

Skotheim, T., Johannessen, B. & Kaldahl, A-G. (2016).  
En lærende praksistrekant. *Scandinavian Journal of  
Vocations in Development*. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.1730>

Fagfelleurdert artikkel

## **En lærende praksistrekant**

Forfattere:

Torhild Skotheim<sup>1</sup>, Baard Johannessen<sup>1</sup> & Anne-  
G. Kaldahl<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning  
Postboks 3, St Olavs plass, N- 0130 Oslo.

Korresponderende forfatter: [torhild.skotheim@hioa.no](mailto:torhild.skotheim@hioa.no)

Nøkkelord: praksistrekant, lærerutdanning, veiledning, refleksjon

## **Abstract**

**Background:** The Norwegian framework for teacher education serves to both provide a pathway for professional qualification and lay a foundation for educators to meet present and future challenges. Complementing work with teacher educators in the university classroom, a key focus of the framework is pre-service teaching practice, which aims to increase student teachers' knowledge, skills, and competencies via a triangular partnership among student teachers and teacher educators both in pre-service teaching practice and on campus. The aim of the study was to interview student teachers to investigate how their pre-service teaching practice can be better organized to meet these goals. **Methods:** Our data is based on six semistructured interviews and one focus group with six student teachers situated at the Oslo and Akershus University College and analyzed using inductive content analysis. The study was approved at the Norwegian Data Directorate. **Results:** The analysis revealed five categories that influence student teachers' pedagogical insight through pre-service teaching practice. These five categories were: Reflection plenaries on regular basis, the understanding of the relationship between theory and practice, teacher educators as mentors, and different competence and asymmetry in the mentoring process. **Conclusions:** To optimize pedagogical insight through pre-service teaching practice, our results emphasize the need to ensure quality throughout pre-service teacher training and clear guidelines for teacher educators. In particular, our sample of student teachers sought greater supervision and focus from teacher educators on the relationship between theory and practice, via use of reflection plenaries, and found most helpful pedagogical context that emphasized equal partnership with their teacher educators.

**Keywords:** pre-service teacher training/teaching practice, triangular partnership, reflection plenaries, theory and practice, mentoring

## 1. Innledning

I denne artikkelen presenteres en praksismodell i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Høgskolens oppgave er å bidra til å koble teori og praksis på en måte som skaper sammenheng i utdanningsløpet, og som legger grunnlaget for at studentene møter yrkeslivet med relevant pedagogisk innsikt. En lærende praksistrekant mellom studentene, praksisfeltet og høgskolen er prosjektets fokus. Det viktigste funnet peker på at denne type praksis med trekantrefleksjon, gjør studentene bedre rustet til å møte skolehverdagen.

Med utgangspunkt i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (Kunnskapsdepartementet 2010) startet Høgskolen i Oslo og Akershus (heretter HIOA) et pilotprosjekt i praksisopplæringen høsten 2012. Det står i beskrivelsen av prosjektet at målsettingen er «hele skolen som praksisarena hvor teori og praksis går hånd i hånd gjennom refleksjon». Tilnærmelsen i prosjektet er en kombinasjon av felles refleksjon over yrkesutøvelse og en skole som definerer hele virksomheten som en praksisarena. Et tett og forpliktende samarbeid mellom høgskolens- og praksisskolens ansatte, danner grunnlaget for dette prosjektet. Parallellen til skolebasert kompetanseutvikling er nærliggende. Prosjektet imøtekommer St.meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) som understreker behovet for en tettere kobling mellom utdanning på høgskolen og praksisfeltet. Den samme Stortingsmeldingen ønsker en utvikling av skolen og høgskolen som lærende organisasjon. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved HiOA har etablert et samarbeid med fire utvalgte skoler i Bærum kommune, som er en nærkommune til Oslo.<sup>1</sup> Ved tett og forpliktende samarbeid mellom høgskolen og de involverte skolene, skaffer vi oss erfaring om hvordan grunnskolepraksis kan benyttes som en utviklingsarena for studentene. De utvalgte skolene i Bærum kommune utgjør gjennom dette prosjektet partnerskapsskoler for HiOA. Vår problemstilling i denne forskningen er: *Hvordan kan teori og praksis bedre forenes for å forsterke læringsutbytte slik at lærerstudentene møter yrkeslivet med relevant pedagogisk innsikt?*

---

<sup>1</sup> Det er Borge og Bjørnstad i 2012 (Borge & Bjørnstad, 2012) som utformet prosjektbeskrivelsen og initierte forskningsprosjektet

## 1.1. Bærumsprosjektet

Prosjektet er en pilot i en nærkommune til Oslo, Bærum kommune. Denne piloten gjennomføres innenfor eksisterende rammer og avtaler for praksis. Dette gjøres gjennom samarbeidsmøter mellom HiOA og praksisskolene, noe som for øvrig er en vanlig prosedyre i praksisgjennomføringen. Studentene velger to av fire skoler, og de kommer tilbake til samme skole annet hvert år. I det fjerde året velger de fritt mellom de to skolene. Prosjektets grunnstruktur innebærer et fokus på å finne fram til gode arbeidsrutiner og tilrettelegging av hele det fireårige praksisløpet på to utvalgte skoler. Høgskolen og rektorene/skolelederne ved skolene legger til rette for lokalbaserte refleksjonsøkter. Dette involverer alle aktørene som deltar i evaluering av praksisstudiene slik Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7, foreskriver (Kunnskapsdepartementet, 2010). Samarbeidsøktene tar utgangspunkt i studentenes egne temabaserte case, der refleksjonsgruppene består av studenter, praksislærere, rektor og høgskoleansatte. I denne dialogen bidrar alle deltagerne med sin kompetanse og peker på potensiale av mulig kunnskap for videre arbeid i praksissituasjonen. Refleksjonsøktene legger til rette for plenumsdiskusjoner der gruppenes forslag til løsninger og begrunnelser blir dialogiske og konkretisert. Flere undersøkelser viser nettopp at erfaringer med slike profesjonsorienterte refleksjoner i praksis øker sannsynligheten for bedre relevant pedagogisk innsikt (Smith & Ulvik, 2011).

En implikasjon for arbeidet i Bærumsprosjektet er størst mulig fokus på studenters pedagogiske arbeid med elever i sine praksisstudier, slik at erfaringsgrunnlaget for refleksjon blir grundig og pedagogisk relevant. Dette er en av hovedgrunnene til at skoleomfanget i praksis blir redusert til to utvalgte skoler gjennom de fire studieårene. Grunnlaget for dette valget er at veiledningen ikke skal være en individuell støtte til å løse praktisk-tekniske problemer i skolehverdagen (Raaen, 2011). Den gir studentene et variert omfang av pedagogiske praksis og et bedre grunnlag for refleksjonsøktene. Et annet grep som blir benyttet for å sikre mest mulig pedagogisk praksis, er å utnytte hele skolen som praksisarena. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 understreker at studentene skal ha praksisstudier i alle fire årene og i alle valgte skolefag (Kunnskapsdepartementet, 2010). Ved å gjennomføre sine undervisningsopplegg i flere klasser skal studentenes læringsutbytte gi en bredere faglig erfaringsbase og legge grunnlag for egenlæring, økt pedagogisk innsikt og trygghet i yrkesutøvelsen.

## 2. Teoretisk forankring

### 2.1. «Bridging the gap»

Et relevant begrep knyttet til lærerstudentenes praksisstudier er «bridging the gap» (Marek & Laubach, 2007:47), der praksisfeltet defineres som en likeverdig læringsarena der studentene bevisstgjøres koblingen mellom teori og praksis. I denne konteksten blir oppgaven til lærerutdannerne, praksislærerne, skolelederne og høgskolelærerne å legge til rette for at studentene erfarer denne kobling som bidrar til å styrke deres lærerkompetanse og dyktiggjøre dem til læreroppgaven. I denne sammenhengen har vi valgt å definere teori som «noe som sitter i hodet», og det er høgsolen som har ansvaret for denne delen av utdanningen. Praksis har vi valgt å definere som «det som sitter i kroppen» med den målsetning å prøve ut om teorien virker i klasserommet (Ertsås & Irgens, 2014). Spørsmålet for høgsolen er hvordan vi best mulig skal virkeliggjøre denne koblingen, og vår oppfatning er at teorien gjennom refleksjon styrker praksisutøvelsen. En ambisjon er å bidra til at studentene i utdanningen blir rustet for de ulike læreroppgavene gjennom refleksjon, slik at framtidig yrkesutøvelse stimuleres av ulike valg og den praksisutøvelsen den enkelte har gjort som lærerstudent. I prosjektet er det et ønske at flest mulig studenter, på grunnlag av teori- og praksisstudier, former sin egen lærerkompetanse som tåler møtet med skolen som arbeidsplass etter endt utdanning (Caspersen & Raaen, 2014).

