

KAPITTEL 31

Yrkesfaglærerstudenter i pedagogisk praksis: et vellykket samhandlingskonsept?

Eldbjørg M. Schön OsloMet – storbyuniversitet, Norge

Erik G. Småland NLA Høgskolen, Norge

Abstract: Vocational teacher students, often in their adult years, experience challenges during practical training. After critical feedback from the student cohorts in 2009–2013, OsloMet changed the internship period's implementation. Vocational teacher students are approximately ten years older than other student teachers, have several years of professional practice behind them and are usually in more established life situations with various obligations. This can lead to a study period characterised by more significant pressure. Therefore, this study sheds light on possible reasons for the change in satisfaction with the internship. This case study is based on surveys and in-depth interviews illuminating the organisational changes that were implemented between 2010 and 2022. The measures OsloMet implemented affected interaction, such as awareness involvement, coordination, and balance of power. The program adaption also made the internal pressure during the internship more manageable. Furthermore, the students also experienced high satisfaction with the adapted practical training. Changing the role of practice teachers may also have raised this group's relative status. The study concludes that adult students experience more significant learning outcomes through being active, using experiential learning and influencing their learning process. Facilitating the YFL study and adapting principles from andragogy may have been decisive for the learning process.

Keywords: vocational teacher training, pedagogical practice, interaction, pressure, andragogy

Sitering: Schön, E. M. & Småland, E. G. (2024). Yrkesfaglærerstudenter i pedagogisk praksis: Et vellykket samhandlingskonsept?. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 31, s. 545–560). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch31>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Opplevelsen av press

Mange studenter opplever en studietid preget av prestasjonskrav, stress og press. Det er særlig tilfellet for studenter som ønsker å utdanne seg til yrkesfaglærere (Smeplass, 2022). Yrkesfaglærerstudenter i Norge er gjennomsnittlig ti år eldre enn andre lærerstudenter og har lang yrkeserfaring, kanskje også som lærer, før yrkesfaglærerstudiet påbegynnes. At de er etablert, kan medføre at disse studentene ikke får flere studiedager enn nødvendig for å delta på samlingsdager, eksamen og pedagogisk praksis. Det er derfor ikke uvanlig at ferier og fridager må brukes til studiet (Smeplass, 2022). Presset yrkesfaglærerstudenter opplever, kan være indre press i form av forventningspress fra familie, arbeidsgiver og studiested og forpliktelser med hus- og studielån, eller ytre press i form av økonomiske rammer, jobbmuligheter og strukturelle forhold (Goth & Økland, 2016, s. 68–83; Schön & Småland, 2023, s. 164–175). Derfor ser vi størst frafall av studenter som tar utdanning under arbeid (Utdanning, 2011, s. 16).

Undervisning av voksne med egen yrkesfaglig bakgrunn krever oppmerksomhet på denne gruppens særlige forutsetninger. Verbalisering av studentenes erfaringer og mulighet til refleksjon over egen praksiserfaring står sentralt i dette (Spetalen, 2007).

Praksisperioden skal bemyndige studentene som lærere, noe som krever aktiv samhandling mellom alle involverte. Det er likevel få undersøkelser som tar for seg samhandlingsaspektet under utdanning, og ingen har vektlagt studentenes egne opplevelser. Innen yrkesfaglærerutdanningen har OsloMet – storbyuniversitetet (heretter OsloMet) kartlagt studenttilfredsheten rundt kvantifiserbare forhold som læringsutbytte og forholdet mellom teori- og praksisundervisningen. Men få spørsmål berører *opplevelsen* av samarbeidet mellom de ulike aktørene, selv om en rekke studier viser at opplevelsen av egen livssituasjon og påvirkningsmulighet er sentral for prestering og læring (Emstad & Birkeland, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Etter uttrykt misnøye over praksisundervisningen fra noen av studentene innen restaurant- og matfag gjennomførte OsloMet fra 2012 ulike endringer for å rette opp situasjonen. Noe senere, i 2018, innførte OsloMet en årlig generell skriftlig evaluering av praksisperioden der studenter og praksislærere gir tilbakemelding. I denne studien sammenligner vi data fra perioden 2018 til 2022 med data fra perioden før tiltakene ble iverksatt (2009–2013). Den mest utfordrende delen av undersøkelsen var å

rekonstruere før-situasjonen gjennom bruk av tilgjengelige informanter og kilder, noe som ble gjort gjennom en skriftlig undersøkelse.

En vellykket praksisperiode skal bemyndige yrkesfaglærerstudenten. Dette forutsetter involveringsbevissthet, koordinering og nedbygging av praksislærerens dominans eller makt. I lys av studentenes tilbakemeldinger er det særlig disse tre samhandlingsindikatorerne (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157) som fremstår som relevante for å vurdere samhandlingen under praksisperioden.

