetoder og -tilnærminger. Den høye tilfredsheten med praksisopplæringen på dette området viser at praksisfeltet spiller en avgjørende rolle i å forberede studentene på lærerprofesjonen og utvikle deres pedagogiske ferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

#### **4.4.4 Praktisering av teori i praksisopplæringen**

Når studentene blir spurt om de har fått muligheten til å anvende teori, tilegnet fra campus, i praksisperiodene svarer de positivt på dette spørsmålet. Gjennomsnittet av alle svarene ligger på 3,6, noe som indikerer at praksisopplæringen har vært relevant og nyttig for studentene på dette området.

Det å anvende teori fra campus i praksisperiodene kan være en svært verdifull måte for studenter å omforme abstrakte begreper og metoder til håndfaste og konkrete erfaringer. Teorien fra campus kan omfatte alt fra yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk til faglig kunnskap, samt teori om klasseledelse og relasjonsbygging (Kunnskapsdepartementet, 2017; NRLU, 2018). Resultatet tyder på at praksislærere og praksisfeltet i stor grad bidrar til studentenes profesjonelle utvikling ved å hjelpe dem med å innpasse teoretisk kunnskap og praktisk erfaring. Dette er viktig for å sikre at studentenes undervisningstilnærming og metodebruk er begrunnet og forankret i teorien, og tilpasse seg ulike elevers behov og forutsetninger (Hiim & Hippe, 2001).

#### **4.4.5 Deling av praksiserfaring og refleksjon etter praksisperiodene**

Det å dele, diskutere og relatere erfaringer fra praksisperiodene til teori i campusundervisningen kan være en svært verdifull læringsaktivitet for studenter. Gjennom



denne prosessen kan studentene lære å analysere og reflektere over sine erfaringer, samt koble dem til relevant teori og kunnskap fra campusundervisningen.

Å knytte erfaringer fra praksis til teori på campus kan også bidra til å styrke studentenes forståelse av hvordan teori kan anvendes og tilpasses i praksisfeltet. Dette kan igjen bidra til å utvikle deres refleksjonsevne og evne til å evaluere og justere egen praksis (Bandura, 1997; Hiim & Hippe, 2006).

Studentene rapporterer at de generelt har opplevd at campusopplæringen har lagt til rette for at deres erfaringer fra praksisperiodene blir delt, diskutert og relatert til teori. Gjennomsnittet for alle svarene er 3,5. Hovedparten av studentene er fornøyde med dette aspektet, men det er verdt å merke seg at én student svarte at hun ikke har fått denne muligheten i det hele tatt.

#### **4.4.6 Studentenes egenvurdering av progresjon**

Gjennom egenvurdering av progresjon får studenter muligheten til å identifisere styrker og svakheter i gjennomførte oppgaver, samt reflektere over egen læring og utvikling. Dette er en viktig komponent i utviklingen av en profesjonell læreridentitet og evnen til å kontinuerlig forbedre egen praksis (Bandura, 1997).

Når studentene blir bedt om å vurdere sin egen progresjon i praksisperiodene, rapporterer de et gjennomsnitt på 4,2. Dette resultatet antyder at studentene generelt opplever en positiv yrkeskompetanseutvikling gjennom praksisperiodene. Tallene viser også at, selv om det kan være aspekter av praksisopplæringen som kunne vært forbedret, fungerer den i stor grad godt for studentene. Det er imidlertid viktig å merke seg at det kan være variasjon mellom studentenes erfaringer, og at noen studenter kanskje ikke har opplevd den samme graden av progresjon som andre.

#### 4.4.7 Studentenes rangering av opplæringsarenaer

Resultatene fra tabell 4 indikerer at PPU-Y-utdanningen oppleves som velbalansert mellom campus og praksisfelt, der 47,5% av studentene mener at de har hatt nytte av begge opplæringsarenaene. Imidlertid rapporterer 17% av studentene en større tilfredshet med campusopplæringen, mens 35,6% anser praksisopplæringen som mest verdifull for deres læring og utvikling av yrkeskompetanse.

Av opplæringene fra campus og praksisfelt: Hvilken opplæring har gitt deg mest utvikling gjennom studiet?	Antall	Prosent
Mest fra campus	4	6,8%
Mye fra campus	6	10,2%
like mye fra campus som praksisfelt	28	47,5%
Mye fra praksisfelt	8	13,6%
Mest fra praksisfelt	13	22%

Tabell 4. Rangering læringsutbytte mellom utdanningens to opplæringsarenaer

#### 4.4.8 Oppsummering av funn – Koherent og helhetlig praksisopplæring

En koherent og helhetlig opplæring mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolen er avgjørende for å sikre kontinuerlig progresjon og utvikling av studentenes yrkeskompetanse. Det er viktig å ha klare og tydelige læringsmål og kompetansemål, samt en felles forståelse blant alle involverte parter, inkludert studentene, praksisfeltet og campus, om hva studentene skal lære og oppnå både på campus og i praksisskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Resultatene fra en undersøkelse tyder på at studentene opplever en viss grad av koherens og helhet mellom de to opplæringsarenaene. Imidlertid er det fortsatt mange studenter som opplever at teori fra campus ikke i tilstrekkelig grad anvendes i praksisfeltet, og at erfaringene fra praksisperiodene ikke diskuteres og relateres til teori tilstrekkelig når de returnerer til campus. Dette kan indikere at enkelte studenter ikke ser en klar sammenheng gjennom hele utdanningen.

Selv om studentene ikke alltid opplever en tydelig kobling mellom teori og praksis, rapporterer de at praksisopplæringen har bidratt til å utvide deres repertoar av

undervisningsmetoder, noe som vil være nyttig i deres fremtidige yrkesliv. Resultatet tyder på at dette lykkes praksisopplæringen godt med å bidra til studentenes profesjons utvikling.

For å styrke sammenhengen mellom teori og praksis kan det være nyttig for praksislærere og studenter å sammen gjennomgå kravene i praksisguiden. Dette kan bidra til en tydeligere forståelse av hva studentene skal lære på ulike stadier av utdanningen, både på campus og i praksisskolen. En slik plan bør utarbeides og konkretiseres før praksisperioden starter, og inkludere både teoretiske og praktiske temaer, samt ulike læringsaktiviteter i praksisperiodene. På denne måten kan studentene lettere forstå sammenhengen mellom de ulike elementene i utdanningen og se hvordan disse elementene bygger videre på hverandre.

Ved å jobbe systematisk og kontinuerlig med å styrke sammenhengen mellom teori og praksis, samt aktiviteten mellom campusopplæring og praksisopplæring, kan OsloMet og praksisskoler bidra til en mer helhetlig og koherent lærerutdanning. Dette vil igjen kunne forbedre studentenes forståelse og integrasjon av kunnskap fra to opplæringsarenaer, og dermed bidra til å utvikle bedre kvalifiserte lærere for fremtidens skoler (Hiim & Hippe, 2006; NRLU, 2018).

#### **4.5 Korrelasjonstester mellom to variabler**

Korrelasjon kalles sammenheng eller samvariasjon mellom to eller flere variabler. I denne sammenheng tester jeg Pearsons korrelasjonskoeffisient, hvor jeg sammenligner to variabler. Pearsons korrelasjonskoeffisient ( $r$ ) måler graden av den lineære sammenhengen mellom disse variablene (Eikemo & Clausen, 2012; Grønmo, 2016).

I tabell 5 bruker jeg Pearsons korrelasjonskoeffisienten, hvor jeg sammenligner to variabler, den ene er resultatet av spørsmål som praksislærer legger til rette for studentens praksisopplæring, og den andre handler om studentens positive vurdering av progresjon i praksisperiodene. Disse to variabler er valgt ut siden den ene variabel representerer praksislærernes veiledningskompetanse og deres arbeid som er vesentlig i praksisopplæring, den andre variabel representerer resultatet av praksisopplæringen, nemlig studentenes progresjon.

Sammenheng mellom disse variablene er signifikant på 0,01-nivå, med  $r$ -verdi på 0,368. Vi kan dermed, med 1% mulig feil, fastslå at det er sammenheng mellom praksislærerens tilrettelegging for studentens praksisopplæring, og studentens positive

vurdering av progresjon i praksisperiodene. Korrelasjonen mellom disse variablene betegnes som moderate.

Kausalitet handler om årsak og virkning. Selv om det er en sammenheng mellom disse to variabler, kan det ikke sies med sikkerhet at praksislærerens tilrettelegging for studentens praksisopplæring er årsaken til studentens positive vurdering av progresjon i praksisperiodene (Eikemo & Clausen, 2012; Grønmo, 2016). Men dersom jeg støtter meg på Schön (2012), og tidligere studier (Herudsløkken et al., 2019; Lyckander & Spetalen, 2022) kan jeg tolke at praksislærerens tilrettelegging for opplæring kan være årsaken til studentens positive progresjon i praksisperiodene.

