

Johannessen, B., Kaldahl, A-G. & Skotheim, T. (2018).  
Refleksjonsøker og trekantsamarbeid i «tur-retur»-  
praksis. *Scandinavian Journal og Vocations in  
Development*.  
<https://doi.org/10.7577/sjvd.2618>

Fagfelleurdert (Peer reviewed)

## **Refleksjonsøker og trekantsamarbeid i «tur-retur»- praksis.**

Likeverdige forfattere:

Baard Johannessen, høskolelektor: [baard.johannessen@hioa.no](mailto:baard.johannessen@hioa.no)  
Anne-Grete Kaldahl, høskolelektor: [anne-grete.kaldahl@hioa.no](mailto:anne-grete.kaldahl@hioa.no)  
Torhild Skotheim, høskolelektor: [torhild.skotheim@hioa.no](mailto:torhild.skotheim@hioa.no)

Alle: OsloMet – Storbyuniversitet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Søkeord:

Partnerskapsskole – praksis – kombinere teori og praksis – refleksjonsseminar –  
lærerstudenter

## **Innledning**

Denne artikkelen demonstrerer at en kombinasjon av refleksjonsøkter og «tur-returpraksis» i et trekantsamarbeid kan gi økt rolleforståelse og en mer robust praksiserfaring. Dette imøtekommer innsatsområdene i strategimeldingen, Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her presenteres en praksismodell i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Modellen innebærer et tett og forpliktende trekantsamarbeid mellom studentene, praksisfeltet og høgskolen. Hensikten er å gi studentene et forsterket læringsutbytte slik at yrkeslivet møtes med relevant pedagogisk innsikt. Formålet er å finne ut om et slikt fokusert samarbeid mellom høgskole og praksisfelt øker muligheten for å erverve et slikt læringsutbytte. Resultatene viser blant annet at kontinuerlige refleksjonsøkter i trekantsamarbeidet, bidrar godt på veg til dette. Funn viser også at praksislærere og skoleledere øker sin metakompetanse som lærerutdannere gjennom et tett og forpliktende samarbeid i praksis.

I overensstemmelse med internasjonale trender (McMahon, Forde & Dickson, 2015) er det utarbeidet både nye Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2016) og egen nasjonal strategimelding, Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Høgskolen i Oslo og Akershus (heretter HiOA) starter i 2012 et pilotprosjekt i praksisopplæringen. I beskrivelsen av prosjektet er målsettingen «hele skolen som praksisarena hvor teori og praksis går hånd i hånd gjennom refleksjon» (Bjørnstad, Borge & Johannessen, 2012). Tilnærmelsen i prosjektet er en kombinasjon av kollektiv refleksjon over yrkesutøvelse og en skole som definerer hele virksomheten som praksisarena. 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 gir retning for en utvikling av skole og høgskole som lærende organisasjon. De nye forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2016) understreker også arbeidet for et tettere og forpliktende samarbeid i praksistrekanten. Ved et tett og forpliktende samarbeid mellom høgskolen, studentene og praksisskolen ved praksislærer og rektor, skaffer vi erfaring om hvordan grunnskolepraksis kan benyttes som en utviklingsarena for studenter og skoler. I vår artikkel vil tittel på skolens øverste ledelse benevnes som rektor eller skoleleder. Internasjonalt arbeides det med å utvide praksisforståelse i lærerutdanningen til å inkludere alt pedagogisk personale ved praksisskolen

(McMahon, Forde & Dickson, 2015). De utvalgte skolene i Bærum kommune utgjør gjennom dette prosjektet partnerskapsskoler for HiOA. Vår problemstilling i denne longitudinelle studien (2012-2016) er: *Hvordan kan et praksissamarbeid mellom grunnskolelærerstudenter og lærerutdannere bidra til et forsterket læringsutbytte slik at yrkeslivet møtes med relevant pedagogisk innsikt?*

## **Lærerkvalifisering gjennom partnerskap for bedre praksis**

### **Lærerutdanning 2025**

I den nye strategimeldingen, Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017), har noen områder fått særlig oppmerksomhet i arbeidet for bedre kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene frem mot 2025. Studier som meldingen baserer seg på, viser at avstanden mellom campus og praksis fortsatt er stor (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.11).

Praksisgjennomføringen utfordrer aktørene, både med hensyn til partnerskap, rolleforståelse og samarbeid. I de nærmeste årene skal tiltak settes inn for å styrke partnerskapene og praksisopplæringen. Dette skal skje i en «gjensidig forpliktelse og respekt for hverandres bidrag i samarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.4).

Lærerutdanning 2025 fremhever at fagmiljøene **skal** (vår utheving) bestå av kvalifiserte praksislærere som skal samarbeide tett med lærerutdannere fra lærerutdanningsinstitusjonene. Det uttrykkes blant annet, om enn noe vagt, et behov for «strukturelle virkemidler som gir forbedrede samarbeidsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.13).

Lærerutdanningsmeldingen baserer seg på studier som blant annet viser at skoleledere og praksislærere «gir lærerutdanningene lavere skår enn lærerne på lærerutdanningsinstitusjonene selv gjør» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.11). Dette kan uttrykke et behov for å avklare roller og forventninger mellom aktørene i større grad enn tidligere, som et bidrag inn i bedring av partnerskapssamarbeidet.

## **Partnerskap – lærende fellesskap**

Bærumsprosjektet er tuftet på et partnerskap. Partnerskap 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 en gruppe mennesker undersøker egen praksis med kritisk blikk. Hargreaves (2003) påpeker at innenfor slike profesjonelle fellesskap, skal det være rom for uenigheter og diskusjoner. Dette er forutsetninger for forbedringer i egen praksis og organisasjonen for øvrig.

Partnerskapsmodellen utfordrer aktørene i den. Dette er klart uttrykt gjennom den forskningen Kunnskapsdepartementet bruker som grunnlag for valg av sine innsatsområder og tiltak i Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gode samarbeidsarenaer savnes og det uttrykkes behov for nytenkning, bedre koordinering, mer oppmerksomhet om struktur og økt involvering av partene.

## **Partnerskap - rolleforståelse**

Rektor er skolens øverste ansvarlige (Opplæringslova § 9-1). Rektors rolle og oppgaver er knyttet til ledelse av skolens administrasjon, personale og pedagogisk utvikling. Roald (2012) hevder at kjennetegn på ledere av skoler i utvikling, vektlegger pedagogisk ledelse framfor administrative og vedtaksorienterte saker. Denne prioriteringen danner grunnlaget for utvikling og endring i skolen og personalets praksis.