Med dette utgangspunktet vil vi se nærmere på hvordan yrkesfaglærerstudentene i restaurant- og matfag opplevde samhandlingen med praksislærer og praksisskole. Samhandling forstås her som opplevelse av et likeverdig, tillitsbasert samarbeid basert på ulike, men utfyllende kompetanser som utveksles under samarbeidet (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130). Vekten er lagt på studentenes opplevelser, og andre forhold trekkes inn i den grad de kan bidra til å kaste lys over disse.

Yrkesfaglærerutdanningen ved OsloMet

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet, som er en treårig bachelorutdanning. Yrkesfaglærerutdanningene ved OsloMet ble etablert i perioden 2000–2011 (Grande et al., 2014, s. 34). Etter endt utdanning er studentene sertifisert for å arbeide fra 8. til 13. skoletrinn i Norge. Praksisopplæringen består av fire perioder med pedagogisk praksis. Periode 1, 2 og 4 er pedagogisk praksis hvor studentene praktiserer sitt fag i opplærings situasjon i videregående skole eller andre steder med videregående opplæring. I periode 3 har studenten observasjonspraksis i ungdomsskolen.

Tilbakemeldinger fra studentene i restaurant- og matfag viste før 2013 noe misnøye med forholdene under pedagogisk praksis. OsloMet satte i verk strakstiltak for å rette opp situasjonen, og fra 2018 ble det innført årlig spørreundersøkelse som omfatter alle studenter i pedagogisk praksis. Denne undersøkelsen ser nærmere på hvordan studentene har opplevd samhandlingen med praksisskoler og praksislærer, og den vil bidra til å øke forståelsen av samhandling under press i pedagogisk praksis.

Veiledning under praksisperioden

Forskningen bekrefter veiledningens positive betydning (Dahl, 2006; Freiman-Nemser, 2001; Rønnestad, 2008), samt at veiledning forhindrer

fracfall ved å bidra til at studentene opplever mestring, blir tryggere og mer effektive (Freiman-Nemser, 2001; Kardos & Johnson, 2007). Veiledning kan foregå både som yrkesteori og som praksisveiledning på en arbeidsplass. Målet er å bevisstgjøre studentene og sette dem i stand til å utvikle egen praksisteori og handlingskompetanse i overensstemmelse med læringsmålene (Haaland & Nilsen, 2018).

Hver klasse- og undervisningssituasjon er unik, og ingen standardløsninger dekker alle situasjoner. Praktisk handlingskompetanse må derfor utvikles over tid sammen med studentens erfaring med nye pedagogiske situasjoner (Tobiassen, 2015). Praksislæreres oppgave er å motivere, inspirere og noen ganger trøste. Veiledningen skal bidra til at studenten utvikler selvstendighet, selvsikkerhet og trygghet til å prøve ut profesjonen i læringsarenaene (Klemp & Nilssen, 2018).

Manglende relevans mellom teoriundervisning og praksisopplæring har generelt kjennetegnet undervisningsprogrammer som skiller for sterkt mellom teori- og praksisopplæringen (Dahlback et al., 2020, s. 303–304). Når studentene opplever at den teoretiske undervisningen ikke i tilstrekkelig grad har forberedt dem på praksisperioden, eller at tilegnet kunnskap ikke samsvarer den virkeligheten de møter, kan dette skape usikkerhet og tvil om egne evner. I løpet av praksisperioden skal samhandlingen mellom yrkesfaglærerstudenten, praksisveileder og praksissted omforme slike opplevelser til læring.

Lærerstudenten som aktør i praksisopplæringen

Nærvær kan være krevende og forutsetter gjensidig tillit og involvering fra praksisveileder og student. Læringen kan være en kombinasjon av overflatelæring og dybdelæring. Dybdelæring kjennetegnes blant annet ved at man arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og begreper ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser. Refleksjon står her sentralt (Schön & Småland, 2023).

Tilrettelegging for transformativ læreprosesser handler om å hjelpe studenten til å utvikle nye forståelser, nye ferdigheter og handlingsmuligheter. I praksisopplæringen består dette i hjelp til refleksjon over egne erfaringer og antagelser og i å myndiggjøre studentene til å handle med utgangspunkt i nye verdier, holdninger, følelser og forståelse. *Empower* (Kieffer, 1984) betyr å gi makt eller autoritet til noen, og det erstattes gjerne med myndiggjøring eller styrking. Praksisveileders pedagogiske erfaring

og den voksne studentens lange yrkeserfaring kan utfylle hverandre i samhandlingen under praksisperioden og gi grunnlag for kompetanseutveksling som kan øke begges mestringsfølelse.