<b>Correlations</b>			
		Praksislærere n legger til rette for studentens praksisopplæring	Vurdering av progresjon i praksisperiode ne
Praksislæreren legger til rette for studentens praksisopplæring	Pearson Correlation	1	,368**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	59	59
Vurdering av progresjon i praksisperiodene	Pearson Correlation	,368**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	59	59

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 5. Korrelasjonstester mellom to variabler

## 4.6 Resultater fra to åpne spørsmål

Studentene fikk muligheten til å utdype sine erfaringer gjennom to åpne spørsmål, der de kunne beskrive hva de opplevde som de mest velfungerende aspektene under praksis og hva de savnet fra praksisopplæringen. To hovedtendenser kan identifiseres i studentenes svar. Den første tendensen dreier seg om studentenes etterspørsel etter praksislærernes veiledningskompetanse og deres tilgjengelige tid for veiledning. Den andre tendensen omhandler studentenes ønske om å få praksis innenfor et større spekter av profesjonsoppgaver. Disse kvalitative dataene er ikke kategorisert og kodet til kvantitative tall, men er inkludert som sitater for å understøtte den kvantitative dataen fra de andre spørsmålene i diskusjonen.

## 5 Drøfting og veien videre

Min problemstilling lyder slik: *I hvilken grad opplever studentene at praksisopplæring på PPU-Y forbereder dem til arbeidet som yrkesfaglærer?*

Med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er veiledning og organisering av veiledning i praksisfelt?
2. I hvilken grad er praksisopplæring relevant og profesjonsrettet?
3. I hvilken grad er praksisopplæring koherent og helhetlig, sammenlignet med campusopplæring?

Formålet med denne studien er å finne ut, hvordan praksisopplæring fra PPU-Y lærerutdanningen fungerer ute i praksisfeltet, et område som er lite utforsket spesifikk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lillejord & Børte, 2017).

I dette kapittelet skal jeg drøfte ulike sider av PPU-Y praksisopplæring. Her presenteres funn fra studiet, ses i lys av tidligere forskning, styredokumenter og teori. Funnene blir også supplert med studentenes sitater og mine egne tolkninger. Funnene legges fram etter tre hovedkategorier: Veiledning, profesjonsrettet og relevant opplæring, og koherent og helhetlig opplæring mellom campus og praksisfelt.

### 5.1 Teoretisk begrepsforståelse og yrkespedagogiske perspektiver

Det er tre perspektiver som påvirker studentenes praksisopplæring i prosessen fra å være nybegynner til å bli ekspert. Det første perspektivet omfatter det sosiokulturelle praksisfellesskapet som studentene møter på praksisskolen, og hvordan de gradvis blir aktive deltakere i dette fellesskapet (Lave & Wenger, 2012). Det andre perspektivet legger vekt på studentenes øving i profesjonsoppgaver for å oppnå yrkets kvalifikasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Det tredje perspektivet innebærer studentenes evne til å reflektere over læring og erfaringer etter gjennomføring av disse oppgavene, samt deres evne til å overføre denne læringen og erfaringene til en ny kontekst (Schön, 2012). I drøftingen blir disse perspektivene belyst ved hjelp av innsamlede data.

Gjennom erfaringene i praksisperioden får studentene anledning til å konkretisere og anvende de teoretiske begrepene og metodene de har tilegnet seg gjennom opplæringen på campus. Det argumenteres for at både begrepsforståelse, teoretiske perspektiver og de lærerrelaterte erfaringene studentene oppnår i praksis, er essensielle for deres utvikling av yrkeskompetanse

(Hiim & Hippe, 2001). Yrkeskompetanse er kontekstavhengig, og derfor blir begrepet yrkeskompetanseutvikling i praksisfeltet drøftet og problematisert i lys av Lave og Wengers teori om situert læring. Innenfor denne teorien går studentene i lære og begynner å arbeide sammen med praksislæreren. Gjennom praksisperiodene beveger studentene seg gradvis nærmere kjernen av yrkets praksis og oppnår til slutt full deltakelse i det sosiokulturelle praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2012).

Yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske perspektiver i praksisopplæring bygger på læring og erfaringer der studentene forsøker å løse lærerrelaterte oppgaver basert på teoretisk kunnskap og tidligere erfaringer, i tråd med Dreyfus & Dreyfus' fasemodell for ferdighetstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus, 2012). I drøftingen av dataene analyseres studentenes læring og utvikling fra praksisopplæringen som begrep og prosess i forhold til disse profesjonsoppgavene, og det vurderes hvorvidt det studentene øver på er relevante for lærerprofesjonen.

Praksislærernes veiledning og deres bidrag til studentenes refleksjon under veiledning kan ha en positiv innvirkning på studentenes yrkeskompetanseutvikling. Praksislærernes veiledning og studentenes refleksjon i denne sammenhengen betraktes i lys av Schöns (2012) teori. Refleksjon i handling innebærer å tenke mens man utfører en oppgave og justere handlingene i sanntid basert på den løpende evalueringen av situasjonen. Refleksjon etter handling innebærer å tenke tilbake på en oppgave etter at den er fullført, og analysere hva som gikk bra, hva som kunne vært bedre, og hva som ble lært. Funnene fra denne undersøkelsen drøftes om studentene har fått muligheten til å reflektere over deres pedagogiske beslutninger og tilnærminger mens de underviser, samt justere strategiene deres basert på hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Og at praksislærernes veiledning har bidratt til refleksjon etter at studentene har utført praksisoppgavene, slik at evalueringen av de gjennomførte oppgavene kan hjelpe dem med å utvikle sine yrkeskompetanser.

### **5.1.1 Veiledning og studentenes profesjonsutvikling**

Funnene indikerer at veiledning fra praksislærere er en viktig faktor for yrkesfaglærerstudentenes profesjonsutvikling og læring i praksisperiodene. Praksislærere kan tilby studentene støtte og veiledning, slik at de kan utvikle sin kompetanse som yrkesfaglærere.

Undersøkelsens resultater påpeker at mange aspekter ved veiledningen studentene har mottatt fra sine praksislærere fungerer godt. En student uttrykte det slik:

Jeg har hatt en god praksisveileder, og dette har bidratt til at jeg følte meg godt ivaretatt og oppnådde betydelig læringsutbytte i praksis. Jeg tror en god praksisveileder er det viktigste elementet for at vi som PPU-Y studenter skal utvikle oss og få læringsutbytte under praksisperiodene.

Dette utsagnet samsvarer godt med gjennomsnittet av responsen fra utvalget.

Data fra undersøkelsen avslører imidlertid en betydelig variasjon mellom studentenes svar angående hyppigheten av veiledning før og etter praksis. Noen studenter rapporterte sjeldne eller ingen veiledning i det hele tatt. Praksislærere kan ha mange andre oppgaver og roller å håndtere, i tillegg til å veilede studenter. Disse hverdagslige utfordringene kan tvinge praksislærere til å prioritere klasseromsundervisningen, der de må velge mellom å fokusere på elevenes læring eller ivareta studentenes interesser. Dette kan føre til at studenter ikke får tilstrekkelig veiledning eller tilbakemelding på sin undervisning, noe som også kan redusere deres læring og utvikling (Dahlback et al., 2019). En student beskrev en travel hverdag på skolen slik:

Jeg savnet veiledning på teori og meg som lærer. Veileder var mest opptatt av det praktiske som hadde med elevene og den daglige undervisningen, og det var lite spørsmål knyttet til meg som student og min utvikling. Jeg var med i drøftinger der min erfaring fra barnevernet ble brukt, men jeg savnet veldig fokus på meg som student og avsatt tid til veiledning. Det gikk mye tid på forberedelser som var fint, men lite etterarbeid/veiledning på hva som fungerte eller ikke fungerte, og der måtte jeg i større grad bli utfordret på å bruke teori.

En annen student uttrykte frustrasjon: «Før og etter veiledning, måtte jeg ta initiativ og spørre selv 😞.» Dette illustrerer at utfordringene knyttet til tidspress fremdeles er gjeldende i praksisfeltet. Mye av praksisopplæringen studentene opplever, skjer på toppen av praksislærernes øvrige hverdagslige oppgaver.

Tidligere studier har også vist at praksislærere kan oppleve konflikter i prioriteringene mellom studentene og elevene når de møter studentenes praksisopplæring. Noen ganger kan studentenes progresjon bli nedprioritert (Herudsløkken et al., 2019; Lyckander & Spetalen,

2022). Det faktum at noen studenter ikke har opplevd veiledning som en integrert del av praksisopplæringen reiser spørsmål om hvorvidt de har gått glipp av muligheten til å oppnå større læringsutbytter.