### 2.2. Partnerskap for en bedre praksis

#### 2.2.1. Profesjonelt læringsfellesskap – noen forutsetninger

Bærumsprosjektet er tuftet på et partnerskap. Et slikt partnerskap i lærerutdanningen representerer en modell for integrert lærerutdanning som kan spores tilbake til 1980-årene (Lillejord & Børte, 2014). Dette er gjort for å styrke lærerutdanningen som profesjonsutdanning gjennom blant annet å knytte teori og praksis bedre sammen. I tillegg skal et slikt samarbeid gi en mulighet for kompetanseheving og bedre praksis hos de ulike aktørene. Det samarbeidende partnerskapet er av Stoll, Bolam, Thomas og McMahon (2006) betegnet som et profesjonelt læringsfellesskap, der gjerne en gruppe mennesker deler og undersøker egen praksis med kritisk blick. Dette profesjonelle læringsfellesskapet inviterer til en kollektiv refleksjon, som Wenger (1998) vil hevde er av de bærende elementer i *Community of practice*, og som på norsk er forstått som et praksisfellesskap. Hargreaves (2003) påpeker at innenfor slike profesjonelle fellesskap, skal det være rom for uenigheter og diskusjoner. Nettopp dette er forutsetninger for forbedringer i egen praksis og organisasjonen for øvrig.

Den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling som startet i 2012, er forankret i prinsipper om kompetanseutvikling gjennom observasjon og refleksjon på egne arbeidsplasser (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det bærende prinsippet i dette er forståelsen av egen yrkesutvikling gjennom kollegaveiledning og tilbakemelding på observert praksis. I refleksjonsøktene på både praksisskoler og skoler som deltar i Ungdomstrinn i utvikling, er det muligheter for å stille åpne spørsmål og uttrykke sin usikkerhet på leting etter de gode løsninger. Ungdomstrinn i utvikling blir slik sett et representativt eksempel på hvordan et profesjonelt læringsfellesskap kan foredles mellom partnere. Flere og flere skoler har basert sin kunnskapsutvikling på kollektive læringsprinsipper, som av Utdanningsdirektoratet betegnes som skolebasert kompetanseutvikling. Rollene, tilnærmingen og praktiseringen i skolebasert kompetanseutvikling er beskrevet i rammeverket fra Utdanningsdirektoratet (2013).

Omsorg for aktørene er, ifølge Hargreaves (2003), viktig å ivareta for å lykkes i et læringsfellesskap. Kanskje blir denne omsorgen utfordret i dette fellesskapet, selv om Buber (Kristiansen, 2011) hevder at delte oppfatninger og ulik forståelse i interaksjon mellom deltagerne, er gode kjennetegn i et læringsfellesskap; uenigheter inspirerer til meningsfulle relasjoner, samt til større trygghet og uavhengighet hos partene. Bjørnsrud (2009) understreker at både egen refleksjon og refleksjon i fellesskap også er avgjørende for å kunne komme fram til mulige forbedringer.

Lillejord og Børte (2014) viser i sin kartlegging et «språk mellom idealene og ambisjonene om hva man kan oppnå til hva man faktisk oppnår i partnerskap». (Lillejord & Børte, 2014:6). Å arbeide i et nytt partnerskap utfordrer partnerne. Etablerte oppfatninger og læringssyn blir sett og hørt av flere og reflektert over i et fellesskap. Dette krever noe ekstra av deltakerne. Lillejord og Børte (2014) understreker også at «partnerskapsmodeller er atskillig mer ressurskrevende enn tradisjonelle lærerutdanninger» (2014:15). Capraro, Capraro og Helfeldt (2010) hevder likevel at partnerskap gir deltagende parter noe nytt. Internasjonalt og nasjonalt viser det seg at ulike partnerskapsmodeller gir bedre struktur og systematikk i lærerutdanningen. Det er foreløpig lite dokumentasjon på at partnerskap i lærerutdanningen gir et bedre læringsutbytte (Lillejord & Børte, 2014).

Lillejord og Børte (2014) trekker videre inn jevnbyrdighet i partnerskapet. De anser dette som en forutsetning for et vellykket samarbeid. Stoll et al. (2006) påpeker viktigheten av tillit, respekt og støtte mellom aktørene i dette arbeidet.

Lederstøtten, representert gjennom skoleleder og høgskolens representanter, omtales som avgjørende; uten den blir hele partnerskapet svært sårbart (Lillejord & Børte, 2014:20). Evnen til å se muligheter i utfordringene gjennom kontinuerlig dialog blir blant disse partenes sentrale oppgave og utfordring. I denne sammenheng er det viktig å vekte både kompetanser og ressurser for å realisere prosjektet.

### 2.2.2. Et tredje rom som utfordrer

Det *tredje rom*, hentet fra Bhabhas hybriditetsteori fra 1990, «kan fungere som et møtested og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra ulike kunnskapskulturer skal lage noe nytt i fellesskap» (Lillejord & Børte, 2014:13). I dette rommet vil høyst sannsynlig jevnbyrdighet og ønsket om likeverdighet mellom partnerne utfordres, da et partnerskap med aktører fra ulike lag, her utdanningssektoren, ofte kommuniserer et visst asymmetrisk maktforhold (Lillejord & Børte, 2014). For å kunne nærme seg et mer symmetrisk forhold mellom aktørene påpeker Lillejord og Børte (2014) noe de velger å formulere som suksesskriterier i deres forskningsmateriale. En av disse ansees som selve utgangspunktet for partnerskapet, nemlig en felles visjon som alle partnerne må bli enig om. Et annet innebærer gode relasjoner mellom aktørene. Et tredje angår evne og vilje til endring, og til slutt er kapasitet og kompetanse hos de involverte vesentlig.

Det er stort behov for praksislærere, og HiOA tilbyr alle veiledningspedagogikk tilsvarende 15 studiepoeng, slik som nasjonale retningslinjer krever (Kunnskapsdepartementet, 2010). Foreløpig har omtrent 25 % av praksislærerne som HiOA engasjerer, gjennomført dette studiet. Vi antar derfor at utgangspunktet for å utøve praksisveiledning, vil være av varierende kvalitet.

Prosjekter som varer lenge, står i fare for å miste nyhetens interesse. Å opprettholde et partnerskap blir slik sett også en utfordring, da det krever ekstra innsats å følge det opp over tid. Videre utfordres kontinuiteten blant aktørene. Det er vanskelig å forutse om alle, som i utgangspunktet blir med i et partnerskap, står løpet ut når prosjektperioden for partnerskapet varer over flere år. Et godt partnerskap forutsetter stabilitet blant deltakerne (Lillejord & Børte, 2014).

### 2.2.3. Refleksjon i praksis

Studier viser at praksisveiledningen i hovedsak er mer preget av praksisorienterte oppgaver enn av profesjonsorientert refleksjon (Solstad, 2013). NOKUTs rapport (NOKUT, 2006) understreker at kritisk refleksjon over praksiserfaringer bør være sentralt i praksisopplæringen. Det blir beskrevet at studentene må kunne reflektere kritisk og stille spørsmål ved egen praksis (Briseid & Werner, 2013). Refleksjon over egne erfaringer er sentralt for profesjonell utvikling, og den er et grunnleggende trekk ved moderne veiledning (Rønnestad, 2008; Tveiten, 2008). I mappemetodikken, som etter hvert har preget metodearbeidet i undervisningen etter 2000, i særlig grad i videregående og i høyere utdanning, er refleksjon over læringsarbeidet særlig viktig (Juell, 2013). Gjennom refleksjonen får studentene anledning til å sette ord på det de har lært eller ikke lært. Kunnskap, som før var taus, kom til uttrykk i refleksjonsnotater. Stenhouse (1975) er inspirert av Dewey og hans tanke om at elever måtte få anledning til å prøve ut og evaluere problemer som angår dem, og som bidrar til læring. Han viderefører dette til å gjelde læreren, som ved kontinuerlig refleksjon over egen praksis i større grad vil være i stand til å forbedre egen undervisning. Schön (1991) betegner en slik lærer som en reflektert praktiker.

