



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

”Det e jo vi som e praksisfeltet!”

**Praksisforum som arena for å styrke
praksislærerens rolle som lærerutdanere.**

Gjertrud Kalseth

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot
aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2016
Handledare: Eli Moksnes Furu
Examinator: Anette Olin
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:27

Abstract

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2016
Handledare: Eli Moksnes Furu
Examinator: Anette Olin
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:27
Nyckelord: Praksislærerrollen. Praksisfellesskap. Veiledning av lærersstudenter. Praksisforum. Identitet som lærerutdanner. Utfordringer. Aksjonsforskning.

Syfte: Studien omhandler praksislærerrolla og hvordan praksislærere kan styrke hverandres kompetanse gjennom samarbeid i praksisforum. Hensikten med undersøkelsen var å finne ut om etablering av et samarbeidsforum for praksislærere kan styrke deres identitet som lærerutdannere og bidra til å møte de utfordringene praksislærerne opplever. Studien ble gjort på bakgrunn av følgende forskningsspørsmålene: Hva motiverer praksislærerne? Hvilke utfordringer opplever praksislærerne? Hvordan kan praksis forum bidra til å styrke veilederrrollen?

Teori: Studien tar utgangspunkt i sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske læringsteorier som er basert på at læring skjer gjennom språk og deltakelse i sosial praksis og at kunnskap først og fremst skapes i det kollektive samspillet. Wengers (1996) sosiale læringsteori om praksisfellesskapet er sentral. Tidligere forskning om praksislæreren er viktige bidrag inn i studien.

Metode: Studien tar utgangspunkt i aksjonsforskning som forskningsstrategi. Det innebærer at forsker og deltakere i studien har samarbeidet om å utvikle praksisforum for å finne ny kunnskap og styrke praksislærerrollen. I studien anvendes kvalitative metoder som fokusgruppesamtalen, intervju og lydopptak som metode for datainnsamling.

Resultat: Praksislærere har en sentral rolle i lærerutdanningen som veiledere for studenter i praksisopplæringen. Praksislærernes rolle har i liten grad vært gjenstand for forskning og deres bidrag i lærerutdanningen er lite beskrevet. Praksislærerne føler seg alene i sitt arbeid med studentene og opplever liten interesse fra lærerutdanningsinstitusjonen. For å styrke samarbeidet og utvikle veilederkompetansen, tok praksislærerne på en skole initiativ til å etablere et internt samarbeidsforum for praksislærere. I møtene i praksisforum har praksislærerne tatt opp temaer i forhold til veiledning og vurdering av studenter, de har prøvd ut veiledningsmetoder og drøftet problemstillinger i forhold til samarbeid internt og med lærerutdanningsinstitusjonen. Studien viser at praksislærernes samarbeid i praksisforum har bidratt til større samhandling dem i mellom og en mer enhetlig praksis i studentveiledningen. Undersøkelsen viser også at det ligger store utfordringer i forhold til samarbeidet mellom praksisskole og campus rundt praksisopplæringen.

Forord

Studiet i aksjonsforskning og skoleutvikling har vært fire år med intense studier og spennende samarbeidsformer . Det dialogiske grunnsynet har preget studiet; vi har diskutert med hverandre, lest hverandres oppgaver og gitt tilbakemeldinger til hverandre. Vi har lært oss å lede og delta i faglige samtaler, der målet er å bygge på hverandres innspill og få mange stemmer og perspektiver inn i dialogen. Vi har hatt felles refleksjoner om utfordringene som ligger i aksjonsforskning og den doble rollen som lærer og forsker. Studiet har også brakt oss sammen med flotte medstudenter og kursledere ved universitetet i Gøteborg.

Studiene har foregått i tillegg til full jobb i grunnskolen, noe som til tider har vært en krevende kombinasjon. Jeg vil takke mine medstudenter og mine lærere og veiledere for bidrag og støtte i studiet og i arbeidet med masteroppgaven. I årene gjennom studiet har jeg hatt gleden av å samarbeide med min gode venn og medstudent Inger Merethe. Vi har fartet opp og ned til samlinger i Harstad på hurtigbåt og hurtigrute og reist på konferanser og samlinger i Gøteborg sammen. Vi har delt hotellrom, diskutert studieoppgaver og drøftet livets viderverdigheter i sene nattetimer. Spesielt husker jeg den skjellsettende pensjonatopplevelsen på vår første samling i Harstad og den nervepirrende bussturen fra Harstad til Tromsø den gangen hurtigbåten ble innstilt.

Jeg vil også takke kollegaer og ledelse ved skolen for samarbeid og støtte i prosessen. Uten deres bidrag hadde det ikke vært mulig å gjennomføre studien. Til slutt går en takk til familie og venner for oppmuntring og tålmodighet underveis. Jeg retter en spesiell takk til min søster Birgitte for konstruktive innspill og oppbyggelige telefonsamtaler.

Gjertrud Kalseth, Tromsø 25.05 2016

Innhold

Abstract	1
Forord	2
Innhold	1
KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
Valg av forskningsområde.....	1
Problemstilling og forskningsspørsmål	2
Min studies relevans for feltet	3
Føringer for praksislærernes virksomhet- styringsdokumenter om praksis og forventninger til praksisfeltet	4
Tekstens oppbygging	6
KAPITTEL 2: TEORI	7
Sosiokulturell læringsteori og praksisfellesskap	7
Forskning om praksislæreren og utvikling av lærerprofesjonalitet	8
Praksisfellesskap.....	10
Praksislærernes doble yrkesidentitet	12
Kompetansebehov i praksislærerrollen	14
Veiledning	16
Aksjonsforskning og aksjonslæring	19
KAPITTEL 3: AKSJONEN OG METODER FOR DATAINNSAMLING	23
Skolen	23
Deltakere.....	23
Beskrivelse av aksjonen.....	24
Fokusgruppesamtalen	25
Innhold i praksisforum	25
Forberedelser til praksis: Møte 1 ,2 , 3, 9.....	25
Utvidet praksisforum: Møte 4, 7, 11	26
Utprøving av veiledningsmetoder: Møte 7 og 10.....	27
Evalueringer av praksis: Møte 5, 6, 8, 12.....	27
Form på møtene.....	28
Resultat av møtene	28
Min rolle i aksjonen og betraktninger rundt denne.....	28
Etske betraktninger	32
Om kvalitativ forskningsmetode	33
Metoder brukt i mitt prosjekt.....	33
Fokusgruppesamtalen	34
Individuelle intervju.....	35
Lydopptak	36
Skriftlige notater og referater.....	36
Transkripsjon	36
Validitet	37
KAPITTEL 4: RESULTAT OG ANALYSE	39

Analyseprosessen	39
Resultat	40
Motivasjonsfaktorer for å være praksislærer	40
Å lære sammen med studentene	41
Observatør i egen klasse	41
Kontakt med fagmiljø/ universitetet	42
Økonomiske forhold	42
Overgang fra lærer til praksislærer	42
Utfordringer i praksisrolla i relasjon til studentene	43
Veiledning av studentene	43
Vurdering av studentene	45
Samarbeid	47
Tid til samarbeid og økte oppgaver	47
Samarbeid internt	48
Samarbeid med universitetet	49
Praksisforum som arena for styrking av praksislærerrolla	52
Eksempel på samarbeid mellom praksislærere– et case	53
Rektors rolle i praksisforum	58
KAPITTEL 5: SAMMENFATNING OG DRØFTING	60
Utfordringer i praksislærerrollen	60
Hvordan praksisforum har bidratt til å styrke praksislærernes identitet som lærerutdannere	61
Gjensidig engasjement, felles virksomhet og utvikling av et felles repertoar	61
Kunnskapsdeling og dialog	61
Styrket samarbeid	61
Veien videre	63
Hvordan kan aksjonslæring brukes som strategi for profesjonell utvikling?	64
KAPITTEL 6: AVSLUTNING	66
LITTERATUR	68
Vedlegg 1: Invitasjon til fokusgruppesamtale	77
Vedlegg 2: Intervjuguide	78
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	79

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Valg av forskningsområde

Min studie handler om praksislæreres initiativ til å skape rom for samarbeid og utvikle profesjonalitet i rollen som lærerutdannere. Gjennom å etablere et praksisforum på egen skole, ønsker praksislærere å bygge et lærende fellesskap og styrke samarbeidet mellom seg. Som praksislærer gjennom mange år har jeg fått en stadig sterkere interesse for praksislærernes vilkår som lærerutdannere. Erfaringer fra studentveiledning, samarbeid med lærerutdanninga og studier i veiledningspedagogikk har gitt meg innsikt i kompleksiteten rollen som praksislærer innebærer og det ansvaret som er knyttet til oppgaven med å kvalifisere studenter for læreryrket. Interessen for praksisopplæringa i lærerutdanninga har ledet meg videre til studier i aksjonsforskning og skoleutvikling og fokus for masteroppgaven.

Lærerutdanningen har helt siden oppstarten bestått av en praktisk og en teoretisk del. Lærerstudentene har to kvalifiseringsarenaer og praksislærerne skal bidra til å gi studentene en helhetlig opplevelse av sitt utdanningsløp, der teori og praksis fremstår i et dialektisk, likeverdig forhold (NOKUT, 2008). Rollen som veileder i praksisfeltet innebærer at man skal innlemme studentene i et praksisfellesskap og støtte deres prosess på veien mot å utforme en egen yrkespraksis (St.mld. 11, 2008-2009). Universitetets ansvar for studentenes teoretiske ballast og praksisfeltets ansvar for deres yrkesetiske og praktiske kunnskap bør helst fungere som en enhet. Samarbeidet mellom de to arenaene for studentenes utdanning bør likeledes være preget av gjensidig respekt for hverandres virkefelt.

Selv om praksisopplæringen har en sentral plass i norsk lærerutdanning, er det gjort få forskningsbaserte studier av praksislærerrolla. Forklaringen kan ligge i at praksisfeltet har en lav status innenfor utdanningen og at praksislærerne er lite synlige. Praksislærernes stemme høres lite i diskursen rundt lærerutdanninga og det kan virke som om praksisfeltet ikke er vurdert som verdig nok til studier og forskning (Strømsnes, 1983; Nilssen, 2009). Med innføring av femårig masterutdanning for grunnskolelærere hevder Grepperud og Valdermo (2016) at det skjer en sterkere akademisering av lærerutdanningen: «Det vil si at den i enda sterkere grad frikobles fra praktisk yrkesutøvelse. Teoretisk kunnskap og forståelse prioriteres på bekostning av den praktiske kunnskapen og utvikling av yrkesferdigheter». (Utdanningsnytt.no 19.04.2016)

Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, understreker betydningen av samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Stortingsmeldinga bygger på undersøkelser som viste at studenter opplever praksisdelen som meningsfull, men at det finnes «lite forskningsbasert kunnskap om kvaliteten i og effekter av praksisopplæring» (NOKUT, 2006, 2008). Praksisopplæringa blir beskrevet som et kritisk element, der det vises til store forskjeller i ressurser som brukes til praksis og samarbeid om praksis. Det ble konkludert med at praksisskolene og utdanningsinstitusjonene ikke har oppnådd en felles forståelse av hvordan kombinasjonen av teori og praksis i lærerutdanninga skal håndteres. Det var til dels stor avstand og direkte motsetninger mellom universitetets faglæreres og praksislæreres holdninger til praksis. (NOKUT, 2006, 2008).

En forskningskartlegging utført av Kunnskapssenter for utdanning (Lillejord & Børte, 2014), viser at de som forsker på partnerskap i lærerutdanningen mener det er på tide å endre den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler. Kartleggingen viser at skolene ofte opplever å ikke være reelle partnere i samarbeidet og at

det derfor bør etableres mer jevnbyrdige relasjoner mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolene. Det samme synet støttes i tidligere britiske undersøkelser. I følge John Furlong m.fl (2000) er de fleste partnerskap i lærerutdanningen basert på tradisjonelle, hierarkiske relasjoner og en rigid forståelse av hva kunnskapsdeling innebærer. «Det er oftere snakk om enveisrelasjoner enn et reelt samarbeid» (Lillejord, 2015 s. 87).

Forskningsresultatene samsvarer med hvordan praksislærerne ved vår skole beskrev sin situasjon i en fokusgruppesamtale om praksisveiledning høsten 2013. De hadde lenge signalisert en frustrasjon over hvor lite oppmerksomhet praksisfeltet og praksiskunnskapen fikk fra lærerutdanningsinstitusjonen. Da skolen ikke ble antatt som universitetsskole, ble de ikke omfattet av lærerutdanningens initiativ til å danne praksisforum. I fokusgruppesamtalen kom det frem at kontakten mellom praktikerne og universitetet var, etter praksislærernes mening, preget av enveis kommunikasjon og handlet mye om universitetets instruksjoner, regler, skjema og krav til praksisfeltet. Praksislærerne opplevde at de fungerte nærmest som funksjonærer; de tok i mot studenter i praksis og utførte universitetets «bestillinger», skrev sine praksisrapporter og deltok på informasjonsmøter. Det var ingen forum for den gode dialogen og tid til å reflektere sammen rundt det felles mandatet universitetet og praksisfeltet har; å utdanne gode lærere. Praksislærerne beskrev situasjonen som å jobbe i et slags «tomrom» mellom praksisskolen og universitetet; de opplevde et misforhold mellom styringsdokumentene og praksis.

Inspirert av tankegods fra aksjonslæringsstudiet som handler om «å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre» (Tiller, 2006), ønsket jeg at vi som praksislærere kunne gå sammen og lage strategier for forbedring. I stedet for å vente på endringer utenfra, kunne vi se på våre egne muligheter for å påvirke situasjonen. Hva var mulig å utrette innenfor skolens rammer? Vi savnet et sted å dele erfaringer med hverandre og styrke og utvikle kompetansen som praksisrolla krever. Et sterkere fellesskap som praksislærere kunne også gi oss mulighet til å bli en sterkere stemme inn i lærerutdanninga. Tanken om et praksisforum tok form.

Kvaliteten på lærernes kompetanse og lærerens betydning i elevenes læring er en stadig pågående diskurs. Lærerstudentenes læring og opplevelser i praksis danner mye av grunnlaget for deres fremtidige yrkesutøvelse. Praksislærerne har en sentral oppgave i å vurdere lærerstudenters kompetanse og deres skikkethet for læreryrket (KD, 2010). Praksislærernes vilkår er derfor et område som bør vies oppmerksomhet med hensyn til å skape god kvalitet i praksisopplæringen.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er følgende:

Hvordan kan etablering av praksisforum bidra til å styrke praksislærernes rolle som lærerutdannere?

Studien omhandler praksislærerrolla og hvordan praksislærere kan styrke hverandres kompetanse gjennom samarbeid i praksisforum. I tilknytning til det overordnede

forskningsspørsmålet, vil jeg bruke følgende forskningsspørsmål som hjelp til å belyse problemstillingen:

- Hva motiverer praksislærere?
- Hvilke utfordringer opplever praksislærerne?
- Hvordan kan praksisforum bidra til å styrke veilederkompetansen

Min studie tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, der samhandling og samarbeid blir sett på som grunnleggende forutsetninger for læring. I praksisforum drøfter praksislærerne erfaringer med studentveiledning, utvikler felles strategier for veiledning og vurdering av studenter og hvordan de kan innlemme studentene i et profesjonelt lærerfellesskap. *Praksisfellesskapet* som praksisforum representerer er derfor et sentralt område i min studie og vil bli nærmere beskrevet i teoridelen.

Min studies relevans for feltet

Innenfor lærerutdanninga har praksislæreren en sentral posisjon i forhold til å bidra til studentenes utvikling av en yrkesidentitet. Forskning om praksislærernes profesjonelle identitet og deres oppfatning av seg selv som lærerutdannere er et felt som bør styrkes, spesielt med tanke på kunnskapsdepartementets pågående arbeid om en ny lærerutdanning. Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanninga er en evig pågående diskurs og praksislærernes doble yrkesidentitet er en av utfordringene i dette forholdet. Gode koblinger mellom praksisfeltet og campus er en av forutsetningene for at praksislæreren skal utvikle en identitet som lærerutdanner (Nilssen, 2009):

Bullough (2005) hevder imidlertid at bare å erklære lærere til å bli lærerutdannere, som ofte blir gjort, og av og til møte dem på «campus» for å diskutere problemer og opplegg, gjør lite for å forbedre situasjonen. Han viser hvordan øvingslærere innehar den doble rollen som «grenseskriver» (min oversettelse av «boundary spanners»); de har en fot i skolen og en fot på universitetet eller høyskolen. Deres primære identifikasjon er likevel med lærere og elever og ikke med lærerutdannere og studenter. Identitet som øvingslærer er underordnet identitet som lærer. På denne måten hevder Bullough at en mer praksisbasert lærerutdanning knapt vil bli noe mer enn en svak øvelse i yrkessosialisering. En av konklusjonene i hans studie av lærerutdanningsidentitet blant øvingslærere er at de må gis mulighet til «å utvikle og berike sin identitet som lærerutdannere».

(Nilssen, 2009).

Norske undersøkelser om praksislærere bekrefter at praksislærere først og fremst knytter sin profesjonelle identitet til det å være lærer for elever (Ohnstad, 2008; Nilssen, 2009). Svært mange praksislærere opplever å stå alene om vurdering av lærerstudenter. De praksislærerne som oppgir å ha mer samarbeid med universitetet, er de som scorer høyest på profesjonell identitet som lærerutdannere (Munthe & Ohnstad, 2008). Nilssen (2009) viser til at det er lite norsk forskning om praksislærerens rolle i lærerutdanningen. Den internasjonale forskningen som finnes gir viktige bidrag, men siden lærerutdanningen og praksislærerrollen har ulikt innhold fra land til land, trenger vi norsk forskning og vi trenger å «løfte fram praksisskolenes og øvingslærerens stemme i debatten om norsk lærerutdanning» (Nilssen, 2009, s. 145).

Føringer for praksislærernes virksomhet- styringsdokumenter om praksis og forventninger til praksisfeltet

Nasjonale og lokale styringsdokumenter ligger som et grunnlag for praksislærernes virksomhet og uttrykker forventningene til praksisfeltet og mandatet praksislærerne har som lærerutdannere. Det finnes retningslinjer for blant annet praksisfeltets samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen, noe som praksislærerne har vært opptatt av i fokussamtale, møter og intervjuer. Nedenfor presenteres fire sentrale dokumenter som er retningsgivende for praksislærernes virksomhet.

Stortingsmelding Nr.11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* gir en god bakgrunn for å drøfte utfordringene i lærerutdanningen. Meldingen vektlegger tre satsingsområder: Styrket kvalitet og relevans i utdanningen av lærere, kvalitetsutvikling og styring av lærerutdanningen og økt tilgang på dyktige og motiverte lærere. Den varsler innføringen av en fireårig lærerutdanning der studentene må velge å bli lærere med kompetanse til å undervise på 1.-7. trinn eller på 5.-10. trinn, samt å utrede en overgang til femårig masterutdanning for lærere i grunnskolen. Stortingsmeldingen understreker betydningen av et styrket og mer forpliktende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og yrkesfeltet:

«Departementet mener det er behov for mer strukturerte rammer for samarbeidet mellom lærerutdanning og skole/barnehageeier, og vil innføre et system med obligatorisk partnerskapsavtaler. To evalueringer så vel som en rekke forskerartikler viser at et innebygget spenningsforhold mellom teori og praksis, akademi og profesjon fortsatt preger allmennlærerutdanningen. Også internasjonal litteratur viser at mange lærerutdanninger sliter med mangel på helhet og sammenheng i programmene»

(s.65)

Meldingen peker på praksisfeltets betydning i lærerutdanningen og dens rolle som bindeledd mellom teori og praksis. Den fremhever en organiseringsform som fremmer integrering av teori og praksis, profesjonsretting og god sammenheng mellom aktivitetene i praksisperioden og teoriutdanningen:

«Praksisnærhet og kritisk refleksjon er kjerneelementer i lærerutdanningen. Obligatorisk veiledet praksis betraktes derfor som en svært viktig del av lærerutdanningen. Det har vært et mål i alle senere reformer å styrke praksisopplæringen som integrerende element».