### **5.1.2 Praksislærernes veiledningskompetanse**

Selv om ingen spørsmål omhandler praksislærernes veiledningskompetanse, har undersøkelsen likevel gitt innblikk i studentenes opplevelse av veiledning i praksis og deres ønske om økt veiledningskompetanse hos praksislærere. Dette ønsket kan ses i lys av Dreyfus & Dreyfus' teori om ferdighetstilegnelse, hvor ekspertise er nødvendig for å kunne mestre en profesjon og veilede andre effektivt (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

Dobbeltrollen som praksislærere innehar, både som veileder og vurderer, kan være problematisk for studentene (Lillejord & Børte, 2017). For å kunne få en nyttig veiledning, må studentene være åpne om sitt faglige ståsted, samtidig som praksislæreren skal vurdere dem og sette karakter etter praksisen. Dette kan føre til usikkerhet og redusert trygghet blant studentene. Derfor kan det være nyttig å diskutere denne problemstillingen mellom praksislærere og studenter før praksisperioden starter.

Trygghet under veiledning er viktig for at studentene skal kunne reflektere kritisk over egen praksis og lære av erfaringene (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012). Undersøkelsen viser at studentene generelt føler seg trygge under veiledningen, noe som kan tyde på at praksislærere innehar veiledningskompetanse og/eller evner å skille mellom sine roller.

Tidligere studier har påpekt utfordringer knyttet til ulike kulturer og verdier hos praksislærere og studenter, samt forskjellige syn på undervisning og læring (Hiim, 2013; Hiim & Hippe, 2006; Sylte, 2016). Dette kan føre til kommunikasjonsproblemer, misforståelser og konflikter som kan påvirke studentenes læring og utvikling negativt. At studentene føler seg trygge under veiledning, kan tolkes som et resultat av praksislærernes evne til å sette studentenes læring og yrkesutvikling i sentrum (Schön, 2012).

Kvaliteten på veiledningen er avhengig av praksislærerens veiledningskompetanse og profesjonsbakgrunn (Lillejord & Børte, 2014, 2017). Praksislærerens kvalifikasjoner er vesentlige faktorer som påvirker hvorvidt studentene får relevant og nyttig veiledning. Dette understreker betydningen av å investere i utvikling av praksislæreres veiledningskompetanse og styrke deres forståelse av yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske teorier.



### **5.1.3 Veiledning og bruk av teori under veiledning**

Praksislærernes veiledningskompetanse og evne til å integrere teori fra campus i praksisopplæringen er avgjørende for studentenes yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske utvikling. To aspekter ved bruk av teori under veiledning er spesielt relevante: å hjelpe studentene med å identifisere relevante teoretiske begreper og metoder for praksisfeltet, samt å bruke teori som en del av veiledningsprosessen (Hiim & Hippe, 2006).

Data fra undersøkelsen viser at studentene kjenner igjen noe teori under praksisen, men det er rom for forbedring i praksislærernes bruk av teori i veiledning og praksisopplæring. Enkelte studenter opplever veiledningen som løsrevet fra teori, noe som kan tyde på at praksislærerne bør fokusere mer på å integrere teori i praksisopplæringen og veiledningsprosessen. Samtidig er studentene generelt fornøyde med tiden de har fått fra praksislærere under veiledning. Likevel uttrykker de ønsker om mer refleksjon når de kommer tilbake til campus etter praksisperiodene. Dette viser at studentene verdsetter sammenhengen mellom teori og praksis og ønsker å styrke denne koblingen ytterligere.

For å skape en bedre sammenheng mellom teori og praksis, kan det være hensiktsmessig for praksislærere å utdype sin forståelse av teoretiske begreper og metoder, og å bruke disse aktivt under veiledning. Dette kan bidra til økt bevissthet hos studentene om hvordan teori kan anvendes i praksis, og hjelpe dem med å utvikle nødvendige ferdigheter og kompetanse som yrkesfaglærere (Hiim & Hippe, 2006).

### **5.1.4 Bruk av veiledningsunderlag under veiledning**

Majoriteten av studentene i undersøkelsen oppgir at veiledningsdokumentene blir benyttet under veiledningen, noe som indikerer en overordnet tilfredshet med praksislærernes bruk av disse ressursene. Imidlertid er det noen studenter som rapporterer sjelden eller ingen bruk av veiledningsdokumentene, noe som peker på et forbedringspotensial i bruken av slike ressurser under veiledningsprosessen.

Veiledningsdokumentene er viktige for å sikre en strukturert, effektiv og kvalitetssikret veiledning i praksisperiodene (Hiim & Hippe, 2006). De kan bidra til en felles forståelse av forventninger og ansvarsfordeling mellom studentene og praksislærerne, samt legge til rette for kontinuerlig evaluering av praksisperioden (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012).

Når veiledningsdokumentene ikke benyttes av noen praksislærere, kan det føre til en mangel på struktur og klarhet i veiledningsprosessen. Dette kan i sin tur påvirke studentenes

opplevelse av veiledningen og deres evne til å utvikle seg som yrkesfaglærere. En student ser viktighet og beskriver erfaringer med veiledningsdokumentene slik: «Å jobbe ut ifra veiledningsdokument og undervisningsplan. Mye arbeid, men knytter læreplanverk og didaktikk til praksis».

### **5.1.5 Refleksjon under veiledning**

Undersøkelsen viser at refleksjon, som Schön (2012) fremhever som en viktig komponent i praksisopplæringen, fungerer godt i den aktuelle sammenhengen. Studentenes tilbakemeldinger understreker betydningen av å sette av tid til refleksjon og å koble teori og praksis under veiledningen. Dette tyder på at praksislærerne er oppmerksomme på viktigheten av refleksjon og jobber aktivt for å støtte studentene i deres refleksjonsprosesser.

For å få til dette, er det viktig at praksislærerne legger til rette for en trygg og åpen dialog under veiledningen (Schön, 2012). Dette kan oppnås ved at praksislærerne fremmer en kultur for åpenhet, tillit og respekt i veiledningssituasjonen, hvor studentene føler seg trygge med å dele sine tanker, erfaringer og utfordringer. Praksislærerne bør også være lydhøre overfor studentenes behov og tilpasse veiledningen og støtten de gir til hver enkelt student.

Videre er det viktig at praksislærerne har god innsikt i teorien som undervises på campus og kan veilede studentene i å koble denne teorien til deres praksiserfaringer (Schön, 2012). Dette innebærer at praksislærerne må holde seg oppdatert på den nyeste forskningen og teorien innen yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk og være i stand til å integrere denne kunnskapen i veiledningsprosessen. Dette kan styrkes gjennom samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, slik at praksislærerne får tilgang til relevant teori og faglig oppdatering.

### **5.1.6 Oppsummering og funn om veiledning fra praksisopplæring**

Undersøkelsen har belyst viktige aspekter av veiledning i praksisopplæring som bidrar til å utvikle studentenes yrkeskompetanse som yrkesfaglærere. Funnene indikerer at veiledningsstruktur og innhold i stor grad avhenger av praksislærerens tid og veiledningskompetanse, noe som er i tråd med tidligere studier (Lillejord & Børte, 2014).

Generelt er studentene fornøyde med veiledningen og praksislærernes arbeid, og de opplever trygghet under veiledningssamtalene. Dette er viktig for en åpen og konstruktiv dialog mellom studentene og praksislærerne. Samtidig etterlyser studentene at praksislærerne i større grad bør integrere teori fra campus i veiledningen og relatere yrkespedagogiske og didaktiske teorier til studentenes praktiske erfaringer og oppgaver. Dette krever at praksislærerne har

tilstrekkelig kompetanse og innsikt i yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk, samt oversikt over campusundervisningen (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012).

Funnene viser også at veiledningsdokumenter generelt blir brukt, og at praksislærerne gir studentene tid og muligheter for refleksjon. Selv om teorien fra campus i noen tilfeller benyttes i mindre grad enn ønskelig, rapporterer mange studenter at veiledningen har hjulpet dem å se sammenhengen mellom teori og praksis. Dette tyder på at veiledningen er relevant og bidrar til studentenes profesjonsutvikling, kritisk tenkning og refleksjon, noe som er i tråd med Schön's (2012) syn på veiledning i yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk opplæring.

Videre viser undersøkelsen at praksislærere i noen tilfeller prioriterer sine elever fremfor studentene når det oppstår konflikter mellom elevenes og studentenes læring og utvikling. Dette kan tyde på at praksislærerne i større grad identifiserer seg med lærerrollen enn praksislærerrollen (Lave & Wenger, 2012; Schön, 2012)., noe som også er observert i tidligere forskning (Herudsløkken et al., 2019).

## **5.2 Profesjonsrettet og relevant praksisopplæring med profesjonsoppgaver i sentrum**

Praksisopplæring er en avgjørende del av lærerutdanningen som gir studentene muligheten til å praktisere og anvende teorien de har lært i en virkelighetsnær situasjon. For at praksisopplæringen skal være mest mulig relevant og nyttig for studentene, må den være profesjonsrettet og legge vekt på å utvikle de ferdighetene som er nødvendige for å bli en god lærer, i tråd med Dreyfus & Dreyfus (2012) sine teorier.