Bengtson (2007) beskriver refleksjon som bevisste handlinger knyttet til bestemte forhold som en ønsker å forbedre. Det innbefatter verdivurderinger og bevissthet om at det finnes alternativer (Handal, 1996). Dale (2001) er også opptatt av refleksjon som et tankeverktøy. Dette legger grunnlaget for kritisk analyse og refleksjon over egen undervisning, egne rutiner og tradisjoner, for så å kunne argumentere, evaluere og iverksette på faglig teoretisk grunnlag. Dewey uttrykker også det samme og sier: *To reflect means to hunt for additional evidence, for new data, that will develop the suggestion* (Dewey, 1991:6).

Dette er utgangspunktet for prosjektet som omtales som «Bærumsprosjektet» ved HIOA.

## 3. Metode

### 3.1 Intervju

Vår fenomenologiske studie (Van Manen, 2014) griper tak i grunnskolelærerstudentenes opplevelse, erfaringer og forståelse av sine praksisstudier i Bærum. Det fenomenologiske perspektivet er i vår studie knyttet til vårt ønske om å forstå praksisstudiene ut fra studentenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av våre informanter. Målet er å



beskrive den erfarte virkeligheten slik studentene opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015), og ved det nærme oss en forståelse av de praksisgrep vi som lærerutdannere gjør for å koble teori og praksis nærmere til hverandre. Vi bruker det fenomenologiske intervjuet som på mange måter kan betegnes som en samtale som åpner for at to synsvinkler møtes (jf. Kvale & Brinkmanns begrep «inter views»), der hensikten er å forstå tilværelsen fra informantenes side. Vi forsøker å formulere intervju spørsmålene så åpne som mulig. Hensikten er å bringe frem informantenes erfaringer, opplevelser og forståelse av Bærumsprosjektet. Intervjuene er tatt opp og transkribert. Sju måneder etter intervjuene gjennomførte vi et fokusgruppeintervju med fire av de seks informantene. Her presenterer vi hovedkategoriene i forskningen og studentenes uttalelser. Studentene bekrefter at de kjenner seg igjen i uttalelsene som var valgt, samtidig som de utdyper og reflekterer over de ulike utsagnene. Fokusgruppeintervju blir brukt for å utdype og nyansere responsen som studentene har formulert tidligere (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette styrker reliabiliteten i vår forskning.

Vi har jobbet systematisk for å styrke reliabilitet i undersøkelsen ved at informantene leser og kommenterer de transkriberte tekstene. Vi mener også at studentene er reflekterte og har gode forutsetninger for å kunne uttrykke seg både i forhold til utdanningen generelt og praksiserfaringer spesielt. Å gi studentene spørsmålene i forkant av intervjuene, gir dem anledning til å tenke gjennom problemstillingene. Samtidig utelater vi da de umiddelbare svarene, som kanskje representerer en større ærlighet. I prosjektperioden har vi særlig tilrettelagt for refleksjoner knyttet til kobling mellom teori og praksis, både i veiledningssituasjoner og gjennom refleksjonsøkter etter praksisperioder. Vi undrer oss om hvorvidt denne særlige fokuseringen på teori-praksiskoblingen i praksisstudiene har påvirket studentenes bevissthet på dette punkt i større grad enn gjennom den ordinære praksisen. Dette kan stille spørsmål med studiens reliabilitet.

Forskerne i dette prosjektet er tre høskolelektorer. Deres forforståelse og forståelse (Gadamer, 1960) av informantenes livsverdener med bakgrunn i egne lærerutdanninger, mange år som lærere og en med flere års skoleledererfaring, medfører visse utfordringer. Undersøkerne stiller med ulik kunnskap og ulike erfaringer; deres forståelse vil være betinget av disse ulikhetene. Kontekster er ingen objektiv størrelse, uavhengig av den som tolker. En kontekst kan oppleves forskjellig av både intervjuerne og av informantene. En objektiv intervjuer eksisterer nok ikke; en intervjuer vil i intervjusituasjonen påvirke den som blir intervjuet i ulik grad og vise versa (Gadamer, 1960). Opplevelsen og tolkningen av intervjuene i denne undersøkelsen er gitt av tre ulike personer, som har intervjuet ulike

informanter. To av disse har sentrale roller i prosjektet generelt og i refleksjonsøktene spesielt. Dette eierforholdet til prosjektet og til selve tematikken, legger nok noen føringer for hvordan forskerne velger å tolke informantenes uttalelser. I tillegg fungerer de også tidvis som kontaktlærere og PEL-lærere i løpet av informantenes utdanning. Forholdet mellom studenter og lærere er gjerne asymmetrisk. Intervjusituasjonene kan her oppleves noe utfordrende for informantene; uttalelsene deres medfører derfor muligens varierende pålitelighet fordi de opplever det vanskelig å være helt ærlige. Den tredje av forskerne har hverken noen undervisningstilknytning til informantene eller vært inne i refleksjonsøkt. Dennes stemme inn, uten det samme eierforholdet til prosjektet, har tilført forskergruppa et nødvendig kritisk perspektiv. Dette kan medvirke til å gi undersøkelsen økt troverdighet.

Validiteten i vår undersøkelse dreier seg om hvorvidt vi har fått svar på vår problemstilling. Slik vi tolker studentenes samlede utsagn, er dette ivaretatt. Vi har ingen frafall med hensyn til informantene. I studien av studentene gjennom alle tre årene, har vi registrert en utvikling og at de har endret holdning og oppfatning av seg selv som profesjonsutøvere. Dette bekreftes gjennom de transkriberte intervjuene og i noen av de utvalgte sitatene. Svar på spørsmålene i intervjuguiden ville sannsynligvis vært formulert og besvart annerledes avhengig av tidspunktet i studiet.

Funn i studien som denne undersøkelsen bygger på, kan inneha en viss overføringsverdi med tanke på koblingen mellom teori og praksis. Likevel kan ikke funnene ansees å være statistisk generaliserbare, da utvalget i undersøkelsen er svært begrenset.

### 3.2 Utvalget

Som en del av evalueringen av Bærumsprosjektet, intervjuet vi et utvalg studenter som har gjennomført praksis i Bærumskolen i tre år. Informantene representerte de fire deltagende skolene. De meldte seg selv som informanter etter at vi informerte om evalueringen våren 2015. De eneste kriteriene vi ga til studentene, er at de representert de fire prosjektskolene, og at vi ønsket både kvinnelige og mannlige studenter. Utvalget utgjør til slutt fem kvinner og en mann. I følge Dukes (1984) teori bør tre til ti personer være deltagere i en fenomenologisk studie. For å anonymisere alle i framstillingen har informantene fått kvinnenavn.

Informantene blir sitert og referert til som «Anne», «Kari», «Jane», «Anita», «Eva» og «Vera». Læringsmiljøet på alle skolene blir beskrevet av rektorene som stabile, og med et sosioøkonomisk nedslagsfelt som er over gjennomsnittet for kommunen og landet generelt.

Studentene deltar i en praksisgruppe med i alt fire studenter. De øver seg på å undervise både sammen med en praksislærer, i par og alene.

### 3.3 Spørsmålene til intervjuet

Vi får tak i kjernen av studentenes opplevelser av denne innretningen på praksisstudier, ved å stille informantene de samme spørsmålene etter en oppsatt intervjuguide, der samtalen mellom informant og intervjuer tillater oppfølgende spørsmål. Intervjuet er semistrukturert og spørsmålene er forankret i utfordringene fra Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2009). På forhånd får de oversendt spørsmålene som danner rammen om temaene vi belyser. Slik får informantene tid til å tenke gjennom spørsmålene og reflektere over sine meninger. Spørsmålene er utformet på generelt grunnlag for praksisgjennomføring, og spesielt til gjennomføring av praksis i Bærum. Følgende spørsmål er grunnlaget for vår samtale:

Hva legger du i begrepet praksis i lærerutdanningen?

Hvordan beskriver du god praksis i lærerutdanningen?

Hvordan har du opplevd praksisgjennomføring i din grunnskolelærerutdanning?

Hvordan erfarer du veiledningsøktene med praksislærer på praksisskolene?

Hvordan har du opplevd arbeid med sammenhengen mellom teori og praksis i dine praksisstudier?

Hvordan opplever du sammenhengen mellom praksis og din forberedelse til læreryrket?