(s.66)

Rammeplanen av 2010 (KD, 2010) presiserer at praksis er et studiefelt og en læringsarena på lik linje med lærerutdanningsinstitusjonene. I denne forskriften finner vi de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen som uttrykker kravene til praksisopplæringen:

«I henhold til forskriften skal praksisopplæringen være veiledet, vurdert og variert. Veiledning og vurdering av studenter i praksisopplæringen er et felles ansvarsområde for faglærerne i lærerutdanningene, praksislærer og rektor»

(s.11-12).

Øvingslæreravtalen fra 2002 – revidert i 2005 og i 2013 (KD, 2013), regulerer lønns- og ansettelsesvilkårene for praksislærerne. Under den tidligere øvingslæreravtalen var praksislæreren ansatt av lærerhøgskolen i en prosentvis stilling. Rollen som praksislærer var et mer individuelt og personlig ansvar. Rammene for studentenes praksisopplæring var da begrenset til praksislærer sine fag og timeplaner. Flere rapporter hadde konkludert med at sammenhengen mellom teoridelen og praksisdelen i praksisopplæringa er for svak og i 2002 kom en ny øvingslæreravtale hvor begrepet *praksisskole* ble innført. Det betydde at skolen

fikk et kollektivt ansvar for praksisopplæringen. Alle ansatte er gjennom den forpliktet til å bidra til at studentene får mulighet til å undervise i sine fag og få et godt utbytte av praksis. Rektor inngår en avtale med lærerutdanningsinstitusjonen om å ha praksisopplæring ved en kontrakt som går over et visst antall år. Rektor avgjør hvem som får være praksislærere, som da tilsettes i en funksjonsstilling som en del av sin arbeidskontrakt på skolen. Overgangen til praksisskoler innebar krav til internt samarbeid på praksisskolene, samtidig signaliserte myndighetene også sterkere forventninger til samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjon.

«Hensikten med omleggingen (til praksisskoler) var at studentene skulle få et bredere innblikk i skolens virksomhet, ved at hele skolen utgjør en læringsarena. .. Muligheter for samarbeids- og organiseringsformer som ligger i rammene utnyttes ikke».

(St.mld. Nr.11(2008-2009, s.67).

I hverdagen er det de lokale styringsdokumentene praksislærerne først og fremst forholder seg til. Tolkning av punkter i vurderingsrapporten for studentenes praksis og emneplanen for praksis, er eksempel på hvordan lokale styringsdokumenter er et tilbakevendende tema i praksislærernes møter. Med "Pilot i Nord"(2008) satte Universitetet i Tromsø (UiT) i gang arbeidet med et forsøk med 5-årig lærerutdanning. Arbeidet leder til en partnerskapsavtale om praksisopplæring med Tromsø kommune som førte til opprettelsen av universitetsskoler. I *Samarbeidsavtale om praksisopplæring* (UiT, 2010) mellom UiT og praksisskolene beskrives praksislærernes ansvar som lærerutdannere. Avtalen fordrer at alle praksislærere skal gjennomføre praksisopplæringen i samsvar med emneplanene og i samarbeid med praksiskonsulent og faglærere ved lærerutdanningen. Praksislærerne skal «omtale seg selv som lærerutdannere» og bidra til å «markedsføre lærerutdanningen» på en positiv måte. De skal delta på møter og kurs og det stilles krav til utdanning i veiledning. Praksislærerne skal utveksle fagplaner med universitetslærerne og bidra i undervisning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP). I UiTs studieplaner for grunnskolelærerutdanningen finnes også føringer for praksisopplæringen:

«Praksisskolen/praksislærer skal gjennom sin veiledning og oppfølging bidra til utvikling av studentenes yrkesfaglige kompetanse i samarbeid med universitetslærerne på universitetet. Krav til studentenes kvalifikasjoner i praktisk-pedagogisk arbeid, og evne til refleksjon i tilknytning til dette, skal ha tydelig progresjon fra den ene praksisperioden til den neste. Det legges til rette for tverrfaglige møtesteder i for- og etterkant av hver praksisperiode, det vil si hvert år i studiet».

(Studieplan for integrert mastergradsprogram for lærerutdanning 1. -7. og 5.-10. trinn)

Vår skole ble høsten 2014 en del av Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (forkortet USPiT). Et av målene med universitetsskoleordningen er å skape bedre kontakt og samarbeidsforhold mellom praksisfelt og campus. UiT har laget et tillegg i samarbeidsavtalen for praksislærere ved skoler som er en del av USPiT (universitetsskoler). Instruks for praksislærernes oppgaver og ansvar er beskrevet i heftet *«Veiviser for praksis»* som deles ut til praksislærerne. I retningslinjene for universitetsskoler står det at universitetsskolene skal ha et praksisforum med minst to møter pr. år, bestående av praksislærere og rektor, med rektor som ansvarlig leder. Hensikten med praksisforumet er at "praksislærerne skal være samkjørte, slik at studentene møter et felles sett holdninger, prosedyrer og praktiske ordninger, uavhengig av hvilken praksislærer de møter" (UiT, *Veiviser for praksis*, 2015-2016 s.17).

Det å være universitetsskole forplikter praksislærerne på flere punkter. De skal samarbeide med lærerutdanningen om «utvikling av profesjonell praksis med høy kvalitet», «delta i

skolens praksisforum» og «i særlig grad bidra til å legge til rette for studentenes prosjekter, bacheloroppgaver og mastergradsarbeider» (*Veiviser for praksis*, UiT, 2015-2016 s.12). Kravet til praksislærernes bidrag i studentenes forskning- og utviklingsarbeid er sterkere for universitetsskolene enn andre praksisskoler og det er også et krav at universitetsskoler skal ha et praksisforum.

Tekstens oppbygging

Oppgaven er bygd opp på følgende måte:

Kapittel 2 omhandler sosiokulturell læringsteori og praksisfellesskapet som teoretisk redskap for å studere praksislærernes virksomhet i praksisforum. Teori om hvordan man kan utvikle profesjonalitet i praksislærerrolla er relevant i forhold til praksisforum som arena for kompetanseheving. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av aksjonsforskning som strategi for skoleutvikling.

Kapittel 3 er viet til en presentasjon av aksjonen og metodevalg. Her viser jeg hvilken forskningsinnretning jeg har valgt for min undersøkelse og hvilke metoder og verktøy jeg har brukt for å samle inn data. Jeg beskriver teoretiske, praktiske og etiske forhold rundt kvalitativ metode og kvalitative forskningsredskaper, som fokusgruppesamtalen, intervju og lydopptak.

I kapittel 4 gjør jeg rede for prosessen med å analysere det empiriske materialet. Hvilke funn jeg har gjort, hvordan jeg har kommet frem til analysekategorier og hvilke perspektiver datamaterialet bringer inn rundt mine forskningsspørsmål.

Kapittel 5 er en drøftingsdel der jeg vil vurdere hva som er kommet frem i undersøkelsen om praksisforum og praksislærerrolla. Har det kommet frem nye spørsmål som følge av undersøkelsen?

I Kapittel 6 trekker jeg noen slutninger og ser på veien videre for arbeidet i praksisforum

KAPITTEL 2: TEORI

Sosiokulturell læringsteori og praksisfellesskap

Å etablere et praksisforum er et forsøk på å skape et en arena for felles læring og utvikling for praksislærere. Flere læringsteorier (Vygotskij, 1978; Wenger, 1998) og forskning (Postholm & Rokkones, 2011) viser til at læring må være en kollektiv prosess for å skape endring. I forhold til min studie om læring på arbeidsplassen og praksislæreres yrkesutøvelse, er begreper og forståelsesrammer fra den sosiokulturelle læringsteorien svært relevante. Et fellestrekk ved sosiokulturelle læringsteorier er at de bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Det vil si at kunnskap blir konstruert av mening og forståelse i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Kalleberg, 1992). I det sosialkonstruktivistiske perspektivet kan ikke læring og sosialisering skilles; vi utvikles og danner vår personlighet gjennom møter med mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er avhengig av den kulturen som omgir den og som den er en del av, den kan ikke eksistere i et tomrom. Læring og sosialisering skjer i spesifikke kontekster, for eksempel i praksisopplæringen. Gjennom samhandlingen mellom studenter, praksislærer, elever og andre på skolen, kan det skje både en individuell og en kollektiv læring. Mennesket og læringskulturen står i et dialektisk forhold; vi lærer i den sosiale konteksten som omgir oss, samtidig som vi påvirker konteksten. Læring skjer gjennom språk og deltakelse i sosial praksis og kunnskap skapes først og fremst i det kollektive samspillet, ikke bare i individuelle prosesser (Vygotskij, 1978; Wenger, 1998; Dysthe, 2011; Postholm, 2014).

Vygotskij (1978) sin tenking om sammenhengen mellom individuelle og sosiale læreprosesser er et av fundamentene innenfor sosiokulturelle læringsteorier. Vygotskij (1978) hevder at menneskets kulturelle utvikling først skjer i samspill med andre, deretter på et indre plan. Det sosiale er ikke bare rammer for læring- det er utgangspunktet for læring. Den sosiale samhandlingen foregår i en kulturell og historisk ramme som er utgangspunktet for dannelsen av en individuell bevissthet. Sosial aktivitet *medierer* (formidler) *høyere psykologiske prosesser*; sosiale prosesser bidrar til individets tenking (Bråten, 2008). Språkets funksjon som tankereditkap er svært sentralt i Vygotskijs teorier; kommunikasjon er bindeleddet mellom indre tenking og ytre samhandling. Vygotskij (1986) er kanskje mest kjent for sin teori om *den nærmeste utviklingssonen*, som refererer til forskjellen mellom det en person kan klare alene og det personen kan klare med støtte og veiledning fra en mer kompetent annen. Vygotskij (1986) tar utgangspunkt i samspillet mellom lærer og elev, der lærerens oppgave er å finne elevens nærmeste utviklingszone og med utgangspunkt i den veilede elevens videre læring og finne den optimale undervisningssituasjonen.

Tenkesettet er også relevant for voksnes læring, i forhold til at den enkeltes læring og utvikling kan styrkes i en gruppe ved å trekke veksler på hverandres kompetanse. Dette gjelder praksislærernes samarbeid i praksisforum og deres samarbeid med studentene i praksisopplæringen. En del av praksislærernes oppgaver er å modellere undervisning og andre læreroppgaver for studentene. Dette har vært et omdiskutert tema i lærerutdanningen, begrunnet i en redsel for at studentene skal bli kopier av praksislæreren (Skagen, 2011; Nilssen & Klemp, 2014). I følge sosiokulturell teori skjer ikke læring mekanisk, det er en transformasjonsprosess som tar tid. Vygotskij (1987) betrakter imitasjon som en konstruktiv prosess; det er noe man velger og er et utgangspunkt for videre læring. En person kan bare imitere det som ligger innenfor sitt eget læringspotensial - den nærmeste utviklingssonen. Observasjon og imitasjon er i denne tenkingen en viktig del av læringsprosessen (Vygotskij,

1987; Nilssen & Klemp, 2014). Studentens vei fra å være en observatør til å bli en reflektert praktiker kommer ikke av seg selv, studenten kan ikke bare ta over all undervisning fra første dag i praksis. Studentene må observere, imitere, lære og prøve ut og gradvis utvikle sin egen yrkespraksis i rammene av et praksisfellesskap med erfarne lærere (Nilssen & Klemp, 2014). Dersom man overfører dette til praksislærernes læring, har de også behov for å observere, imitere og prøve ut for å utvikle sin rolle som praksislærere. I et forum for praksislærere er det mulig å legge til rette for en slik type læring.

Forskning om praksislæreren og utvikling av lærerprofesjonalitet

Det kan virke som en alminnelig oppfatning at gode lærere automatisk blir gode veiledere for studenter, men forskning viser at det å utvikle identitet som lærerutdanner ikke er en selvfølgelig prosess (Feiman-Nemser, 2001). Et læringsfellesskap bestående av åtte praksislærere og en faglærer i veiledning ble fulgt over to år, og studien viste at praksislærere sjelden omtaler seg selv som lærerutdannere; de definerer i liten grad sin rolle i «educational terms». Gruppen diskuterte case fra egen veiledningspraksis og leste og drøftet fagartikler, alt i en kritisk diskurs. Gjennom dette arbeidet utviklet gruppen et felles språk, en profesjonell kultur og en felles forståelse av praksislæreren (Feiman-Nemser, 2001). Feiman-Nemser (2001) utviklet begrepet «educative mentoring» om veiledning som handler om «å lære å bli lærer» og hennes studie viser at å utvikle identitet som lærerutdanner krever tid og systematisk, kritisk refleksjon over egen praksis.

En annen studie viser hvordan praksislærere bruker videoopptak fra egen undervisning som et utgangspunkt for samarbeid og dialog om rollen som praksislærer (Carrolls, 2005). En del av arbeidet gikk ut på å gjøre sin praksis mer synlig for lærerstudentene og gjennom felles analyser og diskusjoner utviklet praksislærerne en felles forståelse av rollen. Arbeidsmetodene bidro til et skjerpet fokus på deres identitet som lærerutdannere.

Studiene jeg har referert til viser hvordan ulike modeller for samarbeid mellom praksislærere og forskere har gitt muligheter for å utvikle seg i rollen som praksislærer. Prosjektene har samtidig gitt forskere og faglærere en større forståelse for veiledning og studentenes læring i praksisfeltet (Feiman-Nemser 2001; Carroll, 2005; Nilssen, 2009).

I Innledningen nevnte jeg Bulloughs (2005) studie som viser at praksislærerne har behov for muligheter til utvikling og læring i sin rolle som studentveiledere.; de har behov for «å utvide og berike sin identitet» som lærerutdannere. Carroll (2005) og Feiman-Nemser (2001) sine studier, viser at det var utfordrende og uvant for praksislærerne å diskutere og artikulere sin egen praksis. I forhold til å skape veiledning som bidrar til studentenes læring i praksis, viser denne forskningen at praksislærernes evne til å formidle egen yrkespraksis er svært sentral. Andre undersøkelser bekrefter at norske praksislærere har de samme utfordringene som beskrives i de internasjonale studiene av feltet (Nilssen & Klemp, 2014):

«SKRIVUT-prosjektet viser at praksislærerne har vanskelig for å sette ord på sin praksiskunnskap, ikke verdsetter sin ekspertise høyt nok og gir teorien forrang. Vår erfaring er at studentene derfor får for lite tilgang på praksislæreres praksisteori og profesjonskunnskap».

(Nilssen & Klemp, 2014, s.107)

Drøftingen av praksislærernes rolle som lærerutdannere berører krav til profesjonalitet og profesjonsutvikling. Begrepet lærerprofesjonalisme kom for alvor opp på den offentlige agendaen på 1990-tallet. Dette skjedde i forbindelse med en desentralisering av beslutningsprosesser i skoleverket som stilte større krav til lærere og skoleledere. I tillegg økte den ytre

kontrollen av skolen, slik at man også kan snakke om en deprofesjonalisering av lærerrollen; lærerne ble fratatt en del av autonomien og friheten i yrkesutøvelsen. Lærerrollen kom dermed under press og det ble et behov for å avklare hva det ville si å være en profesjonell lærer (Furu, 2007). Profesjonell kompetanse i læreryrket vises ved ansvar for læring; selvstendighet, autonomi, interesse for å begrunne gyldigheten i avgjørelser og handlinger. Det går et skille mellom å være «i tjeneste», det vil si under en annens ledelse, og deltakelse som «lærd» pedagog der man selv begrunner gyldigheten i argumenter og handlinger (Dale, 2001). Uttrykket «myndige» lærere kan også brukes som betegnelse på profesjonalitet, i betydningen autonome og i stand til å begrunne sin virksomhet overfor kolleger og skolesamfunnet (Furu, 2007, s.157).

Når man snakker om den profesjonelle lærer, vil begrepet *profesjonell* handle om å kunne sitt yrke, å være yrkesutdannet i motsetning til ufaglært. Begrepet *profesjonalisering* beskriver hva som kjennetegner en profesjon; utdanning, kunnskapsbase og hvem som får utøve yrket. *Profesjonalisme* omhandler kvaliteten på yrkesutøvelsen: Å være en profesjonell lærer handler om mer enn å mestre undervisningsmetoder. Det handler om å kunne håndtere kompleksiteten i læreryrket; blant annet å takle uforutsette hendelser, klasseledelse, faglig kompetanse, samarbeidsferdigheter og mestre informasjonsteknologi (Hargreaves, 2003; Carlgren, 1994). For praksislærerne handler det om å utvikle en profesjonell identitet som lærerutdanner. Heggen (2008) sin definisjon av en yrkesutøvers profesjonelle identitet viser hvor komplekst begrepet er:

«Profesjonell identitet kan forståast som ei meir eller mindre medviten oppfatning av «meg» som yrkesutøver, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar og handlingar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar. Det handlar om sjølvpresentasjon av ei yrkesrolle, her og no, eller antisipert, biletet ein skaper av ei framtidig rolle.»

(Heggen, 2008, s.324)

Forskning viser at skoler som er opptatt av profesjonell utvikling skaper lærere som lettere tar lederskap i utviklingsprosesser. Dette bidrar til videre profesjonell utvikling både for de lærerne som tar lederskap og for kollegene (Berg, 1999; Poekert, 2012). Undersøkelser viser at det er klare forbindelser mellom læreres lederskap og utvikling av profesjonalitet. Læreres lederskap som en strategi for utvikling av profesjonalitet er derfor noe forskere og praktikere både bør granske og bidra til å utvikle (Poekert, 2012). Hvordan lærere bidrar til sin egen og andres profesjonelle utvikling står sentralt i aksjonsforskning og aksjonslæring (Tiller, 2006). Den doble rollen som lærer og forsker er karakteristisk for denne utviklingsstrategien.

Berg (1999) bruker begrepet «aktørberedskap» om viljen og mottakeligheten for forandring blant personalet på en skole. Begrepet er relevant for min aksjon og jeg vil i dette avsnittet redegjøre for innholdet i begrepet med Berg(1999) som kilde. Aktørberedskapen består av tre forhold: Den *pedagogiske arven*, *lærernes profesjonalitet* og *lærernes korpsånd*. Berg problematiserer forholdet mellom de uttalte mål for forandring (den offisielle læreplanen) og de reelle handlinger (den skjulte læreplanen). Han ser på profesjonalitet som det handlingsrommet yrkesutøverne har for selvstendige avgjørelser og handlinger. Lærernes profesjonalitet er avgjørende i forandningsprosesser i skolen. Berg (1999) skiller mellom en *avgrenset lærerrolle*, som kun befatter seg med undervisningsoppgaver og aktivitet i klasserommet, og en *utvidet lærerrolle*, som handler om å engasjere seg i kollektive oppgaver og ta ansvar i utviklingsprosesser. *Korpsånden* er en betegnelse på kulturen på arbeidsplassen, den kollektive samarbeidsviljen og endringsevnen. Knyttet til en avgrenset lærerprofesjonalitet vil kulturen være preget av en konservativ her og nå-orientering, mens

korpsånden knyttet til en utvidet profesjonalitet kjennetegnes av fleksibilitet og fremtidsorientering. En skole med rigide, individualistiske og her -og nå-orienterte ansatte vil, i følge Berg, ha en dårlig aktørberedskap.

Aktørbegrepet understreker hvordan sosiale relasjoner er avgjørende for hvordan læreridentiteten blir formet:

«Lärare inngår som aktörer inom sociala sammanhang, vilka är relaterade till strukturer. Just detta formas deras identiteter av, och lärare som aktörer både skapas av och skapar strukturer. Lärare förhandlar sålunda identiteter som strukturer. ...Deltagande i sociala situationer i ett socialt samspel och i olika former av relationsmönster blir då avgörande för hur identiteter förhandlas»

(Gustafsson, 2010, s. 27).