Roald er i sin forskning opptatt av hvordan teori og informasjon som skolene besitter, danner grunnlag for utvikling av kunnskap som både skolen og den enkelte lærer kan bruke for å utvikle sin egen kompetanse. Roald beskriver en kollektiv læringsprosess i personalet under ledelse av skoleleder som en utviklende tilnærming for skolens ansatte. Her får vi en veksling mellom kollektivt baserte refleksjon kombinert med praktisk handling. Videre må skoleledelsen tilrettelegge for problemstillinger som mobiliserer høy grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom dem som er involvert i kvalitetsarbeidet (Roald, 2012).

Lederstøtten i et partnerskap, i vårt prosjekt gjennom skoleleder og høgskolen, omtales som avgjørende. Uten den blir partnerskapet svært sårbart (Lillejord & Børte, 2014). Ivaretagelse av alle impliserte aktører er en viktig dimensjon i utøvelse av lederskap. I datamateriale som Heggen og Thorsen viser til fra 2013-2014, er rektorrollen «tilbaketrukket» (Heggen og Thorsen, 2015 s.369). Praksislærer står ofte alene.

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 s 6). Etablerte oppfatninger og læringssyn skal høres, forstås og kanskje justeres gjennom et likeverdig samarbeid. Dette kan være utfordrende. Lillejord og Børte (2014) understreker at «partnerskapsmodeller er atskillig mer ressurskrevende enn tradisjonelle lærerutdanninger» (Lillejord & Børte, 2014 s.15). Et godt partnerskap forutsetter stabilitet blant deltakerne (Lillejord & Børte, 2014). Capraro, Capraro og Helfeldt (2010) hevder likevel at partnerskap gir aktørene noe nytt. Bloomfield og Nguyen (2015) er i sin studie opptatt av hvordan alle parter i et praksisfellesskap lærer og drar nytte av erfaringer fra studenters praksisstudier.

Omsorg for aktørene er viktig å ivareta for å lykkes i et læringsfellesskap, slik et partnerskap er ment å være (Hargreaves, 2003). Kanskje blir denne omsorgen utfordret i dette fellesskapet, selv om Buber hevder at delte oppfatninger og ulik forståelse i interaksjon mellom deltagerne, er gode kjennetegn på et læringsfellesskap i utvikling. En sammensmelting av omsorg (Hargreaves, 2003) og læringsfellesskap basert på uenigheter, inspirerer til meningsfulle refleksjoner og relasjoner og til større trygghet og uavhengighet hos partene (Buber, 1988).

Lillejord og Børte (2014) understreker jevnbyrdighet i partnerskapet. De anser dette som en forutsetning for et vellykket samarbeid. Dette påpekte Stoll et al. (2006) også: tillit, respekt og støtte mellom aktørene er avgjørende for godt samarbeid og gode resultater. Gjensidig forpliktelse og respekt inngår som ett av kjennetegnene på at målene i Lærerutdanning 2025 vil være innfridd (Kap.2, s.8).

## **Det tredje rom**

«Det tredje rom», hentet fra Bhabhas hybriditetsteori, kan fungere som «et møtested og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra ulike kunnskapskulturer skal lage noe nytt i fellesskap» (Lillejord & Børte, 2014 s.13). Cochran-Smith og Lytle (1999) og Zeichner (2010) bruker begrepet «det tredje rom» for å beskrive nye relasjoner mellom lærerutdanningen og praksisarenaen. Hensikten er å skape et tverrprofesjonelt partnerskap. I dette rommet vil gjerne jevnbyrdighet og ønsket om likeverdighet mellom partnerne utfordres, da et partnerskap mellom aktører fra ulike nivå i utdanningssektoren kan representere et asymmetrisk maktforhold (Lillejord & Børte, 2014). I studien til Skotheim, Johannessen og Kaldahl (2016) erfarer studentene en asymmetri i møte med enkelte praksislærere. Forskerne avdekker en «blindsoner» som høyskolen opplever som utfordrende (Skotheim et al. 2016, s.22). For å unngå et asymmetrisk forhold eller «blindsoner» mellom aktørene, foreslår Lillejord og Børte (2014) noen suksesskriterier. Ett er 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 kapasitet og kompetanse hos de involverte. Å opprette et tredje uavhengig rom, som et partnerskap kan representerer, inviterer i utgangspunktet til jevnbyrdighet mellom partene, som kan bidra til å forebygge asymmetri.

## **Refleksjon i praksis**

Studier viser at praksisveiledningen er mer preget av praksisorienterte oppgaver enn av profesjonsorientert refleksjon (Solstad, 2013). 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). Gjennom refleksjonen får studentene anledning til å sette ord på det de har lært. Roald (2012) peker på de kollektive refleksjonsprosessene som grunnlag for at den enkelte lærer og lærerfellesskapet tar i bruk nye handlingsalternativer. I Batesons teori (Bateson, 1979) om lineære og sirkulære årsakssammenhenger, forstår vi at endring av kunnskap fra informasjon til refleksjon og metarefleksjon finner sted i veiledningsøktene. En lineær årsakssammenheng har enkle forklaringer på handlinger, mens sirkulære årsakssammenhenger åpner for refleksjon over ulike forklaringer. I praksisskoler som legger til rette for kollektive refleksjonsprosesser for studentene, kan den sirkulære årsaksforklaring bidra til økt pedagogisk innsikt. Mulige fremgangsmåter skal gi rom for prøving og læring (Johannessen, Kokkervold og Vedeler,

2010). Videre mener Stenhouse (1975) at elever må få anledning til å prøve ut og evaluere problemer som angår dem. Han viderefører dette til læreren, som ved kontinuerlig refleksjon over egen praksis vil være i stand til å forbedre egen undervisning. Schön (1991) betegner en slik lærer som en reflektert praktiker.

