

Skoleovertakelse som praksisform

et pedagogisk eksperiment i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere

Kristin Endresen-Maharaj , Hans Otto Ringereide 

Universitetet i Agder

Kontakt: kristin.endresen@uia.no

Sammendrag

Skoleovertakelse er en velkjent praksisform både i norsk grunnskolelærerutdanning og i praktisk pedagogisk utdanning, men ikke i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. Det finnes lite forskning hverken nasjonalt eller internasjonalt på skoleovertakelse i lærerutdanninger. Derfor er vårt eksperiment om hvorvidt skoleovertakelse kan brukes som praksisform i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere betimelig. Som faglærere ønsket vi å tilføre praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag, en sterk yrkesdidaktisk tilknytning. Vi antok at en skoleovertakelse ville ligge nær opp til den yrkesdidaktiske konteksten studentene ville møte i sitt fremtidige yrke som lærere i videregående skole. Forskningsspørsmålet er: Hva er lærerstudenters perspektiver på skoleovertakelse i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag? De kvalitative dataene fra to refleksjonsgrupper og ett fokusgruppeintervju ble analysert gjennom innholdsanalyse. Banduras konsept om «self-efficacy» (mestringstro) blir brukt som teoretisk rammeverk i analysen og diskusjonen av datamaterialet. Resultatene fra en undersøkelse i SurveyXact indikerer hvordan studenter opplevde skoleovertakelsen. Sentrale funn er at studentene, på tross av forvirring i starten, opplevde økt autonomi og vekt på egne erfaringer. Til slutt, foreslår vi forbedringer til skoleovertakelsen som praksisform i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere.

Nøkkelord: Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere, skoleovertakelse, sosial læring, studenterfaringer, praksis, profesjonsutvikling.

Innledning

Skoleovertakelse (SOT) er en integrert del av praksisopplæringen på grunnskolelærerutdanningen og praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved Universitetet i Agder, heretter Universitetet. Skoleovertakelse innebærer at lærerstudentene ved grunnskolelærerutdanningen og PPU overtar all undervisning (og tidvis all ledelse) ved en utvalgt skole i fem dager, mens skolens pedagogiske personale jobber med internt utviklingsarbeid i regi av skolens ledelse. I senere år har også praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) testet ut en to dagers skoleovertakelse som didaktisk metode i PPU-Y (Brännström & Dyrnes, 2021). Det finnes lite internasjonal og nasjonal forskning på skoleovertakelse som praksisform i lærerutdanninger (Fjeld et al., 2021; Janssen & Wiedenhorn, 2020; Lund, 2020). I så måte er vårt prosjekt et relevant eksperiment, og vi prøver ut tre dager med skoleovertakelse i en videregående skole for PPU-Y studenter hvor vi undersøker studenters mestringstro og perspektiver under skoleovertakelsen.

Kunnskapsdepartementet (2017, 2020) og Meld. St. 19 (2023–2024) knytter kvalitet i lærerutdanningen til kompetanse og ressurser. For at lærerutdanningen skal være av høy kvalitet, må lærerne ha tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter, samtidig som det må finnes gode ressurser som for eksempel læringsmaterieell, støtteordninger og så videre, til rådighet.

Videre knyttes kvalitetsarbeid til utviklingen av en felles visjon, som tydeliggjør sammenhengen mellom ulike kunnskapskomponenter og studentenes læring både på campus og i praksisfeltet. Med andre ord, en visjon skal klargjøre hvordan ulike deler av kunnskap og ferdigheter henger sammen, og hvordan dette påvirker studentenes læring, både når de studerer på campus og når de er ute i praksis. For at dette skal skje, er det nødvendig å knytte teori og praksis sammen for å forbedre læringsutbyttet. Her står høy kvalitet på praksisopplæringen sentralt. Forskning på feltet viser blant annet at praksisopplæring i lærerutdanninger er av varierende kvalitet og at vi vet lite om hva lærerstudenter lærer i praksis (Munthe et al., 2020; Sørensen, 2019).

Ifølge *Yrkesfaglærerløftet - Strategi for fremtidens fagarbeidere* er gode og attraktive lærerutdanninger en forutsetning for god kvalitet i fag – og yrkesopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Regjeringen har som formål å øke rekruttering og kvalifisering av yrkesfaglærere, sørge for god kvalitet og relevans i yrkesfaglærerutdanningene, og tilby gode muligheter for kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015). Yrkesfaglærerutdanningene skal være profesjonsrettet og praksisnære og gi lærerstudentene oppdaterte og relevante kunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2015) som er nyttige for fremtidens arbeidsliv. En nyere studie av praksisopplæring i PPU-Y viser at det finnes en manglende sammenheng mellom teori og praksis og en utydelig yrkesforankring og yrkesretting av undervisningen i praksisperioden (Herudsløkken et al., 2019). Ifølge (Lund, 2020) kan skoleovertakelse som praksisform bidra til at lærerutdanningsinstitusjonene utveksler kunnskap og utvikler praksisordninger, som igjen forbereder lærerstudentene til læreryrket. Det har frem til vårt eksperiment ikke vært testet ut skoleovertakelse i PPU-Y ved Universitetet. Vi undersøker lærerstudenters mestringstro (Bandura, 1997) og perspektiver i en skoleovertakelse på PPU-Y. Forskningsspørsmålet er følgende:

Hva er lærerstudenters perspektiver på skoleovertakelse i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y)?

I vår studie ble skoleovertakelsen planlagt og gjennomført med PPU-Y studenter. Skoleovertakelsen kom i tillegg til de ordinære praksisperiodene. Under skoleovertakelsen, overtok lærerstudentene all undervisning og ledelse på en videregående skole som hovedsakelig hadde yrkesfaglige studietilbud som bygg og anlegg, elektro, teknologi og industrifag (tidligere TIP – nå TIF), samt helse og oppvekstfag. Vår skoleovertakelse var studentstyrt fordi vi hadde som mål at studentene skulle oppleve høy grad av selvstendighet, og at de som studentgruppe skulle måtte ta alle avgjørelser under skoleovertakelsen. Sentrale funn i studien er at studentene, på tross av usikkerhet og forvirring i starten av skoleovertakelsen, opplevde økt selvstendighet og at denne formen for praksis opplevdes relevant og bidro til å ruste dem for fremtidig yrkesutøvelse. Samtidig viser funnene at planlegging og gjennomføring av prosjektet var svært tidkrevende og at dette bør forbedres. Det er nødvendig med mer forskning på praksisperiodene for yrkesfaglærere, og vår studie om en skoleovertakelse og dens praksisrelevans for yrkesfaglærere er et betimelig bidrag i så måte. I denne artikkelen forsøker vi også å utdype begrepet yrkesdidaktikk i en nordisk kontekst med fokus på undervisning og læring i en ny praksisperiode, i form av en skoleovertakelse, for yrkesfaglærere i universitetsutdanning. På bakgrunn av tematikken som vårt bidrag berører, så trekker vi inn litteratur om yrkesdidaktikk, det profesjonelle læringsfellesskapet, teori og praksis, studentaktive læringsformer og skoleovertakelse.

Forskningsoversikt om skoleovertakelse

Skoleovertakelse er en metode der studentene opplever og erfarer det komplekse skolemiljøet i et autentisk utdanningsmiljø, noe som kan bidra til å gi lærerstudenter et mer helhetlig inntrykk av lærerprofesjonen enn ordinær praksis (Fjeld et al., 2021; Janssen & Wiedenhorn, 2020; Lund, 2020). Bakgrunnen for dette er, ifølge Janssen & Wiedenhorn (2020) at lærerstudentene engasjerer seg i hele skolesamfunnet, og at dette utvikler dem til mer selvstendige lærere, som igjen støtter overgangen fra lærerstudent til lærer. Forfatterne hevder videre at skoleovertakelsen i deres studie ga studentene i PPU-Y en ny opplevelse av praksis og førte til refleksjoner rundt egen profesjonalitet. Evnen til refleksjon og selvstendighet er sentrale egenskaper i profesjonell utvikling (Smeby, 2017), og praksisopplæringen i lærerutdanningen er en viktig arena for studenters profesjonelle utvikling (Skagen, 2010).