En måte å sikre at praksisopplæringen blir profesjonsrettet, ifølge Lave & Wenger sine teorier (2012), er å bygge opplæringen rundt profesjonsoppgaver. Profesjonsoppgaver i virkelige situasjoner er oppgaver som lærere kan møte i sin arbeidshverdag. Disse oppgavene kan omfatte planlegging og gjennomføring av undervisning, samarbeid med kolleger og foreldre, og håndtering av ulike pedagogiske utfordringer.

### **5.2.1 Didaktiske arbeid på verksted og i klasserom**

Undersøkelsen belyser viktigheten av at studentene kjenner til kravene fra praksisguiden og benytter den aktivt under praksisopplæringen. Imidlertid viser tidligere studier at mange praksislærere ikke er like godt kjent med sin rolle og funksjon i forhold til disse kravene, noe som kan føre til en mismatch mellom studentenes forventninger og det praksislærerne tilbyr i praksisopplæringen (Lillejord & Børte, 2014, 2017).

Studien bekrefter at praksisopplæringen fokuserer på å hjelpe studentene med å øve på undervisning i klasserommet, noe som er i tråd med teorier fra Dreyfus & Dreyfus, Lave & Wenger og Schön (2012). Samtidig viser funnene at praksisopplæringen kan forbedres med hensyn til øving av andre typer profesjonsoppgaver. Det er særlig bekymringsfullt at et betydelig antall studenter rapporterer manglende muligheter til å planlegge og gjennomføre undervisning på et verksted. Erfaringsteorier fra Dreyfus & Dreyfus og Lave & Wenger (2012) understreker at begreper og erfaringer fra profesjonen må forstås og konkretiseres i den konteksten de befinner seg i. Praktisk kunnskap som formidles og demonstreres på verkstedet er vesentlig for yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk.

Når studentene ikke får muligheten til å jobbe med slike oppgaver, tyder det på at opplæringen er mangelfull og kan påvirke deres helhetlige yrkeskompetanse negativt. Dette funnet understreker behovet for en mer omfattende og integrert praksisopplæring, der studentene får mulighet til å utvikle kompetanse innen alle relevante aspekter av yrkesfaglærerrollen. Praksislærere bør være oppmerksomme på dette behovet og legge til rette for en mer variert praksisopplæring som inkluderer ulike typer profesjonsoppgaver.

### **5.2.2 Kjennskap til skole som organisasjon**

Undersøkelsen avdekker at enkelte studenter savner øving på ulike aspekter ved skolen som organisasjon, ulike etiske dilemmaer og konflikthåndtering. De savner også andre oppgaver som en lærer utfører daglig, som teamarbeid og avdelingsmøter. Dette peker på en mulig svakhet i praksisopplæringen og reiser spørsmål om hvordan studenter skal forberedes på den komplekse og sammensatte rollen som yrkesfaglærere.

Lave og Wenger (2012) legger vekt på situert læring og hevder at læring og erfaring er kontekststøttet. Studentene må sosialisere seg og bli en del av det praktiske fellesskapet der læring og erfaringer foregår. Schöns (2012) teori handler om praktikum, omgivelser hvor studentene tilegner seg disse læringene og erfaringene. Praksisopplæringen må bidra til at studentene sosialiserer seg inn i fellesskapet og forstår hvordan skolen fungerer for å kunne arbeide effektivt innenfor rammene.

For at praksisopplæringen skal være relevant og profesjonsrettet, må studentene ha muligheten til å samarbeide med andre lærere for å oppnå felles mål og forbedre elevenes læring og trivsel. Dette kan omfatte samarbeid om undervisning, teamarbeid, helsetjenester for elevene, rådgivning og så videre. Data fra undersøkelsen viser imidlertid at ikke alle

studenter har fått delta i disse aktivitetene, noe som tyder på at praksislærere kan ha nedprioritert eller vist mindre oppmerksomhet på disse profesjonsoppgavene i opplæringen.

Ifølge Lave og Wengers teori om situert læring, kan dette resultere i en oppstykket opplæring som ikke gir studentene muligheten til å erfare alle oppgaver en lærer møter daglig i skolen (Lave & Wenger, 2012). En student uttrykker et ønske om bredde i opplæringen og nevner «yrkesretting, nivå-differensiering, praktisk undervisning og et praksisverksted, aktivisering av elevene, samarbeid tvers over program- og fellesfag».

Dette funnet bør føre til diskusjon, hvordan lærerutdanningen kan tilrettelegge for en mer helhetlig og integrert opplæring som forbereder studentene på alle aspekter av yrkesfaglærerrollen.

### **5.2.3 Praksisopplæring og kvalifikasjoner til profesjonen**

For at praksisopplæringen skal være relevant, må den være tett knyttet til lærerutdanningens teoretiske innhold, samt ha et lengre perspektiv som rettet mot kvalifikasjonene samfunnet krever av lærere i en fremtidig skole (Hiim, 2013). To aspekter drøftes når det gjelder profesjonsrettet og relevant praksisopplæring: (1) profesjonsrettet og relevant praksisopplæring for studenten, og (2) yrkesrettet og relevant praksisopplæring knyttet til elevene som studenten skal jobbe med (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Hiim, 2013)

Når det gjelder det første aspektet, er det viktig at praksislærere tilrettelegger for at studentene får muligheten til å jobbe med oppgaver knyttet til profesjonen. Dette innebærer å utvikle relasjonskompetanse, lede læringsprosesser og følge opp elevene i YFF. Undersøkelsen viser at praksisopplæringen lykkes i å styrke studentenes relasjonskompetanse generelt, men at det er rom for forbedring når det gjelder å gi konstruktive og framoverlente faglige tilbakemeldinger. Praksisopplæringen bør derfor prioritere dette aspektet av relasjonskompetansen ytterligere. Klasseledelse er en annen viktig ferdighet studentene må mestre gjennom praksisen. Undersøkelsen indikerer at studentene er trygge på å lede læringsprosesser under praksis, men at de trenger mer øving i å lede læringsprosesser på verkstedet. Dette er også et annet område praksisopplæringen bør fokusere mer på.

Når det gjelder det andre aspektet, profesjonsrettet og relevant praksisopplæring rettet mot elevene som studenten skal jobbe med, er kjennskap til yrker og yrkesfaglige utdanningsprogrammer viktig. Studentene må kunne gi elevene praktisk og yrkesrettet opplæring for å forberede dem på praksis i disse yrkene. Videre bør praksisopplæringen gi

studentene innsikt i disse yrkene og gjennom YFF, prosessen med å skape YFF-plasser og oppfølging av elevene når de har praksis hos bedriftene.

Undersøkelsens resultater tyder på at studentene er gjennomsnittlig fornøyde med praksisopplæringen på dette området. Imidlertid er det noen studenter som ikke har fått tilstrekkelig kjennskap til ulike yrker og utdanningsprogrammer. Dette er et kritisk funn for yrkesfaglig lærerutdanning, ettersom studentene i sitt yrke vil jobbe tett med elevene og være involvert i YFF. En student har uttrykket et ønske, «kanskje mer føringer på det å få bredde i praksisperioden, at man skal innom ulike klasser, at man må innom ulike yrkesretninger innen sitt yrkesfag.»

#### **5.2.4 Oppsummering om profesjonsrettet og relevant praksisopplæring**

Undersøkelsen viser at praksisopplæringen i yrkesfaglig lærerutdanning har flere positive aspekter, der studentene får muligheten til å øve på viktige profesjonsoppgaver, spesielt i klasseromssammenheng. Studentene opplever at praksisopplæringen er profesjonsrettet og relevant, noe som reflekterer teorier fra Dreyfus & Dreyfus, Lave & Wenger og Schön. Disse teoretikerne understreker betydningen av erfaring og praksis i utviklingen av yrkeskompetanse og yrkesidentitet (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Lave & Wenger, 2012; Schön, 2012).

Samtidig avdekker undersøkelsen også noen områder hvor praksisopplæringen kan forbedres. Flere studenter savner muligheten til å jobbe med andre profesjonsoppgaver, som arbeid på verksted, oppfølging av elever i YFF, og deltakelse i skolens organisasjon og rutiner. Dette er kritiske funn med tanke på at yrkesfaglig lærerutdanning bør forberede studentene på et bredt spekter av oppgaver og roller i yrkeslivet.

En student uttrykker sitt ønske slik:

Mer skolen som organisasjon og alle de ulike rollene som skole har, organiseringen og når kontakter man hvem, ulike etiske dilemmaer og konflikthåndtering. får helhetlig bilde av alt det praktiske som gjøres utenom undervisning, da tenker jeg på systemer favør registreres, hvor og hvordan sendes bekymringsmelding, hvordan planlegges årshjulet i forhold til timeplan, samarbeid på tvers av fagene. programfaglærere og fellesfag.

### **5.3 Koherent og helhetlig praksisopplæring**

Det er flere nasjonale og internasjonale studier som har avdekket utfordringer, knyttet til teori-praksisproblemet mellom opplæring fra lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (Lillejord & Børte, 2014, 2017; NOKUT, 2013).