### **Relevant pedagogisk innsikt**

I vår studie er praksisskolene og høgskolen definert som likeverdige læringsarenaer hvor studentene bevisstgjøres koblingen mellom teori og praksis. Oppgaven til lærerutdannerne, praksislærerne, skolelederne og høgskolelærerne er å legge til rette for at studentene erfarer denne kobling som et bidrag til å styrke deres lærerkompetanse og dyktiggjøre dem til læreroppgaven. Med utgangspunkt i Ertsås og Irgens (2014) har vi valgt å definere teori som «noe som sitter i hodet», og det er høgskolen som har ansvaret for denne delen av utdanningen. Praksis er «det som sitter i kroppen», med den målsetning å prøve ut om teorien virker i klasserommet. Spørsmålet fra forskerne er hvordan vi best mulig skal virkeliggjøre denne koblingen, og vår oppfatning er at teorien gjennom refleksjon styrker praksisutøvelsen. En ambisjon i Bærumsprosjektet er å bidra til at studentene 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. En annen ambisjon er at studentene, på grunnlag av teori- og praksisstudier, former sin lærerrolle og erverver relevant pedagogiske innsikt, som gjør at de er bedre forberedt til møtet med skolen som arbeidsplass etter endt utdanning (Caspersen & Raaen, 2014). Praktisk innsikt og teoretisk refleksjon er elementer i kvalitetsutviklingscykluser som beskrives av Nonaka og Takeuchi (1995). En slik syklus innebærer, ifølge Roald (2012), en kollektiv kontinuerlig prosess der mål, tiltak, evaluering og justeringer er basis for kvalitetsutvikling. Det er en nær kobling mellom kvalitetsutvikling i skoler, slik Roald (2012) beskriver det, og kollektive refleksjonsøker med alle aktørene i skolehverdagen.

## **Metode**

### **Triangulering**

Denne studien er basert på longitudinelle intervjudata fra tre ulike datasett i perioden 2012-2016, hvor vi har undersøkt fenomenet praksisstudier gjennom triangulering. Intervjudataene er hentet fra tre ulike grupper med informanter: 6 lærerstudenter, 3 praksislærere og 4

skoleledere ved 4 ulike praksisskoler. I denne fenomenologiske studien (Van Manen, 2014) får vi en forståelse av grunnskolelærerstudentenes, praksislærernes, og rektorenes opplevelse og erfaringer. Det fenomenologiske perspektivet er knyttet til et ønske om å forstå praksisstudiene ut fra studentenes egne perspektiver, praksislærerne egne opplevelser, og rektorene ut fra sine erfaringer. Målet er å beskrive den erfarte virkeligheten slik informantene opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik nærmer vi oss en forståelse av de grep vi som lærerutdannere må ta for å koble teori og praksis til hverandre.

Vi bruker det fenomenologiske intervjuet som åpner for at flere synsvinkler møtes. Vi velger fokusgruppeintervjuer som metode for alle tre gruppene. Vi forsøker å formulere fokusgruppespørsmålene så åpne som mulig. Hensikten er å bringe frem informantenes erfaringer, opplevelser og forståelse av prosjektet. Vi får tak i essensen av studentenes, praksislærernes og rektorenes perspektiver av denne type praksisstudier, ved å stille informantene i gruppene spørsmål etter en oppsatt intervjuguide. Samtalen mellom informanter og intervjuer tillater oppfølgende spørsmål. Fokusgruppeintervjuene er semistrukturerte og spørsmålene er forankret i utfordringene fra Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble studentene intervjuet individuelt med utgangspunkt i de samme spørsmålene for å korrelere utsagnene fra fokusgruppen. Da det i praksis ikke lot seg gjøre å gjennomføre individuelle intervjuer av de to andre informantgruppen, er ikke metoden fullt ut konsistent. Dette valgte vi da studentenes opplevelser og erfaringer er særlig viktige for tolkning og dybdeforståelse av denne alternative praksisopplæringen. Disse kryssende metoder mener vi styrker reliabiliteten i vår forskning. Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert (Kvale og Brinkmann, 2015). Informantene har lest og gitt mulighet for å korrigere og utfylle.

### **Reliabilitet**

Reliabilitetsbegrepet har sammenheng med nøyaktig registrering av data og om andre forskere kan finne det samme. Transkriberingen av intervjuene er avgjørende for reliabiliteten av prosjektet. Ved at informantene leser og kommenterer de transkriberte tekstene, styrker troverdigheten av studiet. Det styrker også reliabiliteten at studentene, praksislærerne og rektorene er reflekterte og har gode forutsetninger for å kunne uttrykke seg både i forhold til utdanningen generelt og praksiserfaringer spesielt. Informantene har fått intervju spørsmålene



i forkant. Dette gir informantene mulighet for å gi gjennomtenkte svar. Samtidig går vi glipp av de umiddelbare og mer ærlige svarene. I prosjektperioden har vi særlig tilrettelagt for refleksjoner knyttet til kobling mellom teori og praksis, både i veiledningssituasjoner og gjennom refleksjonsøkter i praksisperioder. Vi undrer oss om hvorvidt denne særlige fokuseringen på teori-praksiskoblingen har påvirket studentenes, lærernes og rektorens bevissthet på dette punkt i større grad enn gjennom den ordinære praksisen. Her kan det stilles spørsmål om studiens reliabilitet.

Forskerne i dette prosjektet er tre høgskolelektorer. Deres forforståelse og forståelse (Gadamer, 1960) av informantenes livsverdener med bakgrunn i egne lærerutdanninger og mange år som lærere, medfører visse utfordringer. Undersøkerne stiller med ulik kunnskap og erfaringer. Deres forståelse vil være betinget av disse ulikhetene. En objektiv intervjuer eksisterer nok ikke; en 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. To av disse har sentrale roller i prosjektet generelt og i refleksjonsøktene spesielt. Dette eierforholdet til prosjektet og til selve tematikken, legger føringer for hvordan forskerne velger å tolke informantenes uttalelser. De er også kontaktlærere og PEL-lærere i løpet av informantenes utdanning. Forholdet mellom studenter, praksislærere, skoleleder og høgskoleansatte er asymmetrisk. Intervjusituasjonene kan her oppleves utfordrende for informantene. Uttalelsene deres medfører varierende pålitelighet. De har ulike relasjoner til intervjuerne, og kan derfor oppleve det vanskelig å være helt ærlige. Den tredje av forskerne har hatt noe undervisningstilknytning til informantene, men ikke deltatt i refleksjonsøkter. 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.

I valg av relevante opplysninger fra intervjuene, gjorde alle tre forskere et utvalg fra utsagn. Forskernes utsagn ble sammenholdt og et utvalg ble foretatt i fellesskap. Denne tilnærmingen styrker studiens reliabilitet.

## **Validitet**

Validitetsbegrepet er knyttet til om dataen som er samlet inn gir informasjon om det temaet som er fokuset for prosjektet. Validiteten på studiet er derfor også knyttet opp mot hvilke slutninger vi trekker på grunnlag av datamaterialet (Brinkmann & Kvale, 2015).

## **Generalisering**

Vårt prosjekt er en kvalitativ forskningsstudie, og har derfor begrenset med informanter. Det vil ikke kunne generaliseres fra 6 studenter, 3 praksislærere og 4 representanter fra ledelsen. Studentinformantene har gjennomført praksis i Bærumskolen i fire år, og representerer de fire deltagende skolene. De meldte seg selv som informanter etter at vi informerte om evalueringen våren 2015. Praksislærerinformantene meldte seg frivillig fra gruppen, og de fire rektorene stilte alle opp. Kunnskap bygd på forskning fra kvalitative data er ikke generaliserbare, men vi kan se en viss overførbarhet av kunnskap fra vår kvalitative studie (Gall, Gall & Borg, 2007).