Yrkesdidaktikk

Yrkesdidaktikk er et forholdsvis nytt begrep. I norsk sammenheng ble det først brukt i rammeplanen for PPU i 1998 (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 35). Google Scholar gir ikke treff på søkeordet «yrkesdidaktikk» før etter år 2000 – to treff i 2001 og tre treff i 2002. Begrepet har en lengre tradisjon innenfor tysk didaktikk. F.eks. allerede i 1968/69 heter det i undervisningstilbudet til Technischen Universität Hannover: Das Lehrgebiet, Didaktik gartenbaulicher Ausbildung und Beratung (Jürgensen, 1972). Ettersom begrepet yrkesdidaktikk har en forholdsvis kort akademisk historikk og samtidig har et klart utløp fra begrepet didaktikk, kan det være vanskelig å finne et klart skille mellom begreper som (allmenn) didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk (Nilsen, 2008, s. 8). Lyngsnes & Rismark (2014) illustrerer forholdet mellom begrepene slik (figur 1):



Figur 1. Illustrasjon av Lyngsnes & Rismark (2014)

Imidlertid finnes det en rekke nyere arbeid som har satt søkelys på yrkesdidaktikk både som begrep og som praksisform, og som også undersøker yrkesfaglig undervisning og yrkeslæring i ulike yrkesutdanninger (Gessler & Herrera, 2015; Haaland & Nilsen, 2013). Felles for disse studiene er at man knytter yrkesdidaktikk til de ulike yrkenes spesifikke læringsprosesser. Begrepet yrkesdidaktikk kan sees på som å planlegge og tilrettelegge, gjennomføre, vurdere, og kritisk analysere de profesjonsspesifikke læringsprosessene som preger et gitt yrke eller profesjon (Hiim & Hippe, 2001). Det betyr at den yrkesdidaktiske forståelsen vil være sterkt knyttet opp til det enkelte yrkes praksisfelt. Dette gir yrkesdidaktikken en svært dynamisk form, slik at en spesifikk definisjon vil være vanskelig å gjøre uten å knytte yrkesdidaktikk opp til et spesifikt fag. For å kunne danne seg et bilde av yrkesdidaktikk i et gitt fag må man forstå og kjenne til yrkets praksisfelt. Likevel, Sannerud har gitt følgende definisjon: «Yrkesdidaktikk omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering av strukturerte yrkesspesifikke læringsforløp i skole og bedrift – basert på relevante arbeidsoppgaver, forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng – og hvor den lærende som subjekt er involvert i hele forløpet» (Sannerud, 2005, s. 211). På mange vis kan vi gi støtte til Sanneruds definisjon, da den er svært generell og åpen for tilpasning til ulike typer kontekst, både yrkes- og bransjespesifikk kontekst, sosial og samfunnsmessig kontekst, samt den kontekstuelle variasjonen man nødvendigvis finner innenfor gruppen «de lærende». Ved å holde begrepet yrkesdidaktikk forholdvis åpent, sikrer man det dynamiske aspektet som nødvendigvis må fanges inn i begrepet all den tid yrker og profesjoner er i forholdsvis kontinuerlig endring. Nettopp dette praksisnære og dynamiske elementet har vi forsøkt å ivareta gjennom dette prosjektet med skoleovertakelse. Nærmere en reell yrkesdidaktikk i virkeligheten kommer man neppe gjennom ved å overta en hel skole og gjennomføre konkret undervisning over en tredagers periode.

Det profesjonelle læringsfellesskapet

Profesjoner har et samfunnsmandat, og det er forventninger til at utøverne i de ulike profesjonene utøver arbeidet sitt i tråd med et robust og relevant kunnskapsgrunnlag (Molander & Terum, 2019). Hva kreves av en profesjonell lærer? I Overordnet del av LK20 § 3.5 står det at «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her må en lærer ha evnen til å arbeide i et kollektivt fellesskap, noe som blant annet inkluderer å finne litteratur og forskning eller å spørre kolleger om hjelp når du som lærer møter utfordringer hos elever du ikke kan løse alene. For mange lærere og skoleledere er ikke slikt arbeid noe nytt, snarere tvert imot, og i så måte blir denne presiseringen heller en videreutvikling av eksisterende praksis. Gjennom mange år har forskning på lærerprofesjonalitet dokumentert at lærernes profesjonskultur, sammenlignet med andre profesjoner, i stor grad har vært individorientert. Tidligere internasjonal og norsk forskning om læreres profesjonskultur viser at lærere har jobbet mye alene, og mye av ansvaret for å være faglig oppdatert og få tilgang til nødvendig, ny kunnskap var tidligere overlatt til den enkelte (Jensen et al., 2012; Midtsundstad, 2019). Mye forskning tyder på at kvaliteten på læreres arbeid ikke bare utvikles i det direkte møtet med elevene, men i betydelig grad formes av de kollektive skolebaserte praksisene som skjer *utenfor* klasserommet (Jensen et al., 2012; Midtsundstad, 2019). Kvaliteten på læreres arbeid formes med andre ord av den fellesskapskulturen de jobber innenfor, og de arenaene og praksisene som muliggjør deling, utprøving og systematisering av etablerte praksiser og ny kunnskap (Burns & Darling-Hammond, 2014).

Teori og praksis

I *Læreren Rollen og Utdanningen* fastslår Kunnskapsdepartementet (2009) at alle lærerutdanninger skal etablere partnerskap med skoler og barnehager om kvalifisering av lærerstudenter, og i den sammenheng også praksis og profesjonsutvikling av lærere (Bøje et al, 2024; Endresen-Maharaj, 2024). Her kommer det frem at all lærerutdanning i Norge skal strebe etter å bli både mer forskningsbasert så vel som praksisorientert (Kunnskapsdepartementet, 2017). At lærerutdanning skal bli mer praksisnær er en trend som ikke bare er synlig i Norge, Sverige (SOU (2018:19) og Danmark (Carlsen & von Oettingen, 2020), men også i Storbritannia hvor dette skiftet kalles «the practical turn» (Misak & Price, 2016). En ytterligere praksisbasert og arbeidsrelevant lærerutdanning, er i tråd med det overordnede utdanningsmålet til Organisation of Economic Development (OECD, 2007), som er å skape en utdanning som tilrettelegger for et samfunn i stadig endring, og som krever arbeidstakere som er fleksible og løsningsorienterte.

Tematikken rundt «teori og praksis» er en klassiker innenfor mange fag og fagområder. Et søk i nasjonalbibliotekets database gir over 2000 treff. Begrenser man søket til «pedagogisk teori og praksis» gir søket over 140 treff. Dette viser med all tydelighet tematikkens relevans og betydning i pedagogisk sammenheng. Det å skape god balanse mellom kunnskapen som *akademia* representerer, og den kunnskapen som praksisfeltet representerer er et pågående arbeid (Jakhelln et al., 2017; Rothuizen et al., 2024). I essayet «The Relation of Theory and Practice in Education» adresserte Dewey (1904) teori og praksis problematikken på en helt annen tid enn vår, men likevel er det gjenkjennelig det han skrev. Selv om Dewey hadde fokus på praksis, så

tilegnet han teoretisk innsikt en stor verdi i lærerutdanningen (Dewey, 1904; Sætra, 2018, s. 342). I Norge finnes det forskning som viser at læreres refleksjon i profesjonsfellesskapet er preget av mye erfaring og lite teori (Postholm, 2008, i Klemp, 2013, s. 49). Det finnes mye motstand mot pedagogisk teori som oppleves abstrakt, unyttig og lite relevant (Sætra, 2018; Torjussen, 2021). Likevel, argumenterer vi for at «Teori gir først mening når studentene gis mulighet til å erfare sammenhenger mellom teoretiske antakelser og praktiske situasjoner» (Raaen, 2017, i Thorsen & Christensen, 2023, s. 18). På denne måten er ikke gapet mellom teori og praksis et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje (Kvernbekk, 2011).

Faglig råd for Lærerutdanning (2024, s. 2) undersøker mulighetene i «et utvidet praksisbegrep», og hvordan dette kan bidra til kompetanse for å utvikle og utøve et profesjonelt skjønn i komplekse spørsmål. "Utvidet praksis" kan være læringsformer og læringsarenaer som går ut over de undervisningspraksiser og læringsaktiviteter som vanligvis forekommer i lærerutdanningene. Dette innebærer lærings situasjoner hvor studentene lærer gjennom utprøving, gjennom å delta aktivt og gjennom opplevelser med autentiske situasjoner fra fremtidig arbeidsliv. Her fremheves det at øving og refleksjon i autentiske situasjoner er viktig for læring. Hensikten med «utvidet praksis» er å forberede studentene i større grad på yrkeslivet enn hva man tidligere har fått til gjennom lærerutdanningene, slik at studentenes mestringstro styrkes (Bandura, 1997). Det kan gjelde profesjonsrelevante utfordringer slik at studentene som nyutdannede lærere kan møte barn og elevers forutsetninger og behov på en bedre måte, og bidra inn i et fremtidig profesjonsfellesskap. Læringsformene kan være varierte, studentaktive og deltakende (Faglig råd for Lærerutdanning 2024, s. 3–4).

Studentaktive læringsformer

Studentaktive arbeidsformer fremheves stadig som vesentlige og betydningsfulle (Meld. St. 16 (2020-2021)). Begrunnelsen er knyttet til at selvopplevde erfaringer gir mening og huskes bedre, enn teori som presenteres uten slik personlig tilknytning (Eikeland & Ringereide, 2019). Utover mer teoretiske perspektiver på studentaktive arbeidsformer, arbeides det også her ved Universitetet med å prøve ut undervisningsopplegg som i større grad enn vanlig legger vekt på student erfaringer som relevante og betydelige størrelser i studiet (Eikeland & Ringereide, 2019). Denne typen prosjekter tilrettelegger i stor grad for studentaktive læringsformer.