Teori

Teoretisk inspirasjon er særlig hentet fra to hold, samhandlingsteori og andragogikk, som her benyttes som supplerende tilnærminger.

Den gradvise bemyndigelsen (*empowerment*) (Kieffer, 1984) av studenten som yrkesfaglærer forutsetter bevisst samhandling med vekt på involvering og nedbygging av maktstrukturene mellom student, praksislærer og praksisskole. Alle involverte har ansvar for å nå målene med praksisperioden, og de kan derfor også ses som delaktige dersom målene ikke nås. Torgersen og Steiro (2009, s. 130) definerer samhandling blant annet ved at den er en «likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre». Likeverdigheten – og formidling av verdighet – står også sentralt hos Goffman (1992), som særlig vektlegger de symbolske betydningene i samhandlingen. Samhandling krever samtidig samhandlingskompetanse, som blant annet innebærer tilegnelse av kunnskap om rammebetingelser, arbeidsmåter og prosedyrer. Vekten i denne studien er lagt på forutsetningene for effektiv samhandling, med særlig søkelys på samhandlingsindikatorerne «involveringsbevissthet», «koordinering» og «maktbalanse» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 155–157).

Alle relasjoner inneholder makt (Foucault, 1983), og tilstedeværelsen av press ses her i denne konteksten. Subjektivt kan makt oppleves som ulike former for press. Torgersen og Sæverot (kapittel 1) deler press inn i indre, ytre og tilslørt press, der det er et kontinuum mellom indre og ytre press. Vi velger her å se dette som knyttet til pressets objekt, der ytre press forstås som generelt press i samfunnet, eller mot en større gruppe der enkeltindividet kan fremstå som anonymt, og indre press forstås som mer personlig adressert. Presset kan ytre seg gjennom mer og mindre tilslørte former (Torgersen & Sæverot, 2004).

Aktørene opplever ulike former for press i ulike relasjoner og situasjoner. Hvordan presset oppleves og håndteres, henger sammen med om situasjonen fremstår som forståelig, og om man har ressurser til å overkomme utfordringen (Antonovsky, 1979; Walseth & Malterud, 2004). Indre press kan være relatert til selve utdannings situasjonen og lærere, for eksempel i

form av konkrete forventninger om tilegnelse av kunnskap og ferdigheter. Dersom involverte aktører har samhandlingskompetanse og er i stand til å bruke presset som utgangspunkt for læring, vil studenten kunne oppleve presset som håndterbart. Fravær av samhandlingskompetanse kan medføre at det samme presset oppleves som mer uhåndterbart.

YFL-studentenes relativt høye gjennomsnittsalder (Smeplass, 2022) gjør det naturlig å trekke inn særtrekk ved andragogikk, voksenpedagogikk, i analysen. Ifølge Spetalen (2007, s. 7) har læringsaktiviteter hos voksne særtrekk som påvirker organiseringen. Dette gjelder særlig hensynet til disse studentenes heterogene bakgrunn, deres ambivalente forhold til læring og kravet om virkelighetsnær opplæring. Dette er forhold som kan påvirke både forutsetningene for samhandling og opplevelsen av ulike former for press.

Forskningsspørsmål og problemstilling

Denne studien vil se nærmere på de voksne studentenes opplevelse og refleksjoner over praksisopplæringen og samhandlingen med praksisskolen og praksislærer, samt på endringene som har ført til denne utviklingen.

Problemstilling: Hvordan oppleves samhandlingen mellom studenter, praksislærer og praksisskoler i yrkesfaglærerutdanningen innen Restaurant og matfag ved OsloMet i perioden 2009–2022?

Metode

Primært ble det gjennomført et strategisk litteratursøk på databasen Oria og Google Scholar for å oppdatere oss om forskningen på feltet.

I tillegg ble det brukt to datasett: Ett kvalitativt sett som beskriver studentenes situasjon før OsloMet innførte kvalitetssikringssystemet, og ett kvalitativt sett som består av tilbakemeldinger fra studentene gjennom kvalitetssikringssystemet som ble innført i 2018. Da det ikke finnes sammenlignbare data for perioden før 2018, gjennomførte vi skriftlige intervjuer med yrkesfaglærerstudenter fra perioden 2009–2013, selv om dette kan medføre en viss recall-bias (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 73).

For å rekonstruere et bilde av situasjonen rundt 2010, da det ble uttrykt misnøye med praksisundervisningen, ble det sendt ut elleve spørreskjemaer.

Vi fikk svar fra seks tidligere studenter, noe som gir en svarprosent på 54,5. I tillegg ble en lærer med førstehåndskunnskap fra perioden 2009–2013 intervjuet. Svarene på spørreundersøkelsen ble vurdert individuelt av forfatterne før resultatene ble sammenlignet.