Praksislærernes profesjonelle identitet som lærerutdannere kan relateres til hvordan identitet forhandles i sosiale relasjoner og strukturer. Arbeidet i praksisforum påvirker praksislærernes relasjoner til hverandre, til skoleledelsen og kolleger og til lærerutdanningsinstitusjonen. Det har også bidratt til nye organisatoriske strukturer som kan styrke deres identitet som lærerutdannere. Flere amerikanske skoleutviklingsprosjekter, beskrevet av McLaughlin og Talbert (2006), viser hvordan profesjonelle læringsfelleskap har stor betydning som støtte for læreres kunnskapsutvikling og for skoleutvikling generelt. Grunntankene i disse utviklingsgruppene for lærere likner mye på prinsippene for aksjonslæring: Gjennom felles diskusjoner og refleksjon over erfaringer utvikler lærerne nye ideer og prøver dem i praksis. Etter hvert vil man få en base av «best practices» som alle kan benytte seg av. Tanken er at felles visjoner, samarbeid og læring i felleskap bidrar til en «avprivatisering» av læreryrket og en styrking av lærernes profesjonelle ferdigheter. Å utvikle lærerprofesjonalitet krever derfor at det må være en kultur for læring og forbedringsarbeid i organisasjonen (McLaughlin & Talbert, 2006).

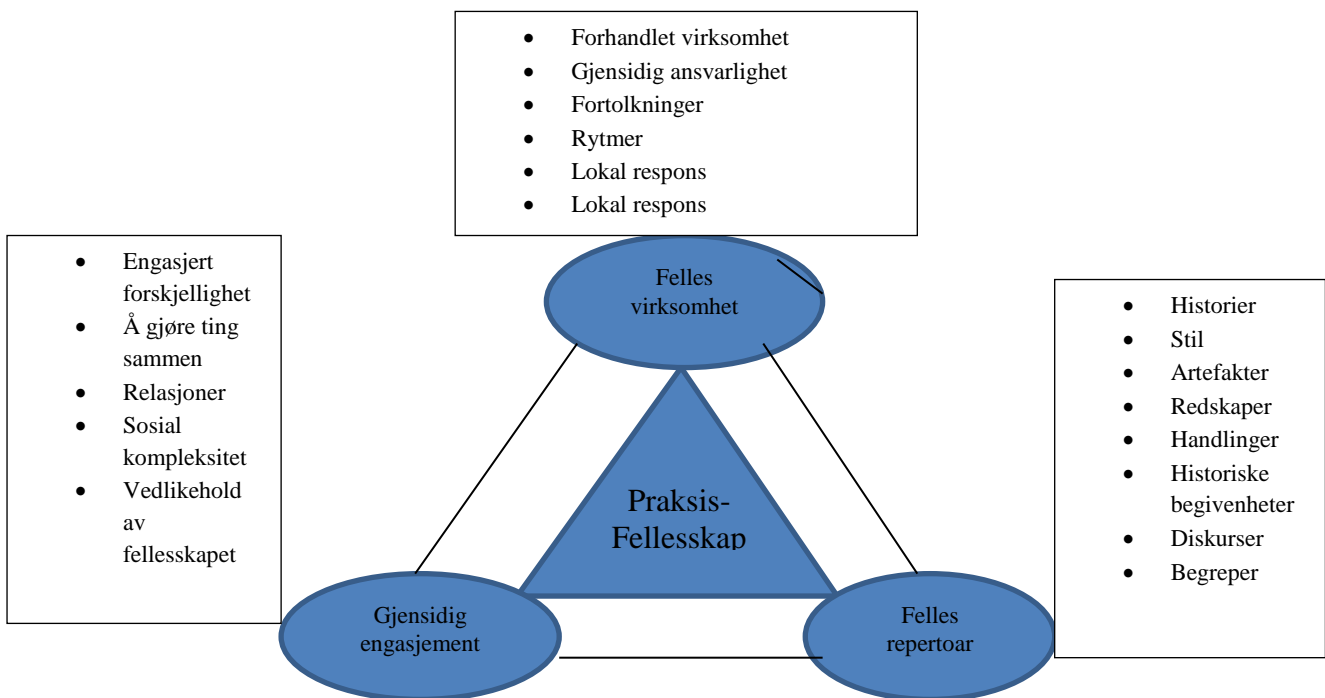
Flere studier viser at læreres kollegasamtaler i stor grad preges av personlig opplevelser og subjektive påstander og at lærere i liten grad utfordrer hverandres ideer (Nilssen, 2009; Carroll, 2005). Samtalene er praksisnære og beskrivende, det er lite bruk av fagbegreper og samtalene har mer preg av å være sosial støtte enn av faglig refleksjon (Ohlsson, 2004; Orland-Barak, 2006; Junge, 2012). Læreres samtalekultur kan forstås som relasjonelle forklaringer på sosial atferd (Wadel, 1990). En persons atferd i en situasjon forklares som en gjensidig påvirkning mellom denne personen og de andre deltakerne i situasjonen. Gruppen utvikler en måte å være sammen på som etter hvert blir en kollektiv norm. Som vist til tidligere, kan sterke læringsfelleskap føre til forbedret praksis i en organisasjon. Å utvikle en profesjonell samtalekultur mellom praksislærere har stor betydning for deres bidrag til studentenes yrkeskvalifisering. Å kunne begrunne egen praksis og argumentere for sine valg, er et av kjennetegnene på profesjonalitet (Hargreaves, 2006). Målet er at studentene skal inkluderes i et praksisfelleskap av erfarne lærere med en faglig trygghet og et profesjonelt yrkesspråk. Et samarbeidsforum for praksislærere bør derfor ha et kritisk perspektiv og gi rom for «å utforske hverandres praksis, reflektere i felleskap over eksperimenter og diskutere alternativer» (Klemp, 2013, s.8). Dette er et arbeid som krever tid til å møtes og gode ledelsesprosesser.

Praksisfelleskap

Etableringen av et praksisforum er et forsøk på å styrke felleskapet mellom praksislærerne og styrke deres identitet som lærerutdannere. Praksislærernes hovedoppgave er å skape

deltakelse og mening for studentene i møtet med praksisfeltet, bidra til at studentene engasjerer seg og blir inkludert i praksisfellesskapet som praksislærerne og skolen representerer. Begrepet «praksisfellesskap» ble lansert av Wenger (1998) og praksisfellesskapets betydning er understreket i alle ledd av lærerutdanninga (bl.a. St.m.Nr.11, Pilot I Nord -UiT). Det grunnleggende i Wengers sosiale læringsteori er forståelsen av samspillet mellom mennesker som er engasjerte i en felles praksis. I hans teori er det en nær sammenheng mellom læring og identitet; utdanning er et spørsmål om identitet og måter å høre til på. Vi er alle deltakere i mange former for praksisfellesskap; i noen av dem er vi kjernemedlemmer, i andre er vi perifere. Wenger (1998) viser til tre kjennetegn ved praksisfellesskap: Deltakerne har et *gjensidig engasjement* som knytter dem sammen. De har en *felles virksomhet* hvor de utvikler en forståelse av arbeidsoppgavene og fellesskapet. Deltakerne utvikler et *felles repertoar* av rutiner, språk og bruk av redskaper. Disse tre egenskapene betegner Wenger som *praksisdimensjoner* (Wenger, 1998).

Det er seks sentrale aspekter ved Wengers syn på læring: Læring er *situert*. Det vil si at læring er kontekststøttet. Den kunnskapen som skapes i en kontekst, kan ikke uten videre overføres til andre kontekster. Videre er læring grunnleggende *sosial*; mennesket er i sitt vesen sosialt og læring skjer i samspill med andre. Læring er *distribuert*; kunnskap er ikke noe som eies av den enkelte, men noe som utvikles i kollektive prosesser. Læring er *mediert*; læring foregår ved at psykologiske og fysiske redskaper tas i bruk i sosiale kontekster. *Språk* er sentralt i læringsprosesser og læring innebærer *deltakelse i praksisfellesskap* (Wenger, 1998). Skrøvset & Stjernstrøm (2006) peker på praksisfellesskapet som felles *læringshistorier* og viser Wengers praksisdimensjoner i en modell av praksisfellesskapet (Skrøvset & Stjernstrøm 2006, s.164).



Figur 1: .Praksisdimensjoner (etter Wenger 1998:73, Skrøvset&Stjernstrøm 2006,s. 164)

Skrøvset og Stjernstrøm (2006) beskriver praksisfellesskapet som læringsarena ved at praksis foregår i en sosial og historisk kontekst og bidrar til å gi organisasjonen struktur og mening. I skolen vil man finne flere delkulturer som lever side ved side og påvirker skolens verdier. I et

praksisfellesskap vil det ikke bare råde harmoni. Skrøvset og Stjernstrøm (2006) viser til at uenighet og spenninger kan bidra til bedre utvikling og læring dersom konflikter håndteres på en hensiktsmessig måte. Det å utvikle skolen som organisasjon er en læringsprosess for alle involverte:

”Prosessene skjer ved at aktørene gjør noe; deltar, handler og samhandler med hverandre. Måten de utfører sitt daglige arbeid på former deres oppfatning av hva en lærer er, eller hva en skoleleder er, og hva de gjør. De utformer en yrkesidentitet som lærer og skoleleder ved å delta i skolens daglige liv sammen med andre. Gjennom denne deltakelsen utvikler de måter å være på, kommunisere på og forstå skoleerfaringer som de deler med de andre i skolehverdagen. De har utviklet et praksisfellesskap gjennom den daglige samhandlingen som utgjør den sosiale rammen om deres daglige arbeid.”

(Skrøvset og Stjernstrøm, 2006, s.161)

Lærere og praksislærere har stadig behov for å utvikle nye strategier i møte med yrkets komplekse ferdighetskrav. En måte å møte disse behovene på er å utvikle praksisfellesskapet som en arena for profesjonalisering av praksislærerrolla. Ifølge Wengers tre praksisdimensjoner kan praksisforum defineres som et praksisfellesskap der praksislærerne er *engasjert i en felles virksomhet* som studentveiledere og de arbeider sammen med å videreutvikle arbeidsmåter, språk og metoder for veiledning- *sitt repertoar* som praksislærere. Praksisfellesskap kan bestå av ulike uformelle og formelle grupperinger og konstellasjoner som er knyttet sammen rundt en felles aktivitet. Dannelse av praksisfellesskap foregår som en del av kontinuerlige utviklingsprosesser på en skole (Gustafsson, 2010):

..praktikgemenskap är en grupp människor socialt förbundna med varandra och att något specifikt knyter dem samman. En grupp människor som är intresserade av samma fråga eller område och som fördjupar sina kunskaper kring detta. En praktikgemenskap är informellt eller formellt sammansatt och utför eller engagerer sig i en syssla eller et uppdrag, vilket skulle kunna vara givet av någon annan men inte behöver vara det. Det krävs en viss grad av intensitet och engagement såväl som kontinuerligt arbete för att det skall kunna vara en praktikgemenskap. Praktikgemenskaper skall inte ses som några fasta enheter, utan de är del av förändringar och sociala förhandlings- och identitetsprocesser...på en skola både existerar och i kontinuerliga processer skapas nya praktikgemenskap.

(Gustafsson ,2010, s.29)

Wenger har blitt kritisert for å være for lite samfunnskritisk i sin læringsteori (Illeris, 2000). De australske aksjonsforskerne Carr og Kemmis (1986) er opptatt av det politiske og frigjørende perspektivet i læreres praksis. I deres teorier er læreres organisering i grupper på egen arbeidsplass en forutsetning for at kollektiv læring kan skje. Samarbeidet må foregå på en demokratisk måte; deltakeren må bli enige om hva de skal gjøre og alle deltakere må ha innflytelse på beslutningsprosessene. Aksjonsforskningens perspektiver på læring og utvikling vil bli omtalt nærmere i avsnittet som omhandler aksjonsforskning og aksjonslæring.

Praksislærernes doble yrkesidentitet

Praksislærere har en dobbel yrkesidentitet – de er både lærere for elever og lærere for studenter. De må balansere sin egen forståelse av praksislærerrollen med kravene fra lærerutdanningen og kravene knyttet til lærerjobben (Nilssen, 2012). Praksislæreres identitet som lærerutdannere har vært lite gjenstand for undersøkelser. Skoleforskerne Tove Klemp og Vivi L. Nilssen er noen av de som har forsket på praksislærernes rolle i Norge. De er blant annet opptatt av praksislærernes yrkesidentitet og praksislærernes rolle i å knytte sammen

teori og praksis for studentene. Praksisfeltet bør ikke reduseres til å være en ren treningsarena der studentene tilegner seg tekniske ferdigheter, men være en utdanningsarena der studentene også «observerer, undersøker, tolker og analyserer andres undervisning, elevarbeid og ulike aktiviteter som hører til læreres arbeid» (Nilssen, 2009, s.136). Praksislærerrollen innebærer derfor mer enn bare å gi tilbakemelding på studentenes undervisning, praksislæreren skal løse studentene inn i en profesjonell lærerrolle og utvikle en forskende tilnærming til yrket.

Den profesjonelle læreren og praksislæreren har tradisjonelt vært en individuell aktør. Det å takle alenearbeidet har vært sett på som at læreren makter yrket (Lortie, 1975). Skolen har vært preget av en individualistisk samarbeidskultur; samarbeid med andre har begrenset seg til koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging. Utvikling og profesjonelle tilbakemeldinger som bidrag til kvalitetsheving har i mindre grad preget lærernes arbeidsformer (Raaen & Åmodt, 2010). Avtalen om praksisskoler innebar at hele skolen skulle være ansvarlig for studentenes praksisopplæring, men studier viser at praksislærerne fortsatt er overlatt til seg selv i det daglige arbeidet (Munthe & Ohnstad, 2008). Å bli veileder for studenter har gitt praksislærere ny inspirasjon i lærerrollen, men de uttrykker usikkerhet om den nye rollen som lærerutdanner (Ganser, 1994, Nilssen, 2014). Praksislærere er deltakere i to praksisfellesskap, i det ene har de ansvar for elevenes læring og i det andre for lærerstudentenes læring (Nilssen, 2014).

Nyutdannede læreres sårbare stilling i yrkeslivet har vært gjenstand for både forskning og diskusjon i de senere år. Man snakker om «praksissjokket» og at mange nyutdannede hopper av lærerkarrieren. Som en følge av dette er det ved flere skoler satt i gang mentor- og veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Det er tatt til orde for at disse veilederne må få mulighet til å ivareta sin egen utviklingsprosess som mentor (Smith, 2010). En studie om ferske praksislærere ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (Nilssen, 2013), viser at nye praksislærere ikke får den samme oppmerksomheten fra forskere og skoleledere. Man skulle tro at å være praksislærer i lærerutdanninga ikke er en mindre viktig rolle i utdanningssystemet og at praksislærernes behov for tilhørighet og kompetanse i en ny profesjonsrolle blir satt på dagsorden. Studien viser at praksislærerne er motiverte for oppgaven og opplever samarbeidet med studentene som inspirerende, men at de mangler «et faglig fellesskap som grunnlag for profesjonell utvikling i sin nye rolle» (Nilssen, 2014, s. 71).

Betydningen av kollegialt fellesskap, opplevelse av støtte og utvikling av ideer og kritisk refleksjon, har etter hvert fått en større plass i skolen (Day m.fl., 2007). Studier har vist at emosjoner og kollegiale relasjoner er sentrale aspekt i utviklingen av læreridentitet. Opplevelsen av å bli støttet og føle tilhørighet betyr mer enn innholdet i støtten (Hargreaves, 2000). Emosjoner kan få avgjørende betydning for våre handlingsvalg og verdivalg. De påvirker vår utvikling av en positiv yrkesidentitet, men kan også lede til frustrasjoner og utbrenthet. Læreres emosjonelle responser på endring er en sentral faktor i utviklingsprosesser. Endringer som fungerer inkluderende og drar veksler på lærernes kunnskap og engasjement, vil øke lærernes involvering i skoleutvikling (Hargreaves (2004, s. 306). Å fungere i tråd med skolens tradisjoner gjør det emosjonelle arbeidet i jobben mindre krevende og gir anerkjennelse. Når noen utfordrer tradisjonene, kan de oppfattes som en trussel av kollegene. Emosjoner neglisjeres ofte i yrkesutøvelsen, de inngår som regel ikke i diskusjoner rundt profesjonelle handlinger. En viktig dimensjon av lærerarbeidet som kan bidra til læring og profesjonell utvikling, blir dermed utelatt. Hva som er akseptert jobbutførelse er avgjørende for profesjonelle handlingsrom og for utviklingsmuligheter (Hargreaves, 2004).

Flere forskere tar til orde for at emosjonenes rolle bør få et sterkere fokus i forskning (Hargreaves, 2004; Starrin, 2009; Tiller m.fl., 2009). Emosjonenes plass i forskning og læringsprosesser er spesielt relevant i forhold til praksisnær og intervensjonerende forskning som aksjonsforskning, der praktikere og forskere jobber tett på hverandre. Jo tettere og mer forpliktende et praksisfellesskap er, jo større bevissthet krever det rundt emosjonelle faktorer (Starrin 2009; Tiller m.fl., 2009). Innenfor sosiologien har Durkheim beskrevet hvordan følelser binder mennesker sammen og hvordan solidaritet er nødvendig for at et samfunn skal fungere (Starrin, 2009). Collins (1990, 2004) bygger videre på Durkheim i sin teori om interaksjonsritualer og viser hvordan å delta i ulike former for felles ritualer kan fylle oss med energi eller kjede oss. Vellykkede ritualer kan skape « den kollektive opprømtheten som forandrer individenes sinnstilstand fra å være selvopptatte til å føle samhørighet og solidaritet med andre» (Starrin 2009, s.22).

En av funksjonene til praksisforum er å gi støtte til hverandre i arbeidet med studentene, å ha et sted å ventilere følelser og frustrasjoner og samle ny energi. Det positive kollegiale samarbeidet kan betraktes som vellykkede ritualer som skaper emosjonell energi (Starrin, 2009). Forskning viser at lærere generelt er svært opptatt av sosial støtte i samarbeidsrelasjoner. Noen ganger i så stor grad at det hemmer faglige diskusjoner og skaper en konfliktsky samarbeidskultur (Junge, 2012). Ved å delta i et arbeidsfellesskap med andre praksislærere kan man få tilgang til kompetanse som er bygd opp over tid, og også bidra inn i fellesskapet med sin egen kunnskap og erfaring. Like viktig er den tause kunnskapen og følelsen av tilhørighet som er grunnleggende for identiteten som deltaker i fellesskapet (Wenger, 1998). Praksislærernes vilkår for utvikling av tilhørighet og kompetanse i rollen som lærerutdanner er et sentralt tema i diskursen rundt praksisopplæringen (Nilssen, 2013).

Jeg vil i neste avsnitt se på hva slags type kunnskap som kreves i praksislærerrollen.

Kompetansebehov i praksislærerrollen

«Kompetansen til øvingslærerne er avgjørende for studentenes utdanningskvalitet» står det i Utdanningsforbundets Policydokument fra 2006. Det viser til at praksislærere må ha veiledningskompetanse, gode fagkunnskaper og gode kunnskaper om lærerutdanning. En annen dimensjon ved praksislærerrolla er at den krever erfaringskunnskap og praktisk handlekraft. Kunnskapsbegrepet har vært diskutert siden antikken og har røtter i ontologien, det vil si hvordan man forstår verden, og i epistemologien, som handler om hvordan man forstår læren om kunnskap. (Gilje & Grimen, 2007). Hvilket verdenssyn og kunnskapssyn man har får betydning for hvilke metoder og prosesser man mener er viktig for å utvikle kunnskap. I følge Brusling (1996) har kunnskapssynet i den svenske lærerutdanningen gått gjennom en utvikling fra behaviorisme via sosialkonstruktivisme til vektlegging av refleksjon og praktisk kunnskap. Dagens kunnskapssyn betegner han som «fronesistradisjonen» etter Aristoteles begrep for praktisk kunnskap (Brusling, 1996). Den norske lærerutdanningen har i hovedsak hatt de samme utviklingstrekk (Telhaug & Mediås, 2004). Til å belyse kunnskap og kompetansebehovet i praksislærerrolla har jeg hatt nytte av perspektiver fra Aristoteles lære, som fremhever den praktiske kunnskapens verdi.