Vi antok at skoleovertakelsen som fellesprosjekt i studentgruppen vil forutsette et tett samarbeid studentene imellom, både i planleggingsfasen og i forbindelse med selve gjennomføringen. Det å oppleve hverandre i nye og ulike situasjoner, og i utførelsen av ulike arbeidsoppgaver kan også kunne gi god læring, både i form av modell-læring, samarbeidslæring og kunnskapsdeling (Hatlevik & Sandberg, 2003; Nielsen & Bureid, 1999). Samtidig vil studentene stå i situasjoner der de vil oppleve usikkerhet, samt oppleve at medstudenter har andre perspektiver eller opplevelser av en gitt situasjon eller arbeidsoppgave enn dem selv. Slike «diskrepanser» i oppfattelse og opplevelse av situasjoner og fenomener, vil kunne gi et godt grunnlag for refleksjon omkring egen praksis og ens egen situasjonsforståelse (Dreyfus, 2004; Festinger, 1957). Å utvikle lærere med godt skjønn og god dømmekraft er et viktig mål i utdanningene, og vi tror prosessen med å planlegge og gjennomføre en skoleovertakelse vil kunne bidra til dette (Dreyfus, 2004).

Det å inngå i et arbeidsfellesskap over noe tid vil også gi studentene anledning til og se hvordan andre agerer og takler ulike situasjoner og vil forhåpentligvis også bidra til økt innsikt og forståelse av rollen som lærer. Her kan det være relevant å se nærmere på Banduras (1997) teori om sosial læring. Bandura (1997) mener at det er en sammenheng mellom utfordringen studentene er utsatt for (f.eks. ved skoleovertakelse), og deres opplevelse av mestringstro. Bandura (1977) legger an et bredt perspektiv på hva som kan skape utvikling og læring. Han peker på fire kilder: Egen selvopplevd prestasjon (Performance Accomplishment); Observasjon av andres suksess (Vicarious Experience); Verbal overtalelse - Positiv tilbakemelding fra andre (Verbal Persuasion); Fysiologiske og emosjonelle tilstander – Hvordan kroppen og følelsene påvirker troen på suksess (Emotional Erousal) (Bandura, 1977, s. 80–85). Det er verdt å merke seg at det ikke bare er førstehånds erfaringer gjennom egen aktivitet som danner grunnlaget for læring, men også det å kunne betrakte andre og å kunne reflektere over egen og andres handlinger.

Metode

Vi vil nå beskrive deltakerne i denne studien, studiens kontekst, datainnsamlingen, dataanalyseprosessen og løfte frem etiske betraktninger.

Studiens kontekst

Som en del av et ett-årig PPU-Y løp tok studentene i andre semester emnet «Skolen, lærebedriften og samfunnet». Undervisningen foregikk både på campus og på videregående skoler så vel som ungdomsskoler. På campus var utdanningsløpet basert på forelesninger, gruppe- og plenumsdiskusjoner og praktisk arbeid preget av en studentsentrert tilnærming (Meld. St. 16 (2020-2021)). PPU-Y-studentene hadde formelt totalt tolv uker veiledet praksis i løpet av studiet. På høstsemesteret hadde de fire uker i videregående skole og to uker i ungdomsskolen. På vårsemesteret hadde de seks uker i videregående skole. På grunn av skoleovertakelsen fikk studentene tre praksisdager ekstra, som vi tok fra undervisningen på campus. Flere av studentene hadde bakgrunn som håndverkere og noen som sykepleiere. Alle hadde flere år bak seg i arbeidslivet. Vi (faglærere) gjorde en avtale med en forholdsvis liten videregående skole i regionen, heretter kalt «Skolen» – som hovedsakelig hadde yrkesfaglige studietilbud som bygg og anlegg, elektro, TIP (nå TIF) og helse og oppvekstfag. Vi gjennomførte en skoleovertakelse etter at studentene hadde fullført alle de tre obligatoriske praksisperiodene. Både faglærere og studenter besøkte skolen to ganger før selve skoleovertakelsen. På første besøk ga skolens rektor oss en introduksjon til personalgruppen, elevrådet, samt skolens tekniske fasiliteter. Det var viktig at studentene fikk dannet seg et inntrykk av skolens bygningsmasse, romfordeling, verksteder og øvrige fasiliteter. Vi ble orientert om rektors pedagogiske betraktninger omkring utfordringer og muligheter ved det å drive en mindre videregående skole. På andre besøket fikk studentene møte representanter for elevrådet, og gjennomførte en idéutveksling om hva som kunne være et relevant og gjennomførbart innhold i en slik skoleovertakelse. På bakgrunn av forslagene fra elevrepresentantene, utformet studentene to ulike forslag til struktur og innhold for skoleovertakelsen. Dokumentet med forslagene ble oversendt til skolens ledelse, som sammen med elevrådet valgte ett av forslagene. Valget falt

på det vi valgte å kalle «Gründerprosjektet». Planen var at elevene gjennom tre dager skulle få anledning til å bruke sin kreativitet, og få en smakebit på det å utvikle sin egen bedrift, produkt eller tjeneste.

Praktisk lærerarbeid er noe langt mer enn en ren intellektuell aktivitet. Læreren er på scenen og er nærmest kontinuerlig utsatt for vurdering med tilhørende innspill og hendelser som krever spontane, «intuitive» (Bandura et al., 1997; Garbo & Raugland, 2017, s. 23) og nærmest refleksive handlinger. Det å trene seg opp til å mestre slike mangfoldige situasjoner, krever at læreren eksponeres og får anledning til å foreta selvstendige valg med mulighet til å reflektere over situasjoner som oppstår i løpet av en dag sammen med kolleger (Bandura, 1997; Garbo & Raugland, 2017). Nettopp slik ville vi at skoleovertakelsen skulle fungere. Ingen praksisveileder skulle delta i undervisningen, og vi, faglærere fra «Universitetet», skulle ha rolle som observatører. Studentene skulle fungere som et reelt lærerkollegium, med det ansvaret og de pliktene dette medførte. Det er vidt forskjellig å ha et fragmentert ansvar for en tidsbegrenset undervisningssekvens - til det å ta ansvar for et helt skolemiljø over flere dager. Flere studier av lærerstudenters opplevelse av praksisperioden understøtter dette (Finne et al., 2013; Jensen, 2016). Selv om disse studiene er knyttet til allmennlærerutdanningen, er det mulig at det finnes overførbarhet til PPU-Y utdanningen.

Vi faglærere tilrettela for selvstendig studentaktivitet, og kollegial refleksjon studentene imellom, rundt didaktiske- og pedagogiske overveielser tilknyttet skoleovertakelsens form, innhold og struktur. Vi hadde utarbeidet en tentativ arbeidsfordeling studentene imellom, men studentene frigjorde seg gradvis fra vår arbeidsinndeling, og tok stadig større ansvar i fordelingen av arbeidsoppgavene. På dag to av totalt fire planleggingsdager til forberedelse av skoleovertakelsen, hadde studentgruppen overtatt ledelsen av planleggingsarbeidet, og dette gav oss anledning til å innta en «observatørrolle» i klasserommet.

Datainnsamling

I denne artikkelen undersøker vi følgende forskningsspørsmål: *Hva er lærerstudenters perspektiver på skoleovertakelse i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y)?* For å dokumentere Skoleovertakelsens relevans som et mulig tiltak i PPU-Y-utdanningen, ble det samlet inn data gjennom tre ulike metoder. Vi samlet inn data i starten, underveis og i etterkant av skoleovertakelsen for å fange studentenes erfaringer fra start til slutt. PPU-Y studentene gjennomførte to refleksjonssamtaler og ett fokusgruppeintervju, hvor studentene fikk muligheten til å reflektere i det profesjonelle læringsfellesskapet som utgjorde en sentral del av skoleovertakelsen. I tillegg gjennomførte vi en SurveyXact undersøkelse blant PPU-Y studentene.

Kvalitativ datainnsamling

Refleksjonssamtalene på dag én og to var i stor grad studentstyrt, og tok utgangspunkt i studentenes betraktninger og refleksjoner omkring det de hadde opplevd i løpet av dagen. «Den didaktiske relasjonsmodellen» til Bjørndal og Lieberg (Bjørndal, 1978) ble benyttet som støtte for samtalen, siden studentenes hverdag i stor grad dreide seg om undervisning. Refleksjonssamtalene ble tatt opp på lydopptaker, etter skriftlig samtykke fra studentene. Begge dagene ble det lagt vekt på at studentene snakket seg gjennom dagen og reflekterte over hva som hadde fungert og hva som hadde vært utfordrende.

I etterkant av dag tre hadde vi en fokusgruppe bestående av ni studenter, hvor en faglærer var moderator som stilte spørsmål omkring skoleovertakelsen som helhet og la til rette for ordveksling (Chrzanowska, 2002). Fokusgruppeintervjuene hadde en ikke-styrende intervjustil med hovedvekt på å få frem mange og forskjellige synspunkter om skoleovertakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metoden er «velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179–180). Dermed kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som ikke vanligvis er tilgjengelige. Vi stilte spørsmål ved skoleovertakelsens relevans sammenlignet med ordinær praksis, og samarbeidsforholdet ved skoleovertakelsen sammenlignet med ordinær praksis. Videre spurte vi om sterke og svake sider ved planleggingen i forkant av skoleovertakelsen; hvilke deler av opplegget under skoleovertakelsen som fungerte som det skulle, og hva som fungerte mindre godt; og hvilke endringer de ville foreslå ved gjennomføring av et tilsvarende opplegg.