I etnografisk analyse er det viktig å få informasjon fra ulike kilder for best mulig å belyse fenomenet som utforskes (Fettermann, 1998). I vårt prosjekt er det sammenhenger mellom intervjudata hentet fra tre ulike grupper med informanter; studenter, praksislærere og rektorer ved de ulike praksisskolene som er involvert i studiet. Stake (2000) hevder at tre ulike datasett ikke kan brukes direkte til sammenligning, men intervjudata kan for eksempel være med på å avkrefte eller belyse og sannsynliggjøre annen intervjudata. I metode-terminologien er dette kalt datatriangulering.

## **Systematisk litteratursøk**

Det ble utført ett litteratursøk i følgende database: Education Resources Information Center (ERIC). For å sikre validitet og reliabilitet i litteratursøket vårt, ble det gjort et databasesøk etter oppsett av Lillejord og Børte (2014). Den samme søkestrengen for databasesøk som ble gjort i 2014, er forlenget for perioden 2014-2016. I alt 15 nye fagfelleverderte artikler ble registrert, vurdert og inkorporert. Det ble søkt i tittel og sammendrag med følgende søkestreng: (TI: school AND university AND partnership AND «teacher education) OR (AB: school AND university AND partnership AND «teacher education) limiters: peer review 06.2014-08.2016. Søkedato var 17.08.2016 og gav 22 treff.

## **Funn**

I fremstillingen av funn fra studien har vi konsentrert fremstillingen om fire tema. Disse er valgt for å rette fokus på problemstillingen og er:

- Prosjektets kobling mellom teori og praksis
- Relevant pedagogisk innsikt gjennom rolleforståelse og lærerkvalifisering
- Refleksjonsøker
- Prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid

I studien har vi tre ulike datasett. I vår fremstilling av funn har vi systematisk valgt å utnytte de tre ulike informantgruppene som har deltatt.

### **Prosjektets kobling mellom teori og praksis**

Vår problemstilling er opptatt av om det er mulig å gjøre grep i praksisgjennomføringen som innvirker på studentenes faglige utbytte og muligheter for å møte yrkeslivet med adekvat kunnskap. I studien har vi intervenert med det mål å studere muligheter for tettere kobling mellom teori og praksis. Avstanden mellom teori, som til vanlig blir formidlet av høgskolen, og den praktiske skolehverdagen, er pekt på som en hovedutfordring i lærerutdanningen (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017). Koblingen mellom teori og praksis har vært viktig i alle ledd i Bærumsprosjektet. Refleksjonsøktene i studentenes praksisgjennomføring har bidratt til å forsterke denne koblingen. En av studentene uttaler seg slik om dette: «I praksis er det veldig greit. Da har også alle praksislærere som jeg har hatt fokusert på å dra inn vår kunnskap fra høgskolen – alt faller på plass under praksis».

Denne studenten berører relasjonen mellom oppgavene som skal løses i klasserommet, samt forståelse og begrunnelse for lærers handling. Praksislærers evne og bevissthet i forhold til å se koblingen mellom teori og praksis, er også av betydning for studentenes opplevelse av denne sammenhengen. Det er sentralt at praksislærer har en kunnskapsbase som imøtekommer studentens behov for å forstå. I veiledningsprosesser mellom praksislærer og studenter, blir teori koblet til praksissituasjoner. En av praksislærerne uttaler seg slik:

så er jeg blitt mer obs på de selv da, og prøver å finne sammenhenger mellom teori og praksis. Vi har hatt sånne lese oppgaver der vi har lest noe av pensumet som de har hatt. De har hatt sånn fremlegg og diskutert det og om de har sett noe av det i praksis og kan relatere det til praksis, «god ide».

En praksislærer skal både være handlingsrettet i praksissituasjoner og samtidig knytte teori og faglig innhold til disse handlingene i veiledningen.

I tillegg til å være i prosjektets plangruppe sammen med høgskolens ansatte, var skolelederne involvert i refleksjonsøktene og i daglige samhandlingssituasjoner med studentene. Kjennskap til hverandre over tid kan ha gitt mulighet for en mer profesjonell samhandling mellom skoleleder og studenter. En av skoleleder sier: «... og så tenker jeg at det er noe av det som er morsomt med å ha studenter er at de stiller spørsmål som hvorfor det, hvorfor gjør dere sånn?». Skoleledere lot spørsmål som ble reist i samtale med studenter være tema på enkelte personalmøter.

I uttalelsene fra aktørene i prosjektet ligger det en grunntone av faglig forankring gjennom de oppgavene som skal løses på skolen. Studentene får et faglig påtrykk fra skolens praksislærer og det pedagogiske personale, og opplever at innsikten og forståelsen for læreryrket blir mer tydelig.

### **Relevant pedagogisk innsikt gjennom rolleforståelse og lærerkvalifisering**

I studentenes fjerde studieår, velges en av skolene de har vært på i tidligere praksisperioder. Dette medfører at studentene kommer til en skole der relasjoner er etablert, både i forhold til elever, praksislærere, skoleleder og øvrige lærere. Studentene vil også være kjent med skolens fysiske rammer, samarbeidsaktører, satsingsområder og rutiner. Det fjerde året har de relativt bred praktisk erfaring, men har i mindre grad hatt anledning til å gå i dybden.

Etter to ukers praksis høsten i det fjerde året, oppsummerer en av studentene: «Jeg føler at vi har blitt behandlet som fremtidige kollegaer, mer enn som bare noen studenter som er her». Studentene har fått et reelt ansvar, de fortsetter der de slipper etter tredje års praksis. Da de starter fjerde året, har alle deltatt i minst ett foreldremøte og en utviklingssamtale. Noen av dem har deltatt i arbeidet med å skrive IOP til enkeltelever. Studentene er opptatt av å høre hvordan det har gått med disse elevene. De får en direkte erfaring med eventuelle resultater fra tiltak.

En av praksislærerne understreker at studentene gis et større ansvar og at dette utfordrer dem: «Men de fikk virkelig prøvd seg, da; ho ene sa at etter bare en time så er jeg gjennom hele følelsesspekteret, fra å gråte, miste helt kontrollen, få tilbake kontrollen, lissom hele greia».