Tabell 31.1 Inkluderte studenter fra perioden 2009–2013: alder og yrkeserfaring ved studiestart

Informant	Alder ved studiestart	År yrkeserfaring ved studiestart
Student 1	30	12
Student 2	25	7
Student 3	39	21
Student 4	40	22
Student 5	41	24
Student 6	55	10
Gjennomsnitt	38	16

De uformelle tilbakemeldingene fra årskullene 2009–2013 var utløsende for tiltakene OsloMet satte i verk for å rette opp situasjonen. Dette sammenfaller med sluttperioden for etablering av yrkesfaglærerutdanningene ved OsloMet (fra 2000 til 2011). For å ivareta anonymiteten er informasjon som kan bidra til å identifisere informantene, utelatt i sitatene.

Data som belyser dagens situasjon ved OsloMet, blir ivare tatt gjennom praksisevalueringer og spørreundersøkelser fra årene 2019, 2020, 2021 og 2022 som ble gjennomført som del av OsloMets kvalitetssikring av undervisningen. Praksisevalueringen for 2022 hadde en svarprosent på 92,6. Bare deler av datasettet fra de ulike spørreundersøkelsene ble benyttet i denne studien.

Data som ble inkludert i studien, omhandler kun forhold som er relevante for praksisperioden. Opplevd press forårsaket av andre situasjoner, privat eller jobbrelatert, ble derfor ikke inkludert.

Data er avhengig av forforståelsen (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 22). Kapitelforfatterne har derfor ulike utgangspunkter og tilnærminger til fagfeltet. Alle data ble analysert av oss, uavhengig av hverandre, og diskutert etterpå. I analysen av tekster ble det, i tillegg til kilder, benyttet teori som er relevant for problemområdet, og som fungerer som analyseverktøy sammen med kildene (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 88).

Funn og diskusjon

Studentenes opplevelser under praksisperioden før 2013

Intervjuene med tidligere studenter fikk dem til å fremkalle følelser fra praksisperioden:

Kjenner igjen følelsen nå hvordan jeg hadde det i magen [...]. Viktig at dere som har ansvar for studentene som er ute, ikke gir dere om dere har en følelse av at noe kanskje ikke er helt riktig. Noen (som meg) trenger ett lite push for å tørre å si hvordan ting faktisk er. (Student 1)

Intervjuene med studenter og lærere i årene 2009–2013 viste at det å overta og lede en klasse i videregående skole kunne oppleves både som et hardt møte mellom teori og virkelighet og som en test av egen egnethet som lærer. Opplevelsen av dette møtet og erfaringene studenten sitter igjen med, henger nøye sammen med forberedelsen til praksisperiodene og støt-teapparatet studentene hadde underveis. Videre viser våre data at det var utslagsgivende hvordan debrifing gjennomføres, oppsummeres og brukes i den videre undervisningen av yrkesfaglærerstudentene, slik at det legges til rette for en reflekterende og undersøkende praksis (Dewey, 1910/1991). Studenten, praksislærer og praksisskole skal ideelt sett fungere som et team; som en liten flerfaglig gruppe med felles formål, der medlemmene opplever felles ansvar for å nå resultater (Assmann, 2008).

I perioden før 2012 hadde flere studenter negative opplevelser under praksisperioden.

Jeg har opplevd både negative ting og positive ting i løpet av mine tre praksisperioder på YLU. Det negative var når jeg var ute i min første praksis periode på [en skole]. Dette var veldig ubehagelig. Dette var på grunn av min praksisveileder oppførte seg dårlig både mot meg, men også overfor enkelte elever i klassen hans. [...] Samt at det var klar beskjed om at det var han som bestemte om jeg besto praksisen eller ikke. [...] Følte jeg *ikke* fikk noe utbytte av denne praksisperioden, annet enn hvordan jeg *ikke* ville bli selv som lærer og veileder for mine elever/studenter. Så er jo noe da, når jeg tenker på det i ettertid. (Student 1)

En annen student (student 3) husker at det var dårligere veiledning på ungdomsskolen enn på videregående skole. Mens student 4, som den gang hadde 22 år med allsidig erfaring innen yrket og god selvtilit, mente at elever og lærer på praksisskolen ikke oppførte seg som forventet:

Jeg gikk inn i praksisperiodene med brystkassa først, stor tro på at med å stille som foregangsfigur så skulle dette bli lett. Skivebom – dagens elever er ikke slik vi var, med et brennende engasjement. [...] En av lærerne jeg skulle inn og ha praksis med, syntes det var så fint å ha student at han tok ut en ekstra uke ferie. (Student 4)

Studentenes opplevelse av mental avstand til elevene, sjeldne besøk av praksislærer, skolelærerens fysiske fravær, dårlig kommunikasjon mellom aktørene og dårlig forberedelse før praksisperioden viser at det ikke var tilstrekkelig involveringsbevissthet i OsloMets system. Dette resulterte i dårlig koordinering og dårlig maktbalanse mellom aktørene i prosessen. En læringsprosess preget av reell samhandling basert på åpen og likeverdig kommunikasjon (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130), var derfor ikke mulig. Da grunnlaget for samhandling var borte, ble det også vanskeligere å nå læringsmålene, og opplevelsen av usikkerhet økte det indre presset studentene opplevde i situasjonen.