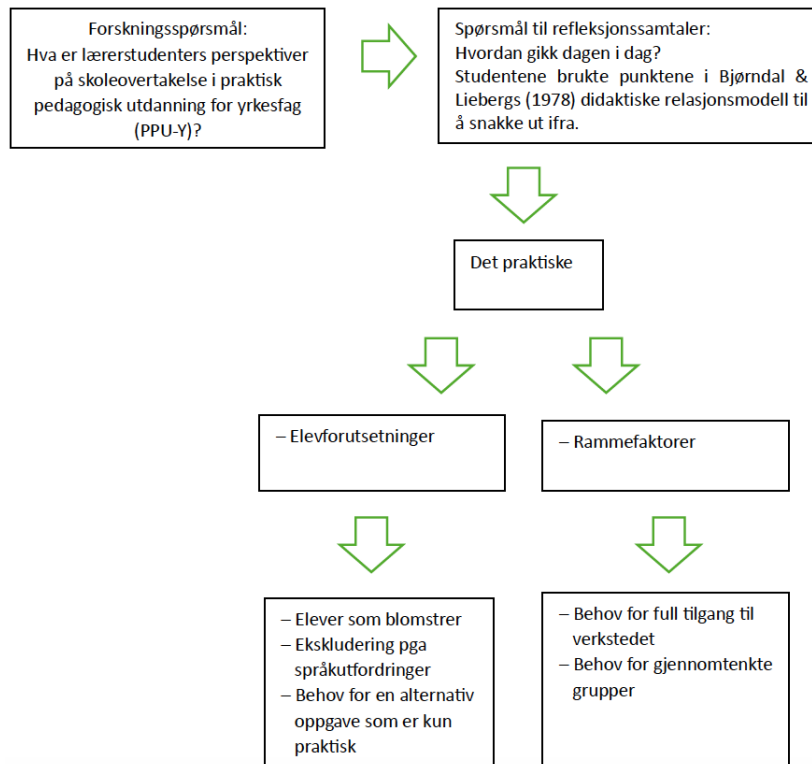
Kvantitativ datainnsamling

For å videre undersøke studentenes opplevelse av skoleovertakelsen ble det gjennomført en anonym spørreundersøkelse i SurveyXact. Dette gjennomførte vi for at studentene skulle få muligheten til å uttrykke sine opplevelser individuelt, uten press fra gruppa eller oss faglærere. Vi stilte 19 spørsmål som gikk på deres opplevelse av skoleovertakelsen, dens relevans for fremtidig skolearbeid og dens betydning for deres profesjonelle utvikling som lærere.

Dataanalyse

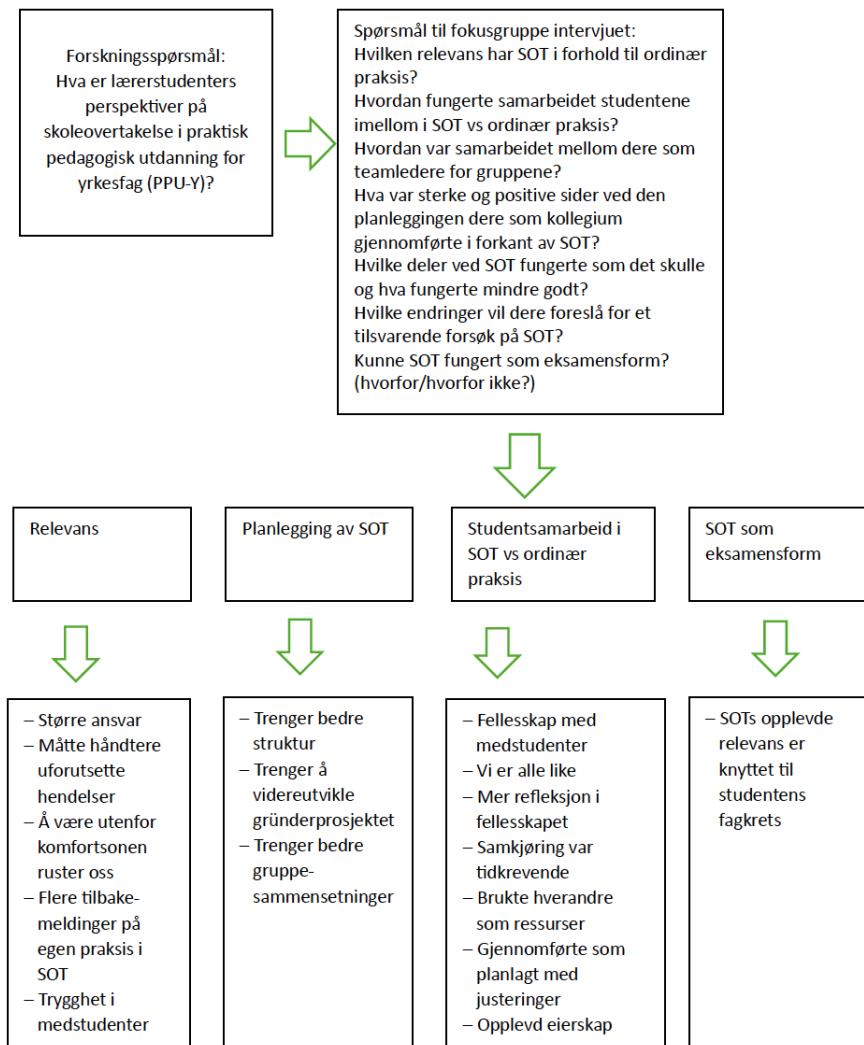
Datasettet fra refleksjonssamtaler og fokusgruppeintervjuet ble analysert gjennom innholdsanalyse (Kyngäs, 2020). I gjennomføringen av innholdsanalysen for den kvalitative forskningen var vi interessert i å identifisere mønstre, temaer og betydninger i datasettet. Dataene ble gjennomgått ved å lese dem flere ganger for å forstå innholdet og konteksten. Videre identifiserte vi innledende koder som var relevante for forskningsspørsmålet, og utviklet et kodeskjema ved å gruppere dem i bredere kategorier og temaer.

I refleksjonssamtalene startet vi med spørsmålet «Hvordan gikk dagen i dag?» Etter dette snakket studentene om hva de opplevde som relevant, og støttet seg til Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell. Studentene diskuterte så ut ifra momentene i modellen og reflekterte over hva som virket og hva de kunne forbedre neste dag. Innholdsanalysen av dataene i refleksjonsgruppene viste at det dreide seg om praktiske forhold, og dette resulterte i følgende temaer: (1) Elevforutsetninger og (2) Rammefaktorer. Resultatene er illustrert i fig. 2.



Figur 2. Oversikt over resultater fra innholdsanalyse av refleksjonssamtaler

I fokusgruppeintervjuet brukte vi en semistrukturert intervjuguide. Innholdsanalysen av dataene i fokusgruppeintervjuet resulterte i følgende temaer: (1) Relevans; (2) Planlegging av SOT; (3) Studentsamarbeid i SOT vs ordinær praksis; og (4) SOT som eksamensform. Resultatene er illustrert i figur 3.



Figur 3. Oversikt over resultater fra innholdsanalyse av fokusgruppeintervju

Bearbeiding av data fra surveyen i SurveyXact ble i all hovedsak begrenset til frekvensopptellinger på de ulike variablene. Dette ga oss tilstrekkelig oversikt over hvordan studentene opplevde skoleovertakelsen, og vi vurderte behovet for ytterligere statistiske mål som lite relevante.

Validitet og reliabilitet

Begreper som reliabilitet og validitet utgjør to sentrale forhold når det gjelder å vurdere kvaliteten på kvalitative studier (Hellevik, 2002; Thagaard, 2018). Reliabilitet, er i hovedsak knyttet til stabiliteten i måleinstrumentene som ble brukt. Er det sannsynlig at andre forskere ville kommet frem til omtrent samme resultat dersom samme målevektøy ble brukt? For å gi leseren et innblikk i forhold knyttet til reliabilitet (Thagaard, 2018) har vi beskrevet hvordan spørsmålene til refleksjonsgruppene og spørreskjemaet ble laget, i tillegg til å beskrive selve datainnsamlingen og dataanalysen. Den anonyme spørreundersøkelsen som ble gjennomført blant PPU-Y studentene, var forholdsvis kort og spørsmålene er enkle å besvare. Vi la stor vekt på å bruke et enkelt og dagligdags språk, og distribusjonen av spørreundersøkelsen ble foretatt

i rolige omgivelser der studentene fikk tilstrekkelig med tid til å svare på spørsmålene. Det er grunn til å tro at reliabiliteten knyttet til den kvantitative studien var forholdsvis høy.