Studiene viser at det er mangel på koherens mellom teoriene som læres i lærerutdanningsinstitusjonene og den faktiske undervisningspraksisen i skolene. Dette gjør det vanskelig for lærerstudenter å se relevansen av det de lærer på campus, og anvende det i praksisen. Lærerutdanningsprogrammer legger stor vekt på teoretisk kunnskap, og disse kunnskapene undervises løsrevet og separert fra praksiskontekster. Mens det er betydelige forskjeller mellom konteksten i lærerutdanningsinstitusjonene og den faktiske skolekonteksten. Disse forskjellene kan være vanskelig for en student å se for seg, som elevsammensetning, ressurser, organisering, og undervisningsmetoder. Studenter er derfor usikre på hvordan disse teoriene brukes i undervisningssammenheng (Dahlback et al., 2018; Hiim, 2017).

Det er to perspektiver som denne studien retter oppmerksomheten til, i fortsettelsen med tidligere forskning på feltet. Det første perspektivet er, hvordan kan praksisopplæring være koherent og helhetlig, sett fra læreryrke som profesjon og yrkeskompetanse til lærerfunksjon. Det andre perspektivet er en koherent og helhetlig opplæring mellom campus og praksisfelt, slik at disse to opplæringsarenaer har en struktur og et innhold som supplerer hverandre for få til det første perspektivet (Heggen et al., 2015; Hiim, 2013).

#### **5.3.1 Koherent og helhetlig opplæring mellom praksisperiodene**

Undersøkelsen peker på viktigheten av å ha en god samordning mellom teori og praksis i yrkesfaglig lærerutdanning for å oppnå en koherent og helhetlig opplæring. Dette innebærer at studentene får mulighet til å se sammenhengen mellom det de lærer på studiet og det de utfører i praksisperiodene, samt at praksisperiodene bygger på hverandre og gir en progresjon i studentenes utvikling.

En måte å oppnå dette på er å benytte Dreyfus & Dreyfus' fasemodell for ferdighetstilegnelse, som innebærer en strukturert læringsprosess som omfatter både teori og praksis (Dreyfus & Dreyfus, 2012). En slik tilnærming krever en grundig planlegging av praksisperiodene og en tydelig definert læringsplan for studentene. Dette kan bidra til en mer målrettet utvikling av studentenes yrkeskompetanse og støtte deres progresjon fra nybegynnernivå mot ekspertnivå.

En utfordring med denne tilnærmingen er at den kan oppleves som statisk og lite dynamisk, noe som kan stå i kontrast til den komplekse og dynamiske skolehverdagen.

Lave & Wenger (2012) beskriver situert læring som en måte å lære gjennom deltakelse i praksisfellesskap. I denne konteksten kan det være nyttig å vurdere en mer dynamisk og fleksibel tilnærming til praksisopplæringen, som tar hensyn til den naturlige variasjonen og kompleksiteten i skolehverdagen. En slik tilnærming kan innebære en progresjonsplan som er tilpasset skoleårsplanen og beskriver hvilke profesjonsoppgaver studentene skal kunne utføre på ulike stadier av utdanningen

En balansert tilnærming kan være å kombinere elementer fra både Dreyfus & Dreyfus' fasemodell og situert læring (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Lave & Wenger, 2012). Dette kan innebære å ha en grunnleggende struktur og læringsplan som sikrer en systematisk utvikling av studentenes yrkeskompetanse, samtidig som det legges vekt på fleksibilitet og tilpasning til den dynamiske skolehverdagen. Et samarbeid mellom studenter, praksislærere og utdanningsinstitusjoner kan bidra til å identifisere hvordan ulike yrkeskompetanser kan oppnås gjennom veiledning og støtte i praksisperiodene (Schön, 2012).

### **5.3.2 Koherent og helhetlig opplæring mellom to utdanningsarenaer**

Undersøkelsen viser at koherent og helhetlig opplæring i yrkesfaglig lærerutdanning må ses i lys av samspillet mellom campusopplæring og praksisopplæring, slik det påpekes av forskere fra OsloMet (Heggen et al., 2015). Det framkommer at mange studenter opplever tidspress og stress som følge av dårlig koordinering mellom campusopplæring og praksisopplæring, og flere studenter etterlyser tettere samarbeid og bedre kommunikasjon mellom de to arenaene.

Funnene i denne studien samsvarer med tidligere forskning som har påpekt utfordringer knyttet til uklar rolleforståelse mellom lærerutdannere, utydelige oppgavefordeling og manglende innsikt i hva som foregår på campusopplæring og i praksisfeltet (Dahlback et al., 2018; Herudsløkken et al., 2019; Lillejord & Børte, 2014; Spetalen, 2014). Dette tyder på at det er et behov for en systematisk tilnærming til samarbeidet mellom campusopplæring og praksisopplæring, samt en klar forståelse av yrkeskompetansemålene og hvordan de skal oppnå.

Både Dreyfus & Dreyfus og Lave & Wenger (2012) understreker viktigheten av en felles forståelse av hva studentene skal lære og oppnå både på campus og i praksisskolen. En løsning på dette kan være å utvikle en felles ramme for samarbeidet mellom campus og



praksisskolene, som inneholder klare og tydelige yrkeskompetansemål, samt en forståelse for hvordan disse målene skal nås og hvilket ansvarsområde campusopplæring og praksisopplæring skal ha.

For å sikre en koherent og helhetlig opplæring kan det være nødvendig å etablere en kontinuerlig dialog mellom campus og praksisskolene, hvor det legges vekt på å dele informasjon om undervisningsinnhold og metoder på tvers av arenaene. Dette kan bidra til å unngå dobbeltarbeid og sikre at studentene får en mer helhetlig og sammenhengende opplæring. En slik dialog kan også bidra til en større forståelse for de ulike aktørenes roller og ansvar, og skape et grunnlag for bedre koordinering og planlegging av læringsaktiviteter.

Videre kan det være viktig å vurdere studentenes arbeidsbelastning og tidsbruk i forhold til kravene fra både campusopplæring og praksisopplæring, slik at studentene får muligheten til å legge vekt på kvaliteten i sitt arbeid, og ikke bare kvantiteten. Dette kan innebære en gjennomgang av arbeidskrav og innleveringsfrister, samt en vurdering av hvordan disse kan tilpasses studentenes behov og forutsetninger.

En student etterlyser mer koordinering mellom campus og praksisfelt som følgende:

Lengre tid til å observere praksislærer i praksisperiode 3, før en selv skulle lede undervisningen. For mye som «forstyrret» god utvikling i praksisperiode 3. Å planlegge og gjennomføre undervisning kom i bakerste rekke, da to andre svært krevende arbeidskrav løp parallelt. Planlegging av egen undervisning, som jeg ser på som viktigst, ble nedprioritert for å rekke alt.

### **5.3.3 Koherent og helhetlig opplæring mellom PPU – Y lærerutdanningen og yrkeskvalifikasjon og samfunnsbehov**

Undersøkelsen viser at kvaliteten på praksisopplæringen i yrkesfaglig lærerutdanning varierer, og at hvilke profesjonskvalifikasjoner som vektlegges i stor grad er avhengig av praksislærernes tid og veiledningskompetanse. Tidligere studier har avdekket noe av det samme (Dahlback et al., 2018; Herudsløkken et al., 2019; NOKUT, 2013). Dette understreker viktigheten av å sikre en mer systematisk og kvalitetssikret tilnærming til praksisopplæringen.

Dreyfus og Dreyfus, samt Lave og Wenger (2012), fremhever at profesjonsoppgaver bør stå sentralt i studentenes erfaringsteori og at oppgavene bør være rettet mot å utvikle nødvendige ferdigheter og kunnskap for å bli en god lærer. Studien viser en generelt positiv utvikling der

studentene opplever å være bedre forberedt på læreryrket etter praksisopplæringen, men samtidig påpekes det at noen vesentlige yrkesoppgaver er nedprioritert i praksisopplæringen. Studentene rapporterer at de får god opplæring i klasseromsundervisning, men at det er mindre vektlegging på verkstedarbeid og skoleorganisasjon. Dette tilsier at praksisopplæringen bør ta høyde for å gi studentene et mer helhetlig bilde av læreryrket, inkludert ulike undervisningsmetoder og relasjonsbygging for å skape et godt klassemiljø.

Lave og Wenger (2012) sin læringsteori legger mindre vekt på teoretisk kunnskap, og dette kan føre til at studentene blir stagnert i rutinepreget utøvelse, noe som kan være mindre hensiktsmessig i et samfunn i rask utvikling. Schön (2012) fremhever betydningen av refleksjon over læring og erfaringer, og at studentene skal kritisk vurdere disse prosessene for å kunne overføre erfaringene til nye kontekster. Dette synet på læring og erfaring er mer i tråd med nyere definisjoner av kompetanse og bedre rustet til å tilpasse seg det nåværende samfunnet.