Studentenes fremstilling av situasjonen støttes også av en nøkkelinformant som var yrkesfaglærer i samme periode, og som husker klager fra studentene om forholdene. Også undersøkelser i regi av prosjektet «Lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbedrifter i Yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY-prosjektet) ved OsloMet melder om få besøk og dårlig dialog mellom teori- og praksislærerne (OsloMet, u.å.). Når dialogen mangler, mangler også en vesentlig del av grunnlaget for læring gjennom reell samhandling (Torgersen & Steiro, 2009). Studenten må derfor finne andre strategier for læring i situasjonen.

Ved å ta kontroll over situasjonen og være bevisst på ikke å skulle videreføre en slik væremåte i sin lærergjerning klarte student 1 og 4 likevel å snu de negative erfaringene til nyttig læring. For student 1 ga erfaringen seg utslag i ekstra omsorg for andre i samme situasjon.

Når det gjelder meg som lærer, klarer ikke jeg å se på at studenter går for lut og kaldt vann. Jeg går da inn og hjelper denne studenten så godt jeg kan, selv om jeg da ikke er dens veileder egentlig. (Student 1)

For student 4 ble lærerens uttak av ferie brukt som en mulighet til ekstra selvstendighet i praksisperioden.

[1] etterkant så fikk jeg god nok oppfølging av han som var igjen, samt jeg fikk enda mer selvstendig jobbing i klasserom og verksted. (Student 4)

De voksne studentene trakk vekslers på egne yrkeserfaringer og egen selvsikkerhet for å håndtere situasjoner preget av mangel på reell samhandling og sterkt indre press. Egen erfaring hjalp studentene til å forstå situasjonene, finne måter å håndtere dem på og derigjennom oppnå læring gjennom nye erfaringer.

Også intervjuer med informantene for perioden 2009–2013 bekrefter at situasjonen rundt praksisoppfølgingen i samtiden var utsatt for kritikk fra studenter. Ut fra disse tilbakemeldingene foretok OsloMet en del endringer som blant annet ga praksislærerne en mer sentral rolle, samtidig som det ble krevd større grad av involvering fra lærerne både før og etter praksisperioden. Fra en situasjon der rammene ble satt av praksisveileder og faglærer på mer og mindre tilfeldig grunnlag, ble det etter 2010 lagt større vekt på samspillet mellom veileder og student under praksisperioden. De ulike fasene i dette samspillet – kontaktfasen, kontraktfasen, forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen (Haaland & Nilsen, 2018, s. 244) – ble fremhevet for å sikre en mer helhetlig veiledning. Studentene ble derfor i større grad gjort kjent med sine rettigheter og plikter og med veileders rolle under praksisperioden. Praksisseksjonen ved OsloMet innførte faste møter med alle praksislærerne hvert semester, og i forkant av praksisperiodene har de ulike faglærerne også møter for sine yrkesfaglærerstudenter.

Ved å tilføre praksisfeltet nødvendige ressurser og gi lærekreftene samhandlingsbevissthet på denne måten (Torgersen & Steiro, 2009, s. 134) ble det skapt en plattform for reell samhandling under praksisperioden. Dette grepet kan ha bidratt til å bemyndigelse (*empowerment*) av studentene samtidig som det løftet praksislærernes relative status i undervisningen. Studentene beskriver sine opplevelser av tiltakene som umiddelbart positive. Student 1 beskriver sin opplevelse av den andre praksisperioden slik:

Praksisperiode nr. 2 var veldig lærerik da jeg var på [en annen skole]. Der lærte jeg veldig mye og fikk masse god veiledning. Både før, under og etter. Her fikk jeg også mer tid til å utvikle meg som lærer og få bedre selvtillit som «lærer». Veldig glad for at jeg fikk besøk av [en praksisveileder] i denne perioden også. Her følte jeg virkelig at min veileder ville lære bort det hun kunne, på den «korte» tiden jeg var der. Hun var opptatt av å gi tilbakemeldinger. Nyttige tips og råd underveis hele tiden. Her følte jeg at jeg virkelig fikk utbytte av min praksisperiode for første gang. Jeg fikk virkelig mulighet å vokse i meg selv her. (Student 1)

Også student 2, 4 og 6 understreker viktigheten av en tilstedeværende praksislærer.