Fokusgruppeintervju er en metode som preges av kontekst, og som dermed vil variere i form og innhold avhengig av hvem som deltar i gruppen og også hvordan gruppen ledes og styres. Også vår tilstedeværelse, og ikke minst valg av tematikk, vil kunne være med å påvirke det studentene valgte å svare. Slike forhold er med på å svekke reliabiliteten. Derfor er det i større grad relevant å vurdere validitet knyttet til denne type studier. Validitet har å gjøre med «sannheten» eller gyldigheten av de resultatene studiet kommer frem til. Hvor godt er måleinstrumentet egnet for å måle eller kartlegge det en ønsker å måle (Hellevik, 2002)? Når man vil undersøke studentenes perspektiver på en gitt pedagogisk metode som skoleovertakelse jo faktisk er, vil hovedfokuset være å få frem nyanser og allsidige erfaringer knyttet til dette. Man får ikke til en eksakt måling i klassisk kvantitativ forstand, men i større grad en form for plausibilitet knyttet til fenomenet man ønsker å undersøke. Thagaard (2018) peker på at et viktig mål med kvalitative studier er at tolkningen i studien har en generell relevans, hvor forskeren må påvise at funnene kan ha relevans i andre sammenhenger. Vi tror data fra fokusgruppeintervjuet er et forskningsbidrag til lærerutdanningene, og ikke minst i PPU-Y hvor skoleovertakelse er forholdsvis nytt.

Forskningsmessig gjennomsiktighet har sine menneskelige begrensninger, og som forsker må en erkjenne at våre fordommer er selve forutsetningen for vår forståelse (Gadamer, 1989). Fortolkningsarbeid starter først når en tekst eller et innhold ikke er umiddelbart tilgjengelig for oss, fordi vår forståelseshorisont er for ulik det som skal fortolkes. Thomassen (2006, s. 111) beskriver fortolkningsprosessen på denne måten: «Når jeg tilegner meg det nye jeg prøver å forstå, så ser jeg samtidig min egen situasjon i nytt lys». Dette impliserer at det alltid vil være en subjektivitet i tolkningene vi gjør, selv om vi prøver å gjøre dem gjennomsiktede og nøytrale. Det er derfor mulig at andre forskere kan tolke dokumentene på en annen måte og trekke andre slutninger selv om tekstens gyldighet søkes sikret både gjennom andre leseres tolkninger og forskernes åpenhet i omgangen med datamaterialet. Vi er også forskere som arbeider i lærerutdanningene, og vi bærer med oss en forforståelse inn i forskningen og i analyseprosessen som påvirker resultatet eller slutningen (Cook et al., 2002; Kleven, 2008).

Oppsummert kan man si at spørsmålet omkring reliabilitet er mest relevant knyttet til den kvantitative delen av datainnsamlingen, mens spørsmål rundt validitet er mest relevant i forbindelse med refleksjonssamtaler og fokusgruppeintervjuer. I dette tilfellet er de kvalitative dataene supplert med kvantitative data. Bruken av ulike metoder har vært med på å styrke kvaliteten på resultatene i dette forskningsarbeidet. Her har vi brukt utdrag fra datamaterialet for å la leseren vurdere om de funnene vi har gjort av innholdet kan ha relevans for arbeidet med yrkesfaglærerutdanningen.

Etiske betraktninger

Alle PPU-Y studentene ga skriftlig samtykke til å delta i lydopptak både i refleksjonsgruppene og i fokusgruppeintervjuet. Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt)). Alle tre opptakene ble transkribert og intervjudata er ivarettatt i henhold til Universitetets interne rutiner for datasikkerhet. Selv om studentgruppen var muntlig aktiv, og ofte kom med innvendinger og egne meninger, så var vi

som faglærere og forskere klar over at vår rolle kunne føre til at studentene ikke nødvendigvis turte å si sin mening i forbindelse med den kvalitative datainnsamlingen. Derfor undersøkte vi i tillegg studentenes opplevelse i en anonym spørreundersøkelse i SurveyXact for å se om andre ytringer dukket opp i dette datamaterialet. Som forskere hadde vi ikke mulighet til å spore de enkelte studenters svar. I så måte fungerte SurveyXact som en sikring av de kvalitative dataresultatene. Vi er likevel klar over at ni studentbesvarelser er et forholdsvis lavt antall respondenter i en undersøkelse og at vi derfor ikke kan generalisere ut ifra studien. Vi kan ellers ikke se vesentlige etiske utfordringer ved dette studiet.

Funn og diskusjon

Resultater fra refleksjonsgruppene

Denne delen presenterer refleksjoner rundt didaktiske forhold i utførelsen av skoleovertakelsen. Studentene jobbet i par under selve gjennomføringen. Dag én av skoleovertakelsen skulle elevene skrive ned eller lage en plan over sitt «Gründerprosjekt». Dag to skulle de ferdigstille planen eller lage prosjektet. Dag tre skulle prosjektet presenteres foran medelever. Som nevnt over, var planen at våre studenter skulle ha ansvaret for all undervisning de tre dagene uten noen unødig innblanding fra vår side. Vi inntok derfor en observatørrolle helt til skoledagen var over. Dette førte innledningsvis til noe forvirring hos studentene, men etter kort tid viste studentgruppen stor grad av selvstendighet, og benyttet «studentfellesskapet» når de trengte råd og innspill. Som faglærere og forskere burde vi i forkant av skoleovertakelsen beskrevet og eksemplifisert vår observatørrolle mer inngående. Studentene hadde alltid hatt tett veiledning i tidligere praksisperioder, og for dem var kanskje ikke selvstendigheten vi faglærere la opp til like innlysende. Noen studenter nevnte at noe forhåndsinformasjon om elevene kunne vært nyttig, mens andre mente at dette lett ville være uheldig og «stemple» enkelte elever på forhånd.

Det praktiske

To av studentene startet med å gi en vurdering av dagen og begynte å diskutere *elevforutsetninger*. To andre studenter fortalte at elevene i deres gruppe var svært kreative, men at de ikke fikk ideene ned på papiret. Noen studenter fortalte at enkelte elever i deres gruppe hadde ideen til et produkt mens de andre elevene i gruppa faktisk kunne lage produktet. Alt i alt oppsummerte studentene med å si at elevene senere hadde tegnet, filmet og beskrevet planene sine og at dette var noe de fikk godt til. Mens en student hadde ønsket litt informasjon om enkelte elever, så mente en annen student at opplegget ga rom for kreativitet, noe som fikk flere av elevene til å «blomstre på en helt annen måte» enn kanskje vanlig undervisning. I tillegg fortalte noen av studentene at de følte de hadde «sviktet» en faglig flink elev med norsk som andrespråk. Eleven hadde «slitt med å komme seg inn i et eller annet miljø» og studentene jobbet mye med å inkludere eleven i klassemiljøet, men følte de ikke fikk det helt til. Likevel, klarte studentene å tilrettelegge slik at eleven fikk vise seg faglig, siden tegning også var en del av Gründerprosjektet.

Så begynte studentene å diskutere *rammefaktorer* som Whiteboard og tegneprogram som var nyttige for mange elever. Likevel, var det å sitte for lenge rundt et bord ikke praktisk nok for

en del av elevene, og de viste større interesse og suksess da de fikk tilgang til å bruke verkstedet (om enn en noe begrenset bruk av verkstedet). En student nevnte at det i neste skoleovertakelse vil være viktig å ha godkjent tillatelse til «å kunne gå ned i verkstedet» siden det var her mange av elevene opplevde størst mestring. Elevgruppene ble laget av ansatte ved skolen i forkant av skoleovertakelsen, og her kom det frem at det var behov for å bedre «gruppesammensetningen». Studentene ønsket seg også mer fleksibilitet til å forandre på elevgruppene når samarbeidet ikke fungerte. På tross av dette så kommenterte studentene på at få grupper er perfekte, og at det å klare seg i gruppene «det er jo en del lærdommen det også disse tre dagene». Elevene klarte tross alt å gjennomføre Gründerprosjektet i løpet av skoleovertakelsen.