Dermed bør praksisopplæringen utformes slik at den gir studentene en solid forståelse av yrkespedagogisk teori og didaktiske erfaringer i tråd med teoriene fra Dreyfus og Dreyfus og Schön. Dette innebærer å tilrettelegge for refleksjon over læringserfaringer og å integrere teoretisk kunnskap i praksisopplæringen, slik at studentene får et mer helhetlig bilde av lærerprofesjonen og er bedre forberedt til å møte kravene i det moderne samfunnet. En slik tilnærming krever tett samarbeid mellom campusopplæring og praksisfeltet.

En student etterlyser innsikt i andre yrkesoppgaver på denne måte:

Det jeg har savnet er å få et mer helhetlig bilde av skolehverdagen. Årshjul, hva elevene har lært, hva de skal lære. Jeg har også savnet å få en oversikt. [...] Jeg savner også å få flere verktøy, å se ulike undervisningsmetoder eller metoder for å jobbe med relasjonsbygging, skape et godt klassemiljø.

### **5.3.4 Oppsummering og funn fra opplæring mellom to utdanningsarenaer**

Undersøkelsen viser at en koherent og helhetlig lærerutdanning er nøkkelen til å forberede studentene på yrkesfaglig lærerutdanning på en adekvat måte. Dreyfus og Dreyfus, Lave og Wenger, og Schön (2012) understreker betydningen av å integrere teori og praksis ved å gi studentene muligheter til å praktisere det de har lært i reelle undervisningssituasjoner og utvikle yrkeskompetanse gjennom øvinger med profesjonsoppgavene.

For å oppnå en koherent og helhetlig lærerutdanning er det essensielt med et tett samarbeid mellom campusfaglærere og praksislærere. Dette kan bidra til økt kvalitet og effektivitet i utdanningen ved å redusere overlapp og repetisjon, samt sikre en grundig og helhetlig forståelse av temaene som blir gjennomgått. Imidlertid påpeker funn fra undersøkelsen at det er rom for forbedring når det gjelder struktur og samstemt innhold mellom campus og praksisfeltet.

For å forbedre dette må begge utdanningsarenaer evaluere studentenes læringsprosesser for å identifisere styrker og svakheter, og justere studieplanen og planen for praksisperiodene deretter. Dette kan involvere og innhente tilbakemeldinger fra studentene, praksislærerne og faglærerne på studiestedet. Evalueringen må føre til justeringer i studieplanen og plan for praksisperiodene, slik at studentene får en mer helhetlig og sammenhengende opplæring som tar høyde for både teoretisk undervisning og praktisk arbeid i klasserom, verksted og YFF.

Ved å adressere utfordringene knyttet til koordinering og samarbeid mellom campus og praksisfeltet, samt klarhet i rolleforståelse og ansvarsområder, vil det være mulig å sikre en koherent og helhetlig lærerutdanning som bedre forbereder studentene på yrkesfaglig lærerutdanning og deres fremtidige yrkesroller. Dette vil også bidra til å utvikle studentenes yrkesidentitet og kompetanse i tråd med teoriene fra Dreyfus og Dreyfus og Schön, og ruste dem for å møte kravene i det moderne samfunnet (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012).

## **5.4 Studiens hovedfunn**

Det har dukket opp tre interessante og uventete funn fra undersøkelsen, det ene er at praksisopplæringen mangler profesjonsretting, studentene mangler øving i andre oppgaver enn teoretisk undervisning i et klasserom, det andre er studentenes etterlysning av praksislærernes veiledningskompetanse som en viktig faktor for deres yrkeskompetanseutvikling, det tredje funn er en sammenheng mellom praksislærernes tilrettelegging for studentenes praksisopplæring, og studentenes positive vurdering av progresjon i praksisperiodene.

### **5.4.1 Praksisopplæringen mangler profesjonsretting**

Resultatene fra både kvantitative data og åpne spørsmål indikerer at studentene mangler øving i oppgaver utenfor klasseromsundervisning, som undervisning på verksted eller oppfølging av elever i YFF. Dette kan påvirke studentenes oppfatning av praksisopplæringens relevans og risikere at de ikke tilegner seg nødvendig yrkeskompetanse og erfaring for å fungere effektivt

i skolehverdagen. Tidligere studier har identifisert lignende utfordringer (Dahlback et al., 2018; Lillejord & Børte, 2014, 2017; NOKUT, 2013).

Dreyfus og Dreyfus, samt Lave og Wenger (2012), understreker at profesjonsoppgavene krever sammensatt kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for yrkesutøvelse og funksjon. Når praktisk erfaring fra verkstedet utelates i praksisopplæringen, oppstår det et gap mellom teori og praksis, noe som kan føre til en svekket forståelse av hvordan teoretiske rammeverk og metoder kan anvendes effektivt i praktisk yrkesutøvelse (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

Utelatelsen av praktisk erfaring fra verkstedet fører til at studentene går glipp av muligheten for å anvende og teste deres teoretiske kunnskap i konkrete situasjoner. Dette kan begrense deres evne til å utvikle en dypere og mer nyansert forståelse av hvordan teorier og metoder kan tilpasses og integreres i ulike yrkesmessige sammenhenger. Videre kan dette føre til at studentene føler seg usikre på sin egen kompetanse og evne til å håndtere utfordringer knyttet til verkstedarbeidet. Mangelen på praktisk kunnskap og erfaring fra verkstedet kan bidra til at praksisopplæringen oppfattes som mindre helhetlig og sammenhengende (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Lave & Wenger, 2012).

#### **5.4.2 Praksislærernes veiledningskompetanse**

Selv om undersøkelsen ikke inkluderer direkte spørsmål om praksislærernes veiledningskompetanse, antyder svarene fra to åpne spørsmål at studentene anser veiledningskompetanse som en viktig faktor som kan påvirke deres praksisopplæring. Flere studenter uttrykker ønske om bedre veiledning og høyere veiledningskompetanse hos praksislærere.

Lillejord og Børte (2014, 2017) fremhever betydningen av praksislærernes veiledningskompetanse i sine rapporter og foreslår krav til denne kompetansen i tråd med kriterier fra European Commission. Dette har også blitt tatt hensyn til i Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er interessant å merke seg at veiledningskompetanse er viktig og sentralt for praksislærere, noe som støttes av teoriene til Dreyfus og Dreyfus, samt Schön (2012). En praksislærer med høy veiledningskompetanse kan identifisere studentenes styrker og svakheter og tilrettelegge for læringssituasjoner som støtter deres individuelle utvikling. Dette bidrar til en mer effektiv og målrettet læring for studentene og fører til optimalisering av deres yrkesfaglige progresjon.

Fra to åpne spørsmål, hva studentene savner ved praksisopplæringen, kommer følgende utsagn som: «Veileder med lengre erfaring, min hadde arbeidet under ett år som lærer. Veiledningskompetanse hos veileder.», og «Veileder som er utdannet veileder. Det var lav kompetanse på veileder, selv om denne læreren prøvde ut ifra sitt ståsted og kompetanse.». Disse kommer fra to forskjellige studenter, men utsagnene er nesten identiske.

### **5.4.3 Sammenheng mellom praksislærernes tilrettelegging for studentenes praksisopplæring og deres progresjon**

Sammenligningen av de to variablene - praksislærernes tilrettelegging for studentenes praksisopplæring og studentenes positive vurdering av progresjon i praksisperiodene - viser en moderat sammenheng mellom dem. Det er imidlertid usikkerhet rundt kausaliteten og årsak-virkning-forholdet mellom disse variablene (Eikemo & Clausen, 2012; Grønmo, 2016).

Dersom vi støtter oss på funnene som viser at studentene vurderer praksislærernes veiledningskompetanse som en vesentlig faktor som kan påvirke deres praksisopplæring, kan det argumenteres for at praksislærernes veiledningskompetanse og deres tilrettelegging for studentenes praksisopplæring er årsaken til studentenes positive vurdering av progresjon i praksisperiodene. Denne konklusjonen støttes også av tidligere studier (Darling-Hammond, 2010; Hiim & Hippe, 2006; Lillejord & Børte, 2014, 2017), som understreker viktigheten av veiledningskompetanse i praksislærernes arbeid og forsterker dermed myndighetenes krav om praksislærernes kvalifikasjoner i Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er verdt å merke seg at selv om det er en sammenheng mellom de to variablene, er det viktig å være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner om kausalitet. Det kan være andre faktorer som påvirker studentenes opplevelse av progresjon og praksislærernes tilrettelegging som ikke er inkludert i denne analysen. Ytterligere forskning og mer detaljerte studier kan bidra til å avklare dette forholdet og styrke forståelsen av hvordan praksislæreres veiledningskompetanse og tilrettelegging påvirker studentenes opplevelse av praksisopplæringen og deres progresjon (Eikemo & Clausen, 2012; Grønmo, 2016).