Hva tenker du er det viktigste du har lært i praksisstudiene?

Hvilke forslag har du til å forbedre praksis slik at du kan være bedre rustet til læreryrket?

Hvordan vil du beskrive din praksis i Bærumsprosjektet?

Hva har vært de viktigste suksessfaktorene i din praksis i Bærumsprosjektet?

Hva har vært den største utfordringen i din praksis i Bærumsprosjektet?

Hvordan vil du beskrive de lokale «refleksjonsøktene» der møtet mellom teori og praksis blir belyst gjennom høgskole, skole og studenter?

Fokusgruppeintervjuet, som ble gjennomført sju måneder senere, har sitt utgangspunkt i fem kategorier utledet av svarene som informantene gav på spørsmålene i intervjuguiden.

### 3.4 Gjennomføring frem til utvikling av tema

Forskerne gjennomførte intervjuene selv. Intervjuene ble transkribert med påfølgende fenomenologisk reduksjon av tekstene (Kvale & Brinkmann, 2015). De transkriberte tekstene ble sendt til informantene for kommentering og godkjenning. Alle informantene godtok transkriberingene. Studentene kommenterer sine egne uttalelser sju måneder seinere i et fokusgruppeintervju der de fortsatt bekrefter innholdet. Informantene oppleves som engasjerte, reflekterte og i god stand til å vurdere praksiserfaringene sine i et kritisk perspektiv. Vi tok i uttalelsene som danner meningsenheter, og som til sammen gir en beskrivelse av praksisopplevelsen i Bærum kommune. Vi relaterer og samler de ulike utsagnene i hovedsak fire temaer. Disse er:

1. Prosjektets kobling mellom teori og praksis
2. Oppfølging fra praksislærerne, skolelederne og høgskolen
3. Refleksjonsøktenes betydning for å se seg selv som utøvende lærer.
4. Prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid.

I tillegg påpeker studentene noen områder med forbedringspotensialer i utviklingen av praksisstudier. Det ene er knyttet til praksislærernes ulike kompetanse som veiledere, det andre dreier seg om opplevelsen av å være i et uheldig asymmetrisk forhold til praksislæreren. Dette tvinger frem en femte kategori. Denne kaller vi:

5. Ulik veiledningskompetanse og asymmetri

Vi er også interessert i å få fram om praksis på to skoler legger grunnlag for mer tid til det pedagogiske arbeidet, noe som er hovedhensikten med praksisopplæringen. Innenfor hver av temaene, samler vi uttalelser som sier noe om studentenes opplevelser. Dette er vårt utgangspunkt for den skriftlige produksjonen av deres erfaringer og meninger som studentene knyttet til praksisstudier i Bærum kommune. I denne framstillingen er uttalelser tatt med for å løfte fram og synliggjøre deltagerperspektivet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi mener at de uttalelsene som er tatt med, representerer kjernen i hvordan studentene opplever praksisstudiene i Bærumprosjektet.

## 4. Funn

### 4.1 Prosjektets kobling mellom teori og praksis

Prosjektets mål er å studere muligheter for tettere kobling mellom teori og praksis gjennom refleksjonsøker på praksisskolene. I disse øktene er alle aktørene i praksistrekanten aktive bidragsyttere.

Det virker som om det å oppdage koblingen mellom teori og praksis ligger i en form for modning gjennom studiet og «Anne» sier:

Det første året i praksis og til og med det andre så tenkte jeg at vi har ingen teori i praksis, men i tredje året da du er blitt mye mer selvstendig i lærerrollen så da skjønner vi at den teorien vi har hatt er laget for praksisen. Men det krevde kanskje litt modning da. På en måte opplever jeg at det er en sammenheng. Jeg trenger en viss kunnskapsbasis for å komme der jeg er kommet.

«Anne» gir videre uttrykk for at praksislærerne i Bærumsprosjektet i stor grad fokuserer på å trekke deres kunnskap fra høyskolen inn i praksis. Hun opplever det etter hvert som mer og mer klargjørende, eller som hun uttrykker det «alt falt på plass under praksis».

«Kari» understreker at egenopplevde situasjoner i refleksjonsøktene, er vegen til bedre forståelse av sammenhengen mellom teori i praksis. Bedre selvforståelse er noe av utbyttet gjennom denne måten å arbeide på:

Så synes jeg dere koblet teori og praksis godt sammen, med utgangspunkt i en situasjon vi hadde opplevd selv. Det var kult og jeg lærte mye av det og om meg selv. Vi fikk et større perspektiv på situasjonen, og så fikk vi innspill fra andre. Det synes jeg er veldig viktig. Det er det du lærer av. Jeg skjønte mye bedre teori på denne måten.

Praksislærers evne og bevissthet i forhold til å se koblingen mellom teori og praksis, kan også være av betydning for studentenes opplevelse av denne sammenhengen. «Kari» formulerer seg slik:

Men vår siste praksislærer var veldig flink til å trekke tråder mellom teori og praksis Hun var flink på det. Så det har jo variert, da. Og man tenker hele tiden teori, hvordan unger lærer. Å, ja, dette er det vi leste om. Så det er sant, vi har lært mye nyttig teori. Jeg synes nok at PEL mer og mer har fokusert på praksis. Jeg synes det. Særlig det med tilpasset opplæring, det er jo det viktigste.

I denne uttalelsen ligger også spor av modning. Studenten er i en prosess der betydningen av teori og praktisk nytte blir tydeligere etter hvert i utdanningsløpet.

I veiledningsprosesser mellom praksislærer og studenter blir teori i praksissituasjoner påpekt og reflektert over. Studenter gir imidlertid uttrykk for at det både kan oppleves som «påtatt», og noen ganger også som en «pålagt oppgave fra Høgskolen» som praksislæreren nærmest er

tvunget til å gjennomføre. «Kari» sier videre:

Noen ganger får vi det til, men noen ganger kan det virke litt påtatt. Vi snakker en del sammen om ting i veiledningsøkter, som virker naturlig og der teori og praksis settes i sammenheng. Så kunne praksislærer si at nå må vi snakke om, ett eller annet, for det har jeg blitt pålagt fra Høgskolen. Det blir litt dumt, for egentlig har man behov for å snakke om så mye, og så er det ikke det som blir viktigst.

Her berører «Kari» spenningsfeltet mellom teori og praksis, der praksis blir formulert som viktigst av praksislærer. Teori ansees som påtatt og pålagt og av mindre betydning.

#### 4.2. Oppfølging fra praksislærerne, skolelederne og høgskolen

Informantene har ulike opplevelser av oppfølging og veiledning i praksisperiodene. De kommenterer for det meste oppfølging og veiledning fra praksislærerne. Skolelederne og høgskolen er synlige i prosessen, men dog i mindre grad.

Det å bli sett av flere oppleves som viktig. Å komme tilbake til den samme skolen etter ett år et annet sted i kommunen, gir studentene en forutsigbarhet som utløser en følelse av trygghet og kanskje også tilhørighet. «Anne» uttrykker dette slik:

Jeg har hatt det veldig fint og jeg har opplevd at jeg har blitt sett i praksisen. Vi har fått en tettere oppfølging. Vi har visst hvordan skolen fungerte og hvem som fulgte oss opp i praksis. Alle disse tingene gjør at det blir en mye tryggere praksis.

Samtidig gir «Anne» uttrykk for at veiledningen til tider er lite konstruktiv, at hun savner en tydeligere plan og at det er for mange gjentakelser. Noen ganger kan veiledningen ta uforholdsmessig lang tid, noe hun mener bør unngås. Andre ganger er ikke refleksjonen like mye vektlagt. Hun påpeker derimot at nettopp dette er positivt i forbindelse med refleksjonsøktene etter de ulike praksisperiodene, der alle aktørene i praksistrekanten deltar. Det synes som om formulering av innholdet i veiledningen overlates til hver enkelt praksislærer uten klare retningslinjer verken nasjonalt eller fra HiOA.

«Eva» opplever veiledning og oppfølging svært nyttig

Vært fornøyd med praksislærere og tilbakemeldinger har vært veldig nyttig gjennom alle årene. Skolene har vært åpne for at vi skal prøve ut det vi selv ønsker med elevene, og vi har fått mulighet til å undervise i mine fag i andre trinn enn den opprinnelige praksisklassen. Jeg har derfor vært innom de fleste trinnene.