Resultater fra fokusgruppeintervjuet

Relevans

Det kom tydelig frem at mange studenter verdsatte både å gi og få tilbakemeldinger fra en medstudent og at dette ble oppfattet som viktig for læring. Dette handlet blant annet om at en lærer av å observere hverandre, og at det å undervise sammen i et praksisfellesskap gir trygghet (Bandura, 1977; Lave & Wenger, 1991). En av de andre studentene påpekte at «Som student er man tryggere på hverandre, enn man er på en praksislærer, og da tørr man å prøve mer». Studentenes utvikling av praksis og individuell og kollektiv læring foregår i en gjensidig læreprosess, og dette skjer i spesifikke praksisfellesskap (Wenger, 2004). Studentenes læring var tett koblet sammen med praktiske erfaringer og deltakelse. En av studentene pekte på at ordinær praksis var «mer overvåket» enn skoleovertakelsen, noe som ble formulert slik: «Da vi var i praksis så var rammene veldig tilrettelagt». Skoleovertakelsen fungerte derfor som god trening i det å ta tak i ting som skjedde, som var utenfor det studentene hadde planlagt (Garbo & Raugland, 2017, s. 23). Dette, som flere studenter peker på, står i motsetning til den tradisjonelle mesterlæretradisjonen som har stått svært sterkt som opplæringsform innenfor de aller fleste håndverksfag (Haaland & Nilsen, 2013; Nielsen & Bureid, 1999). En av studentene uttrykte det slik: «Når jeg er i praksis, er jeg inne på mitt fagområde. Selv om jeg er utrygg på elevene, utrygg på en ny skole, så er jeg innenfor mitt kompetansefelt og har en viss trygghet i det». En student fortalte at hun beveget seg utenfor sin egen komfortsone under skoleovertakelsen. Hun uttrykte, på tross av utrygghet og innledende skepsis, at «Jo mer du må gå utenfor egen komfortsone, jo mer rustet er du når du kommer ut». Utsagnene hennes understøtter hvordan usikkerhetsmomentet (Dale, 1993; Illeris, 1974; Myhre, 1976, s. 119) kan ha sin berettigelse i lærerutdanningen. Noen studenter påpeker viktigheten av skoleovertakelsens relevans for arbeidslivet, og knytter dette til hvordan en som lærer må kunne forholde seg til pensum i emner en ikke kjenner seg fortrolige med. Her er det muligens en parallell til Dewey som var opptatt av at arbeids- og samfunnslivets form og arbeidsmøter skulle gjenspeiles i skolens indre liv (Dewey, 1938). På samme måte er det sentralt at arbeids- og samfunnslivets form og arbeidsmøter gjenspeiles i lærerutdanningens praksisarenaer.

Det ser også ut til at de studentene som opplevde at Gründerprosjektet i skoleovertakelsen var litt på siden av deres fag, mente at ordinær praksis var mer relevant for fremtidig arbeid relatert til undervisning i fag. På den andre siden var det flere som syntes at skoleovertakelsen var en relevant erfaring med tanke på å måtte håndtere uforutsette situasjoner og ta raske

avgjørelser, uten å spørre en praksislærer. Dette samsvarer med Kilpatricks (2018) perspektiver på prosjektarbeid som metode, hvor det å prøve ut under uforutsigbare situasjoner er en viktig del av læring. Undervisning bør planlegges, men det inkluderer samtidig en viss grad av uforutsigbarhet, og derfor bør dette usikkerhetsmomentet også ha sin berettigelse i lærerutdanningen (Illeris, 1974; Kilpatrick, 2018; Myhre, 1976).

En av studentene påpekte at «skoleovertakelsen ikke blir like relevant i vår arbeidsdag i vår framtidige jobb. Vi hadde jo et eget opplegg i skoleovertakelsen i stedet for ordinær undervisning», ytret studenten. Videre meddelte studenten at «I skoleovertakelsen blir det heller ikke like mye oppmerksomhet på en og en elev sett i forhold til vår framtidige jobb». En annen student sa derimot at «For meg så er det omvendt. Det var mye mere tilbakemeldinger på skoleovertakelsen enn det det var i praksis». Videre påpekte studenten at skoleovertakelsen lignet «par-praksis», hvor studentene jobber i par. Studenten mente at «par-praksis» gav bedre utbytte enn individuell praksis, noe som finner støtte i Banduras (1997) understrekning av betydningen av det å se hvordan andre løser oppgaver (modell-læring).

Hensikten med «utvidet praksis» er nettopp å forberede studentene i større grad på yrkeslivet enn hva man tidligere har fått til gjennom lærerutdanningene (Faglig råd for Lærerutdanning, 2024, s. 3–4), slik at også studentenes mestringstro styrkes (Bandura, 1997). Dette kan være i form av profesjonsrelevante utfordringer slik at studentene kan bidra i et fremtidig profesjonsfellesskap (Faglig råd for Lærerutdanning, 2024, s. 3–4). Læringsformene i skoleovertakelsen har vært varierte, studentaktive og deltakende, noe som er i tråd med anbefalingen fra Faglig råd for Lærerutdanning (2024, s. 3–4).

Planlegging av skoleovertakelsen

Flere av studentene mente forarbeidet burde vært mer strukturert, og at det ble brukt svært mye tid på et veldig lite produkt. Det kom frem at hvem som hadde ansvaret for hva under forberedelsen av skoleovertakelsen, burde vært tydeligere kommunisert. Gruppeinndelingen burde blitt gjort av studentene selv, for å forsterke opplevelsen av eierskap. Disse tilbakemeldingene, står i kontrast til andre studenter, som opplevde at samarbeidet og forberedelsen til skoleovertakelsen fungerte veldig godt. Da studentene ble spurt om de mente «Gründerprosjektet» som tema kunne bli benyttet ved en ny skoleovertakelse svarte flere at de i så fall ville videreutviklet prosjektet noe. En annen mente at prosjektet «Manglet liksom en link nå til å videre koble det opp til å lage en elevbedrift ... hadde vi hatt det samarbeidet med lærerne, så kunne det liksom vært oppstarten på noe som dem hadde drevet videre med. Så elevene hadde fått mer utbytte av det». Flere studenter nevnte igjen at gruppesammensetningen burde vært annerledes. I motsetning til disse mente en annen at det var en fordel å legge «... ansvaret litt på gruppa ... at de er inkluderende; at de skal kjenne på det. Hvis de ser at det sitter en på utsiden så gjør noe med det da - få han inn».

Studentsamarbeid i skoleovertakelsen vs ordinær praksis

Flere av studentene fortalte at et fellesskap der man kan støtte seg på hverandre, bidrar til at man kan senke skuldrene. En kan diskutere seg frem til et felles mål. Maktforholdet mellom studentene og praksislæreren i ordinær praksis ble trukket frem, som en kontrast til skoleovertakelsen. Som en student uttrykte det: «Under skoleovertakelsen er alle like».

Under skoleovertakelsen bodde en del av studentene sammen. En student uttrykte at under skoleovertakelsen fikk en anledning til å reflektere sammen, ikke bare «gå hjem alene med tankene mine». Refleksjon over egen yrkesutøvelse er en viktig del av det å bli en profesjonell lærer. Hargreaves (1994) påpeker viktigheten av at lærerstudenten skal innta en forskerrolle på sin egen praksis, med det mål for øye å sikre en kontinuerlig forbedring av utøvelsen av egen praksis (Hargreaves, 1994). Studentene verdsatte muligheten til å reflektere over dagens situasjoner i praksisfellesskapet (Wenger, 2004).

En annen student påpekte at under skoleovertakelsen var alt avhengig av samarbeidet studentene imellom. En student forklarte at det var lavere terskel for å spørre hverandre om hjelp og tilbakemeldinger, enn det hadde vært i den ordinære praksisen. En annen uttrykte at «Det er det beste samarbeidet jeg har vært borti i praksis».

Studentene opplevde å komme svært tett på hverandre, opplevde støtte og bistand fra hverandre og aktiviteten som sådan bidro til å sveise gruppen tett sammen. Flere uttrykte at det tette samarbeidet var med på å redusere terskelen for å spørre hverandre om råd i ulike sammenhenger – klart enklere enn det de hadde opplevd ute i ordinær veiledet praksis. Dette er et sentralt moment å merke seg, og det er med på å understøtte at skoleovertakelse er et klart supplement til veiledet praksis.

Det var viktig for oss faglærere å utvikle lærere som ikke bare skal delta, men som skal ha en aktiv rolle i egen opplæring (Hargreaves, 1994). Derfor ønsket vi at lærerstudentene skulle få eierskap til både tematikken i prosjektet, og til gjennomføringen av skoleovertakelsen. Vi lot studentene arbeide i grupper for å utvikle ulike forslag til tematikk for skoleovertakelsen. Det kunne vært brukt mindre tid på ideutviklingen i starten for å unngå at det ble etablert for sterke eierforhold mellom studenter og de prosjektideene som ble valgt vekk. Noen studenter nevnte i undersøkelsen at de følte mindre eierskap til dette «Gründerprosjektet», fordi deres yrkesbakgrunn ikke ble brukt inn i prosjektet. Enkelte studenter nevnte også at skoleovertakelsen kunne vært fastere koblet til den øvrige undervisningen på PPU-Y. Studentene reflekterte rundt kvaliteten på samarbeidet under skoleovertakelsen. Dersom det skjedde endringer underveis, så måtte studentene alltid samkjøre dette. En student sa «Det kunne fort ta litt tid, men jeg synes egentlig at det gikk fint». Likevel ble det påpekt at om rollene hadde vært definerte på forhånd, så kunne kanskje slike overganger gå mye lettere. Studentenes ulike styrker og svakheter ble fremhevet som en ressurs i samarbeidet. Tryggheten i samarbeidet ble også kommentert av flere. En av studentene formulerte det slik «Jeg må si at jeg var veldig trygg på [den andre studenten]. Vi samarbeidet godt og det var veldig godt å ha [den andre studenten] der.»

En av studentene fortalte at det var positivt at de klarte å følge det de hadde planlagt. En annen trakk frem at det var negativt at noen av elevene ble veldig fort ferdig med oppgaven, og at de ikke hadde tatt høyde for dette. Noen mente videre at det var viktig å ha tilgang til verkstedet slik at studentene kunne arbeide videre med «Gründerprosjektet» der. Flere mente at elevgruppene burde vært mindre, mer fleksible og av en annen sammensetning. En student opplevde det som mer virkelighetsnært at skolen hadde kun i underkant av 100 elever, fordi de følte at de «eide skolen litt» og at de var lærere der. Studenten mente likevel at det kunne vært bedre informasjonsflyt blant studentene underveis i skoleovertakelsen.