Studentene viser at de mestrer ansvaret selv om det oppleves utfordrende. Det er trygt å ha praksislærer og rektor i ryggen.

Skoleleder antyder at det skjer noe i praksis det fjerde året; studentene er mer offensive og bevisste når de formulerer spørsmålene sine. Dette kan skyldes at studentene opplever at de behandles med respekt - som en kollega. Det tar tid å opparbeide tillit. Å være lengre sammen i praksis, kan bidra til økt tillit mellom de ulike aktørene. Etter hvert kan det virke som at skoleleder opplever dette:

*Jeg gjør det på en litt annen måte fordi jeg føler at jeg kjenner dem bedre ... de kjenner også meg bedre og da blir det en relasjon der som det kanskje har kommet noe positivt ut av, tror jeg, at vi da kanskje har prata om litt andre ting enn akkurat det som står i boka.*

Denne fjerde praksisperioden, når studentene kommer tilbake til en tidligere praksisskole, gir et forsterket læringsutbytte og mer innsyn i praksisskolen enn det som er vanlig.

### **Refleksjonsøker**

En av intervusjonene i Bærumsprosjektet har vært refleksjonsøktene og betydningen av åpne og reflekterende spørsmål. Det ble avsatt tid til felles refleksjonsøker hvor studentene, praksislærerne, skolelederne og høgskolelektorer i pedagogikk deltar. I starten «eide» ikke studentene denne refleksjonsøkten. Disse ble styrt av høgskolen. Etter hvert etterlyste studentene selv disse refleksjonsøktene, og kom med temaer som de synes var aktuelle å ta opp, som f.eks. klasseledelse. En av skolelederne i prosjektet uttrykte: «Denne høsten har vi hatt mer tid eller satt av mer tid til denne refleksjonen og studentene (...) er jo med i denne refleksjonsøkten også». Skolelederen mener at refleksjonsøktene er med på å danne en felles forståelse for de involverte; vi er en praksisskole. Dette har bidratt til å utvikle en større forståelse for samfunnsoppdraget som er eid av alle deltagerne i refleksjonsøkten. Videre uttrykker skolelederen: «at praksislærerne har et overordnet ansvar for praksisen og så er vi alle medansvarlige».

En av praksislærerne understreket disse refleksjonsøktene som svært givende og utfordrende: «Vi skal ikke vurdere om de er gode lærere, men vi skal gjøre hverandre gode. Det er nesten mer spennende». Praksislærerne er også opptatt av at disse refleksjonsøktene gir rom for selvutvikling:

(...) og så tenker jeg at det er noe av det som er morsomt med å ha studenter er at de stiller spørsmål hvorfor det, hvorfor gjør dere sånn? At det er på en måte – det blir en slags vinn- vinn situasjon, for vi må være veldig bevisste de valgene vi har tatt i møte med studentene.

Studentene er begeistret for refleksjonsøktene og mener at de bidrar til en god praksis med mulighet for å utvikle sin egen identitet som lærer. De erfarer at det er en trygg arena der de prøver seg fram. Refleksjonsøktene øker deres pedagogiske forståelse og innsikt.

### **Prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid**

Det er en bred enighet både fra studenter, praksislærere og rektorer om at det er tidsbesparende at studentene returnerer til kjente skoler. For det første er denne type «tur-returpraksis» tidsbesparende i det å slippe å bruke tid på å bli kjent med personalet og ledelsen gang på gang. En student sier at: «Man begynner på en måte der man slapp sist, og at man har trygge rammer. Man møter også igjen de samme menneskene, man blir kjent i miljøet og personalet». Studentene bekrefter og liker at de «føler seg hjemme». De blir mer behandlet som kolleger enn studenter. Denne relasjonelle faktoren gir tilhørighet til personalet og ledelsen. Den gir også økt trygghet i skolehverdagen. Ikke minst å oppleve gleden ved å kjenne igjen tidligere elever. Studentene fant også lettere andre kollegaer som de kunne spørre og som var ressurspersoner på ulike områder. Det var lettere for studentene å danne seg et inntrykk av elevene, lærerne, skolen og ledelsen. Det er også tidsbesparende å vite hvor alle praktiske hjelpemidler er, og i tillegg kjenne skolebygningen, skolereglementet og mange av de tingene som bare «sitter i veggene» på en skole.

Praksislærerne gir uttrykk for det samme, at de sparer tid ved å få studentene tilbake. De bekrefter studentenes utsagn om at det ikke bare er hyggelig for elevene, personalet, ledelsen og praksislæreren, men for studentene å bli gjenkjent og inkludert i miljøet. Rektorene er også begeistret for denne type «tur-returpraksis»:

Noen av disse fjerde års-studentene som faktisk var hos oss for tredje gang, begynte å bli såpass husvarme at vi begynte å snakke om en del andre ting enn hva jeg ville ha gjort med studenter som bare hadde vært innom for et år. Altså litt djupe ting, jeg utleverte litt mer av skolen (...) Ja, på skolekoden. Kall det personlig, ikke privat. Det er noe der.

Både studentene, praksislærerne og skolelederne meddeler at de er svært fornøyde med å få de samme studentene tilbake, slik at de får videreutvikle det faglige og relasjonelle forholdet. Dette gir bedre tid til det lærerprofesjonelle arbeidet, der dypdykk i forholdet mellom teori og

praksis er mulig. Det blir anledning til større og flere pedagogiske diskusjoner som det ellers ikke er tid til. Denne praksisrammen er grunnlaget for relevant pedagogisk innsikt som ruster studentene for yrkeslivet.

## **Analyse og drøfting**

Bearbeidelse av funnene gjør at vi i dette kapitlet velger å samle temaene under andre overskrifter enn i kapittel 4. Disse er:

- rolleforståelse i partnerskapet
- refleksjonsøker
- prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid

### **Rolleforståelse i partnerskapet**

Skolelederne er sentrale partnere i trekantsamarbeidet i Bærumsprosjektet. De er der, både som tilretteleggere med nøkler til muligheter for studenter og praksislærere, men også som en verdifull pedagogisk kompetanse i møte med studenter i profesjonelle og kollegabaserte sammenhenger. Gode skoleledere vektlegger pedagogisk ledelse framfor administrative og vedtaksorienterte saker (Roald, 2012). I vår forskning finner vi at skolelederne etter hvert forstår seg selv både som administrativt og pedagogisk ansvarlige for sin virksomhet. Dette står i kontrast til Heggen og Thorsens funn (2015), som beskriver skoleleder som «tilbaketrukket». Forklaringen på at en skoleleders posisjon kan fremstå som tilbaketrukket, ligger gjerne i et stort administrativt press, der et kontinuerlig økende nasjonalt krav om dokumentasjon utfordrer. Skolelederne i Bærumsprosjektet fikk tid og ressurser til rådighet når skolene deres skulle delta. De satt i plangruppa for hele prosjektet, sammen med to ansatte fra høgskolen og kunne slik få et eieforhold til det hele. Det var også muligheter for kompetanseheving, både for egen del og for deres personale. Når vi velger å skrive at de «etter hvert» så sin egen rolle, like mye som pedagogisk ansvarlige som administrative, var det fordi de inntok en mer avventende holdning den første tiden av prosjektet. Initiativet var kommet fra høgskolen. Da ligger det fort en forventning om at høgskolen leder, kommer med innspillene, regisserer. Praksislærerne var ikke med i plangruppa, heller ikke studentrepresentanter. I realiteten var det ikke et partnerskap der alle parter hadde en likeverdig stemme inn. Alle var ikke invitert inn i det tredje rommet. Av praktiske årsaker ble en enklere praksis valgt: Skolelederne og to høgskoleansatte la struktur, innhold og stod i

gjennomføring av alle refleksjonsøktene. Praksislærerne og studentene deltok i og delvis bestemte innholdet i refleksjonsøktene.

Bhabha så muligheter i at to eller flere kulturer møttes på nøytral grunn og brukte sine ulikheter inn i et produktivt og utviklende fellesskap (Bhabha, 1990 Lillejord og Børte, 2014). I et slikt samarbeidsklima kan nye relasjoner mellom lærerutdannere og grunnskolelærerstudenten oppstå (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Zeichner, 2010), men når to parter mer fremstår som «gjester» i refleksjonsøktene, er det større fare for at asymmetri opprettholdes i partnerskapet (Skotheim et al. 2016). Studenter er «under utdanning» og lærerutdannerne er «ferdig utdannet». Våre studenter er opptatt av å bestå praksis, for å få godkjent grunnskolelærerutdanningen sin. Skoleleder er praksislærerens personalsjef. Ulikheten i status definerer ulike roller hos partene i samarbeidet. Det kan bli utfordrende å være ærlig når partene møtes (Skotheim et al., 2016)

Studentene i Bærumsprosjektet opplevde en positiv samhandling med rektorene. De kjente seg sett av dem og uttrykte at de ble behandlet med respekt. Denne relasjonen oppstod ikke over natta, den skjedde over tid. At studentene kom tilbake til den samme skolen og skoleleder to og for noen tre ganger, gjorde en tettere relasjon mer mulig. Både studentene og skolelederne uttrykte at de fikk økt tillit til hverandre og så etter hvert seg selv som mer jevnbyrdig i partnerskapet. Slikt inspirerer og motiverer partene (Stoll et al., 2006; Hargreaves, 2003). Samtidig utfordres dialogen mellom studentene og skoleleder, ved å tillate uenighet (Buber, 1988; Hargreaves, 2003), eller enda mer: det forutsettes uenighet for at det i det hele tatt skal skje utvikling. Det er ikke enkelt å være uenig med rektor; studentene vil nødvendigvis stå i et asymmetrisk forhold (Lillejord & Børte, 2014) til en skoleleder.

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. Denne praksisen understreker at rektorene er både administrativt og faglig ansvarlige da de gir rammer og muligheter for utvikling hos studentene slik at samfunnsoppdraget imøtekommes. Roald (2012) understreker at en slik rektorrolle er av betydning for en skoles kvalitative utvikling.



Å inngå et partnerskap med høgskolen over en periode på fire år, betyr både forpliktelse og vilje til eksterne blikk på skolen (Lillejord & Børte, 2014). Studentene etablerer også et forhold til skolen, som innbefatter at arbeidsplassen blir eksponert for både høgskoleansatte og studenter. I vårt materiale ønsker skolelederne det kritiske blikket (Roald, 2012; Briseid & Werner, 2013; Solstad, 2013) og de oppfatter både studenter og høgskolens ansatte som bidragsytere i spørsmål om begrunnelser for sine pedagogiske veivalg. Videre viser også forskning til at skolelederne er bevisst på at studentenes spørsmål genererer refleksjoner i skolens personale og danner på den måten muligheter for kvalitetsutvikling på skolen (Nonaka & Takeuchi, 1995; Bloomfield & Nguyen, 2015). Dette bekreftes i vår forskning. Hargreaves (2003) mener at det kan være vanskelig å ivareta omsorgen i Bhabhas tredje rom. Omsorg er ikke noe man «kjøper» seg, den trenger tid på seg. Den kommer etter hvert som man får en historie, kjemper noen kamper, våger å være ærlige, tåler hverandres ømme punkter, viser hverandre at man vil noe med samarbeidet og våger å stole på hverandre. Trygghet og tillit må ligge i bunn før man våger å fronte uenigheter (Stoll et al. 2006). Da er det en forutsetning at alle partene fra starten er inkludert og jevnbyrdige i samarbeide. Selv om dette aspektet savnes oppstår det etter hvert en omsorgsrelasjon mellom skolelederne og studentene, som Hargreaves (2003) beskriver som grunnlaget for å lykkes i et læringsfellesskap. Rektorene forteller om studenter som er kommet «inn under huden på skolen og dem selv».

Gjennom prosjektet endrer rektorene sin rolleforståelse overfor studentene og det ansvaret de har for å bidra i lærerutdanningen. De blir mer aktive bidragsytere og pedagogisk ansvarlige for deres utdanning og utvikling som kommende lærer (Stenhouse, 1975). Forskningsarbeidet avdekker at når mulighetene legges til rette for samarbeid mellom skoleleder, praksislærere, studenter og høgskoleansatte, nærmer vi oss en praksisopplæring som uttrykt både i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (2010) og i Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi kunne vært mer bevisst på å bruke trekantsamarbeidet i større grad i gjennomføringen av Bærumsprosjektet. Om vi hadde intervjuet underveis i prosjektet, kunne vi ha justert og utviklet modellen. Fordelen ved å legge intervjuene i sluttfasen, har muligens gitt oss mer modne og veloverveide refleksjoner. Samtidig har vårt valg kanskje åpnet for utvikling av en dynamisk modell.

## **Refleksjonsøker**

Solstad (2013) etterlyser profesjonsorientert praksis, og mener at den ofte blir overskygget av praktisk-pedagogiske oppgaver. Et grunnleggende trekk ved moderne veiledning (Rønnestad, 2008) er at det blir stilt kritiske spørsmål vedrørende egen praksis (Stoll et al., 2006., Briseid & Werner, 2013). En arena for å løfte fram de kritiske spørsmålene fra studentene i Bærumsprosjektet, i møte med de andre aktørene i partnerskapet, ble de jevnlig refleksjonsøktene.