Her blir skolelederens rolle indirekte framhevet. Informanten gir uttrykk for at det er tilrettelagt for flere muligheter til å utøve praksis, og at hele skolen fungerer som en praksisarena. Skolelederne har det øverste ansvaret for å legge til rette for gjennomføring av

praksis på de respektive skolene. Ved denne skolen er det tydelig flere muligheter for studentene, noe som er positivt for dem. Flere av informantene uttrykker at «skolene har tatt veldig godt imot oss». En ansvarlig skoleleder som tilrettelegger for best mulig praksis, kan synes avgjørende for kvaliteten i gjennomføringen av praksisopplæringen.

«Kari» påpeker særlig det siste året som «veldig bra». Dette er påvirket av en praksislærer som hun blant annet mener er faglig dyktig og flink til å være spesifikk i sin veiledning. Dette inspirerer henne til å forberede seg i større grad enn tidligere år: «Det siste året var veldig bra. Den veilederen gjorde meg veldig bevisst. Hun var veldig detaljert i alt hun påpekte. Hun var veldig faglig dyktig. Jeg ønsket å være veldig godt forberedt. Jeg ønsket det rett og slett».

Høgskolens rolle er nærmest ikke berørt når informantene uttrykker seg om veiledning og oppfølging i praksis.

#### 4.3. Refleksjonsøktenes betydning for å se seg selv som utøvende lærer

Praksistrekanten i refleksjonsøktene i hver praksisperiode er positive for informantene. Det handler muligens om å være litt «i samme bås», noe som gir dem felles referanserammer. «Anita» sier det slik:

Igjennom refleksjonsøktene blir du også kjent med andre praksisgrupper som er med i Bærumsprosjektet. Du føler at du er en del av noe. Du får snakket med de som har vært i samme området som deg og ikke hele Oslo.

Informantene uttrykker underveis i prosjektet at de gjerne skulle ha praksiserfaring fra skoler med større innslag av flerkulturell praksis. Likevel kan det de melder tilbake om å dele erfaringer med studenter som har vært i praksis ved de samme skolene som dem selv, ha en vesentlig dimensjon i seg. De får anledning til å lytte til andres opplevelser fra de samme skolene; noe kjenner de seg igjen i, noe har de opplevd helt annerledes. Det i seg selv kan ha bidratt til økt selvinnsett og til å se seg selv med litt andre øyne.

Refleksjonsøktene blir i større grad opplevd som et møtested mellom aktørene i Bærumsprosjektet. Informantene påpeker at her er alle til stede, og det er nyttig for dem.

«Vera» sier:

Dette har vært nyttig med refleksjonsøkter på skolen med studenter, lærere, rektor og pedagogikk-lærere fra høgskolen. Jeg syntes absolutt det har vært en stor ressurs for oss som studenter. Jeg synes det har vært flott at høgskolen har kommet til oss på praksisskolene, og det har da vært lettere å reflektere.

Enkelte av informantene har etter hvert et behov for å prege disse refleksjonsøktene i større

grad. De opplever at temaene i disse øktene er definert av høgskolen. Intensjonen om å invitere studentene inn i planleggingen av øktene, lykkes ikke. Først om våren i det tredje året blir refleksjonsøktene et reelt samarbeid mellom høgskolen og studentene.

Informantene ønsker å bringe selvopplevde situasjoner fra praksis inn i refleksjonsøktene, da de mener dette er hensiktsmessig for dem som framtidige lærere. Det blir lagt til rette for dette og «Kari» sier: «Case funker veldig bra i refleksjonsøkter. Lurt å ta med episoder fra egen praksis, fint å høre hva andre tenker, og så kan vi fortelle hvordan vi løste problemet. Har vi opplevd det selv blir vi mye mer engasjert».

Refleksjonsøktene gir også anledning til å diskutere sammenhengen mellom teori og praksis. For «Jane» bidrar dette til å begrunne pedagogiske valg i skolehverdagen, blant annet i møte med foresatte. Hun vil ha mer av dette:

Jeg har forstått hvorfor jeg gjør ting, jeg ser sammenhengen bedre mellom teori og praksis. Jeg tror jeg bare tok det fra løse lufta før, nå skjønner jeg hvorfor jeg må gjøre det jeg gjør. Jeg kan begrunne det. Nå ser jeg bakgrunnen. Jeg har fått en dypere forståelse.

#### 4.1.4. Prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid

Informantene kommer tilbake til skoler der de har vært i praksis tidligere. Dette medfører at de slipper å bruke tid på «bli-kjent-fasen», og «Anne» sier at de i stedet går rett inn i det pedagogiske planleggingsarbeidet:

Jeg tror de fleste av oss opplever denne måten å lage praksis på er fin både av praktiske årsaker og argumentene som dere gav oss, at vi blir kjent i miljøet og personalet og alle sånn småting som vi må bruke tid på. Vi slapp å bruke tid på dette i det tredje året da vi kom tilbake til samme skolen vi hadde vært på. Det tror jeg er bra.

Når informantene kommer tilbake, er relasjonen til praksislærer, skoleleder og det øvrige personalet allerede etablert. I tillegg betyr det noe å bli møtt på en hyggelig måte. Dette er mer «det virkelige livet» som «Anita» utdyper:

Tredje året var vi igjen tilbake og ble veldig godt mottatt av lærere og rektor. Det var godt å kjenne seg igjen på skolen, vite hvor kopimaskinen og alle rommene var. Jeg følte at i det virkelige livet er det mer sannsynlig at man går tilbake til samme skole flere år på rad. Dette var en mer virkelighetsnær praksis. Dette gir en trygghet.

«Vera» oppdager kontaktlærerrollen etter hvert. En grunn til det kan være at hun i mindre grad trenger å bruke tid på f.eks. å gjøre seg kjent og bygge relasjoner:

Først var det nok med bare å konsentrere seg om undervisning, men i de senere årene har det også blitt tid til fokus på kontaktlærerrollen, og til undring over det læreren foretar seg i klasserommet. Du ser mer etter hvert.



#### 4.5. Ulik veiledningskompetanse og asymmetri

I Bærumsprosjektet kommer studentene stadig tilbake til betydningen av praksislærerens veiledningskompetanse, noe de betrakter som ganske avgjørende for deres egen utvikling i praksis. De påpeker stor forskjell på praksislærernes kompetanse, og «Kari» undrer seg over hvilke kriterier som legges til grunn for utvelgelsen av dem: «Jeg følte ikke at jeg lærte så mye av henne. At det burde vært noen krav til hvordan praksislærer skal være mot studenter. Den første perioden var ille. Vi fikk liksom mindreverdighetsfølelse».

«Anita» understreker en stor forskjell i hva som kunne forventes av dem i praksis fra 1. til 2. årstrinn:

Andre året fikk vi en praksislærer som forventet at vi tok på oss all undervisningen. Det ble veldig mye siden vi bare var to stykker. Vi lærte mye. Læringskurven var bratt. Vi var to sterke studenter, så det gikk bra.

Det generelle inntrykket er likevel at informantene i Bærumsprosjektet får *god veiledning hele veien*. Praksislæreren er «flink til å trekke inn tema fra høgskolen, og de lærer masse gjennom praksis, hatt en veldig god praksislærer». «Jane» er særlig fornøyd med praksislæreren fra tredje året:

... tredje året i fjor, det var vel kanskje den beste erfaringen. Kjempagod praksisgruppe, veldig flink praksislærer, og veldig bra ledelse ved skolen. Vi ble tatt veldig godt imot, ja, så det er jeg veldig fornøyd med. og ja, så alt i alt er jeg fornøyd, jeg har lært masse gjennom praksis.

«Jane» opplever praksisperiodene forskjellig, avhengig av praksislæreren. Tilbakemeldingene er til tider svært generelle, blant annet med lite fokus på konkrete forbedringsområder.

Likevel vurderer hun samarbeidet med de ulike praksislærerne som lærerike, og at forskjellene nettopp er en årsak til det: «variasjon har kanskje vært nøkkelen».

«Kari» opplever at forholdet til en av praksislærerne er vanskelig, og en person har sluttet i utdanningen pga. dette:

Vi følte oss ikke gode i det hele tatt. Vi syntes ikke hun var god heller. Hun sa direkte til oss at hun ikke likte oss. Jeg fikk dårlig følelse i forhold til det å være lærer. Vi var redde for å ta det opp for at vi ikke skulle få godkjent praksis, om du skjønner. Så vi ville bare «please» henne, om du skjønner hva jeg mener. Vi ville beskytte oss selv. En ting var hvordan hun var mot oss, en annen ting var elevene. Jeg jobber på en skole nå. Jeg har aldri møtt noe sånt før.