Det går ganske tydelig fram at studentene har hatt stor glede av både å gjøre egne erfaringer, men også oppleve å lære gjennom å oppleve hvordan medstudenter har forholdt seg til ulike

situasjoner, og løst de utfordringer man har støtt på underveis. Det å bygge selvtillit og trygghet i lærerrollen forutsetter en bred læringsplattform slik Bandura (1977) indikerer. Det er nettopp slik livet i skolen utspiller seg. Lærere både observerer hverandre, gir hverandre råd og gjør egne erfaringer. Gjennom et slikt samspill mellom pedagogisk praksis og pedagogisk teori, kan teori og praksis utgjøre symbiotiske størrelser som understøtter og forsterker hverandre.

Gjennom dette skoleovertakelsesprosjektet inngikk studentene i et arbeidsfellesskap i tre hele dager der de både erfarte selv, samarbeidet med andre, observerte hverandre og ga hverandre respons i ulike situasjoner. Studentene opplevde utfordringer, frustrasjoner, skuffelse og gleder, kort sagt situasjoner som rører både intellektuelle og følelsesmessige sider ved dem selv. Nettopp denne allsidigheten i erfaringer, som også inkluderer kroppslige og følelsesmessige tilstander (Emotional Erousa), er det Bandura (1977) vektlegger som basis for egenutvikling og opplevelse av det å mestre. Gjennom våre egne observasjoner, og også i fokusgruppeintervjuet, fikk vi klare indikasjoner på at nettopp denne allsidigheten i læringsplattformen har vært gunstig sett fra studentenes ståsted.

Selv om tre dager ikke gir et fullstendig bilde av skolens indre liv – så kan det gi et mer helhetlig inntrykk av livet i skolen enn hva man får som «veiledet» student, der store deler av skolens støtteapparat er tilgjengelig og operativt. I tillegg har man et mer endimensjonalt fokus på den enkeltes egenprestasjon. Slik vi ser det opplevde studentene både læring gjennom direkte egne erfaringer, men også læring av å se hvordan medstudenter løste ulike utfordringer. På mange vis er dette en klar parallell til livet i skolen, nettopp at læreres praksis og kvalifikasjoner utvikles gjennom det å se på andre og høre hva andre har gjort, og på den måten legge til rette for en bred læringsplattform. Studentenes perspektiver på skoleovertakelsen understøtter at kompleksiteten i læreryrket og livet i skolen kom tydeligere frem under skoleovertakelsen.

Kunne skoleovertakelsen fungere som en eksamensform?

Noen studenter mente at det kunne fungere «ypperlig». En student mente at det ville vært positivt fordi det ville vært «mye mer praktisk». En annen student sa «Hvis du tar vekk karakterene så fungerer det bra». Nok en gang ble det et tydelig skille mellom studentene som opplevde at deres fag var relevant i skoleovertakelsen og de studentene som ikke gjorde det. Mens en student mente at eksamen «må være relevant for det du skal ut å gjøre», så mente to andre studenter at skriftlig eksamen var «gøy».

Resultater fra SurveyXact med studenter

Når det gjelder opplevelsen blant våre studenter om hvorvidt skoleovertakelsen var et relevant tiltak i lærerutdanningen, svarer studentene nærmest et unisont ja. Undersøkelsen viser at alle ni svarer *i svært stor grad* eller *i ganske stor grad* på dette. På spørsmålet om de anser skoleovertakelsen som relevant for fremtidig arbeid, er det også tilsvarende positive responser der alle ni velger positive alternativer. Åtte (av ni) av studentene opplevde også skoleovertakelsen som relevant for egen faglig utvikling. Dette kan ha sammenheng med at de samme studentene opplevde at det var mulig å knytte inn elementer fra eget fagområde i skoleovertakelsen. Studenters opplevelse av relevans er et viktig moment i utdanningen

(Dewey, 1938; Hartviksen, 2010; Sylte & Jahanlu, 2017). Samtidig hadde studentene lagt ned mye tid og arbeid i dette prosjektet, og det kan tenkes at det «sitter langt inne» og karakterisere aktiviteten som lite relevant. Det er også mulig at studentene ikke vil «skuffe» oss faglærere som de har en god relasjon til. Men våre observasjoner under prosjektet og studentenes utsagn i refleksjonsgrupper og fokusgruppeintervjuer, understøtter at opplegget ble oppfattet som relevant og nyttig.

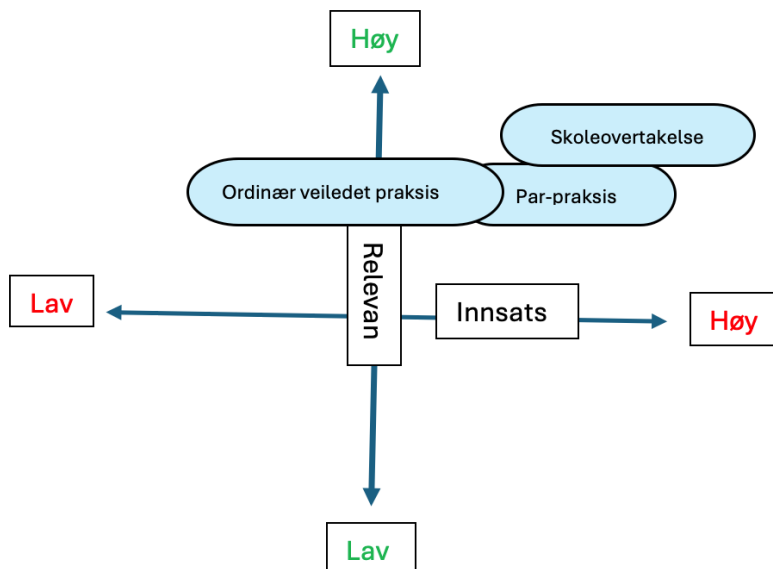
Konklusjon

Utgangspunktet for dette arbeidet var følgende forskningsspørsmål: *Hva er lærerstudenters perspektiver på skoleovertakelse i praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY)?*

Vi har redegjort for de pedagogiske overveielser som lå til grunn da vi valgte å prøve ut skoleovertakelse som prosjekt i PPU-Y utdanningen. Som nevnt i innledningen, er skoleovertakelse en kjent opplæringsform innenfor grunnskolelærerutdanningene og PPU utdanningene - og det finnes egne håndbøker for slik gjennomføring (se f.eks. Høyskolen i Østfold, 2019). Det er derfor god grunn til å stille seg spørsmål hvorfor skoleovertakelse ikke har fått nevneverdig oppmerksomhet innenfor PPU-Y feltet. Det kan være flere praktiske utfordringer knyttet til dette som nevnt innledningsvis.

Relevansbegrepet inkluderer et betydelig innslag av subjektivitet. Det som er viktig, nyttig eller meningsfullt for den enkelte kan sies å være relevant. Samtidig er det slik at hva som er relevant for ett menneske slett ikke trenger å være det for et annet. I tillegg til å vektlegge det subjektive elementet i relevansbegrepet, er det også mulig å snakke om relevans i forhold til størrelser utenfor individet - altså en form for kontekstuell relevans. Konteksten kan for eksempel være knyttet til ulike verdier, ulike yrker, kompetanseområder, ulike målsettinger, lokal kultur, lokale og/eller internasjonale samfunnsforhold, for å nevne noen forhold eller områder relevansbegrepet kan vurderes opp imot (se for eksempel Sylte & Jahanlu, 2017).

Svarmønsteret avdekker at skoleovertakelse har stor kontekstuell relevans for studentene (figur 4). For studentene var opplevelsen av kontekstuell relevans høy, hvilket også var helt i tråd med våre intensjoner med prosjektet.



Figur 4. Illustrasjon av skoleovertakelsens relevans

Svarmønsteret må vurderes opp mot relevans for studenter, mot nytteverdi til innsats og mot ressursinnsats totalt sett. Ni studenter svarer *i svært stor grad* eller *i ganske stor grad* på spørsmålet om de var fornøyde med skoleovertakelsen. På spørsmålet om de anser skoleovertakelsen som relevant for fremtidig arbeid velger alle ni positive alternativer. Alt i alt ser det ut til at skoleovertakelse oppleves som høy grad av relevans for studentene, men også høy grad av arbeidsintensivt prosjekt. Enkelte studenter trekker parallellen til par-praksis som også har vært benyttet i ordinære praksisperioder, og sier at det er likhetstrekk mellom skoleovertakelse og par-praksis. Ordinær veiledet praksis oppleves som mindre relevant enn skoleovertakelse, samtidig som skoleovertakelsen krever forholdsvis høy arbeidsintensitet knyttet til forberedelser og lignende. Et viktig spørsmål blir: Kunne man oppnå like gode eller bedre resultater med mindre ressurser? Ville lengre praksisperioder hatt en bedre effekt – eller kunne man innrette den eksisterende praksisen på en annen måte slik at den ble mer lik den situasjonen vi fikk til ved hjelp av skoleovertakelse? I fokusgruppeintervjuet kommenterte flere studenter at det ble brukt forholdsvis mye tid på planlegging og gjennomføring av prosjektet. Enkelte studenter uttrykte at Gründerprosjektet var for tidkrevende i forhold til utbyttet – mens andre mente at resultatet var verd innsatsen. Det finnes ganske sikkert flere veier frem til en enda bedre PPU-Y utdanning. Vi har utforsket skoleovertakelse som et supplement til ordinær praksis.