Aristoteles (Gustavsson, 2004) delte kunnskap inn i tre hovedområder: *episteme* som omhandler den teoretiske kunnskapen, *techne* er den teknisk, produktive kunnskapen og *fronesis*, som kan oversettes med praktiske klokhet. Som praksislærer anvender man seg av alle kunnskapsformene. Fagkunnskap og pedagogisk teori representerer epistemisk kunnskap, mens *techne* representerer yrkespraksisen, håndtverksdelen av læreryrket. *fronesis* er

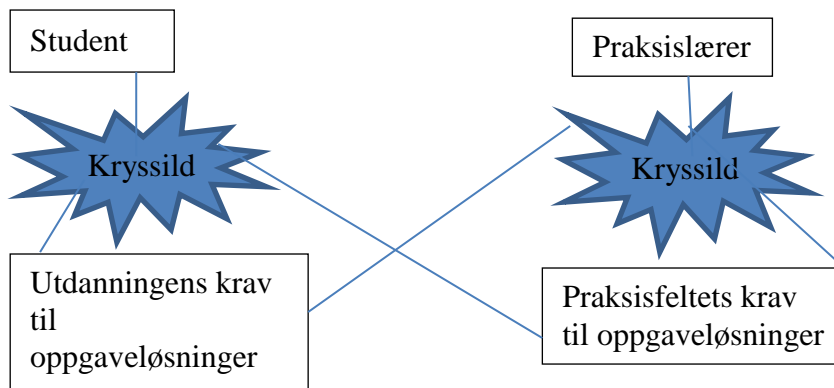
kunnskap som har en innebygd hensikt og siktemål – å gjøre det gode. Den omfatter kunnskapen som kreves for å kunne gjøre det rette i det rette øyeblikk og kommer inn i bildet når det oppstår uventede problemer, når man ikke kan følge oppskriften. Gjennom lang og dyp erfaring blir man i stand til å anvende allmenn kunnskap på en klok måte i en spesifikk situasjon. Det innbefatter etisk kunnskap, det å utvikle god dømmekraft og å fungere som etisk og demokratisk samfunnsborger. Det innebærer også en lydhørhet og en åpenhet for andres virkelighet og andres kunnskap. Fronesis ligger nært hermeneutikkens vitenskapelige utgangspunkt; å tolke og forstå det menneskelige og åpne for dialogen. Det allerede kjente møter det ukjente og i det møtet kan ny kunnskap oppstå. Gustavsson(2004) viser til fronesis som et alternativ til den ensidige tiltroen til «vitenskapelig ekspertkunnskap» og oppfatningen av at menneskelige problemer bare har tekniske eller økonomiske løsninger. Fronesis kan også betraktes som en vei til refleksivitet:

«I henhold til Nussbaum har fronesis også en kritisk og global funksjon. På spørsmålet om fronesis kan læres, viser Nussbaum til den kritiske granskingen av egne perspektiver og evnen til å sette seg inn i i andres sted. Den første viser til fronesis sitt slektskap med refleksivitet, det andre til at fronesis også har mye til felles med omsorgsdimensjonen i relasjonsetikk og nærhetsetikk»

(Steen-Olsen, 2011, s.106)

Aristoteles tre kunnskapsformer flyter delvis over i hverandre og utelukker ikke hverandre. I alle virksomheter finnes ulike former av kunnskap i ulike kombinasjoner. Lærere må ofte gjøre praktiske overveielser i komplekse og uforutsigbare situasjoner. Praktisk visdom forutsetter at læreren raskt fanger opp signaler, vurderer situasjonen og finner løsninger. En erfaren praksislærer mestrer dette, mens studenten ser at praksislæreren gjør det, men behersker det ikke selv enda. På bakgrunn av sine erfaringer kan den kloke praktiker se hvilke begrensninger som er til stede, kombinere ulike kunnskapsformer og finne hensiktsmessige og gode løsninger (Brusling, 1996). Målet med praksisopplæringen er å skape lærere som har en allsidig kompetanse som gjør dem skikket til å møte skolens sammensatte utfordringer. I dagens komplekse samfunn er det behov for flere kunnskapsformer enn kun den evidensbare (Gustavsson, 2004). For å skape ny kunnskap behøves derfor tilgang til flere perspektiver. I Aristoteles kunnskapstradisjon påvirker og beriker de ulike kunnskapsformene hverandre - teori og praksis henger sammen.

En av praksislærerens oppgaver er å fungere som en bro mellom teori og praksis for studentene. Forskning viser at praksislærere i liten grad anerkjenner sin egen praksiskunnskap og at de opplever det som utfordrende å sette ord på sin egen yrkespraksis (Nilssen, 2009, 2013). I følge Schön (1982) forekommer det i alle yrker en intuitiv, taus kunnskap som kan være vanskelig å beskrive. Den tause kunnskapen er knyttet til repetisjon, som er en viktig del av en profesjonell praksis. Det kan dreie seg om automatiserte handlinger; handlinger man kan gjøre spontant uten å behøve tenke på hvordan man gjør det. Ofte er man ikke bevisste på at man har denne kunnskapen, man bare utfører handlingen, uten å tenke over kunnskapen som ligger bak den. En profesjonell praktiker kan derfor defineres som en spesialist som stadig møter visse situasjoner igjen (Schön, 1982). Behovet for kompetanse innebærer også en opplevelse av å mestre utfordringer og oppgaver (Ryan & Deci, 2000). Læreres kunnskap og kompetanse er kompleks og kontekstavhengig, det er vanskelig å definere læreres «nærmeste utviklingszone» (Ohlsson, 2004.) Praksislærerne arbeider i skjæringspunktet mellom lærerutdanningens og praksisfeltets krav til yrkesutførelse, som modellen under viser:



Figur 2: «Individets ulike deltakelser på sin personlige profesjonelle deltakerarena»
 (Skårderud, Fauske, Nygren, Nilsen og Kollestad, 2005)

Ut i fra Aristoteles kunnskapsfilosofi og de kryssende krav til praksislærerens ansvar, kan man ta ulike perspektiv på praksislærerens rolle. På den ene ytterkanten kan man betrakte praksislæreren som en slags tekniker som er ansvarlig for studentenes læringsutbytte og der studentene utgjør et slags råmateriale. På den andre ytterkanten kan man betrakte praksislæreren som en person som må kunne møte det usikre, forholde seg til omgivelsene og selv finne ut hva som må gjøres der ikke regler kan hjelpe. Perspektivet i veiledning ligger nært den siste rollefortolkningen, da veiledningssituasjonen alltid har et element av uforutsigbarhet. Praksislæreren har bruk for den praktiske klokhet som ligger i fronesis.

Veiledning

Praksislærerens hovedvirksomhet er veiledning av studenter. Et av forskningsspørsmålene mine handler om hvordan praksislærere kan styrke veilederkompetansen ved å samarbeide i praksisforum. Veiledning er praksislærernes viktigste verktøy i arbeidet med studentenes læring, noe som også vises ved at form og innhold i veiledninga stadig er et tema i praksisforum. Veiledning kan være både en hverdagsaktivitet, der det ikke stilles krav til spesiell kompetanse og en profesjonell aktivitet der det stilles kvalitetskrav (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2004). Praksislærernes syn på veiledning og veiledningens innhold er sentralt i hvordan praksislærerrolla skal oppfattes.

Veiledning kan variere i form og innhold, noe som er nødvendig for at veiledningen kan tilpasses den konteksten den skal praktiseres i (Skagen, 2004). Dette innebærer at veiledning vil være avhengig av omgivelsene, personene og den kulturen den foregår i- altså *kontekstfølsom*. I tillegg forutsetter den samtale og er derfor *dialogisk*. «Vi kan si at veiledning er en dialogisk virksomhet som settes i gang med en pedagogisk hensikt» (Skagen, 2004, s.162). I lærerutdanninga er veiledning et redskap for kvalifisering til yrkesvirksomhet og praksislærerens kompetanse har betydning for kvaliteten i studentenes praksisutdanning. Det er et krav at praksislærere må ha minst 15 studiepoeng veilederutdanning, (KD, 2009). Rambøll-rapporten (KD, 2007) viser at det ofte mangler veilederkompetanse ute på praksisskolene.

Veiledning tar ofte utgangspunkt i spesifikke problemstillinger studentene er opptatt av, men veilederne vil også ha det langsiktige utviklingsperspektivet med i sitt arbeid:

«Veiledning i lærerutdanningen må uansett bli forstått som en utdanningspraksis med et langsiktig mål om utvikling av både fremtidige lærere og skoler. På samme måte som studentene skal ha elevenes læring i fokus, skal øvingslæreren som lærerutdanner ha studentenes læring i fokus.»

(Nilssen, 2009, s.145)

Praksislærerne skal sammen med studentene sette sammen kunnskap og erfaring til pedagogisk handling og utvikle en yrkesplattform. Veiledningen skal bidra til at studentene utvikler seg til reflekterte praktikere. Modellering av planlegging, undervisning og andre læreroppgaver inngår i praksislærernes arbeid. Praksislærerne skal være med på å utvikle studentenes yrkesspråk og yrkesidentitet. Flere undersøkelser viser imidlertid at det å beskrive og diskutere sin egen praksis, ofte er utfordrende for praksislærere (Nilssen, 2009, s.142). Dersom praksislærerne undervurderer viktigheten av å kunne begrunne egen praksis med faglige begreper eller mangler kompetanse på dette området, har det negative konsekvenser for studentenes læringsutbytte i praksis og for praksislærernes identitet som lærerutdanner:

«Fordi øvingslærerne befinner seg i «den virkelige verden» blir de sett på som mer troverdige enn lærerne i teoridelen av studiet, og de har sterk påvirkning på utviklingen av lærerstudentenes tenkning, holdninger og undervisningsstrategier (Frykholm, 1999, Koster et al. 1998). Øvingslærerne har dermed en viktig rolle i lærerutdanningen og må følgelig ha sterk identitet som lærerutdannere og oppfatte rollen sin i «educational terms» (Bullough 2005)»

(Nilssen, 2009, s.143-144)

Samspillet mellom veileder og student er avgjørende for kvaliteten på veiledningen (Dysthe, 2001). Samspill har både et *handlingsaspekt*, et *relasjonelt aspekt* og et *verbalt aspekt* (Dewey, 1978; Mead, 1934; Vygotskij, 1978). Handlingsaspektet i veiledning handler mye om hvem som har initiativet i samtalen. Det relasjonelle aspektet berører spørsmål om symmetri og asymmetri i veiledningssamtalen, graden av intersubjektivitet. Hvem stiller spørsmål, hvem har agendaen, hvordan er tillitsforholdet mellom partene? Det verbale aspektet er selvfølgelig svært sentralt i en arbeidsform som nesten utelukkende benytter samtalen som redskap. Hvilke spørsmål stilles, hvilke ord anvendes, hvordan foregår den verbale kommunikasjonen?

Dialogbegrepet er sentralt i veiledning, men tolkes og anvendes ulikt. Det anvendes om en samtale mellom to parter (deskriptivt), men kan også anvendes om samtaler med en viss type innhold eller kvalitet (normativt). Ofte blir dialog forbundet med symmetri i samtalen (Dysthe, 2011). Dialogen kan beskrives som et redskap til økt forståelse. Dialogkompetanse innebærer både å kunne snakke og lytte og kunne balansere egne og andres perspektiver (Wilhelmsson & Döös, 2012). Språkets betydning i menneskers læring og samtalen og dialogen som læringsmetode, har vært beskrevet av tenkere som blant annet Sokrates, Buber, Bakhtin, Vygotskij og Habermas. Teoretikerne har alle vært opphavsmenn for dialogiske idealer innenfor pedagogikk og veiledning. Bjørndal (2008) peker på noen fellestrekk ved flere av de sentrale teoretikernes syn på dialogen:

«Den ideelle dialogen kjennetegnes av at partene gjensidig søker å tilføre hverandre noe, at partene stiller seg lyttende til og åpne mot hverandre, at partene i prinsipp er villige til å lære noe av hverandre og at partene tilstreber likeverd i kommunikasjonsforhold. Felles er også synspunkt om at maktbaserte relasjoner ses som fare for genuin dialog.»

Bjørndal (2008) problematiserer forestillingen om veiledning som en ideell symmetrisk samtale, hvor mennesker møtes i dialog som likeverdige parter. Veiledning vil derimot ofte foregå i en spenning mellom idealer og realitet. Bjørndal stiller spørsmål rundt tanken om den maktfrie veiledningssamtalen og hevder at «samtaler i alminnelighet heller preges av makt enn likhet» (Bjørndal 2008, s.229).

I lang tid stod mesterlæretradisjonen sterkt i lærerutdanninga. Praksislærer skulle vise den riktige yrkesutøvelse, som så studenten skulle kopiere. Siden praksislærerne satt med makten til å godkjenne studentenes praksis, kunne det bidra til å skape servile og tilpasningsdyktige lærere. Som en kritikk mot den sterke styringen praksislærerne hadde over lærerstudentenes praksis, utviklet Lauvås og Handal sin «Handlings og refleksjonsmodell», som ble retningsgivende fra 1980-tallet. Modellen lanserte begrepet *praktisk yrkesteori (PYT)*, der lærerstudenten skulle utvikle sine egne verdier, erfaringer og kunnskaper til hva som er god undervisning. Studenten skulle øve på å begrunne handlingene sine og gjennom dette få en større innsikt i sin yrkesidentitet og veiledningen skulle fungere som en hjelp til å utvikle sin egen praksisteori. I denne modellen dreide veiledning seg først og fremst om samtale, der veilederen var samtalepartner og ikke fremsto så tydelig som yrkesutøver. Handlings- og refleksjonsmodellen ble etterhvert kritisert blant annet for at den fratok veilederen faglig autoritet og at troen på dialog tåkelegger maktforholdet i veiledningssituasjonen. En av innvendingene var at vektleggingen av refleksjon kan gå på bekostning av praktisk handling (Skagen, 2004).

Bruken av refleksjonsbegrepet i veiledning og lærerutdanning er en stadig pågående diskurs. Den etymologiske betydningen av det latinske verbet «reflectere» er å bøye eller vende («flectere») bakover, tilbake eller igjen («re»). Veiledning i praksisopplæringen vil ofte handle om å se tilbake på studentenes undervisning. Bengtsson (1996) skiller mellom to hovedkategorier av refleksjonsbegrepet i lærerutdanningen. Den første er i betydningen *selvrefleksjon*- det å granske seg selv som person og sin egen praksis. Den andre betydningen er refleksjon som *tenking*. Man ser tilbake på en hendelse eller et fenomen for å få en bedre og dypere forståelse. Søndena (2004) gjør et skille mellom *dyptenking*; refleksjon som speiler det en allerede vet, og *kraftfull refleksjon*; refleksjon som kan gi grunnlag for å overskride eksisterende kunnskap: «Kraftfull refleksjon kan ikke utviklast i einsemd. Synspunktene må utviklast og brynast mot andre sine synspunkt» (Søndena, 2004, s.16). Hun representerer et dialogisk syn på veiledning, i motsetning til Handal og Lauvås individorienterte modell.

I veiledning er refleksjon et verktøy til å skape distanse til seg selv og sin praksis og dermed kunne se seg selv tydeligere. Både praksislærere og faglærere er med og former studentenes holdning til refleksjon ved at de gjennom sin undervisning og veiledning blir modeller for studentene (Zeichner, 1996). Det er ulike oppfatninger om refleksjonens betydning og rolle i praksisopplæringen. McIntyre (1993) hevder for eksempel at refleksjon har begrenset betydning for studentenes praksisutvikling i begynnelsen av lærerutdanningen, mens Zeichner (1996) mener at man fra begynnelsen skal påvirke lærerstudenter til å diskutere etiske, politiske og moralske aspekter knyttet til praksis. Refleksjonens betydning som redskap for å skape distanse til egen praksis er essensielt for praksislærere. Selvrefleksjon kan gi praksislæreren kunnskap om seg selv og sin egen yrkespraksis, noe som gjør det mulig for praksislæreren å ta stilling til sin egen praksis og kommunisere med studentene om sin egen undervisning. Refleksjon er imidlertid ikke den eneste veien til kunnskap om seg selv og sin

praksis, den kan også søkes gjennom dialog med kolleger og gjennom forskning (Bengtsson, 1996).

Dagens veilederutdanning er opptatt av å fremme det flerstemmige og dialogiske perspektivet (Worum, 2014). Den individorienterte veiledningen med fokus på selvutvikling står likevel fortsatt sterk i norsk skole. Selv om pedagogikken fremmer et dialogisk perspektiv, ytrer Søndena (2009) en bekymring for den veiledningstradisjonen som har etablert seg i høyere utdanning fordi studentene i lærerutdanningen er preget av «kloning og speiling av det som alt er kjent og vel akseptert» (Søndena, 2009, s.18). Samtidig peker andre forskere på at verdien av praksislærerens modellering av yrkesutøvelse har vært undervurdert og at lærerens oppgaver ved siden av undervisningen blir underkommunisert i praksisopplæringen (Nilssen & Klemp, 2014). Man kan kanskje si at pendelen peker litt tilbake mot mesterlæretradisjonen, samtidig som dialogen, refleksjonen og respekten for studentens egen vei til en yrkesplattform skal ivaretas.

Aksjonsforskning og aksjonslæring

«Teori utan praktik är tom och praktik utan teori är blind»

(J.R. Kidd, kanadisk pedagog, 1915-1982)

Min undersøkelse handler om at vi som praksislærerkolleger prøver å skape nye muligheter for samarbeid og utvikling i vår lærerutdannerrolle. Jeg har brukt aksjonsforskning som forskningsstrategi, da den har som utgangspunkt at praktikerne selv er redskapet for forandring og at forskningen skal komme praktikerne til gode (Tiller, 2006).

Aksjonsforskning er ikke en enhetlig metode, men en forskningsstrategi som henter perspektiver fra forskjellige vitenskapelige tradisjoner og kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk (Kalleberg, 1992).

Aksjonsforskning kan defineres på følgende måte:

Action research is a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities.

(Reason & Bradbury, 2001, s.1)

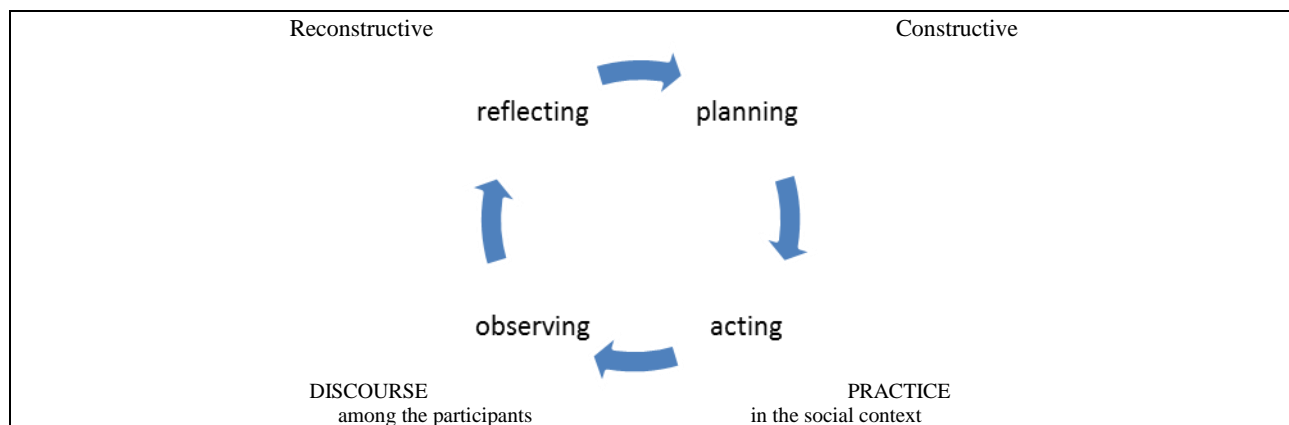
Aksjonsforskning handler om å utvikle praktisk kunnskap som mennesker har nytte av i hverdagen. Den er sterkt knyttet til konteksten den foregår i og de deltakerne som medvirker. Det finnes ingen ferdig modell for aksjonsforskning, men demokratiske prinsipper for deltakelse og samarbeid mellom alle involverte er et fundamentalt krav. Aksjonsforskning går ut på å utvikle egen praksis, å utvikle forståelse for egen praksis og forståelse for de sammenhenger praksisen foregår i (Carr & Kemmis, 1986). I aksjonsforskning forsøker man å forene den vitenskapelige og praktiske kunnskapen, blant annet ved å utvikle forskende partnerskap mellom vitenskapelige institusjoner og praksisfeltet. Tanken er at kunnskapen skal skapes i og for praksisfeltet og målet er å få frem forskende praktikere. Å skape en kultur for kritisk refleksjon og gi makt til den praktiske kunnskapen er avgjørende for aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). Tiller (2006) gjør et skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Han beskriver aksjonslæring som utviklingsarbeid utført av praktikere på egen arbeidsplass, mens aksjonsforskning betegner utviklingsarbeid som

forskere driver sammen med praktikere. Stjernstrøm (2006) betegner aksjonslæring som det lærere og ledere gjør når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis.