Vi berører her noen vanskelige områder der både ulik veiledningskompetanse og asymmetri

mellom aktørene i praksis tydeliggjøres. Det kan synes som studentene er prisgitt den utvalgte praksislærer. De frykter at de skal stryke i praksis dersom de ikke imøtekommer praksislærers premisser. Hva som skjer i relasjonen mellom praksislærer og studenter er vanskelig tilgjengelig for både skoleleder og høgskoleansatte. Mangel på åpenhet i student-praksislærerrelasjonen kan vanskeliggjøre en kvalitetssikring av praksisveiledningen.

#### 4.6 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet støtter og nyanserer responsen informantene gir i enkelt-intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). De bekrefter: teori- og praksisforståelsen endres og modnes til en enhet i utdanningsløpet, oppfølging fra praksislærere, skoleledere og høgskoleansatte er delvis tilfeldig, refleksjonsøktene gir rikt læringsutbytte, det er en sammenhengende og helhetlig praksis gjennom studietida. Til slutt understrekes det asymmetriske forholdet i veiledningsøker.

### 5. Diskusjon

#### 5.1. Prosjektets kobling mellom teori og praksis

Hensikten med å tydeliggjøre koblingen mellom teori og praksis i grunnskolelærerutdanningen er å skape sammenheng i utdanningsløpet for studentene, eller «bridging the gap» (Marek & Laubach, 2007:47). Dette legger grunnlaget for å møte yrkeslivet med relevant pedagogisk innsikt. Kort sagt handler dette oppdraget om å ruste de framtidige lærerne for skolehverdagen (Caspersen & Raaen, 2014). Studentene uttrykker at praksislærerne i Bærumsprosjektet er helt tydelig bevisste på at studentene utrustes med relevant pedagogisk innsikt. Ertså og Irgens (2014) fremhever viktigheten av koblingen mellom «det som sitter i hodet» og «det som sitter i kroppen». Informantene gir uttrykk for at det er et klart trykk i forhold til teori-praksis-kobling, men av og til nesten påtatt. «Kari» oppfatter at teori blir mindre viktig, både gjennom måten praksislærer ordlegger seg på og gjennom holdninger i veiledningsøker. Samtidig mener de at påminnere eller konkretisering av teori i undervisningssituasjoner fra enkelte praksislærere er både klargjørende og spennende å få øye på. Noen av informantene har en formening om at det å oppdage koblingen, se sammenhengen mellom praksis og teori, kan dreie seg om modning. De uttrykker at de trenger en viss mengde og forståelse for kunnskap før de er i stand til å oppdage hva dette dreier seg om i praksis. På den ene siden kan veiledning hjelpe studentene

godt på veg til å «se». På den andre siden kan det å virkelig «se», i hvert fall på egen hånd, krever øving og modning. Dette vil foregå i ulikt tempo hos hver enkelt lærerstudent.

I et partnerskap med likeverdige aktører, som vi tilstreber i praksistrekanten, er noen suksesskriterier uttrykt; en av dem er en felles visjon hos partnerne, en annen er gode relasjoner mellom dem (Lillejord & Børte, 2014). At praksislæreren uttrykker samtaleemner fra høgskolen som pålagte, signaliserer kanskje et manglende eieforhold til enkelte oppgaver. Slik sett blir ikke partnerskapet en samlende enhet og vil heller ikke bli oppfattet slik blant studentene. En annen sak er at solidariteten mellom aktørene vakler. Høgskolen som aktør leverer noe som ikke verdsettes. Slikt kan smitte og bidra til blant annet manglende tillit.

## 5.2 Oppfølging fra praksislærerne, skolelederne og høgskolen

Praksislærerne er synlige og sentrale partnere i informantenes skolehverdag i praksisfeltet. Skolelederne er der, men mer som tilretteleggere med nøkler til muligheter. Det er gjerne skolelederne som definerer at hele skolen er praksisarena, blant annet med muligheter for studentene til å undervise på andre trinn enn der praksislæreren opprinnelig har sitt hovedansvar. Bærumsprosjektet er preget av skoleledere som tillater dette, noe informantene påpeker. Skoleledere som åpner og tilrettelegger for muligheter understrekes av Capraro et al. (2010) som viktige. Høgskolens aktører er lite til stede i det meste av praksisperiodene. Deres rolle er i hovedsak definert som ansvarlige for å planlegge, gjennomføre og evaluere refleksjonsøktene under hver praksisperiode. Ut over disse øktene, har de en funksjon som administratorer, i tillegg til å være initiativtakere i prosjektet.

Det samarbeidende partnerskapet (Stoll et al., 2006), som i Wengers formulering (1998) blir betegnet som det profesjonelle praksisfellesskap, utgjør i Bærumsprosjektet studentene, praksislærerne, skolelederne og høgskolelektorene. Forskning påpeker at noen forutsetninger må være til stede for å få til et velfungerende partnerskap (Lillejord & Børte, 2014). En av disse er et reelt samarbeid mellom partene. I Bærumsprosjektet er det på mange måter et reelt samarbeid, men informantene har problemer med å se dette i praksis. Samarbeidet har i hovedsak vært på e-post og i møterom, stort sett med bare to av partene til stede, dvs. skolelederne og aktørene fra høgskolen. Dette er noen av de rammene som er lagt for prosjektet i 2012. Jevnbyrdighet påpekes som en forutsetning for et godt partnerskap (Lillejord & Børte, 2014). Når studentene ikke ser det reelle samarbeidet, sviktes det i å stå sammen om en felles visjon (Wenger, 1998). I følge studentene kan måten enkelte

praksislærere ordlegger seg på, sette spørsmålstegn ved flere andre forutsetninger for det gode partnerskapet, f.eks. tillit, respekt, støtte mellom partnerne og gode relasjoner (Stoll et al., 2006): «Nå må vi snakke om ett eller annet, for det er vi pålagt fra høgsolen».

Veiledning og oppfølging i praksis fra praksislærernes side blir i hovedsak opplevd svært positivt og nyttig av informantene. Likevel er det noen som tar med seg enkelte negative opplevelser videre. Disse er farget av praksislærere som ikke oppleves å være helt kompetente for oppgaven. Gode partnerskap fordrer struktur (Capraro et al., 2010), kompetanse og vilje (Lillejord & Børte, 2014) blant aktørene, og gir rom for uenighet som ledd i en utviklingsprosess for alle (Bjørnsrud, 2009; Hargreaves, 2003). Her er det rom for å utnytte hverandres styrker. I dette ligger det mange muligheter for praksislæreren og studenten, men også mange utfordringer. Bærumsprosjektet har vart i tre av fire år. Dette innebærer sannsynligvis slitasje og sikkert også vekslende entusiasme hos de som gjennomfører hele prosjektperioden. Partnerskapsmodeller er ressurskrevende (Lillejord & Børte, 2014). Bærumsprosjektet har høyst sannsynlig påført et ekstra trykk på både skoleledere og praksislærere i prosjektperioden, ikke minst fordi alle andre oppgaver skulle gjennomføres som vanlig. Et godt partnerskap forutsetter stabilitet blant deltakerne (Lillejord & Børte, 2014). I Bærumsprosjektet fikk lederstøtten fra skoleledere og utdanningsinstitusjonens ansatte en viktig rolle i det å «holde ut», «holde i det» og ikke minst inspirere. Vi undrer oss over hvorvidt studentene og praksislærerne opplevde eierforhold til prosjektet i samme grad.

### 5.3. Refleksjonsøktenes betydning for å se seg selv som utøvende lærer

Partnerskapsmodellen kommer aller best til syne i refleksjonsøktene etter hver praksisperiode. I disse øktene er alle parter til stede. «Du føler du er en del av noe» uttrykker en av informantene. Studentene erfarer i større grad at de er en del av noe, og at de får en identitet i arbeidsmiljøet, prosjektet og det geografiske området. Å dele egenopplevde episoder i et større fellesskap, uttrykke frustrasjoner når de står overfor vanskelige situasjoner i undervisningen, løfte opplevelsene ut over eget klasserom, gir informantene anledning til å motta flere tilbakemeldinger. Dette gjør igjen at studentene blir presset til å revurdere og kanskje se seg selv med andres øyne (Bengtson 2007; Dale 2001; Dewey 1991; Schön 1991; Stenhouse 1975).