En skoleovertakelse i PPU-Y utdanningen kan muligens bidra til «et utvidet praksisbegrep» (Faglig Råd For Lærerutdanning, 2024, s. 2), hvor studentaktive læringsformer og studentenes mestringstro (Bandura, 1997) står i fokus. Kanskje kan en skoleovertakelse også bidra til økt samarbeid mellom lærerutdanningen på campus og lærerutdanningen i praksisfeltet. Her må samarbeid om praksisopplæring prioriteres slik at lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler kan videreutvikles (Lejonberg et al., 2017). En integrert skoleovertakelse i PPU-Y utdanningen kan kanskje forberede fremtidens lærere til en hverdag som er enda mer lik den hverdagen lærerne vil møte i videregående skole.

Forfatterbiografier

Kristin Endresen-Maharaj er førsteamanuensis på grunnskolelærerutdanningen på Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hennes studier i voksenpedagogikk fra Sør-Afrika fokuserer på medborgerskap og demokrati i postapartheid Sør-Afrika. Kristin har vært med i Dembra for lærerutdanning og leder nå den norske delen av et Erasmus+ prosjekt (ValiDE), med studentutveksling, som fokuserer på verdier i skolens demokratiopplæring. Hun forsker blant annet på lærerutdanning og har arbeidet flere år som kontaktlærer i voksenopplæringen i Norge. Hun har hatt flere oppdrag for Kompetanse Norge, Oxford research og Fylkesmannen i Norge.

Hans Otto Ringereide er førstelektor på Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SIA) som ligger under Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Han har flere år bak seg som leder i norsk næringsliv og var helt sentral til opprettelsen av SIA. Han brenner for å synliggjøre yrkesfagenes samfunnsmessige betydning og relevans, samt styrke yrkesfagenes posisjon og omdømme i samfunnet. Dette gjør han gjennom lederskap, forskning og undervisning.

Referanser

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers Inc.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Brännström, M. & Dyrnes, E. M. (2021). Skoleovertakelse som didaktisk metode i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 495–505. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-07>
- Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Stanford, CA.
- Bøje, J. D., Kristiansen, A., Gustafsson Nyckel, J. & Rothuizen, J. J. (2023). *Professionsuddannelser i krise?: Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer- og pædagoguddannelser*. Syddansk universitetsforlag.
- Carlsen, D. & von Oettingen, A. (2020). Universitetsskolen – et bud på en didaktisk orienteret forskningsbasering af læreruddannelsen. *Acta Didactica Norden*, 114(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7912>
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209342>
- Cook, T. D., Campbell, D. T. & Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company. <https://iaes.cgiar.org/sites/default/files/pdf/147.pdf>
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. *Teachers College Record*, 5(6), 9–30. <https://doi.org/10.1177/016146810400500601>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. Touchstone.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>

- Endresen-Maharaj, K., Kristiansen, A. & Haraldstad, Å. (2024). Mening som en kollektiv prosess – samskaping mellom lærerstudenter, praksislærere i «lærerutdanningskoler» og faglærere på universitetet. I J. D. Bøje, A. Kristiansen, J. Gustafsson Nyckel & J. J. Rothuizen, (Red.), *Professionsuddannelser i krise? Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer- og pædagoguddannelser* (s. 108–125). Syddansk Universitetsforlag. <https://www.universitypress.dk/shop/professionsuddannelser-4111p.html>
- Eikeland, H. M. V. & Ringereide, H. O. (2019). Rethinking Pedagogical Strategies: Vitalizing life Experience in Teacher Education. *JOURNAL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT*, 8(2). 129–134. <https://doi.org/10.15640/jehd.v8n2a13>
- Faglig råd for Lærerutdanning. (2024). *Innspill om utvidet praksisbegrep til Kunnskapsdepartementets arbeid med profesjonsmeldingen*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/429/2024/01/FRLU-Innspill-til-profesjonsmeldingen-om-utvidet-praksisbegrep.pdf>
- Festingen, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF.
- Fjeld, H. S., Hafstad, S. S., Jensen, M. S. & Ramberg, L. E. S. (2021). «Vanskelig å forestille seg hvordan det er å være i skoleledelsen før man står der»: En studie om studenters erfaringer som skoleledere i skoleovertakelsen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(5), 482–494. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-06>
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method*. Crossroad.
- Gessler, M. & Moreno Herrera, L. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 152–160. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.1>
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080104033
- Hartviksen, M. A., Kversøy, K. S. & Stålhane, J. (2010). *Om å ta folk på alvor - kunnskapsløftet fra ord til handling: yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning*. FoU-rapport 2006/2008.
- Hatlevik, I. K. R. & Sandberg, N. (2003). *Å lære gjennom samarbeid: Evaluering av satsingen på samarbeidslæring innenfor videregående opplæring i Akershus fylkeskommune*. NIFU-rapport; 3-2003. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275294>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter: Mer yrkesrelevant og meningsfull praksisperiode for PPU-y-studentene. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Him, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.
- Høgskolen i Østfold. (2019, juni 26). *Håndbok for skoleovertakelse*. <https://docplayer.me/38270639-Handbok-for-skoleovertakelse.html>
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2013). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen: en grunnbok i yrkesdidaktikk*. PEDLEX.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktik*. Munksgaard.

- Jakhelln, R. E., Lund, A. & Vestøl, J. M. (2017). Universitetskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70-81). Universitetsforlaget. <https://munin.uit.no/handle/10037/27123>
- Janssen, M. & Wiederhorn, T. (2020). *School adoption in teacher education: Increasing pre-service teachers' responsibility during Practice*. WAXMANN. <https://doi.org/10.31244/9783830992639>
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). *Professional learning in new knowledge landscapes*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-994-7_1
- Jürgensen, C. (1972). *Zum Selbstverständnis der Berufsdidaktik des Gartenbaues*. Gartenbauwissenschaft.
- Kilpatrick, W. H. (2018). *The Project Method: The Use of the Purposeful ACT in the Educative Process*. Creative Media Partners.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Idunn*, 31(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219–233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kunnskapsdepartementet, (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/yrkesfaglarerloftet/id2460772/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene. Anbefalinger fra Faglig råd for lærerutdanning 2025*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene/id2783256/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kyngäs, H. (2020). Qualitative Research and Content Analysis. I H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Red.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 3–12). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_1
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(01), 68–85.
- Lund, A. (2020). Preface: The adopted school as a transformative space. School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice. I M. Janssen & T. Wiederhorn. (Red.). *School adoption in teacher education: Increasing pre-service teachers' responsibility during Practice* (s. 15-20). WAXMANN. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/81537/Lund+Preface.pdf?sequence=5>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanninger over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/>
- Midsundstad, T. (2019). A review of the research literature on adult learning and employability. *European Journal of Education*, 54(1), 13–29. <https://doi.org/10.1111/ejed.12321>
- Misak, C., & Price, H. (2016). *The practical turn: Pragmatism in Britain in the long twentieth century*. British Academy. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197266168.001.0001>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2019). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K. A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapsdepartementet for utdanning, 1, 2020.
- Myhre, R. (1976). *Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag*. Fabritius. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007072300048
- Nielsen, K. & Bureid, G. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010021504165
- OECD. (2007). *Annual Report*. Hentet 27. mai 2024, fra https://www.oecd.org/en/publications/2007/04/oecd-annual-report-2007_g1gh7530.html
- Rothuizen, J. J., Bøje, J. D., Kristiansen, A., & Gustafsson Nyckel, J. G. (2024). *Krise i nordiske lærer- og pædagoguddannelser-10 bud på mere meningsfulde uddannelser*. <https://www.universitypress.dk/images/pdf/3509-pjece.pdf>
- Sannerud, R. (2005). *Læring på byggeplassen-utopi eller realitet: Et aksjonsforskningsprosjekt i byggbransjen* [Doktorgradsavhandling]. Roskilde Universitetscenter. https://forskning.ruc.dk/files/57417850/L%C3%A6ring_p%C3%A5_byggeplassen.pdf
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerqualifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118–139). Abstrakt forlag.
- Smeby, J. C. (2017). Profesjonskvalifisering. I J. C. Smeby & S. Mausethagen (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- SOU (2018:19). *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattning/>
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag - dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2010>
- Sætra, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 340–350. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-05>
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet – for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling*. [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet. <https://hdl.handle.net/10037/14947>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Torjussen, L. P. S. & Hilt, L. (Red.). (2021). *Grunnspørsmål i pedagogikken*. Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.