Distinksjonen mellom aksjonsforskning og aksjonslæring formidler forskjellen mellom å være forsker som profesjon og å være deltaker i forskning. Forskning er ikke læreres profesjon; en forskende lærer er ikke det samme som en forsker, men lærere kan bidra til forskning ved å granske egen praksis. Aksjonslæring er ikke underlagt de samme krav til dokumentasjon og rapportering som aksjonsforskning.

Carr og Kemmis (1986) bygger på Habermas (1972) kunnskapskategorier og viser til tre kategorier for aksjonsforskning; teknisk, praktisk og frigjørende forskning, som hver innebærer ulike refleksjonsnivåer. Teknisk aksjonsforskning handler om hvordan man kan utvikle undervisningen og nå oppsatte mål på en effektiv måte og er knyttet til naturvitenskapelige og empiriske tradisjoner innenfor forskning. Her er forskeren en ekspert utenfra som styrer forskningsprosessen og bestemmer forskningsspørsmålene. Praktisk aksjonsforskning handler om lærerens profesjonelle utvikling og forståelse av sin rolle og har sitt utspring i en hermeneutisk og tolkende vitenskapstradisjon. Forskere og deltakere samarbeider og har en tettere relasjon enn i teknisk aksjonsforskning. Kritisk aksjonsforskning er også opptatt av effekten av undervisning og utvikling av profesjonalitet, men tar i tillegg for seg moral - og etikkspørsmål i forhold til hvilke utdanningsmål som kan bidra til en mer rettferdig verden. I denne forskningen er deltakere og forskere likestilte - ingen part er mer forsker enn den andre. Å skape ny forståelse og frigjøring fra gamle tankesett og vaner i undervisningen er stikkord for denne forskningsretningen. En kritisk holdning til egen praksis og utdanningssystemet er grunnleggende og målet er at deltakerne skal frigjøre seg fra undertrykkende mekanismer og bidra til et mer rettferdig samfunn. Den frigjørende aksjonsforskningen har sine røtter i kritisk teori hvor maktstrukturer er et sentralt tema (Carr & Kemmis, 1986; Tyrèn, 2013). Vårt utviklingsprosjekt kan plasseres inn under praktisk aksjonsforskning, da målet for forskningen er profesjonell utvikling, men vi kan også se spor av den kritiske aksjonsforskningen ved at praksislærere står opp mot negative strukturer i utdanningen og i egen organisasjon.

Forholdet mellom handling og forståelse er svært sentralt i aksjonsforskning. Gjennom aksjonslæringens handlinger blir erfaringene synliggjort og bevisste, og kan bidra til å finne muligheter for forbedringer i praksis. Målet med den utforskende prosessen er at deltakerne skal lære i og av egen praksis ved systematiske observasjoner og refleksjoner (Tiller, 2006). Som modellen under viser forgår aksjonsforskning i en syklisk bevegelse mellom planlegging, aksjon, observasjon og refleksjon som skaper et dialektisk forhold mellom analyse og handling (Carr & Kemmis, 1986).



Figur 3: «Reflective spiral» (Carr og Kemmis, 1986, s.162)

Noffke (2009) er opptatt av aksjonsforskning som globalt fenomen og betrakter den ut fra tre dimensjoner; den *personlige*, den *profesjonelle* og den *politiske*. Den personlige dimensjonen i aksjonsforskning handler om faktorer som bidrar til selvinnsikt og forståelse for den enkelte yrkesutøver i sin egen yrkesvirksomhet. Deltakerne utvikler seg gjennom et felles engasjement i utviklingsarbeidet hvor de deler kunnskap og erfaringer og utvikler en felles yrkesidentitet. Den profesjonelle dimensjonen dreier seg om å finne metoder og verktøy for forbedringsarbeid i virksomheten, felles refleksjoner rundt utviklingsarbeid som skaper kunnskapsutvikling og styrker yrkesstatusen. Den politiske dimensjonen henger sammen med de andre, men fokuserer på å fremme demokratiske prosesser i skolen og i samfunnet for øvrig. Det kan være å ha kunnskap om skolesystemets strukturer og styrke lokal selvråderett, eller det kan handle om frigjøring for marginaliserte grupper (Noffke, 2009; Tyren, 2013). Dersom man anvender Noffkes dimensjoner på arbeidet med praksisforum, har den personlige dimensjonen kommet til uttrykk ved at praksislærerne, gjennom å dele erfaringer og lære av hverandre, har fått en større trygghet i sin rolle som lærerutdannere. Ved å bygge nye strukturer for sitt samarbeid og synliggjøre og dokumentere arbeidet i praksisforum, har praksislærerne anvendt den profesjonelle dimensjonen av aksjonsforskningen til å skape forbedring i sin praksis. Den politiske dimensjonen berører både de personlige og profesjonelle aspektene, men handler først og fremst om at praksislærerne har reagert mot begrensende strukturer og maktforhold i lærerutdanninga og i skolen som organisasjon.

Deltakelse, demokrati, menneskelig utvikling og tiltro til praksiskunnskapen er noen av kjennetegnene ved prosessene i aksjonsforskning (Olin, 2009). Tiller (2006) beskriver det forskende partnerskapet mellom praktikere og forskere som et eget paradigme innenfor forsknings- og utviklingsarbeid. I en «tradisjonell» forskningsprosess studeres prosessene utenfra - det er forskeren som skal forstå og videreformidle sin kunnskap, mens i aksjonsforskningen skal de som er involvert i forskningsprosessen selv bidra aktivt til utvikling.

«Aksjonsforskning og aksjonslæring ... gir dem som arbeider i praksisfeltet ansvar og innflytelse over sin egen læring. Den er noe kvalitativt nytt ved at den understreker verdien av at lærere og ledere kan lære i sin yrkeshverdag. På denne veien oppjusteres hverdags erfaringene til å bli en viktig læringsressurs. Det er en vei mot større profesjonalitet»
(Tiller, 2006, s.12)

Utdanningsforskningens kompleksitet og det at forskeren involverer seg sterkt i det forskende felt, har bidratt til at aksjonsforskning er vanskelig å plassere innenfor de vitenskapelige paradigmer (Kalleberg, 1992). Gjennom å anvende Aristoteles kunnskapsbegreper, definerer

Carr (2007) aksjonsforskning som en praktisk vitenskap der tradisjonell vitenskapelig metodologi ikke passer inn. Carr (2007) hevder at aksjonsforskning mer kan sammenlignes med en praktisk filosofi, der utvikling og forskning skjer gjennom dialog, refleksjon og samtaler i praksisfeltet.

Aksjonsforskning er en strategi for å finne løsninger og tiltak på opplevde utfordringer og kan være med på å utvikle arbeidstakere og organisasjon i retning av en lærende organisasjon (Tiller, 2006). Et grunnleggende trekk ved aksjonsforskning er betydningen av å synliggjøre og språkliggjøre medarbeidernes kunnskap om sitt yrkesfelt. Gjennom å refortolke sine erfaringer, kan lærere bli mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg den kunnskap som finnes. I aksjonsforskning er kritisk refleksjon nøkkelen til å skape varige endringer i praksis (Stenhouse, 1975; Tiller, 2006). Aksjonsforskning har etter hvert blitt en vanlig strategi for utviklingsarbeid i skoler verden over. Mange prosjekter blir kalt for aksjonsforskning og flere forskere peker på at definisjonene av aksjonsforskning er utydelige (Reason & Bradbury, 2001; Hansson, 2003). Carr og Kemmis (2005) er bekymret for at aksjonsforskning har utviklet seg til å bli en teknisk modell for utviklingsarbeid ved skoler og at den derfor har mistet sitt frigjørende perspektiv. I følge Tyren (2013) kan aksjonsforskning betraktes som et paraplybegrep for forskning som «kobler sammen praksis og ideer som interesserer de lærerne som deltar» (Tyren 2013: 51). Aksjonsforskning er en representant for den kollaborative (samarbeidende/samspillende) forskningen (Carr & Kemmis, 1986). En metafor som er brukt om den er å «flytte inn i hverandres slott» (Furu, 2007). Deltakerne må øve seg på å ta andres perspektiv og ha respekt for andres verdier og kriterier for sannhet. Denne måten å forske på stiller store krav til etisk varsomhet.

KAPITTEL 3: AKSJONEN OG METODER FOR DATAINNSAMLING

Dette kapitlet beskriver hvordan jeg som forsker på egen arbeidsplass gikk fram for å gjennomføre aksjonen ved å etablere et praksisforum og hvordan jeg innhentet et datagrunnlag for å analysere problemstillingene om praksislærerrollen og praksisforum som arena for videreutvikling av rollen som lærerutdannere.

I dette arbeidet har jeg brukt strategier fra aksjonsforskning og kvalitativ metode for å innhente data og informasjon som kan belyse mine problemstillinger. Ulike vitenskapelige teorier og metoder har sine fordeler og ulemper alt etter hva slags kunnskap man søker. Kvalitative metoders styrke er å undersøke, tolke og forstå prosesser, hvordan og hvorfor noe skjer, for eksempel samhandling og utvikling i praksisforum. Kvalitative metoder er spesielt egnet til å fange mening og hensikt (Kalleberg, 1992). Gjennom dette kapitlet presenterer jeg metodene jeg har brukt for å forstå utviklingsprosessene bedre.

Jeg starter kapitlet med å presentere skolen, deltakerne, aksjonen og min rolle i aksjonen. Jeg vil videre redegjøre for ulike sider ved kvalitativ forskningsmetode, for deretter å beskrive og drøfte mine metodevalg.

Skolen

Praksislærerne jobber på en barneskole (1.-7.) med ca. 200 elever og 30 ansatte i Tromsø kommune. Skolen har en tradisjon med engasjement i utviklingsprosjekter, både internt og i et langvarig nettverkssamarbeid med fire andre naboskoler. Mange av lærerne tar videreutdanning i ulike fag. Skolen har også deltatt i et interkommunalt skoleutviklingsprosjekt i to år og har over mange år samarbeidet med forskere ved universitetet i ulike prosjekter. Rektor ved skolen er en del av utdanningsdirektoratets veilederkorps.

Skolens utviklingshistorie indikerer at skolen har en endringsvillig og utviklingsorientert skolekultur. Det at skolen ligger i Tromsø kommune, som samarbeider med universitetet, gjør at skolen er blitt en del av universitetsskoleordninga. Det medfører at praksislærerne har fått endrede samarbeidsforhold med lærerutdanningsinstitusjonen. I løpet av aksjonen ble skolen en universitetsskole, noe som i enda sterkere grad forplikter at hele skolen bidrar til praksisopplæringen og ivaretar studentene. Universitetsskoleprosjektet i Tromsø er et samarbeidsprosjekt mellom Tromsø kommune og UiT Norges arktiske universitet. Universitetet i Tromsø var først i landet med en universitetsskoleordning.

Deltakere

Til sammen åtte praksislærere har vært involvert i arbeidet, mens en kjerne av fem praksislærere har vært med i hele prosessen. Denne kjernegruppen består av fire kvinner og en mann. I tillegg har rektor vært med i utvalget. Det er stor variasjon i alder, utdannelse og praksis. Ved vår skole hadde alle praksislærere veilederutdanning da praksisforum ble startet. I ettertid har en praksislærer sluttet og en ny kommet til. Den sist ansatte har enda ikke fått anledning til å ta denne videreutdanningen, men samarbeider tett med en mer erfaren praksislærer ved at de deler en praksislærerstilling.

På grunn av tidsbruk valgte jeg å begrense studien til min egen skole. Deltakerne i studien ble derfor deltakerne i praksisforum. Esaiasson mfl. (2012) viser til at det vanligste utvalgsprinsippet er nettopp sentralitet, det vil si at man velger kilder som er sentralt plassert til det område man vil undersøke. Alle de fem praksislærerne var med på fokusgruppesamtalen, mens jeg har intervjuet fire praksislærere og rektor. Jeg har også gjort opptak av møter i praksisforum og samarbeidsmøter på vår skole med praksisansvarlige ved universitetet. Koordinator for universitetsskoleprosjektet, praksiskonsulent og en universitetslektor i veiledning har deltatt på disse møtene.

Siden min undersøkelse dreier seg om forhold rundt praksislærernes virksomhet ved vår skole, var praksislærerne de mest relevante kildene. Skoleledelsen er fremhevet som en kritisk faktor for fremgang i skolers utviklingsarbeid (Irgens, 2011), og vi valgte å invitere rektor med i forumet som representant fra ledelsen. Rektor innehar en nøkkelrolle i prosessen med å få etablert et rom for praksislærerne i skolens organisasjon og har også ansvaret for praksisopplæringen ved skolen. Med sin brede erfaring fra ulike roller i skoleverket og profesjonell veiledningsvirksomhet, opplevde vi henne som en ressurs inn i vårt praksisforum. Premisset var at det var vi praksislærere som ledet forumet og hadde agendaen for møtene, rektor var en deltaker på linje med de andre.

Beskrivelse av aksjonen

Min aksjon har foregått over 2 ½ år. Med utgangspunkt i resultatene av en fokusgruppesamtale med praksislærerne i desember 2013 startet praksisforum formelt opp våren 2014. Aksjonen består av ni møter i *praksisforum* med skolens deltakere og tre *utvidede praksisforum* med representanter for lærerutdanningsinstitusjonen, fordi vi underveis i aksjonen ble en universitetsskole. Min aksjon avsluttes våren 2016, men praksisforum vil fortsette videre. Nedenfor har jeg skissert en oversikt over innholdet i aksjonen:

Tabell 1: Oversikt over møter og datainnsamling

Tidspunkt	Møteform	Deltakere	Datainnsamling
November 2013	Fokussamtale om veiledning Praksislærernes arbeidssituasjon; Utfordringer og muligheter.	Praksislærere	Lydopptak,
1. Juni 2014	Praksisforum Formøte for høstens praksis	Praksislærere og rektor	Skriftlig referat.
2. September 2014	Praksisforum Drøfting av skolens informasjon til studentene	Praksislærere og rektor	Skriftlig referat
3. September 2014	Praksisforum Forberedelse til praksisperiode	Praksislærere og rektor	Lydopptak
4. Oktober 2014	Utvidet praksisforum Møte om universitetsskoleordningen	Praksislærere, rektor, koordinator USPiT	Lydopptak
5. Desember 2014	Praksisforum Erfaringsdeling / oppsummering av 1. del av praksis	Praksislærer og rektor	Skriftlig referat
6. Mars 2015	Praksisforum Oppsummering av årets praksis	Praksislærer og rektor	Skriftlig referat
7. April 2015	Utvidet praksisforum Temamøte om veiledning v/USPiT	Praksislærere, rektor, koordinator USPiT, faglærer	Lydopptak
8. Mai 2015	Praksisforum Evaluering av årets arbeid Videre arbeid	Praksislærer og rektor	Skriftlig referat

9. September 2015	Praksisforum Forberedelse til årets praksis	Praksislærere	Skriftlig referat
10. Desember 2015 (Des.-jan.)	Praksisforum Reflekterende team som metode Intervju om praksislærerrolla	Praksislærere og rektor	Lydopptak
11. Januar 2016	Utvidet praksisforum: . Avklaring av forventninger - praksislærere og faglærere ved UiT. Informasjon om ny emneplan i praksis og ny rammeplan for lærerutdanninga.	Praksislærere og rektor, koordinator USPIT praksiskonsulent	Lydopptak
12. Mars 2016	Praksisforum: Oppsummering av årets praksis. Erfaringer med praksisforum	Praksislærere	Lydopptak Skriftlig referat

Fokusgruppesamtalen i 2013 ble startskuddet for arbeidet i praksisforum. Innhold og form på fokusgruppesamtalen og møtene i praksisforum presenteres under.

Fokusgruppesamtalen

Alle praksislærerne ble invitert til å delta på en fokusgruppesamtale om praksislærerrolla i desember 2013. I invitasjonen fikk praksislærerne presentert temaet for møtet og hva en fokusgruppesamtale gikk ut på. Bakgrunnen for dette initiativet var at det i en uformell samtale mellom flere praksislærere var kommet opp noen felles frustrasjoner. Det handlet om behov for å drøfte utfordringer i veiledning og vurdering av studentene med andre praksislærere og tid og rom i skolens organisasjon og møteplan for å kunne gjøre dette. I fokusgruppesamtalen kom det fram at praksislærerne opplevde å jobbe mye alene og hadde liten kontakt med hverandre og med lærerutdanningsinstitusjonen. Alle praksislærerne deltok og samtalen resulterte i en felles beslutning om å prøve å få til et organisert samarbeid mellom praksislærerne på skolen – et internt praksisforum.

Innhold i praksisforum

Forberedelser til praksis: Møte 1 ,2 , 3, 9

Mange ulike forhold førte til at det første møtet i praksisforum ikke ble avholdt før i begynnelsen av juni 2014. På dette møtet var rektor invitert inn som nytt medlem i praksisforum, på bakgrunn av sin nøkkelrolle som ansvarlig for praksisopplæringen på skolen. Møtet startet med en oppsummering av innholdet i fokusgruppesamtalen og en stadfesting av målet for arbeidet; å skape bedre samarbeidsforhold for praksislærerne. Møtet fortsatte med en runde på hvordan årets praksis hadde forløpt. Praksislærerne drøftet hvilke felles holdninger studentene skal bli møtt med på vår skole og hva slags praksismateriell som skal deles ut til studentene. Det ble besluttet å utarbeide et nytt informasjonshefte som skulle være klart til studentene kom i høstpraksisen.

I løpet av september 2014 ble det avholdt to korte møter. Det første møtet handlet om forslag til innholdet i informasjonsheftet til studentene. Praksislærerne hadde på forhånd samlet skriv og dokumenter som ble gjennomgått felles. I det andre møtet ble et utkast til et ferdig informasjonshefte kvalitetssikret. Det ble også foretatt andre praktiske avklaringer rundt gjennomføring av praksis. På slutten av møtet utvekslet praksislærerne forslag til hvordan man kan sikre tid til dypere drøfting av sentrale mål i emneplanen gjennom planlegging av veiledningen.

I september 2015 hadde det skjedd en endring i praksislærergruppa ved at en praksislærer hadde sluttet og en ny kommet inn. Informasjonsmaterieill til studentene og felles rutiner var

grundig gjennomgått året før, noe som bidro til at forberedelsene til årets praksis bestod i en kort gjennomgang av tidligere beslutninger og praktiske avklaringer. Møtet ble avsluttet med en drøfting av mulighetene for å samarbeide om temaveiledninger for studentene. Et slikt samarbeid ble realisert i møte 10 der praksislærerne hadde gruppeveiledning med to praksislærere etter metoden «Reflekterende team». Tre av praksislærerne samarbeidet etterpå om en veiledning med to studentgrupper etter samme metode. Metoden blir nærmere beskrevet under avsnittet om utprøving av veiledningsmetoder.