Det er absolutt viktig at praksislærer har jobbet i skoleverket i noen år før man blir praksislærer. Man trenger ikke å ha vært ferdig utdannet i mange år, men kjenne systemene og være en trygg voksen blant elevene, slik at elevene ikke føler seg utrygge ved å ha en student i klasserommet / på verkstedet. (Student 2)

[M]ener at [praksislærer ved OsloMet] fulgte meg opp både på telefon og mail – samt også var på praksisbesøk. [...] Husker at jeg fikk skryt for å tørre å vise elevene andre og alternative måter å jobbe på, da jeg mente skolen jobbet med veldig gammeldags opplæring på mye, som bransjen ikke etterspør i dag. (Student 4)

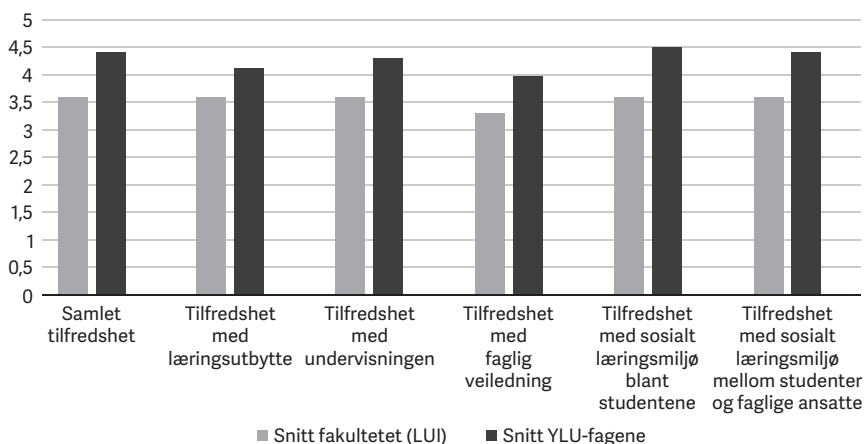
Når det gjelder samhandlingen mellom praksisskolen og YFL, var den uproblematisk og støttende for meg. Det var godt å føle at jeg hadde tillit fra YFL. (Student 6)

Dette viser hvor avgjørende praksislærers involveringsbevissthet er for opplevelsen av samhandling i praksisperiodene. Følelsen av å bli respektert og få ta del i og utveksle erfaringer ga en opplevelse student 1 beskriver som «å vokse i meg selv». En slik beskrivelse viser at maktbalansen, den gjensidige anerkjennelsen, bedres under samhandlingen. Hierarkisk makt mellom aktører kan nøytraliseres gjennom ulike strategier, for eksempel empowerment (Kieffer, 1984), der aktørens forståelse av situasjonen og egne evner til å påvirke den økes.

Fra 2018 ble det innført årlige evalueringer av kvaliteten på undervisningen gjennom spørrelister som ivaretok studentenes anonymitet. I «Studiebarometeret 2022» skårer YLU-fagene høyere enn snittet på fakultetet når det gjelder samlet studenttilfredshet på bachelorutdanningen (4,4 mot 3,6) og en rekke andre forhold (figur 31.1). Ut fra svarene som studentene ga i perioden 2018–2022, syntes studentene å være godt fornøyd med samarbeid og opplæring under praksis, noe som også vises gjennom samtaler med faglærere på OsloMet. Det kan være flere årsaker til at studentene er fornøyd, men de som peker seg ut, er:

- 1) Samhandling med praksislærer som har veilederutdanning og er bedre motivert.
- 2) Samhandling med praksisskoler.
- 3) Konkret og god planlegging før studenten kommer og når studenten er til stede.
- 4) Tilbakemeldinger som er fremovermeldinger, som hjelper studentens utviklingskompetanse mot målet om å bli lærer.

Disse momentene nevnes også av Tobiassen (2015), som fremhever viktigheten av en god plan med mål og struktur for veiledningen. Samlet kan punktene over leses som en understreking av viktigheten av samhandlingsindikatorerne involveringsbevissthet, koordinering og maktbalanse.



Figur 31.1 Egenrapportert tilfredshet i 2022 fra bachelorutdanningen innen yrkesfaglærerutdanningen (YLU) og for hele Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) på en skala fra 1 (svært lite fornøyd) til 5 (veldig fornøyd).

Andragogisk tilnærming til studentenes opplevelser

Studentene på YFL er ofte godt voksne når de starter studiet, har fagbrev og mange års praksis fra arbeidslivet (tabell 31.1). Loeng (2009) peker på at yrkesfaglærere med en gjennomsnittsalder på 40 år har en potensiell fordel i læreprosessen. Studentene i denne aldersgruppen har en profesjon i bunn, kan benytte seg av sin yrkesfaglige kompetanse og kan dermed rette oppmerksomheten mer på det de opplever som utfordrende ved selve læresituasjonen.