## **5.5 Studiens styrke og begrensning**

Funnene fra denne studien er basert på en objektiv målemetode, der utvalget av deltakere utgjør en gruppe av andreårsstudenter ved OsloMet, som er en del av den større populasjonen bestående av alle PPU-Y-studentene. Dette bidrar til å øke generaliserbarheten og muligheten for å trekke konklusjoner som kan gjelde for en enda større populasjon. Forskningsmetoden

gir mulighet for å teste sammenhenger og kausale forhold mellom variabler, noe som benyttes i studien og genererer et interessant funn.

Imidlertid er det også noen svakheter og begrensninger knyttet til denne forskningstilnærmingen. Dataene som samles inn kan bli overfladiske, og det kan være en mangel på kompleksitet og dybde i forståelsen av studentenes erfaringer dersom disse dataene ikke settes i sammenheng med svarene fra de åpne spørsmålene. En annen begrensning i studien er mangelen på svar fra to klasser. Det kom ikke inn noen svar på undersøkelsen etter at eksamen ble kjent for dem. Fokuset på eksamen kan ha resultert i en lavere responsrate, noe som kan føre til skjevheter i dataene og dermed redusere generaliserbarheten av funnene. Tvilen om dette kan påvirke studiens resultater bør alltid være til stede.

Til tross for disse begrensningene, gir studien verdifull innsikt i studentenes opplevelser av praksisopplæringen og bidrar til å identifisere mulige forbedringsområder. Videre forskning og mer detaljerte studier kan bidra til å styrke forståelsen av sammenhengene mellom praksislærernes veiledningskompetanse, tilrettelegging for studentenes praksisopplæring og studentenes opplevelse av progresjon i praksisperiodene.

## **5.6 Veien videre**

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan PPU-Y studenter ved OsloMet erfarte praksisopplæringen. For å belyse dette har jeg benyttet et spørreskjema og invitert alle 2. års PPU-Y studenter til å være med i denne undersøkelsen.

Innledningsvis valgte jeg å undersøke følgende problemstilling: ***I hvilken grad opplever studentene at praksisopplæring på PPU-Y forbereder dem til arbeidet som yrkesfaglærer?***

På generelt grunnlag viser data fra undersøkelsen at praksisopplæring på PPU-Y har forberedt studentene godt til arbeidet som yrkesfaglærer. Studentene svarte på alle spørsmål med et gjennomsnitt fra midten av skala og mot positivt ytterpunkt.

Undersøkelsen har i tillegg avdekket tre sentrale og uventede funn som berører ulike aspekter av praksisopplæringen i PPU - Y lærerutdanningen. Disse funnene gir viktig innsikt i utfordringene studentene møter og belyser områder som bør forbedres for å styrke deres yrkeskompetanseutvikling.

For det første viser funnene at praksisopplæringen mangler en tydelig profesjonsretting, noe som antyder at studentene ikke får tilstrekkelig erfaring med å utføre arbeidsoppgaver som er

relevante for deres fremtidige yrkesutøvelse. Utfordringen trenger strukturell og innholdsmessig endring fra praksisopplæring, slik at mer vekt på å inkludere praktisk erfaring fra verkstedet, og andre oppgaver som tilhører lærerfunksjon i opplæringen. Dette kan oppnås gjennom å styrke samarbeidet mellom campusen og praksisfeltet, utvikle mer integrerte og relevante studieplan, samt tilrettelegge for økt veiledning og refleksjon rundt praktiske erfaringer.

Det andre funnet angår studentenes etterspørsel etter praksislærernes veiledningskompetanse. Synspunktet er i tråd med teoriene til Dreyfus og Dreyfus, samt Schön (2012), som understreker betydningen av praksislærere i prosessen med å hjelpe studentene til å utvikle yrkeskompetanse. Ifølge teoretikerne kan praksislærere med veiledningskompetanse være i bedre stand til å støtte studentene gjennom stadiene, når studentene utvikler seg fra nybegynner til ekspert, ved å gi tilpasset veiledning, oppmuntre refleksjon og fremme kritisk tenkning. Dette bidrar til at studentene raskere beveger seg fra en teoretisk forståelse av yrkesfag til en mer praktisk og integrert tilnærming, der de kan anvende sine ferdigheter og kunnskaper i autentiske arbeidssituasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Schön, 2012).

Det tredje funnet er en sammenheng mellom praksislærernes tilrettelegging for studentenes praksisopplæring og deres positive vurdering av progresjon i praksisperiodene. Denne tilrettelegging fra praksislærere kan ha skapt et læringsmiljø som er tilpasset studentenes individuelle behov, samtidig som det gir dem muligheten til å utforske og utfordre sine egne ferdigheter og kunnskaper. Det kan også bidra til å styrke studentenes motivasjon, engasjement i læringsprosessen og fremme en positiv holdning til læring og øving, noe som kan føre til økt progresjon i praksisopplæringen. Både det andre og tredje funn kan man kjenne igjen fra to rapporter fra NOKUT, hvor studentene fremhever viktigheten av praksislærernes veiledningskompetanse i deres arbeid som praksislærere, og at det finnes en sammenheng mellom praksislærernes veiledningskompetanse og studentenes progresjon (NOKUT, 2018, 2019).

Gjennom tilbakemeldinger fra studentene tyder funnene i undersøkelsen på at praksislærerens veiledningskompetanse og deres tilrettelegging for studentenes praksisopplæring spiller en avgjørende rolle for studentenes opplevde progresjon og faglige utvikling. Det er derfor viktig for utdanningsinstitusjonene, i samarbeidet med praksisskolene, å investere i veiledningskompetanse hos praksislærere. Funnene indikere også et behov for en gjennomgripende revisjon av praksisopplæringens struktur og innhold, med en særlig

vektlegging i profesjonsretting. Dette vil bidra til å styrke studentenes yrkeskompetanseutvikling og forberede dem bedre på deres fremtidige yrkesliv.

Denne studien bygges på resultatene fra mange andre studier, noen av studiens funn kan være gjenkjennelige, andre er nye funn. Det er de nye funnene som driver forskningen på feltet fremover, og bidrar positivt til måten praksisopplæringen kan organiseres og gjennomføres på.

For to år siden, satt jeg med mange undringer og ubesvarte spørsmål om praksisopplæring til PPU - Y studentene. Etter denne studien er mange av dem besvart, og jeg har altså en bedre innsikt på temaet, og mer erfaring knyttet til arbeidet med en større forskningsstudie. Disse erfaringene og innsiktene skal være med på å påvirke mitt fremtidig arbeid som yrkesfaglærer, og ikke minst som praksislærer for mine studenter. Jeg blir helt sikkert en bedre praksislærer nå enn jeg har vært tidligere.



## 6 Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3). <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*. <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/view/3234>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2). <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Dewey, J. (2015). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dreyfus & Dreyfus. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.). Samfundslitteratur.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir akademisk forl.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene* S. T. o. samfunn.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.007>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 - 112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heggen, K., Smeby, J.-C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From Vocational to Professional Education: Educating for social welfare* (1. utg.).
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*. <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/view/3342>
- Hestbek, T. A. (2010). Kvalitet i PPU - Utfordringer og mulige tiltak. <https://docplayer.me/5502424-Kvalitet-i-ppu-utfordringer-og-mulige-tiltak-tine-arntzen-hestbek-kvalitet-i-ppu-utfordringer-og-mulige-tiltak-tine-arntzen-hestbek-plu-ntnu.html>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen : en didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Kolb, D. A. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). *Meld.St. 16 - Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant*. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Meld. St. 16, Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2020 - 2021). *Meld. St. 21: Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=5>
- Kunnskapsdepartementet. (2020 –2021). *Meld. St. 16: Utdanning for omstilling - Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Lyckander, R. H. & Spetalen, H. (2022). *Profesjonskvalifisering for yrkesfaglærere: To ulike utdanninger, like godt forberedt for læreryrket?* . <https://doi.org/10.5617/adno.9206>
- NOKUT. (2013). PPU's relevans for undervisning i skolen: En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger. [https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/lid\\_stein\\_erik\\_ppus\\_relevans\\_for\\_undervisning\\_i\\_skolen\\_2013\\_3.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/lid_stein_erik_ppus_relevans_for_undervisning_i_skolen_2013_3.pdf)
- NOKUT. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom\\_turid\\_til\\_glede\\_og\\_besvar\\_praksis\\_i\\_hoyere\\_utdanning\\_3-2018.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf)
- NOKUT. (2019). *Studentenes tilfredshet med praksis*. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen\\_studentenes-tilfredshet-med-praksis\\_8-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen_studentenes-tilfredshet-med-praksis_8-2019.pdf)
- NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning*. [https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning\\_mars-2022.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf)
- Nordahl, T., Keeping, D. & Hemmer, K. J. (2019). *Klasseledelse*. Gyldendal.
- NRLU, N. r. f. l.-. (2018). *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag trinn 8-13*. <https://www.uhr.no>. [https://www.uhr.no/f/p1/i6c34f03d-e46c-4ce8-8c90-9c47b488bbc1/nasjonale-retningslinjer-for-praktisk-pedagogisk-utdanning-for-yrkesfag-trinn-8-13\\_ferdig.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/i6c34f03d-e46c-4ce8-8c90-9c47b488bbc1/nasjonale-retningslinjer-for-praktisk-pedagogisk-utdanning-for-yrkesfag-trinn-8-13_ferdig.pdf)
- Oslomet. (2020). *Praksisguide for praktiskpedagogisk utdanning for yrkesfag trinn 8-13*. <https://student.oslomet.no/documents/585736/149371870/Praksisguide+PPUY+kull+2020/abfd8fe4-0d5b-e1f7-ed93-89ff23f0174d>
- Piaget, J. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.). Samfundslitteratur.
- Schön, D. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.). Samfundslitteratur.
- Spetalen, H. (2014). Yrkesfaglæreren – Ny rolle, nye utfordringer. *NJVET - Nordic Journal of Vocational Education and Training* <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a1>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : - mer enn ord* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Wenger, E. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.). Samfundslitteratur.