Problemstillinger og regi av disse refleksjonsøktene ble i hovedsak bestemt og ledet av plangruppa. Ideen var videre at studentene, i samarbeid med praksislærerne, etter hvert skulle ta hele ansvaret for øktene. Et høyt refleksjonsnivå, kreativitet og entusiasme mellom partene i slike økter, forutsetter en problemstilling som fenger alle (Roald, 2012). Kanskje var det nettopp mangel på noe som traff en av partene våre, nemlig studentene, som medførte at de ikke opplevde et eieforhold til refleksjonsøktene den første tiden av prosjektet. Et manglende eieforhold kan skyldes at plangruppa, og i særlig grad de fra høgskolen, tok styringen i for stor grad. Sannsynligvis skjer dette av flere årsaker. En kan være at initiativtakerne til prosjektet, høgskolen, som kjenner på hovedansvaret for fremdriften, blir for ivrig i tjenesten og våger ikke å slippe de andre partene til. En annen kan være maktbalansen mellom partene, eller mer mangel på den (asymmetri). En uklar rolle – og forventningsavklaring fra starten kan være en tredje. Dette er under lupen i Lærerutdanning 2025 og blant de utfordringer det skal settes inn tiltak mot (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Etter noe tid skjer det en endring hos studentene. Kanskje er det som de selv sier det, at «alt faller på plass under praksis», når det bare går en viss tid. Hva som faller på plass, går de ikke nærmere inn på, men vi antar det handler om å få en større oversikt på ulike nivå: de kjenner elevene, rutinene, fagene, skolens fasiliteter, de er blitt kjent med medstudentene, er tryggere på praksislærer, har hatt noen møter med skoleleder. De har sammen med praksislærer satt teori inn i egen praksis, deres opprinnelige kunnskap har kanskje gjort en dreining fra informasjon til refleksjon og metarefleksjon, slik refleksjonsøktene ansporer til (Bateson, 1979). De sier at de har lært noe, at læringsutbyttet er «forsterka». Hvor mye eller lite antydes ikke, men måten de sier det på forteller at det har ervervet noe som har betydning for dem. I starten hadde de nok ikke samme utbytte av refleksjonsøktene. De måtte først ha nærhet til problemet eller situasjonen som skulle diskuteres. Uten den var det egentlig lite vits. De måtte også ha tid til å bli bevisst og forstå sin egen rolle som lærer. Til slutt måtte de få og gis tillit i partnerskapet. Det blir svært avgjørende med lederstøtten hos skoleleder i en slik prosess

(Lillejord & Børte,2014). Studentene i våre data påpeker for øvrig at måten praksislærerne utøver sine roller som veiledere på, er minst like avgjørende.

Skolelederne er opptatt av samfunnsoppdraget som innebærer at skolen rekrutterer nok lærere i fremtiden, og at de er gode nok til å fylle behovet for pedagogisk innsikt i møte med elevene. For det første rommer dette en oppfatning av den administrative tilretteleggeren for studenter i praksis. For det andre peker dette på at fornyelse av skolen kan oppstå gjennom studentenes spørsmål og refleksjoner (Bloomfield & Nguyen,2015). Skolelederne i Bærumsprosjektet utnyttet samhandlingen med studentene i møte med sitt personale. Flere av de problemstillingene som studentene kom med i samtale med dem og etter hvert gjennom refleksjonsøktene, tok skolelederne med seg inn i personalmøtene. Å involvere hele skolen i studentenes refleksjoner over praksis, kunne anspore flere til å se egen praksis med nye «briller». Vi sier ikke at det skjedde, men at rektor gjorde et slikt grep, ga muligheter for det. Uansett inviterte skoleleder, om enn indirekte, studentene inn i et større fellesskap, gjennom å bruke deres stemme inn i personalet sitt. I en slik handling ligger det en viktig anerkjennelse av studentene, med status «under utdanning». Samtidig kan det være et uttrykk for respekt og forståelse for å se hverandre som jevnbyrdige (Lillejord og Børte, 2014).

Roald (2012) er opptatt av hva som kjennetegner den gode rektor og hvilke grep som må gjøres for å gi fokus til pedagogiske refleksjon. Skoleleders deltagelse i refleksjonsøktene påvirker skolen som helhet (Roald, 2012). De stadig tilbakevendende hvorfor-spørsmål både i og utenfor refleksjonsøktene, gir en smitteeffekt til skolens øvrige pedagogiske arbeid. Både studenter og skolens lærerbevissthet skjerpes, om enn på ulike nivå. Metoden som brukes, viser seg å legge grunnlag for økt kunnskap og endring av praksis (Roald, 2012; Bloomfield og Nguyen, 2015).

Gjennom refleksjonsøktene stiller studentene kritiske spørsmål (Briseid & Werner,2013). Det er nettopp de åpne spørsmålene på bakgrunn av studentenes dybde- og breddekunnskap om skolen og skolekoden som gir grunnlag for å snakke om sirkulære årsakssammenhenger (Bateson, 1979).

### **Prosjektets mulighet for tid til pedagogisk arbeid**

Det er utsagn fra aktørene i denne praksismodellen som understøtter at studentene får mer dybdepraksis. Med dette mener vi mulighet til å drøfte pedagogiske problemstillinger over tid.

Dette ligger til rette, da studentene allerede kjenner elevene, skolens pedagogiske grunnmur og rutiner. Å fokusere på pedagogiske utfordringer og drøftinger, muliggjøres når de er kjent på skolen og det er etablert en relasjon. Denne oversiktlige relasjonsbyggingen gir alle aktører mulighet for å etablere et større og tryggere nettverk.

Vi forstår at denne bredde og dybde i praksisopplæringen, gir innsikt og forståelse for et fremtidig yrkesliv. Målet er reflekterte og trygge studenter som har øvd seg i mange ulike situasjoner og møtt lærere som har ulike pedagogiske tilnærminger til elevgruppen (Schön, 1990). Dette får studenter observere og prøve ut hos praksislærere og andre i kollegiet. Praksislærere kjenner kollegers kompetanser og benytter seg av dette slik at studentene får optimale vilkår til å utforske praksisfeltet. Dette mener vi representerer en form for tilpasset praksisopplæring. Praksislærerne er trygge på studentene og ser og forstår hva de trenger av pedagogiske utfordringer. Praksislærerne våger å utfordre studentene med varierte muligheter fordi de kjenner studentene godt og vet både hva de er i stand til å mestre og tåle. Dette kan gi studenten en langt mer tilpasset praksisopplæring. På samme måte som grunnskolen bruker prinsippet om tilpasset opplæring som grunnlag for å gi den enkelte elev hva de trenger av kunnskap og læring, beveger studenter og praksislærere seg inn på en arena der vi finner paralleller til prinsippet om tilpasset opplæring.