Utvidet praksisforum: Møte 4, 7, 11

I utvidet praksisforum deltok representanter fra lærerutdanningsinstitusjonen og fokus i møtene er på praksislærernes rolle i lærerutdanningen. Det forventes av alle praksislærere på alle praksisskoler at de skal omtale seg selv som lærerutdannere i praksis og markedsføre lærerutdanningen positivt. I styringsdokumentene for universitetsskoleordningen ligger det også inne at universitetsskolene skal ha et praksisforum der representanter for lærerutdanningsinstitusjonen kommer ut på skolene for å informere og ha en dialog om praksisopplæringen.

I anledning av at skolen nettopp hadde blitt tatt opp i universitetsskoleprosjektet, ble det i oktober 2014 avholdt et møte i regi av Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPiT) i rammene av praksisforum. Samtalen handlet om hvilke fordeler skolen og praksislærerne fikk i sin nye status som universitetsskole og hvilke krav og forventninger ordningen innebar. Vektleggingen av forsknings- og utviklingsarbeid i den nye femårige lærerutdanningen innebærer at studentene skal kunne gjennomføre mindre undersøkelser og prosjekter i fagene ute på universitetsskolene gjennom hele skoleåret. Skolen måtte derfor regne med å ta i mot studenter utenom de ordinære praksisperiodene i større grad enn tidligere. Dette ville også berøre andre lærere ved skolen som må være forberedt på å ta i mot studenter. Universitetet kunne på sin side tilby å komme ut til universitetsskolene med faglige input fra universitetslærere. I dette første møtet med koordinator for USPiT, fremhevet praksislærerne at skolen var et godt tilskudd til universitetsskoleordninga. De viste til at praksislærerne var i gang med internt samarbeid og at skolen som helhet hadde en utviklingsorientert kultur.

Som en del av tilbudet til universitetsskolene ble møtet i april 2015 viet til temaet veiledning. En faglærer i veiledning fra universitetet ledet en slags modellveiledning med praksislærerne rundt temaet studentveiledning, der praksislærerne fikk være med å bestemme hvilken problemstilling som skulle vektlegges. Praksislærerne fikk et faglig input og fikk drøftet sentrale spørsmål rundt veiledning. Det handlet om utfordringer i studentveiledning, progresjonen i studentveiledningen på ulike årstrinn, klasseledelseskompetanse versus fagkompetanse og modellering av undervisning. Representantene fra lærerutdanningen på campus fikk på sin side innhentet mye informasjon om praksislærernes situasjon på vår skole.

I januar 2016 handlet møtet i praksisforum igjen om rolleavklaringer og gjensidige forventninger mellom praksislærere og utdanningen på universitetet. Denne gangen var fokuset på praksisoppfølgingen og samarbeidet mellom universitetets faglærere og praksislærerne. Hva står i styringsdokumentene for praksis og hvordan fungerer det i realiteten? Praksiskonsulent og koordinator for USPiT hadde i forkant holdt et møte med faglærerne på campus om praksisoppfølging. Universitetslærerne hadde uttrykt mye usikkerhet om hva praksisoppfølging innebar og det ble avdekket svært ulike praksis i forhold til tid og ressurser anvendt til dette. Universitetslærerne hadde blant annet forventninger til praksislærerne om at studentene fikk trening i å takle kritiske spørsmål og at praksislærerne opptrådte som vertskap når de kom til praksisskolen. Flere universitetslærere forventet også et møte med rektor når de var ute på praksisoppfølging. Praksislærerne formidlet sine erfaringer

og forventninger til samarbeidet med faglærerne. De opplevde at få faglærere deltok på møter om praksis og opplevde generelt liten interesse fra universitetslærerne om studentenes praksis. Praksislærerne uttrykte frustrasjon over at dette var et tema som var blitt tatt opp i evalueringer av praksis i år etter år, uten at det har skjedd noen forbedringer. Siste del av møtet ble brukt til en orientering om den nye emneplanen i praksis og forslaget til ny rammeplan for lærerutdanningen.

Utprøving av veiledningsmetoder: Møte 7 og 10

Utvidet praksisforum i april 2015 var viet til temaet veiledning. Praksislærerne var her i rollen som veisøkere og en universitetslærer i veiledning hadde rollen som veileder og modellerte en gruppeveiledning for praksislærerne. Møtet inneholdt både refleksjoner og drøftinger rundt praksislærernes utfordringer i veiledning, samtidig fikk praksislærerne delta i en strukturert gruppeveiledning om praksislærerenrollen og drøfte veiledningsmetoden etterpå.

Møtet i desember 2015 ble brukt til utprøving av veiledningsmetoden «Reflekterende team» (Andersen, 1994). To praksislærere opplevde spesielle utfordringer i sin studentgruppe i forhold til å få studentene aktivt med i veiledningsmøtene. Jeg foreslo å prøve ut denne veiledningsmetoden som en alternativ måte å drøfte problemet på. «Reflekterende team» ble utviklet som en veiledningsmetode innenfor terapeutisk virksomhet, men brukes nå også innenfor veiledning i praksisfeltet. Metoden går ut på å samtale rundt en opplevd utfordring, et case. En eller flere veisøkende får veiledning av en veileder, mens en annen gruppe lytter til samtalen som foregår. Det skal være avstand mellom gruppene og de skal ikke kommunisere direkte med hverandre. Samtalen starter hos de veisøkende som presenterer problemstillingen, avklarer og drøfter. Etter en stund veksler samtalen over til det reflekterende teamet, som snakker med hverandre om hva de har lagt merke til i veiledningssamtalen. Det blir en samtale om samtalen, på et metanivå. De veisøkende lytter til det reflekterende team og tar etter en stund over samtalen igjen. Antall vekslinger kan avtales mellom gruppene på forhånd, men samtalen skal alltid avsluttes hos de veisøkende.

De to praksislærerne utformet et case som ble bearbeidet i reflekterende team. I etterkant gjennomførte de to praksislærerne og jeg en felles veiledning med våre studentgrupper med denne metoden.

Evalueringer av praksis: Møte 5, 6, 8, 12

Evalueringssmøtene ble i stor grad brukt til drøfting av ulike utfordringer i veiledningen og hvordan disse skulle håndteres. I oppsummering av høstpraksis i desember 2014 var travelhet og presset veiledningstid et gjennomgående tema. Møtene i mars og mai 2015 dreide seg mye om hvordan praksislærere kan takle personlig kjemi og relasjonelle forhold i veiledningene. Ulike tolkninger av punkter i vurderingsrapporten ble drøftet i den forbindelse.

Oppsummeringen av årets praksis i mars 2016 hadde fokus på hvilke krav som skulle stilles til studentene. Praksislærerne opplevde store forskjeller i studentenes refleksjonsnivå og kompetanse selv om de var på samme studieår. Siste del av møtet ble brukt til en evaluering av arbeidet i praksisforum. Innholdet i evalueringen vil bli nærmere beskrevet i resultatdelen. Møtet sluttet med et vedtak om at praksisforum skal bestå og videreutvikles, selv om min aksjon er over.

Form på møtene

Alle møtene i praksisforum foregikk på et skjermet møterom der det var god plass til deltakerne rundt et ovalt langbord. Deltakerne hadde på forhånd fått skriftlig innkalling til møtene og var også blitt oppfordret til å forberede seg til temaet på ulike måter. Enten ved å notere ned stikkord og refleksjoner, eller ved å lese igjennom beskrivelse av veiledningsmetoder. Møtene startet med at vi kort gikk gjennom referat fra forrige møte og at jeg som møteleder holdt en kort innledning til dagens tema. Deretter tok vi en runde der alle deltakerne ytret seg, før ordet ble fritt. Jeg fungerte som ordstyrer og kunne også delta i diskusjonen, men prøvde å passe på at jeg ikke tok for stor plass og at alle kom til orde. Å styre diskusjonen ble ikke et stort problem, da praksislærerne selv passet på å ikke avbryte hverandre og holdt seg rimelig godt til temaet. Jeg noterte stikkord fra møtene som ble utformet til et referat i etterkant og sendt til deltakerne. Det ble også gjort lydopptak på noen av møtene. Møtene ble avsluttet med en felles beslutning om et omtrentlig tidspunkt og tema for neste møte.

I alle møtene i utvidet praksisforum har koordinator for USPiT vært møteleder. Jeg har deltatt som praksislærer, men fordi jeg har gjort lydopptak, har jeg også brakt inn forskerrollen i disse møtene.

Resultat av møtene

De største utfordringene i arbeidet med praksisforum har vært logistikk - det å finne tidspunkter der alle kan delta. Da praksislærerne er en liten gruppe på vår skole, har det vært viktig å få alle med på møtene for å sikre at alle stemmer blir hørt og skape dynamikk i gruppa. Møtetida for lærere er ganske presset i utgangspunktet og ofte kommer uforutsette saker inn og forpurrer oppsatte planer. Deltakerne i praksisforum ble fort enige om at møtene måtte være fokuserte og godt planlagte, slik at tiden som var til rådighet ble best mulig utnyttet. I forkant av møtene har praksislærerne gjort notater og på annen måte forberedt seg til tema for møtene, noe som har bidratt til fokus og aktiv deltakelse. Praksislærerne har vurdert at en møtefrekvens på 2-3 møter pr halvår er realistisk. Flere eksempler på praksislærernes virksomhet, og deres oppfatninger av nytteverdien av arbeidet i praksisforum, vil bli vist i resultatdelen.

Min rolle i aksjonen og betraktninger rundt denne

I aksjonsforskning er den doble rollen som lærer og forsker en kjent utfordring (Tiller, 2006). I min aksjon kan man si at jeg har hatt en trippel rolle som praksislærer, forsker og leder for praksisforum. Som praksislærer har jeg selv hatt en interesse av å forbedre betingelsene for vårt arbeid. Jeg har delt mine erfaringer og synspunkter i praksisforum og deltatt i diskusjoner og samarbeid med praksislærerkolleger. I forskerrollen har jeg samlet inn data ved å gjøre lydopptak og intervjuer og har bearbeidet disse. Jeg har også løftet inn perspektiver fra teori og forskning til diskusjonene i praksisforum. I tillegg til å være praksislærer og forsker, har jeg også hatt en rolle som leder for praksisforum. Denne rollen har utviklet seg gradvis og etter hvert blitt formalisert. Jeg var initiativtaker til fokusgruppesamtalen i 2013, både som en del av mitt studium i aksjonsforskning og på bakgrunnen av et behov hos praksislærerne for tid til organisert samarbeid. Etterpå har jeg fått mandat fra praksislærerne og rektor til å ha ansvaret for fremdriften og lede arbeidet i praksisforum. Jeg har sendt ut skriftlige innkallinger til møtene, ledet møtene og skrevet referater i etterkant. Møtetidspunkter har blitt

satt opp i samarbeid mellom meg og rektor, mens tema for møtene har vært planlagt i samarbeid med praksislærerne. Som regel har møtene i praksisforum blitt avsluttet med en beslutning om tema for neste møte.

At deltakerne bestod av mine kolleger, betydde at jeg hadde lett tilgang til feltet. Det gjorde imidlertid arbeidet mer krevende i forholdt til å holde ulike roller atskilt og være bevisst på hvilken posisjon jeg inntok i ulike sammenhenger. Teoretisk kan man skille rollene, men i praksis er det vanskelig. I fokusgruppesamtalen var jeg i forskerposisjonen som møteleder og moderator, der min oppgave var å få de andre deltakerne i tale og samle data til min undersøkelse (Malterud, 2004). I møtene i praksisforum har de sentrale posisjonene vært møteleder og deltaker. Jeg har ytret meg som praksislærer og deltatt i diskusjoner og samtidig vært ordstyrer og passet tiden. Å ivareta det kritiske forskerblikket var en av utfordringene i aksjonen. Arbeidet fordrer en bevissthet om sin egen forforståelse og den reflektsive innstillingen aksjonsforskningen krever. Lærerposisjonen gir innsyn, kunnskap og innsikt som en «utenfra-forsker» ikke har tilgang til. Samtidig kan det være en risiko at man blir for «nærlynt, at man tar enkelte faktorer for gitt. Det forskende blikket utenfra inn på praksis kan gi ny kunnskap og avsløre «blindsoner» i praktikerens egen virksomhet (Tiller, 2006). Løkensgård Hoel (2000) hevder at forskerens subjektive forforståelse ikke er en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt. Dette synet samsvarer med en hermeneutisk tolkningsposisjon der forskerens forforståelse blir en del av forskningen. Hun har laget en modell som viser fem faser man går igjennom i den doble posisjonen som lærer og forsker:

- 1) *Praktikeren I* - læreren formulerer en problemstilling ut fra opplevde utfordringer
- 2) *Praktikeren II* – læreren ønsker å prøve ut ny praksis- læreren som fornyer
- 3) *Forskeren i synsfeltet* – forskeren selv er en del av forskningen - medaktør
- 4) *Tolkeren* - systematiserer, bearbeider og tolker data
- 5) *Formidleren* - en selv som forsker er involvert.

Hver fase innebærer et skifte av perspektiv, man veksler mellom *tolkningshorisonter*. Begrepet er sentralt i hermeneutisk tolkningstradisjon hvor forståelsen ikke kan skilles fra den konteksten aktøren er en del av. Posisjonene man betrakter materialet fra gir tilgang til noen former for kunnskap og skygger for andre (Gilje & Grimen, 2007).

I den første fasen i modellen er det *praktikeren* som er på banen og tar tak i et opplevd problem som man vil finne ut noe av. På vår skole var det ingen organiserte rom for samarbeid og erfaringsutveksling mellom praksislærerne ved skolen. Jeg ønsket derfor å innhente informasjon om hvordan praksislærerne ser på sin rolle og på mulighetene for å utvikle studentveiledningen ved vår skole. Det gjorde jeg ved å gjennomføre en fokusgruppesamtale, intervjuer og møter med praksislærerne. I fase to er det fortsatt *praktikeren* som er i fokus - i mitt tilfelle ved å prøve ut samarbeidsformer i praksisforum. Intensjon er å skape rom for en mest mulig åpen dialog og få ut mest mulig informasjon om saken. I denne fasen i arbeidet kommer et skifte i modellen fra praktikerperspektiv til forskerperspektiv. Det er en noe glidende overgang mellom «*forskeren i synsfeltet*», der forskeren gransker sin egen forforståelse og interaktive rolle i forskningen (fase tre) og «*tolkeren*», som systematiserer og analyserer data (fase fire). Den femte og siste fasen i lærerforskermodellen handler om formidling. Her trer *forskeren* frem og skal presentere sin forskning for omverdenen. I mitt tilfelle er det å skrive en masteroppgave om praksislærerrolla som blir offentliggjort som publikasjon på universitetet. Som modellen viser, er forskeren selv en del av forskningen, man er ikke «objektiv» når man forsker i egen praksis. Man kan spørre om det er mulig å innta en utenfraposisjon når man har et innenfra-

perspektiv? Skiftene i perspektiv kan imidlertid bringe inn flere betraktningmåter og bidra til å skape distanse og et kritisk blikk på seg selv og materialet.

Å gjennomføre aksjoner på sin egen arbeidsplass innebærer at man studerer en del av sin egen virkelighet (Wadel, 1991, s.18). Nærheten til eget forskningsfelt gir store utfordringer for håndtering av empiri og min egen forskerrolle. Det gir meg fordeler som forsker, som at jeg kjenner språk og koder, men samtidig er faren at jeg lett kan ta ting for gitt og ikke få med meg potensielt viktige hendelser (Wadel, 1991). Ved å forske i et felt som jeg selv er så involvert i, ble det viktig å være bevisst på min egen tunge ballast av forforståelse. Det var umulig å utslette alle inntrykk og erfaringer etter mange år på arbeidsplassen. Samtidig var det jo ønskelig å stille åpen og mest mulig fordomsfri til intervjuer og samtaler (Fangen, 2010). Felteforskning krever at forskeren er i stand til å «være sosiolog på seg selv»; at man har en refleksiv innstilling og stadig gransker sin egen atferd og holdninger (Wadel, 1991, s.21).

Forskerens komplekse roller og posisjoner i aksjonsforskning blir drøftet av Anderson (1994) som bruker begrepene *insider/ outsider* som kategorier for å beskrive forskerposisjonen. Kategoriene er imidlertid ikke entydige. Som forsker fungerte jeg som *outsider* i organisasjonen, da den delen av min virksomhet ikke var en del av lærerjobben, men jeg var også en *insider*, fordi jeg jobber som lærer og praksislærer på skolen. Anderson beskriver de ulike posisjonene som linser å se virkeligheten igjennom. Aksjonsforskning innebærer samarbeid mellom forskere og praktikere, roller som kan inneha motsatte dilemmaer: Akademiske forskere (*outsiders*) ønsker å forstå hvordan det er å være en *insider* uten å miste *outsiderens* perspektiv. Praktikere, (*insiders*) må unngå å bli «hjemmeblinde», de må jobbe med å se de aspektene i sin praksis som de tar for gitt, i perspektivet til en fra utsiden. Mange praktikere har imidlertid blitt sosialisert inn i akademisk forskning gjennom utdanning og har internalisert mange av *outsiderens* sosiale kategorier. Derfor er distansen mellom universitets forskere og skolepraktikere noen ganger ikke så stor som vi gjør den i teorien (Anderson, 1994).

Det å gå fra å være praksislærer til å ta en ledende rolle i et utviklingsarbeid har medført utfordringer omkring min oppfatning av egne roller og posisjoner i kollegiet. Jeg hadde tidligere hatt en innføring i prinsippene for aksjonslæring og aksjonsforskning for kollegiet og tanker fra studiet i aksjonsforskning og skoleutvikling ble av og til delt med kollegaer i teammøter og fellesmøter. Jeg har også vært tillitsvalgt tidligere og var nok var en ganske synlig person i kollegiet da aksjonen tok form. Jeg startet opp med stor entusiasme og følte støtte og oppmuntring fra kollegaer og ledelse. Å arbeide for å bedre forholdene for oss praksislærere kjentes meningsfullt og viktig. Vi praksislærere hadde behov for en møteplass og jeg følte at vi hadde mye å bidra med inn i lærerutdanningen med vår erfaring og praksiskunnskap. Vi skulle styrke hverandre og vår stemme skulle høres! I den travle skolehverdagen kom det etter hvert hindringer i veien for møtene våre, de måtte utsettes og arbeidet fikk ikke den fremdriften jeg ønsket. Det medførte perioder av desillusjon og pessimisme for meg. Betydde dette arbeidet noe for andre enn meg? Hadde jeg en overdreven tro på betydningen av praksisforum? De andre praksislærerne ville kanskje helst slippe merarbeidet, alle hadde jo mer enn nok å gjøre fra før? Hvordan oppfattet egentlig de andre meg og min rolle? Slik kvernet tankene i perioder. Det er ikke noe nytt at endringer skaper uro, forvirring og motstridende følelser. Det å ta på seg ansvar for utvikling og kollektive forbedringer skaper forventninger både i en selv og hos andre (Olin, 2009).

Den svenske aksjonsforskeren Anette Olin (2009) har i sin avhandling beskrevet prosessen med å gå fra lærerrollen til utviklingsleder i kollegiet. Hun betegner overgangen som et perspektivskifte fra individfokus til gruppe -og organisasjonsfokus. Fra å være deltaker i lærerfellesskapet og leder for elevene, går hun inn i rollen som utviklingsleder som innebærer å lede andre lærere og delta i ledelerfelleskap. Et skifte fra lærerrollen til en lederposisjon innebærer derfor anvendelse av andre kunnskaper og forståelsesformer, og kan skape en indre motstand:

Vem är jag? Ska jag handleda mina kollegor? Vem äger denna process – jo, jag! Men jag vill ju inte lägga min energi på att tänka ut hur jag ska få dem (kollegorna) att vilja det som jag vill att de ska vilja. Vad som upptar min hjärna just nu är att jag antagligen lider av en ohygglig separationsångest! Kan jag verkligen överge min lärarroll och vad innebär det egentligen? På vilket sätt måste jag förändra mitt arbete på Björneboskolan och till vilken nytta kommer det att vara för mina kollegor?