I hvor stor grad man kan nærme seg idealet om samhandling, vil være avhengig av det presset den enkelte student utsettes for i praksisperioden. Dette kan være ytre og indre press som på ulike måter påvirker samhandlingen mellom student og praksisveileder. Skotheim et al. (2016, s. 23) har pekt på at partene i praksisopplæringene i realiteten ikke er likeverdige. Den innebygde asymmetrien i lærer–elev- eller lærer–student-forholdet medfører at samhandling i betydning «likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører med kompetanse som utfyller hverandre»

(Torgersen & Steiro, 2009, s. 130) kan være vanskelig å oppnå i undervisningen. Dette vil gjøre det vanskelig å få Deweys (1910/1991) refleksive metode til å fungere, da denne forutsetter at lærere og studenter kan møtes og diskutere praktisk og teoretisk kunnskap som likeverdige parter i det Lillejord & Børte (2014, s. 13) kaller «det tredje rom». Usynlige maktstrukturer i lærer–student forholdet kan på denne måten bremse studentens utvikling mot selvstendige profesjonsutøvere.

Michael Foucault viser hvordan makt er til stede i alle former for relasjoner (Foucault, 1983). Makt kan derfor ikke elimineres, men utlignes. En metode for å utligne makt er empowerment, som innebærer bygging av forståelse og mestringskompetanse med hensyn til egen situasjon. Studenter med faglig trygghet opparbeidet gjennom yrkeserfaring, vil derfor lettere kunne oppleve seg som likeverdige og dermed i stand til å nøytralisere makten som ligger i den hierarkiske lærer–elev-strukturen.

Jeg fikk god veiledning, men var nok også relativt selvstendig. Jeg hadde ikke behov for støtte fra høyskolen/OsloMet. Vi hadde begge steder gode og nyttige samtaler både før og etter at jeg ledet aktivitetene. Spesielt oppholdene på [en skole] var preget av gode ettervurderinger. (Student 6)

Informantene som var studenter i perioden 2009–2013, var i snitt 38 år og hadde i snitt 16 års yrkespraksis før studiestart (tabell X.1). Dette kan ha gjort det lettere å oppnå samhandling med praksislærer og praksisskole uten å tape symbolsk verdighet (Goffman, 1992). Fra praksislærernes side kan eldre studenter med lang profesjonserfaring oppleves som mer myndige, og det kan derfor være lettere å gi slike studenter tillit og rom for prøving og feiling. Det samme gjelder lærerne ved praksisskolen, selv om det hører til sjeldenhetene at studenten viser så stor tillit at lærer tar ferie under praksisperioden. Tryggheten disse studentene har i selve yrkesfaget, kan også bidra til mer oppmerksomhet på refleksjonen over erfaringer fra nederlag og mestring i selve læringgjerningen, noe også informantene tilkjenner. Tryggheten kan samtidig senke terskelen for å verbalisere misnøye med negative opplevelser under praksisen.

Informantene som var studenter i perioden 2009–2013, viser at de tross uventede og ubehagelige forhold under praksisperioden likevel var i stand til å mobilisere personlige ressurser som gjorde det mulig å mestre situasjonen. Opplevelsen av likeverdighet i samhandlingen basert på komplementær kompetanse i læringssituasjonen kan derfor være lettere å oppnå for

eldre studenter med egen yrkesbakgrunn. Disse vil ha en faglig trygghet og øvelse i samhandling fra tidligere yrker som yngre studenter ofte mangler. Dette kan være med på å forklare hvorfor studentene ved YLU i tilfredshet ligger over snittet for fakultetet som helhet (tabell X.1), og hvorfor de har gjort det i hele den målte perioden 2018–2022.

Synet støttes av forfatterens egne erfaringer. Våre erfaringer viser også at studenter med bakgrunn i yrkesfag kan ha større utfordringer med teoretisk enn praktisk undervisning, men at disse kan ha en betydelig fordel dersom lærerne tar utgangspunkt i studentenes praktiske erfaringer ved eksemplifisering av teorier. Slik kan studentens egen erfaring få en sentral plass i den pedagogiske strategien (Illeris & Berri, 2005).

Konklusjon

Studentenes opplevelse av samhandlingen med praksislærer og praksisskoler endret seg i perioden mellom 2010 og 2018. Fra en situasjon med noe misnøye, særlig med praksislærers engasjement og tilstedeværelse, viser tilbakemeldingene fra studentene i perioden 2018–2022 stabilt høy grad av tilfredshet med praksisopplæringen.