Refleksjonsøktene på praksisskolene er en arena som gir større mulighet til å forstå seg selv som utøvende lærer. Disse øktene kommer ikke bare til å representere individuell læring, men et kollektivt læringsfellesskap (Wenger, 1998). Dette er viktig for informantene, og noen sier det er en ressurs for dem, at det er flott at høgskolen kommer ut til dem. Selv om ikke informantene uttrykker dette direkte, er det kanskje en slags jevnbyrdighet som de erfarer gjennom en slik organisering av refleksjonsøktene (Capraro et al., 2010). Noe er lagt til rette for dem, studenten blir tatt på alvor og respektert.

Alle refleksjonsøktene er i hovedsak designet av skolelederne og høgskoleansatte. Disse øktene utgjør på sett og vis det «tredje rom» i Bærumsprosjektet, om enn med noen begrensede funksjoner i forhold til det man opprinnelig tenker at dette rommet skal være (Lillejord & Børte, 2010). Informantene etterlyser etter hvert større påvirkning på disse øktene. De ønsker et innhold som angår dem i større grad, ikke noe som er initiert fra høgskolen: «Tema danning er vel og bra, men vi satt der proppfulle av ferske inntrykk fra skolehverdagen som vi hadde lyst til å diskutere. Dette med danning ble bortkast tid». Studentene tar grep og er til slutt ansvarlig for forarbeidet, innholdet og ledelse av hele refleksjonsøkten. De tar utgangspunkt i egne case fra praksisopplevelser. I et lærende fellesskap (Hargreaves, 2003; Wenger, 1998) skal det være rom for kollektiv refleksjon. På et tidspunkt i Bærumsprosjektet, blir det viktig å drøfte samarbeidsmodellen med studentene der deres mangel på medvirkning formuleres av dem. I dette møtet ser vi en gjensidig villighet og behov for endring. Endringskompetanse er et viktig kriterium for et vellykket partnerskap (Lillejord & Børte, 2014).

Det ligger adskillig flere muligheter i refleksjonsøktene enn de vi først antok, og disse blir nok ikke utnyttet godt nok. Det tredje rommet kunne vært et «mulighetens rom», og informantene viser at det ligger et potensial der, både i dem og i organiseringsformen. Når de ikke tar initiativ til endring før i siste runde, kan det handle om at alt tar tid, og at de er i en modningsprosess.

Refleksjonsøktene har mange fellestrekk med skolebasert kompetanseutvikling slik den er praktisert i den nasjonale satsingen: Ungdomstrinn i utvikling. Der skjer læring i det kollektive rom («det tredje rommet») ved direkte tilbakemelding på egen praksis (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det virker som om de kollektive refleksjonsøktene i Bærumsprosjektet bærer med seg elementer fra denne utviklings- og læringskulturen.

Bærumsprosjektet er etablert før UiU, men de grunnleggende prinsippene - kollektiv tenkning, kollektiv refleksjon og kollektiv forbedring av den pedagogiske praksis - er rimelig like. Det synes som om denne skolebaserte kompetanseutviklingen (Hargreaves, 2003) appellerer til studentene og bidrar til deres dannelse og syn på seg selv som framtidig profesjonsutøvere. Et viktig element i refleksjonsøktene er deltagelse av alle aktørene i læringssfellesskapet (Wenger, 1998), der det er rom for å være uenige (Kristiansen, 2011; Bjørnsrud, 2009; Hargreaves, 2003).

Refleksjonsøktene, der studentene tar utgangspunkt i egne caser, ser ut til å muliggjøre en generering av de lærerkompetanser som er nødvendige for å skape trygghet i læreryrket. En utfordring til lærerutdannere med ansvar for praksisoppfølging er om denne tilbakemeldingen fra studentene på casebasert læring, kommer til å skape organisasjonslæring og utvikling etter samme modell innenfor høgskolens egne rekker.

#### 5.4. Prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid

Ved å tilby studentene praksis på to skoler, er det mye som taler for at studentene kan fordype seg i egen pedagogiske yrkesutøvelse, i motsetning til studenter som får nye praksisskoler hvert år. Å komme tilbake til samme skolen, skaper mer ro rundt de praktiske utfordringene og gir derfor rom for mer refleksjon som igjen genererer pedagogisk innsikt (Caspersen & Raaen, 2014). Det er et mål at refleksjonsnivået over egen praksis er så velutviklet som mulig den dagen de avslutter sine lærerstudier. Dette grepet om valg av to skoler fra høgskolens side gir studentene fordypet pedagogisk praksis og ro til å være mer dedikert og tryggere i sin praksisutøvelse. En av studentene uttrykker: «Dette var en mer virkelighetsnær praksis. Dette gir en trygghet». Det er verd å videreutvikle denne to-skole-modellen. Studentene får mulighet til å velge hvilken praksisskole de vil vende tilbake til i det fjerde studieåret. De velger ut fra gode erfaringer med praksislærere og skoleledere. Ivaretagelse og tillit ansees som vesentlig i et vellykket samarbeid (Stoll et al., 2006), og vi tolker at studentene velger ut fra disse opplevelsene. Omsorg for studentene er viktig å ivareta for å lykkes i et læringsfellesskap (Hargreaves, 2003). Når vi gir studentene anledning til å gjøre et slikt valg, vil det i storskala gi noen praktiske utfordringer. Det må utarbeides noen kriterier for valg av praksisskole det fjerde studieåret som balanserer både behovet for utfordringer og trygge rammer i praksisutøvelsen.

### 5.5.Ulik veiledningskompetanse og asymmetri

Vår studie viser at utgangspunktet for å utøve praksisveiledning, vil være av varierende kvalitet. Kapasitet og kompetanse er et vesentlig kriterium for å få til et godt læringsfellesskap (Lillejord & Børte, 2014). I prosjektet forsøker vi å legge til rette for kvalitetssikring av så mange faktorer som mulig, for å sikre studentene en praksis i tråd med Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 (Kunnskapsdepartementet, 2010). Denne praksisorganiseringen forbereder studentene til selvstendig yrkesutøvelse. Målet er å skape så gode betingelser som mulig for å åpne «det tredje rommet», der studentenes refleksjon får optimale vekstvilkår. Under intervjuene forstår vi at uventede faktorer avdekkes. Disse setter søkelyset på høyskolens rutiner for kvalitetssikring i alle ledd i praksisopplæringen. I hovedsak dreier det seg om ulik veiledningskompetanse blant praksislærer og asymmetri i veiledningssituasjonen. I intervjuene kommer det fram at studentene er trygge og stort sett fornøyde med sin praksisveiledning. Samtidig forstår vi at noen praksislæreres veiledning er lite planlagt og overlates til øyeblikket. Hva som skjer mellom studenter og praksislærere, er det ingen fra høyskolen som har innsikt i. Det synes som om innholdet og progresjonen i selve praksisveiledningen overlates til tilfeldighetene av høyskolen. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 (Kunnskapsdepartementet, 2010) presiserer at praksislærere skal ha minimum 15 studiepoeng i veiledningspedagogikk, men utover dette praktiserer de sin yrkesutøvelse autonomt. Som bilist bruker vi uttrykket «blindsone» om den delen av sidesynet vi ikke har kontroll på, ikke ser. «Blindsonen» i veiledningen blir synlig når studentene vurderer sine praksisstudier i de ulike årene. Samtidig som vi gjøres oppmerksom på dette forholdet, leter vi i høyskolens egne rutiner for å se om det foreligger et rammeverk og omforent forståelse for hvordan veiledningen skal utøves i møte med studenter. Vi finner ikke slike retningslinjer utover en ren rutinebeskrivelse (HiOA, 2014). Det betyr at ansatte fra høyskolen og praksislærere kan ha en egendefinert tilnærming til praksisveiledningen, noe som kan skape en relevant usikkerhet hos studentene og muliggjøre store variasjoner.

For å oppnå tillit og personlig vekst i «det tredje rommet», er felles visjon og målsetning et viktig kriterium (Lillejord & Børte, 2014). En slik felles visjon for pedagogisk veiledning er ikke synlig verken i prosjektet eller i høyskolens praksisrutiner for øvrig. Når disse forholdene løftes fram, blir det klart for oss at en omforent kollektiv forståelse av profesjonsutøvelse ikke er til stede hos alle aktørene i lærerutdanningens praksisutøvelse. Dette avdekker et svakt ledd i vår profesjonsutdanning.