(Olin, 2009, s.143)

Jeg kjente meg igjen i Olins beskrivelse av følelsen av usikkerhet som oppstår når man beveger seg ut av komfortsonen og inn på arbeidsområder som ingen har gjort før deg. Lærerfellesskapet var en arena som også kjentes trygg for meg og det å framstå som en leder, som likevel ikke er en del av ledelsen, innebar utfordringer. «Ledelse fra midten» er blitt brukt som en betegnelse på de som har en anerkjent lederposisjon i sin organisasjon, men også har en betydningsfull lærerrolle (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015). Disse leder med utgangspunkt i sine kollegaer og ikke ut fra en stillingsbasert ledelse som for eksempel rektor eller inspektør. Begrepet mellomleder blir også brukt om denne lederposisjonen, og i norsk skole passer betegnelsen på roller som utviklingsleder, teamleder eller ressurslærer. Denne type ledelse er praktisert av lærere som arbeider både som lærer og leder og er en form for ledelse som ikke er hierarkisk plassert i skolens organisasjon, men går på tvers av tradisjonelle ledelseslinjer. Mellomlederne har derfor en særegen mulighet til å påvirke praksis og har ofte en nøkkelrolle i utviklingsarbeid på skoler, siden de leder fra midten i samarbeid med kolleger. Begreper som er brukt om denne type ledelsesformer er «distributed leadership» (Spillane, 2006), «dispersed leadership» (Lingard et al., 2003), «parallel leadership» (Andrews & Crowther, 2009), «democratic leadership» (Woods, 2004), «teacher leadership» (Mujis & Harris, 2006) og «hybrid leadership» (Gronn, 2009). Det er gjort relativt lite forskning på mellomledere, men det som er funnet viser at de jobber i et spenningsforhold mellom ledelse og kollegaer og at tid til å lede er en kritisk faktor (Mujis & Harris, 2006). Mellomledere står i en rolle som gir stor påvirkningsmulighet, i kraft av sin personlige kjennskap til kollegene (Edwards-Groves & Rönnerman, 2013).

Kan lærere skape endringer på egen skole, eller er det slik man må ha eksperter utenfra for å få til læring og utvikling? Er det slik at insideren trenger outsideren for å sikre utvikling? Når man som lærerforsker (Stenhouse, 1975) deltar i et utviklingsarbeid er man sjelden fullstendig deltaker eller fullstendig observatør, man befinner seg et sted mellom disse posisjonene (Bjørndal, 2004). Å forholde seg åpent og undersøkende til det feltet man forsker i kan betraktes som en forutsetning for all type forskning. Forskeren må også forholde seg utforskende til seg selv, sin egen tenking, dømmekraft og handling, noe som Bourdieu (2007) benevner som *autoanalyse*. Forskeren er en del av den verden som studeres og etnografiske studier vil derfor alltid ha en refleksiv karakter. (Bourdieu, 2007):

«Det refleksive forskerblikket utgjør et tredje øye som framtrer når man overskrider synsvinkelen deltakeren (subjektet) og tilskueren (objektet). Side ved side, og sammen, produserer disse perspektivene et nytt tredje perspektiv: det refleksivt overskridende blikket.

Fra denne posisjonen er den kritiske ettertanken mulig. Refleksivitet er verken å gi avkall på objektivitet eller subjektivitet. Forskerens rolle blir klarere når kravet om enten fullstendig objektivitet (positivistiske paradigmer) eller fullstendig subjektivitet (naturalistiske paradigmer) oppgis, og når elementer fra begge paradigmer forenes»

(Steen-Olsen, 2011, s.104)

Etiske betraktninger

Uansett hvor liten eller stor en undersøkelse er, må forskeren tenke igjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan dukke opp. I enkelte sammenhenger, blant annet innenfor helsevitenskap, er det obligatorisk å legge frem et intervjuprosjekt for et etikkutvalg (Kvale 2009, s.81). De etiske funderingene rundt intervju beskrives blant annet av Kvale (2009), som understreker at etiske spørsmål «ikke bare er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse» (s.79). Det å utføre kvalitative intervjuer kan betraktes som et håndverk og Kvale sammenligner de praktiske ferdigheter dette krever som den moralske oppførsel som ligger i Aristoteles begrep *fronesis*: De etiske perspektivene må være innebygde i alle våre handlinger.

I følge Kvale (2009) bør temaet for en undersøkelse i etisk sammenheng ha som hensikt «å forbedre den menneskelige situasjon som utforskes» (s. 80), noe som også er utgangspunktet for aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). I planleggingsfasen innebærer det å innhente informert samtykke fra intervjupersonene, å sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser studien kan ha for de intervjuede. Når det gjelder min undersøkelse, så oppfyller den det tematiske kravet til etikk- den har til hensikt å forbedre praksislærernes vilkår som lærerutdannere og høyne kvaliteten på studentveiledningen. Jeg har også sørget for at intervjupersonene er informert om hensikten med intervjuet, hovedtema for intervjuet og at det er frivillig å delta. Når man driver forskningsarbeid i eget felt kan det oppstå dilemmaer mellom ulike roller. Mitt ønske som praksislærer om å bidra med mine erfaringer fra feltet inn i praksisforum, kom noen ganger i konflikt med behovet for en møteleder. Forskerrollen krevde at jeg samlet inn data på møtene, og ved å sette en diktafon på bordet, brakte jeg inn et teknisk element i møtene. Hvor mye dette påvirket samtalen er vanskelig å si, men ut i fra mitt kjennskap til kollegene gikk praten ganske uanstrengt selv om det ble gjort opptak. Som forsker på egen arbeidsplass kommer man ikke inn utenfra og innhenter informasjon, man er fortsatt kollega med intervjupersonene etterpå.

Siden jeg er så nært knyttet til forskningsfeltet, har arbeidet med aksjonene gitt store utfordringer med hensyn til nærhet, distanse og rolleavklaringer. Som forsker skulle jeg prøve å få tilgang til praksislærernes oppfatninger til bruk i min undersøkelse. Jeg måtte blant annet klargjøre for informantene at deres utsagn i intervjuet ikke ville få negative konsekvenser. Jeg måtte også være tydelig på konfidensialitet og at praksislærernes erfaringer ikke vil bli brukt på en slik måte at deres identitet kan gjenkjennes. Esaiasson (2012) påpeker at det er vanskelig å opprettholde vitenskapelig distanse til personer man kjenner. Når deltakerne ikke kjenner hverandre på forhånd, kan man minske effekten av opprettede roller eller normer i gruppen, noe som påvirker undersøkelsens validitet. Det kan også være lettere for deltakerne å åpne seg for noen de ikke skal omgås med videre. Jeg måtte derfor i min undersøkelse være oppmerksom på hvordan mine relasjoner til skolen og gruppedeltakerne og kunne påvirke undersøkelsen.

Om kvalitativ forskningsmetode

Den kvalitative forskningstradisjonen har røtter i postmodernisme og sosialkonstruktivisme, der forskeren betraktes som en aktiv deltaker i en stadig pågående kunnskapsutvikling. I denne tradisjonen handler det mer om å stille nye spørsmål enn om å finne universelle sannheter. «Moderne vitenskapsteori avviser forestillingen om den nøytrale forsker som ikke øver noen form for innflytelse på kunnskapsutviklingen. Spørsmålet er derfor ikke hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan» (Malterud, 2004, s.43). Kvalitative forskningsmetoder bygger på teori om menneskelige erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) og kjennetegnes ved at hendelser forstås i sin sammenheng (kontekst) og opplevelser og hendelser betraktes i et helhetsperspektiv. Aktørens perspektiv er viktig i denne forskningsinnretningen og utbyttet av samtalen avhenger mye av hvilke spørsmål forskeren stiller for å få gode refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskerens vitenskapsteoretiske grunnsyn påvirker valg av metoder, men vitenskapelighet er imidlertid ikke knyttet til en bestemt forskningsmetode. Det er «måten å forvalte innhenting og håndtering av kunnskap som bestemmer om den holder vitenskapelige mål» (Malterud, 2004, s.19). Det blir fremhevet at kvalitative metoder egner seg til å få mer kunnskap om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og handlinger. Siden jeg ønsket å inkludere alle praksislærerne i en bred erfaringsutveksling om praksislærerrolla, valgte jeg fokusgruppesamtalen, intervju og lydopptak fra møter som metoder for min undersøkelse. Mitt undersøkelsesområde, at jeg hadde et svært lite utvalg av informanter og at undersøkelsen hadde en utforskende karakter, tilsa at kvalitative metoder var best egnet til å gi svar på mine spørsmål.

I kvalitativ forskning som aksjonsforskning er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet og forskerens forforståelse og rolle i aksjonen inngår som en del av analysen (Nilssen, 2012). Analysen starter derfor før datamaterialet er klart og er en del av hele forskningsprosessen. Når datainnsamlingen er ferdig og lydopptakene transkribert, starter prosessen med å sortere og organisere materialet. Koding og kategorisering av datamaterialet er en sentral del av en kvalitativ analyseprosess og det å finne mønster og sammenhenger i store mengder tekst krever både systematikk og intuisjon (Nilssen, 2012). Problemstillingen bestemmer fokuset for granskingen og hvilke koder og kategorier man i utgangspunktet ser for seg, men det kan også tre frem nye perspektiver i materialet som man ikke har tenkt over på forhånd.

Min undersøkelse hører inn under en hermeneutisk forskningstradisjon, som handler om å tolke, forstå og formidle (Fejes, 2006). I følge hermeneutikken er det et særtrekk hos mennesker at de tillegger egne handlinger og fenomener mening. Kvalitativ forskning handler om å tolke og forstå de beskrivelser mennesker gir av seg selv og det samfunnet de lever i og forskerens forforståelse er en sentral faktor i denne type forskning. I et hermeneutisk perspektiv må samfunnsforskere forholde seg til noe som allerede er fortolket; menneskets forståelse av seg selv, av andre og av verden. Begrepet dobbel hermeneutikk handler om at forskeren må rekonstruere de sosiale aktørens oppfatninger gjennom et teoretisk begrepsapparat. De vil derfor gå utover de sosiale aktørens selvforståelse; de må tolke noe som allerede er tolket (Gilje & Grimen, 2007).

Metoder brukt i mitt prosjekt

Fokuset i min studie er praksislærernes beskrivelser og fortolkninger av praksisforum som verktøy for å styrke rollen som lærerutdanner. For å få tilgang til praksislærernes oppfatninger

av sin rolle og følge arbeidet i praksisforum har jeg brukt det kvalitative forskningsintervju, fokusgruppesamtalen og lydopptak fra møter som metode. Som vist til tidligere, er disse datainnsamlingsmetodene svært gunstige for å generere kunnskap om menneskers meninger, oppfatninger og holdninger til et fenomen (Kvale, 2007).

Fokusgruppesamtalen

Fokusgruppesamtalen er en samfunnsvitenskapelig, kvalitativ, metode for datainnsamling. Fokusgrupper er sammensatt for et spesielt formål og fokusert rundt et gitt tema. Metoden gir temaet en bred belysning og anses som veldig egnet til å generere ideer. Den innbyrdes dynamikken i gruppen kan skape flere impulser og refleksjoner og viser hvordan deltakerne til sammen tenker rundt et tema (Esaïasson mfl., 2012).

I følge Blossing (2008) bør man i forkant av et forbedringsarbeid gjøre en ståstedsanalyse av feltet man skal forske i. En slik analyse skal synliggjøre forbedringsarbeidets innhold og hensikt, få frem deltakernes og organisasjonens opplevde behov for endring og avklare rammebetingelser for forbedringsarbeidet. Fokussamtalen praksislærerne hadde i desember 2013, kan betraktes som en kartlegging av vilkårene for praksislærernes virksomhet ved skolen og var retningsgivende for forbedringsarbeidet vi gikk inn i. Som første del av min undersøkelse var fokusgruppesamtalen både en hensiktsmessig og tidseffektiv metode for å få en oversikt over praksislærernes oppfatning av sin rolle og sine arbeidsbetingelser. Ved å samle flere praksislærere kunne de utveksle erfaringer og reflektere over hverandres innspill og en gruppesamtale var derfor formålstjenlig. På denne måten kunne det på kort tid komme fram mer informasjon enn hvis jeg hadde intervjuet en og en, noe som er en styrke ved fokusgruppesamtaler.

I min undersøkelse var fokusgruppa identisk med praksislærerne ved skolen. Deltakerne var på forhånd gjort kjent med temaet for samtalen og de samtykket i at det ble gjort lydopptak av samtalen til bruk i min masteroppgave. Fokusgruppesamtalen tok opp praksislærernes veiledningspraksis, hvilke utfordringer de opplevde i praksislærerrollen, behovet for samarbeid og hvordan de opplevde møtet og samtaleformen.

Gustavsson (2004) har brukt uttrykket *å fiske* etter kunnskap som en metafor for samtalen som forskningsmetode. I dette avsnittet refererer jeg til hans metodeforståelse. Grunntanken i samtalen som forskningsmetode er at det fins en opplevd, faktisk virkelighet som er tilgjengelig. Forskerens oppgave som «kunnskaper» blir å inkludere deltakerne i samtalen og få de til å åpne seg og uttrykke det de faktisk tenker. Samtalen kan kreve mer av forskeren enn i et vanlig intervju i forhold til å skape trygghet og tillit. Det er imidlertid vanskelig å teste validiteten i svarene som gis. Det kan være flytende overganger mellom samtalen og intervju som metode, da begge har til hensikt å generere faktiske data. Forskjellen ligger i at samtalen samler subjektive opplysninger, mens intervjuet ofte utgår fra mer objektive data som lar seg kvantifisere. Gustavsson (2004) skriver at i samtaler med respondenter er det ikke uvanlig at deler av samtalen får preg av intervju, mens andre deler har mer preg av samtale. Andre aspekter ved samtalen som metode er at deltakerne får beskrive sin virkelighet på sin egen måte og at det er anledning til å ta opp tema som ikke er planlagt av møteleder. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv skaper og konstruerer partene i samtalen fortellinger om den sosiale verden (Gustavsson, 2004).

Individuelle intervju

For å utdype momenter som kom fram i fokusgruppesamtalen, gjorde jeg senere individuelle intervjuer med fire av praksislærerne og rektor. Ulike former for intervjuer er en av de vanligste metodene for datainnsamling innenfor samfunnsforskningen. Både fokusgruppesamtalen og individuelle intervju hører som metode til under kategorien kvalitative forskningsintervju. Alle fasene i forskningsintervjuet (planlegging, gjennomføring, transkribering, analyse, vurdering og sluttrapportering) styres av forskningsspørsmålet og har konsekvenser for hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvor mye tid man har til rådighet, hvilken tilgang man har til intervjupersonene og hvor mye man som forsker vet om området fra før, er faktorer som har betydning for forskningsprosessen.

Mitt valg av tema ble bestemt ut fra min forforståelse av forholdene for praksislærerne ved vår skole og data fra fokusgruppesamtalen; praksislærerne manglet et felles forum for samtale og samarbeid rundt studentveiledning. Min praktiske erfaring med forskningsintervju var relativt begrenset. Jeg hadde gjennomført en fokusgruppesamtale med praksislærerne ved skolen tidligere og gjort to gruppeintervjuer med studenter. Jeg hadde ikke erfaring med det tradisjonelle forskningsintervjuet- der vi sitter en til en. Praksislærerrolla og studentveiledning som felt kjente jeg relativt godt, da jeg har vært praksislærer i 12 år og har videreutdanning innenfor veiledning. Praksislærerne kjenner jeg også som kollegaer på skolen, men jeg kjente lite til deres virksomhet som praksislærere. Som forsker gikk jeg inn i en annen rolle i forhold til praksislærerne enn som kollega, noe som kunne innebære ulike utfordringer. Det kunne for eksempel være innsikt i kollegers tanker og vurderinger som ellers betraktes som private, eller at ting som kom fram ville få betydning for vårt kollegaforhold etter intervjuet. Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill og det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale der man ønsker «å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

Jeg lagde en semistrukturert intervjuguide som jeg presenterte for deltakerne på forhånd og som jeg brukte i alle intervjuene for å sikre at alle tema ble dekket. Intervjuguiden styrte i stor grad regien på samtalen, men jeg brukte små innledninger og kommentarer i tilknytning til spørsmålene. Dette ga intervjuet mer preg av å være en samtale i motsetning til en utspørring. Spørsmålene var sentrert rundt temaene motivasjon, utfordringer, internt og eksternt samarbeid og praksisforum. Ved gjennomføring av intervjuer kan det kan være en utfordring å ikke la seg distrahere av ulike forhold som ikke er relevante for temaet, forhold knyttet til egen person (for eksempel dagsform) og de som deltar i intervjuet. Det er derfor viktig å prøve å avdekke eventuelle feilkilder (Bjørndal, 2002). Mine intervjuer foregikk stort sett på slutten av arbeidsdagen og deltakerne hadde behov for en myk start med litt kaffe og løst prat før selve intervjuet. Intervjudeltakerne var positive og engasjerte i samtalen og ønsket å bidra med sine erfaringer inn i min studie. Rollen som intervjuer innebærer et ansvar for å skape tillit, å få alle parter til å kjenne seg bekvemme og få alle til å delta. Jeg hadde mye kjennskap til deltakerne, men hadde lite erfaring med intervju som håndverk. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at det ikke finnes standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, men kvaliteten på resultatet avhenger av intervjuerens håndverksmessig dyktighet. Det vil si «mestring av en produksjonsform som krever praktiske ferdigheter og personlig innsikt ervervet gjennom utdanning og omfattende praksis» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.103).

Som intervjuer var min oppgave å skape gode rammer rundt intervjuet. Praksislærerne var forberedte på hva intervjuet skulle dreie seg om og intervjuene foregikk i et skjermet møterom

hvor samtale og lydopptak kunne foregå uten forstyrrelser. Min strategi var å la de intervjuede snakke til de stoppet og så stille et nytt spørsmål fra intervjuguiden. Jeg fulgte i liten grad opp utsagn med oppfølgingsspørsmål, men etter hvert evnet jeg bedre å knyttet svarene opp til neste spørsmål og lage overganger. Jeg kunne nok med fordel dvelt litt mer og latt det oppstå litt stillhet før jeg fortsatte. Jeg ser også at jeg ved noen anledninger var i ferd med å gå inn i dialoger med informantene, men at jeg korrigerste meg selv underveis og prøvde å holde fokus på min rolle. Noen praksislærere gir mer respons enn den andre. Det kan handle om måten spørsmålene ble formulert på, men det kan også handle om, for eksempel, ulik grad av trygghet i intervjusituasjonen, ulik evne til å uttrykke seg muntlig eller ulik grad av forberedelse til intervjuet.

Lydopptak

En del av datamaterialet er lydopptak fra møter i praksisforum. I samtykke med deltakerne brukte jeg en liten diktafon som stod på under møtene. I disse møtene var jeg først og fremst i praktikerrollen som møteleder og deltaker i praksisforum. Forskerrollen kom sterkere på banen i etterkant av møtene, når lydopptaket ble transkribert og jeg skrev referat som skulle ut til deltakerne. Da gransket jeg materialet for å få finne data av betydning for min problemstilling.