Fraværet av involveringsbevissthet, koordinering og maktbalanse fremstår som hovedårsak til misnøyen. Tiltakene OsloMet satte i verk, påvirket disse samhandlingsindikatorerne gjennom bedre oppfølging av studentene fra praksislærer, bedre forberedelser i forkant av praksisperioden og at erfaringene fra praksisperioden ble bedre integrert i undervisningen etterpå. Dette bidro til å gjøre det indre presset i situasjonen mer håndterbart for studentene.

Større vekt på praksislærers rolle og mer involvering av praksislærer før og etter praksisperioden kan også ha bidratt til å heve denne gruppens relative status i yrkesfaglærerutdanningen. Dette kan igjen ha hatt konsekvenser for rekrutteringen av praksislærere.

Studien konkluderer videre med at voksne studenter opplever større læringsutbytte gjennom å være aktive, bruke erfaringslæring og påvirke egen læringsprosess. Tilrettelegging av YFL-studien og adaptering av prinsipper fra andragogikken til voksne studenter har vist seg utslagsgivende for læreprosessen.

Funnene kan være nyttige for lærere i høgskole- og universitetssektoren og ved planlegging av pedagogisk praksis.

Forfatterbiografier

Eldbjørg Marie Schön, førstelektor i yrkespedagogikk, arbeider på Institutt for yrkesfaglærerutdanning på campus Kjeller ved OsloMet – storbyuniversitet. Forskningsinteresser er læring og livslang læring, entreprenørskap og utvikling gjennom praksis.

Erik Goth Småland er ansatt ved NLA Høgskolen og seksjon for fartøy og tekniske kulturminner ved Riksantikvaren i Norge. Han forsker på kulturvern og kulturhistorie.

Referanser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Assmann, R. (Red.) (2008). *Teamorganisering: Veien til mer fleksible organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget: Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere* (Rapport nr. STT 50 A06050). SINTEF.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2020). The importance of authentic workplace-based assessment: A study from VET Teacher Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3) 302–324. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.3>
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Prometheus Books. (Opprinnelig utgitt 1910)
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. I H. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208–226). University of Chicago Press.
- Freiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/002248710152001003>
- Goth, U. S. & Økland, Ø. (2016). Helse- og oppvekstfag i en globalisert verden. I U. S. Goth, (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (kap. 4, s. 68–83). Gyldendal Akademisk.
- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset! En kartøgging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag* (Rapport). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax.
- Haaland, G. & Nilsen, E. (2018). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Illeris, K. & Berri, S. (Red.). (2005). *Tekster om voksenopplæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teacher College Record*, 109(9). <https://doi.org/10.1177/016146810710900903>
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment: A developmet perspective. I J. Rappoport & R. Hess (Red.). *Studies in empowerment: Steps towards understanding and action*. Routledge. S. 9–36.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging* (Rapport 3/2014). Kunnskapssenter for utdanning.
- Loeng, S. (2009). *Andragogikk – en historisk og faglig gjennomgang*. Læringsforlaget.

- OsloMet. (u.å.). Lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbedrifter i Yrkesfaglærerutdanningen (LUSY). Hentet 1. desember 2023 fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/lererutdanningskoler-lererutdanningsbedrifter-yrkesfaglærerutdanningen>
- Rønnestad, M. H. (2008). Evidensbasert praksis i psykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(4), 444–454.
- Schön, E. M. & Småland, E. G. (2023). Entreprenørskap og dybdeløring, to sider av samme sak? I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 262–278). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skotheim, T., Johannessen, B. & Kaldahl, A.-G. (2016). En lærende praksistrekant. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1730>
- Smeplass, E. (2022). Nyutdannede yrkesfaglærere: Hvordan vurderer de studiet sammenlignet med andre lærere? I B. K. S. Utvær, E. B. Morud, K. Hansen, K. L. Rokkanes & K. Firing (Red.), *Å bygge broer: Samarbeid på tvers i yrkesfag* (s. 90–105). Universitetsforlaget.
- Spetalen, H. (2007). *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet*. Småskrift nr.1/2007. Høgskolen i Akershus. Hentet 1. desember 2023 fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/190/smaskrift_2007_spetalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tobiassen, R. (2015). Lærerstudenten som aktør i praksisopplæringen. I E. K. Høihilder (Red.), *Praksisboka for lærerutdanning* (kap.1, s. 13–33). Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G. E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G. E. & Særvrot, H. (2024). Samhandling og tre pressdimensjoner (PFIM-Y, I og T). I G.-E. Torgersen, H. Særvrot & L. Jermstad (Red.), *Ny samhandlingsteori: Samfunnet under press* (kap. 1, s. XX–XX). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanning. (2011, 11. februar). Studiefinansiering er nøkkelen. *Utdanning*, 3, 16.
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenmedisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 124(1), 65–66.