Det viser seg krevende å etablere «det tredje rommet» (Lillejord & Børte, 2014), der målet er å få til et trygt og symmetrisk samarbeid mellom likeverdige parter. I Bærumsprosjektet virker det som om dette rommet har en usynlig asymmetrisk maktstruktur. Til tider setter studentene selv ord på dette asymmetriske forholdet som utløser en usikkerhet hos dem. Studentene er avhengige av å få godkjent sine praksisperioder av praksislæreren i samarbeid med høgskolen. Derfor opplever de at det er vanskelig å være helt ærlige i sine tilbakemeldinger til enkelte praksislærere. I veiledningen for en fremtidig yrkesutøvelse, understreker Briseid og Werner (2013) at et kritisk blikk på egen praksis er vesentlig. Det er sagt at delte oppfatninger og ulik forståelse er gode kjennetegn i et læringsfelleskap (Kristiansen, 2011; Bjørnsrud, 2009; Hargreaves, 2003). I praksisopplæringen er partene i realiteten ikke likeverdige. Studentene opplever ikke at trygghet preger alle veiledningssituasjoner og synes det er vanskelig å forstå at det inspirerer til meningsfulle relasjoner når uenighet oppstår mellom dem og enkelte praksislærere. Samtidig blir «det tredje rom» også en arena hvor studentene opplever at de utvikler en trygghet og får en større innsikt i læreryrkets mangfold.

## **6. Avsluttende kommentar**

I dette prosjektet har vi forsøkt å belyse hvordan teori og praksis kan forenes for å forsterke læringsutbyttet slik at lærerstudentene møter yrkeslivet med relevant pedagogisk innsikt. Gjennomgående i prosjektet har studentene uttrykt at de er tilfreds med læringsutbytte i disse praksisstudiene. Fokuset på praksistrekanten i Bærumsprosjektet har langt på vei lyktes i å forene teori og praksis og har gitt studentene relevant pedagogisk innsikt i møtet med kommende yrkesliv. Studentene erfarer at de er en del av skolens pedagogisk virksomhet og yrkesutøvelse, og at de får en egen identitet i arbeidsmiljøet, prosjektet og det geografiske området. I tillegg virker det som om refleksjonsøktene der studentene tar utgangspunkt i egne caser, muliggjør en generering av de lærerkompetanser som er nødvendige for å skape trygghet i læreryrket og bidrar til å knytte teori og praksis sammen. Vår målsetning om å forene teori og praksis til styrket pedagogisk innsikt hos studenten er langt på vei innfridd. Studentenes energi og oppmerksomhet blir i Bærumsprosjektet rettet mot relevant pedagogisk innsikt, i stedet for et fokus på praktisk, pedagogisk tilrettelegging. Dette prosjektet i en av Oslo sine nærkommuner, Bærum, har sin basis i utdanning av grunnskolelærere. Modellen antar vi kan overføres til andre profesjonsutdanninger som for eksempel praksisopplæringen i yrkesfaglærerutdanningene. I partnerskapet mellom høgskolen, rektor og praksislæreren



opplever vi noen utfordringer. En av dem gjelder kvalitetssikring av praksis: Vår felles forpliktende arena for gjensidig samarbeid mellom alle partene er ikke optimal. Det medfører tilfeldige løsninger og mangel på eierskap hos dem som ikke er med og tar avgjørelser.

En annen utfordringen gjelder utøvelsen av praksisstudier der høgskolen og praksisskolen er involvert. I dette partnerskapet eksisterer det et asymmetriske forhold som hindrer en ekte kollektiv utvikling i et læringsfellesskap. Det er behov for at e asymmetrien utfordres og kommer ut av «blindsonen». Dugelighet i veiledningsrollen må konkretiseres og følges opp på en felles arena. «Det tredje rommet» kan da bedre fungere som et mulighetens rom.

En tredje utfordring er prosjektets mange aktører med relativ god stabilitet. De høgskoleansatte representere ikke en stabil faktor i prosjektet. Dette kan ha påvirket studentenes opplevelse av kontinuitet i prosjektet.

Med bakgrunn i resultater fra Bærumsprosjektet, ser vi behov for å kvalitetssikre utøvelsen av studentens praksisstudier. Dette gjelder oppgaver for alle aktørene i praksisutøvelsen: studentene, praksislærerne, skolelederne og høgskoleansatte. Med dette mener vi en særskilt fagplan med en felles visjon for alle involverte parter og en rettesnor for veiledning i de lokale praksisstudiene på lik linje med plan for praksis. Denne planen vil være retningsgivende for oppfølgingen av praksisstudier der beskrivelsene av læringsutbyttet i veiledningen får innhold og retning for studentenes læring og framtidige yrkesutøvelse. Kan dette steget være med på å lukke gapet mellom teori og praksis – «bridging the gap»?

**Takksigelse:**

Forskerne vil takke Elisabeth Bjørnstad, Christine Borge og Mette Birgitte Helleve ved HiOA for viktige initiativ, bidrag og deltagelse inn i prosjektet. Vi vil også takke anonyme fagfeller som har bidratt til faglig tydeliggjøring av innholdet.

**Forfatterinvolvering:**

Skotheim er artikkelens førsteforfatter og Johannessen og Kaldahl er likeverdige andreforfattere.

## 7. Litteraturliste

- Bengtson, J (2007). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I Brusling, C & Strömquist, G (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre former for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal.
- Borge, C. & Bjørnestad, E. (2012). *Partnerskapsskolen*. Upublisert, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Briseid, L.G. & Werner, S. (2013). *Samanhengen mellom teori og praksis i Lærerutdanningen*, Skriftserie nr 163.UiA.
- Capraro, M.M. , Capraro, R.M. & Helfeldt, J. (2010). Do Differing Types of Field Experiences Make a Difference in Teacher Candidates Perceived Level of Competence? *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 131-154
- Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2014). [Novice teachers and how they cope](http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570). *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 189-211.
- Dale, E.L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I Kvernbekk, T. (red.). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet (67-82)* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, John (1991). *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of religion and Health* 23(3), 197-203. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00990785>
- Etsås, T. I., Irgens, E. (2014) Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I Postholm, M.B. (red.). *Ledelse og læring i skolen (161-180)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H.-G. (1960). Oversatt til norsk 2010: *Sannhet og metode*, Oslo: Prosa forlag
- Handal, G. (1996). *Att stimulera till reflekterad praktik*. I Brusling, C & Strömquist, G. (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Economy: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2014). Retningslinjer for praksis. <http://student.hioa.no/documents/585736/779812/Retningslinjer+for+praksisopp%C3%A6ring+2015-16/0d7ab9a4-12b6-42bd-9277-ed330663d295>.
- Kristiansen, A. (2011) Møte med den andre: Martin Buber. I (red) S.B.Eide, H.H.,Grelland, A.Kristiansen,., H.I Sævareid,., & H.I Aasland. *Fordi vi er mennesker (s.33-42.)*. Bergen; Fagbokforlaget,
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Juell, E. (2003). *Refleksjon: Innspill til nye utspill*. Oslo: Akademika forlaget.
- Lillejord, S. & Børte, K.(2014). *Partnerskap i Lærerutdanningen - en forskningskartlegging*. Fra Kunnskapssenteret for lærerutdanningen, 3/2014, Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,

- Marek, E.A. & Laubach, T.A. (2007) Bridging the Gap between Theory and Practice: A Success Story from Science education (s. 47-60). I Mordechai, G. & O'Brien, Bridging Theory and Practice in Teacher Education. Rotterdam: Sense Publisher
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7. Hentet den 15.4.2016 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_gr\\_unnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_gr_unnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen, (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*, Oslo: NOKUT.
- Raaen, F.D. (2011) Kompetente nyutdannede lærere: Et spørsmål om gode lærerteam - eller om den rette mentorordning? Unge Pædagoger, (2) <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/959>
- Rønnestad, M.H. (2008). *Profesjonell utvikling*. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Chicago: Joussey-Bass Publisher.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc. Publisher.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2011) Veilederrollen - En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*. 4/2011. 52-55.
- Solstad, A.-G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2/2013. 97-106.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- St.meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tveiten, S. (2008). *Hva er veiledning?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2013). *Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa- ungdomstrinnet-2012-2017/* Hentet fra den 01.06.2016 fra <http://www.udir.no>
- Van Manen, M. (2014) *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in Phenomenological Research and writing*, Walnut, California.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>