Lillejord og Børte (2012) har beskrevet asymmetrien mellom lærerutdannere og studenter. Gjennom «tur-returpraksis» beveger studentene seg gradvis mot et gjensidig praksisfelleskap som bygger opp om symmetri mellom aktørene. Det er den samme symmetrien vi aner mellom nære kolleger på arbeidsplassen. Gjennom praksiserfaringer beveger studentene seg mot den reflekterende læreren (Stenhouse, 1975; Schön, 1990). Utviklingen går fra lærerstyrt refleksjonsøkter til studentledede økter der egendefinerte pedagogiske utfordringer drøftes. Studentene inntar den pedagogiske arenaen og gjør dybdedykk gjennom «tur-returpraksis». Studentene blir behandlet som kommende kolleger med jevnbyrdighet og forventninger om pedagogiske bidrag. Vi finner også tegn på at refleksjonsnivået i partnerskolenes personale forandrer seg gjennom de fire årene vi følger praksisopplæringen (Bloomfield & Ngyuen, 2015).

Bærumsprosjektet med sin «tur-returpraksis» har gjort at alle involverte parter i trekantsamarbeidet uttrykker at denne form for praksis er tidsbesparende. Den gir uttelling med større sosial tilhørighet og trygghet for studentene både i personalet og blant elevene. Det

pedagogiske personalet ved skolene setter pris på stabiliteten i studentgruppa. Elevene blir glade for å se studentene igjen. Skolelederne uttrykker at de blir bedre kjent med studenten og inkluderer dem på en annen måte i kollegiet. Partene i trekantsamarbeidet er begeistret for forbedringene i de relasjonelle forholdene, samt den økte profesjonsrelaterte refleksjonen denne form for praksis gir.

## **Avslutning**

Vår forskning peker på at en kombinasjon av refleksjonsøker og «tur-retur praksis» i trekantsamarbeidet, gir økt rolleforståelse og en mer robust praksiserfaring. Vi mener det vil være hensiktsmessig å gi flere studenter sjansen til å oppleve en «tur-retur praksis» i en utviklende og dynamisk praksistrekant der blindsonen reduseres.

En ambisjon i Bærumsprosjektet 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 grunnskolelærerstudent. Vår forskning i Bærumsprosjektet viser at dette er mulig å få til. Det er en ambisjon at flest mulig studenter, på grunnlag av teori- og praksisstudier, former sin egen rolle og relevant pedagogiske innsikt som tåler møtet med skolen som arbeidsplass etter endt utdanning. Refleksjonsøktene bidrar i vår forskning til å underbygge denne ambisjonen. I Bærumsprosjektets refleksjonsøker er et kritisk blikk på praksiserfaringer sentralt. Bærumsprosjektet representerer en praksismodell der den profesjonsorienterte refleksjonen kommuniserer at endring av kunnskap fra informasjon til refleksjon og metarefleksjon, finner sted.

Vi opplever at en av de største effektene fra pilotprosjektet skjer i praksisfeltet. Studentene får en pedagogisk erfaring som styrker deres læreridentitet og læringsutbytte. Praksislærerne erfarer at nærere kjennskap til studentene gjennom «tur-returpraksis» gir dem økte muligheter for å tilrettelegge for en tilpasset praksisopplæring. Skolelederne får en relasjon til studentene som genererer dypere forståelse av sin egen rolle som lærerutdannere. Kjennskap til hverandre i dette partnerskapet utfordrer aktørene til å våge og stille kritiske spørsmål, der alle er opptatt av å tilstrebe en økt jevnbyrdighet.

## Litteraturliste

- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity* (Advanced in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences). New York: Hampton Press
- Bhabha, H. K. (1990). *Narration and Nation*. New York: Routledge
- Bjørnestad, E., Borge, C. & Johannessen, B. (2012). *Partnerskapsskoler-Bærumsprosjektet, prosjekt*, HiOA
- Bloomfield, D. & Nguyen, T. M (2015). *Creating and Sustaining Professional Learning Partnerships; Activity theory as an Analytic Tool*. Australian Journal of Teacher education. Volum 40, Issue 11 s.23-44
- Briseid, L. G. & Werner, S. (2013). *Samanhengen mellom teori og praksis i Lærerutdanningen*, Skriftserie nr 163.UiA.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *De kvalitative forskningsintervjuet* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buber, M. (1988). *The life of dialogue*. (4.utg.). Chicago: Routledge,
- 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. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(2),189-211
- Cocheran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in Education*. 24,249-306.
- Ertsås, 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
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by step* (2.utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Gadamer, H. G. (1960). Oversatt til norsk 2010: *Sannhet og metode*, Oslo: Prosa forlag
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (1963/2007). *Educational Research: An Introduction* (8.utg). Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Economy: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Heggen, K. & Thorsen, K. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole. Norsk pedagogisk tidsskrift nr 5,s. 362-374.

- Kunnskapsdepartementet (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer-grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer-grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2016). Rundskriv F-06-16 Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/f-06-16/id2507752/?q=Forskrifter for rammeplan for femårig grunnskolelærerutdanning](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/f-06-16/id2507752/?q=Forskrifter+for+rammeplan+for+femarig+grunnskolelærerutdanning)
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd-nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd-nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i Lærerutdanningen - en forskningskartlegging*. Fra Kunnskapssenteret for lærerutdanningen, 3/2014, Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning
- McMahon, M., Forde, C. & Dickson, B. (2015). *Reshaping teacher Education through the Professional continuum*. Educational Review 67(2) s. 158-178.
- Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*, Oslo: NOKUT.
- Nonaka, I & Takeuchi, H.(1995). *The knowledge-creating company*. New York-Oxford: Oxford University Press
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdring som organisasjonslæring*. Bergen, Fagbokforlaget
- Rønnestad, M. H. (2008). *Profesjonell utvikling*. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc. Publisher.
- Skotheim, T., Johannessen, B & Kaldahl, AG (2016). *En lærende praksistrekant*. Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling, Vol 1 s.1-26
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2/2013. 97-106.

- Stake, R. E. (2000). Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (2.utg.). Thousand Oaks, California: Sage
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- St.meld. nr.11 (2008-2009). (2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in Phenomenological Research and writing*. Walnut, California: Routledge
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Educacao Santa Maria*, 35 (3), 479-501