Vedlegg 1

## **Invitasjon til spørreundersøkelse om Kvalitet i praksisperiodene – PPU-Y lærerutdanning**

Hei,

Mitt navn er Thanh Nguyen. Jeg studerer nå *Master i yrkespedagogikk*, 3. år på OsloMet.

Problemstilling til min masteroppgave lyder slik: ***I hvilken grad opplever studentene at praksisopplæring på PPU-Y forbereder dem til arbeidet som yrkesfaglærer?***

Dine opplevelser og dine erfaringer gjennom studiet er verdifullt og veldig interessant å kartlegge. Spørreskjemaet inneholder 30 spørsmål med svaralternativer og tar ca. 10 minutter å gjennomføre. Du svarer på ved å trykke på lenken under.

Du har min fulle respekt ved å ikke bli med på undersøkelsen. Men jeg håper inderlig at du kan hjelpe meg å gjøre min studie interessant, og hjelpe framtidens studenter ved å bidra til et bedre studium.

Data som samles inn, er anonyme og inneholder ikke noe personlige opplysninger. Svarene skal behandles konfidensielt og trygd etter kravene fra NSD - Norsk senter for forskningsdata.

<https://nettskjema.no/a/239142>

På forhånd, tusen takk for hjelpen!

Hilsen

Thanh Nguyen

Tlf. 40468859

## Praksisopplæring - PPU-Y lærerutdanning 2022

---

### Om deg og din praksislærer

#### 1. Har du jobbet med undervisning før du begynte med lærerutdanning?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Ikke i det hele tatt	0	0%	0%
Inntil 1 år før lærerutdanning	0	0%	0%
Inntil 2 år før lærerutdanning	0	0%	0%
Lengre enn 3 år før lærerutdanning	0	0%	0%

#### 2. Opplevde du at du var forberedt til praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%

---

I stor grad	0	0% 0%
-------------	---	-------

---

I svært stor grad	0	0% 0%
-------------------	---	-------

---

### 3. Har din praksislærer samme fagbakgrunn som deg?

Svar	Antall	% av svar
------	--------	-----------

---

Nei	0	0%
-----	---	----

---

Ja	0	0%
----	---	----

---

### 4. I hvilken grad opplever du at din praksislærer legger til rette for din praksisopplæring på en god måte?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar
------	--------	-----------

---

I svært liten grad	0	0%	0%
--------------------	---	----	----

---

I liten grad	0	0%	0%
--------------	---	----	----

---

I noen grad	0	0%	0%
-------------	---	----	----

---

I stor grad	0	0%	0%
-------------	---	----	----

---

I svært stor grad	0	0%	0%
-------------------	---	----	----

---

---

## Veiledning og organisering av veiledning

5. Hvor ofte ble det gjennomført førveiledning?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Aldri	0	0%	0%
Svært sjelden	0	0%	0%
Noen ganger	0	0%	0%
Svært ofte	0	0%	0%
Alltid	0	0%	0%

6. Hvor ofte ble det gjennomført etterveiledning?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Aldri	0	0%	0%
Svært sjelden	0	0%	0%

Noen ganger	0	0%	0%
Svært ofte	0	0%	0%
Alltid	0	0%	0%

### 7. Hvor ofte ble det benyttet veiledningsdokument?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Aldri	0	0%	0%
Svært sjelden	0	0%	0%
Noen ganger	0	0%	0%
Svært ofte	0	0%	0%
Alltid	0	0%	0%

### 8. I hvilken grad kjenner du igjen teori fra campus i praksislærerens veiledning?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Aldri	0	0%	0%
Svært sjelden	0	0%	0%
Noen ganger	0	0%	0%
Svært ofte	0	0%	0%

Alltid	0	0%	0%
--------	---	----	----

### 9. Har du fått tid til å reflektere sammen med din praksislærer under veiledning?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Aldri	0	0%	0%
Svært sjelden	0	0%	0%
Noen ganger	0	0%	0%
Svært ofte	0	0%	0%
Alltid	0	0%	0%

### 10. Føler du deg trygg under veiledningssamtalene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

### 11. Hvordan har veiledningen bidratt til din profesjonsutvikling som yrkesfaglærer?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar
------	--------	-----------



Meget dårlig	0	0%	0%
Dårlig	0	0%	0%
verken godt eller dårlig	0	0%	0%
Godt	0	0%	0%
Meget godt	0	0%	0%

## Relevans og profesjonsrettet praksis

12. Praksisguiden inneholder krav og vurderingskriterier til praksisperiodene. Har du fått nytte av praksisguiden under praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

13. I hvor stor grad har du vært med på å planlegge og gjennomføre undervisningsøkter i en klasse?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

**14.** I hvor stor grad har du vært med på å planlegge og gjennomføre praksisøkter i et verksted?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

**15.** Læreroppgever handler blant annet om å gi tilbakemeldinger til elever. Har du fått mulighet til å gi tilbakemeldinger til elever under praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%

I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

**16.** Å ha en god og støttende relasjon til elever trykker elevenes læring. Har du fått økt relasjonskompetanse under praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

**17.** Føler du deg trygg i klasserommet når du leder en læringsprosess?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%

I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

**18.** En elev kan velge mellom mange yrker i yrkesfaglige utdanningsprogram. Hvordan har opplæringen fra praksisfeltet hjulpet deg med å kjenne til de ulike yrkene elever kan utdanne seg til?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

**19.** Skolen som en organisasjon, organiseres med ulike avdelinger og team. I hvilken grad erfarer du at du har fått deltatt i avdelingens/teamets aktiviteter i praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%

I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

20. I hvilken grad har du fått være med og følge opp elever i Yrkesfaglig fordypning – YFF, når elevene er ute i lærebedrifter?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

## Sammenheng mellom teori fra campus og praksis i praksisperiodene

21. Fra lærerutdanningsstudiet kjenner du til disse begreper: Læreplan, opplæringsloven, tilpasset undervisning, vurderingsforskriften osv. I hvor stor grad opplever du at disse begrepene benyttes i praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%

I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

22. I hvilken grad erfarer du at teori fra campus er tatt i bruk når du observerer praksislærere, for eksempel «tilpasset opplæring»?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

23. Som yrkesfaglærer skal du gi opplæring om yrker i yrkesfaglige utdanningsprogram, det vil si yrkesdidaktikk. Hvordan opplever du at praksisen knyttes opp til yrkesdidaktikk?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%

---

I stor grad	0	0%	0%
-------------	---	----	----

---

I svært stor grad	0	0%	0%
-------------------	---	----	----

---

24. Forskjellige metoder gjør undervisningen spennende og gir elevene bedre læring. I hvilken grad erfarer du at praksisfelt har gitt deg flere verktøy til din verktøykasse?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

---

25. I hvilken grad får du praktisere teori fra campus i praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%

---

---

I svært stor grad	0	0%	0%
-------------------	---	----	----

---

**26.** I hvor stor grad ble erfaringer fra praksisperiodene delt, diskutert og relatert til teori på campus?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
I svært liten grad	0	0%	0%
I liten grad	0	0%	0%
I noen grad	0	0%	0%
I stor grad	0	0%	0%
I svært stor grad	0	0%	0%

---

**27.** Av opplæringene fra campus og praksisfelt: Hvilken opplæring har gitt deg mest utvikling gjennom studiet?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Mest fra praksisfelt	0	0%	0%
Mye fra praksisfelt	0	0%	0%
like mye fra campus som praksisfelt	0	0%	0%
Mye fra campus	0	0%	0%
Mest fra campus	0	0%	0%

---



## 28. Hvordan vil du vurdere din progresjon i praksisperiodene?

Antall svar: 0

Svar	Antall	% av svar	
Meget dårlig	0	0%	0%
Dårlig	0	0%	0%
Hverken godt eller dårlig	0	0%	0%
Godt	0	0%	0%
Meget godt	0	0%	0%

## Dine erfaringer

29. Ut ifra dine erfaringer: Beskriv hva du mener fungerer best ved praksisperiodene.

---

30. Ut ifra dine erfaringer: Beskriv hva du savner ved praksisperiodene.

---