Jeg gjorde lydopptak av a) tre fokussamtaler, b) fem intervjuer og c) seks møter i praksisforum. Styrken ved lydopptak som verktøy er blant annet at det kan gi muligheter for å observere materialet flere ganger, gi mulighet for selvrefleksjon og bidra til å gjøre innsamlinga av data mer nøyaktig (Bjørndal, 2002). Lyd som observasjonsverktøy kan i tillegg fange inn verbal kommunikasjon som man som møteleder kanskje ikke er oppmerksom på i øyeblikket. Svake sider ved metoden kan være at bruk av lydopptaker kan påvirke deltakerne og at det kan gjøre det tidkrevende å bearbeide innsamlede data og presentere dem på en fokusert og oversiktlig måte. Lydopptak innebærer også at man kun registrerer verbal kommunikasjon, man mister innholdet i kroppsspråk og gester (Bjørndal, 2002).

Skriftlige notater og referater

I tillegg til lydopptak brukte jeg loggskrivning, notater og referater som metode for å fange inn observasjoner, tanker og ideer til videre arbeid. Loggskrivning er nedtegnelser av hendelser og tanker i hverdagen som kan være mer eller mindre strukturert (Bjørndal, 2002, Tiller, 2006). Jeg transkriberte lydopptakene fra fokusgruppesamtalen, intervjuer og tre møter i praksisforum. De øvrige møtene i praksisforum lagde jeg skriftlige referater fra. Fra møtene der representanter fra universitetet var med, ble referat skrevet av koordinator for universitetsskoleprosjektet.

Transkripsjon

Gjennom å lytte til lydbåndet og samtidig skrive ned dialogen gikk jeg igjennom data-materialet flere ganger og fikk god oversikt over innholdet. Jeg anonymiserte deltakerne ved å bruke fiktive navn, mens jeg brukte mine egne initialer for mitt navn. Jeg valgte å skrive ut intervjuet på bokmål i sammenhengende setninger. Jeg har ikke angitt tonefall eller emosjonelle uttrykk. Begrunnelsen for dette var at jeg var interessert i praksislærernes meninger om vilkårene for å utøve praksislærerrolla, fokuset var mer på innholdet i samtalen enn måten de sier det på. Spesifikke ordvalg og metaforer kan være interessante for å belyse praksislærernes oppfatninger av sin rolle, men en dypere språkbruksanalyse ville ligge utenfor

rammene for mitt forskningsområde. Transkriptene viser tydelig hvordan taletiden er fordelt og hvor mye respons det enkelte spørsmål gir, men de viser ikke tonefall, kroppsspråk og lignende som er til stede i muntlig kommunikasjon. Samtalen er noe som utvikles ansikt til ansikt, noe går tapt i oversettingen fra et muntlig til et skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2014).

Lydopptakene og transkripsjonen ga meg en mulighet til å betrakte meg selv og mine ferdigheter som intervjuer. Med utgangspunkt i min begrensede erfaring, har jeg fått samlet mye relevant data, men ser at jeg kunne vært litt mer våken og grepet tak i enkelte utsagn og fått utdypet disse mer. Det å kunne lese igjennom intervjuer flere ganger og granske detaljer og nyanser, ga meg nye tanker hver gang. Noen av opptakene lagde jeg sammendrag av som praksislærerne fikk lese og godkjenne det før videre bruk. Det å gå i gjennom innholdet i samtalene på ny med praksislærerne, ga flere tolkninger og ny refleksjon over temaet og korrigerer mitt observasjonsfokus. Blant annet understreket en av praksislærerne at hun absolutt identifiserte seg som lærerutdanner i periodene hun hadde studenter, noe som ikke var kommet godt nok fram i intervjuet.

Validitet

Grunnleggende i all forskning er spørsmål om resultatene av forskningen er gyldige eller valide. Er de gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt? Gir resultatet av undersøkelsen et riktig svar på problemstillingen? Har man stilt de relevante spørsmålene og fått fram riktig og dekkende informasjon om problemstillingen gjennom den måten man har spurt på, var det de relevante spørsmål som ble stilt/diskutert? I noen tilfeller, slik som i min undersøkelse, er formålet at resultatene hovedsakelig skal være gyldige for de som har deltatt i undersøkelsen. Jeg er opptatt av å få fram meninger, hensikter, samhandling og lignende, i en utviklingsprosess som skal være gyldig innenfor rammene av vår egen skole. I andre tilfeller kan formålet være at resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner, man ønsker å fremskaffe generell kunnskap om et fenomen for en større gruppe – for eksempel praksislærere generelt i skolene i Tromsø eller i Norge.

Selv om resultatene kun skal være gyldige for min egen skole, må det stilles krav til måten undersøkelsen er gjennomført på. Den skal ha foregått på en måte som gjør at vi har tillitt til at deltakerne så langt det er mulig har gitt sine reelle synspunkter og at disse er registrert og rapportert på en riktig måte av forskeren. I dette ligger at en annen forsker gjennom bruk av samme utvalg, begrepsapparat, spørsmål og metode skal komme fram til samme konklusjon på problemstillingen som det jeg gjorde. Dette betegnes ofte som pålitelighet eller reliabilitet og viser til krav om etterprøvbarehet i forskning.

Esaiasson (2012) bruker begrepene intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt man har brukt relevante metoder for å studere fenomenet og hvilke verktøy man har brukt i undersøkelsen. Er metoden og referanserammen egnet til å gi gyldige svar? Har den vært egnet for formålet og har man rettet undersøkelsesinstrumentet i riktig retning. Esaiasson (2012) peker på at validitet må overveies i alle faser av forskningsprosessen og at refleksivitet er en sentral del av validitetsbegrepet. Det handler om at forskeren må etterstrebe en kritisk og reflektert holdning til sitt eget arbeid, sette spørsmålstegn ved fremgangsmåter og resultater. Forskeren må erkjenne sitt eget ståsted i forskningsprosessen, ha evne til å innta metaposisjoner; ståsteder som gjør det mulig å se hva man gjør med et skjerpet blikk. Man må

være oppmerksom på at man beveger seg mellom rollene som aktør og forsker og finne den optimale avstand til materialet man undersøker (ibid).

De teoretiske perspektiver og begreper jeg tar i bruk, blir mine tolkningsverktøy i forskningsarbeidet. Ragnvald Kalleberg (2012) omtaler forholdet mellom nærhet og distanse i feltforskning som «samfunnsviterens dobbeltdialog»: Samfunnsviteren kan ikke unngå å kommunisere med de som befinner seg i feltet hun/han skal forske i (Kalleberg, 2012, s.10). I følge Skjervheim (1976) skiller samfunnsforskning seg fra naturvitenskapelig forskning ved at forsker og de som blir studert står i et subjekt-subjekt – forhold til hverandre, mens man i naturvitenskapen kan betrakte relasjonen mellom forsker og felt som et subjekt-objekt forhold. En annen sosialteoretiker, Giddens (1987), betegner dette som samfunnsforskningens «dobbelthermeneutikk».

KAPITTEL 4: RESULTAT OG ANALYSE

I dette kapitlet presenteres resultatene av min datainnsamling. Resultatene er basert på en prosess hvor innholdet sorteres og organiseres for å finne mening og sammenheng i datamaterialet. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg kom fram til analysekategorier og presentere og kommentere mine funn.

Analyseprosessen

Deltakernes erfaringer i rollen som praksislærere var utgangspunktet for analysearbeidet. Datamaterialet bestod av 7 lydopptak (fokusgruppemøte og møter i praksisforum), 4 intervjuer og 7 skriftlige referater. I tillegg hadde jeg egne notater og refleksjoner i forskerloggen. Man kan si at jeg brukte en ad-hoc-tilnærming til materialet, der jeg kombinerte ulike kvalitative analysemetoder for å ordne og tolke mine data (f.eks. koding, kategorisering og meningsfortetting) (Kvale& Brinkmann,2012).Utsagn fra deltakerne og observasjoner av aksjonsprosessen -empiri og erfaring - ble satt opp mot mine forskningsspørsmål og danner grunnlaget for kategoriene jeg kom frem til.

I mitt analysearbeid prøvde jeg å være bevisst på min egen forforståelse og møte datamaterialet med en åpen holdning. Spørsmålene fra fokusgruppesamtalen og intervjuguiden ga en retning for min analyse, men for å finne koder og kategorier måtte jeg ta mange runder inn i transkriptene og granske informantenes utsagn. Underveis i dette arbeidet fant jeg setningen som etter hvert ble tittelen på oppgaven min: «Det er jo vi som er praksisfeltet!» Kommentaren uttrykker essensen av det praksislærerrolla innebærer og er forbundet med arbeidet i praksisforum. Utsagnet kan tolkes som en indikasjon på praksislærernes selvforståelse og sier noe om deres rolle i lærerutdanninga. Uttalelsen kan forstås som en understreking av praksiskunnskapens verdi.

Jeg startet med å fargekode utsagn relatert til spørsmålene i intervjuguidene, sorterte og lagde noen foreløpige kategorier. Jeg prøvde ulike måter å framstille materialet på for å skaffe meg oversikt. Først satte jeg utsagnene inn i kolonner for hver deltaker under foreløpige kategorier. Deretter prøvde jeg å begrense materialet ved å sortere ut enkelte spesielt relevante utsagn under hver kategori. For ytterligere å skaffe meg oversikt over de empiriske funnene, prøvde jeg senere å gjøre en meningsfortetting (Kvale, 1997), det vil si å redusere noen av transkriptene til kortere tekster som viser essensen av deltakernes ytringer. Å stille spørsmål til datamaterialet og gjøre sammenlikninger er to av de viktigste analyseredskapene (Strauss & Corbin, 1998). Finnes det fellestrekk, kan man se et mønster i funnene? En vanlig måte å skape oversikt og forenkle funn på er å lage modeller. For å strukturere og finne hovedpunktene i min analyse lagde jeg tankekart, og for å oppsummere hele analysearbeidet har jeg laget en enkel modell som presenteres i drøftingsdelen.

Analyse og tolkning blir beskrevet som en pendling mellom datamateriale og teori (Nilssen, 2012). Som forsker må man være i dialog både med datamaterialet, med teorier og med seg selv. Aksjonsforskningens perspektiver, resultater fra tidligere forskning om praksisfeltet og læreres rolle i utviklingsprosjekter, ble viktige bidrag i analyse- og tolkningsprosessen. Jeg vekslet mellom å granske ord og enkeltvise ytringer og deler av transkripter, til å prøve å skaffe meg et overblikk over det samlede materialet og hva det kunne fortelle om mine problemstillinger. I en hermeneutisk tolkningsprosess er hovedsaken forholdet mellom deler og helheten i fenomenet man undersøker. Innholdet i datamaterialet, prosessene i analysen og

perspektivene man bruker til å belyse datamaterialet med, er alle faktorer som virker inn på hverandre og har betydning for resultatet.

Ved å fokusere på hovedpunktene kom jeg videre i analyseprosessen. Jeg endte opp med analysekategorier som i stor grad samsvarte med forskningsspørsmålene. Disse er knyttet til:

- Motivasjon for å være praksislærer
- utfordringer i praksislærerrolla
- styrking av veilederkompetansen gjennom aktiviteter i praksisforum

Til slutt gjorde jeg en analyse selve hovedspørsmålet; om aktiviteten i praksisforum har bidratt til å imøtese sentrale utfordringer praksislærerne opplever, og om dette kan bidra til å styrke deres identitet og motivasjon i rollen som lærerutdannere? Dette bygger både på utsagn fra deltakerne i undersøkelsen og observasjon av aksjonsprosessen. De teoretiske perspektivene som har ledet meg gjennom dette arbeidet har vært sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle teorier om praksisfellesskapet, som vektlegger at kunnskap og læring skapes i sosiale kontekster.

Resultat

Min hovedmålsetting var å komme nærmere et svar på hvordan praksisforum som en samarbeidsarena møter de utfordringene praksislærerne står i. Hva uttrykker deltakerne om den sosiale praksisen og samhandlingen i praksisforum og hvordan betrakter mitt «forskerblikk» resultatene av aksjonen?

Jeg starter presentasjonen av resultater med å se på motivasjonsfaktorer i praksislærerrollen. Videre presenteres forhold rundt veiledning og vurdering av studentene, internt samarbeid på skolen og samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen. Jeg vil underveis reflektere rundt hvordan praksisforum underbygger en videreutvikling i forhold til de ulike punktene. Til slutt vil jeg oppsummere praksisforums rolle som arena for å styrke samarbeid, kompetanse og identiteten som lærerutdannere.

Motivasjonsfaktorer for å være praksislærer

Som et innledende spørsmål i intervjuene spurte jeg deltakerne om hvorfor de valgte å bli praksislærere. Motivasjonen til praksislærere er en bakgrunnsfaktor i min studie og indikerer hva som er drivkraften i praksislærerrollen, hva som gir den mening og innhold. Fra psykologien vet vi at motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring og utvikling. Tenking, følelser og sosiale aspekter påvirker opplevelsen av motivasjon og mestring. Hensikten med samarbeidet i praksisforum er «å gjøre hverandre gode», som det heter i fotballterminologien (Eggen, 1999). Å bidra til å opprettholde og styrke motivasjonen for å være praksislærer, er en av funksjonene til praksisforum. I et sosiokulturelt perspektiv vil følelsen av kompetanse og mestring utvikles i samspill mellom det individuelle, det sosiale og det kulturelle (Wenger, 1998). Praksisforum representerer et praksisfellesskap som gir muligheter for samhandlingsprosesser som kan styrke den enkeltes motivasjon og ferdigheter i rollen som lærerutdannere.

Deltakerne oppga ulike begrunnelser for å gå inn i praksislærerrollen. Opplevelsen av at deres erfaring og kunnskap blir etterspurt og verdsatt, er beskrevet som en viktig motivasjonsfaktor. Etter mange år som lærere føler de at de har noe å bidra med inn i lærerutdanningen. Noen praksislærere har blitt oppfordret av ledelsen til å søke stillingen, mens andre har blitt overtalt

av kolleger til å bli med i «praksislærerkorpsset». Å veilede studenter bidrar også til refleksjon over sin egen lærerpraksis. Praksislærerne får en mulighet til å diskutere elever og fag utover det den vanlige skolehverdagen gir plass til og de oppfatter studentene som ressurser inn i skolen og undervisningen:

- «Det tilfører noe som er spennende å holde på med utover det vanlige skolearbeidet»
- (Intervju 26.01.2016)
- «Jeg pleier jo å gå godt overens med folk og samarbeider ganske greit med folk, så kanskje det å være veileder var noe jeg kunne passe til.» (Intervju 11.01.2016)
- «Det å snakke med studentene og møte dem, det synes jeg er veldig spennende. Det er så interessant å høre stemmene til de her unge menneskene som skal ut i skolen».
(Intervju 26.01.2016)

Praksislærerne fremhever at det er interessant og givende å være praksislærer. De møter unge mennesker som representerer fremtidens skole, de bruker sin sosiale og faglige kompetanse i rollen, arbeidet er noe som stimulerer utover den vanlige lærerjobben. Praksislærerne mener at det også er positivt for elevene å ha studenter i klassen. Det bidrar til variasjon i skolehverdagen, det er flere voksne til stede og studentene prøver ut spennende undervisningsopplegg. Det å trives på arbeidsplassen er nært knyttet opp mot emosjonelle relasjoner, og det virker som møtet med studentene bidrar til vitalisering og trivsel i arbeidet for praksislærerne.

Å lære sammen med studentene.

Det å lære sammen med studentene, ha dialoger og refleksjoner sammen, har stor betydning i arbeidet. Flere praksislærere trekker frem at man får nye perspektiver på sin egen lærerrolle ved å ha studenter:

- *Og så er det jo utrolig interessant å snakke med studentene.. Man lærer mye om å være lærer ved å ha studenter. Man holder på en måte teorien litt varm selv. Når man har studenter må man tenke gjennom noen ting som jeg ikke tror jeg hadde tenkt igjennom hvis jeg ikke hadde vært praksislærer»* (Intervju 11.01.2016)
- *«Og det er også positivt at du får input også fra studentene som kommer til skolen. De har ny fagkunnskap, de har kanskje lært noen nye metoder. De er ofte veldig up to date i forhold til hva forskninga sier om god pedagogikk akkurat nå og prøver ut mye av det. Sånn at man får noen nye grep som man kan bruke sjøl seinere også. Det blir nesten en form for sånn kollegavurdering. Du får jo vurdering av de (studentene) også etter modellundervisninga du gir, for eksempel. Du får vurdert den og du får diskutert frem og tilbake forskjellige grep i klasserommet»* (Intervju 26.0. 2016)

Observatør i egen klasse

Når studentene har undervisning får praksislærerne en anledning til å observere enkeltelever og samspillet mellom elevene i klassen. Observatørrollen skaper en distanse og en anledning til å reflektere over sin egen undervisning. (Bjørndal, 2002)

- *«Det er for eksempel veldig interessant å få den rollen som observatør i egen klasse. Det har ikke så veldig mye med veiledning å gjøre, men det er veldig interessant som lærer å få se litt hva som skjer i klasserommet når man ikke står i lærerrollen selv»*
- (Intervju 11.01.2016)

Kontakt med fagmiljø/ universitetet

Kontakt med fagmiljøet på universitetet oppleves som verdifullt for praksislærerne. Å ha innflytelse på utdanningen av morgendagens lærere og være en del av lærerutdanninga oppleves som en motiverende faktor. Det å få tilgang på ny kunnskap og forskning holdes fram som noe som bidrar til å vedlikeholde praksislærernes pedagogiske teorigrunnlag.

- «Når man har et møte med universitetet, så har man på en måte innflytelse på hva vi gjør, en del av det også. Det er jo vi som er praksisfeltet, det er jo sånn sett veldig viktig!»
- (Intervju 26.01.2016)
- «Så vi kommer mer på banen der, i stedet for å være isolert her på skolen, så har vi kontakt med fagmiljøet».
(Praksisforum, 06.12.2014)
- «Jeg tenker at det er nærheten til praksisnær forskning. Til muligheten til at vi kan holde oss ajour og få et sånt nært bilde av hva det er som beveger seg. Det med muligheten til å være på offensiven, å være litt i forkant».
(Intervju 14.01.2016)

Økonomiske forhold

Kun en praksislærer oppga nedsatt undervisningstid og ekstra lønn som motivasjon for å bli praksislærer. Hun viser til at de økonomiske betingelsene for praksislærere var bedre i den gamle øvingslæreravtalen.

Så.. var det jo også å få litt ekstra lønn og nedsatt.. vi hadde jo nedsatt fire timer den gangen. Litt mer enn i dag- fire timer i uka. Ja, så det var mange ting som gjorde at jeg hadde lyst til det».
(Intervju 07.01.16)

Overgang fra lærer til praksislærer

Motivasjonen for å være praksislærer er knyttet både til personlig og faglig utvikling. Å være veileder for studenter gir nye utfordringer utover det vanlige lærerarbeidet, skaper variasjon i skolehverdagen og innebærer ny læring og tid til refleksjon over yrkesutøvelsen. For å bli praksislærer må man kvalifisere seg for rollen ved å skaffe seg veilederkompetanse og gjennom studiet i veiledning får lærere en fornyet kontakt med fagmiljøet på universitetet. Det å ha innflytelse på lærerutdanningen og bli betraktet som en fagperson er oppgitt som en sterk motivasjonsfaktor i praksislærerrolla. Det å gå fra en vanlig lærerstilling over til å bli praksislærer for studenter innebærer en betydelig læringsprosess som krever en høy grad av motivasjon:

Det er en overgang å gå fra å være lærer for barn til å bli veileder for studenter. Det skjer ikke av seg selv. Det handler om en « høyst bevisst, gradvis prosess med å reorganisere verdier og forståelse veilederen har som lærer for å gjøre den nye konteksten med veiledning forståelig» (Nilssen 2009, s.141). Orland-Barak(2001) bruker metaforen « å lære seg et andrespråk» om denne prosessen, det å utvikle seg fra lærer til øvingslærer. «Øvingslærere utvikler sin nye rolle ved å artikulere forskjeller og likheter mellom sin praksis som lærere for elever og sin praksis som veiledere for studenter.»

(Nilssen, 2009, s.141)

Veiledning av lærerstudenter krever et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger som må læres. Det er ikke, som Edwards og Collinson (1996) uttrykker det; «en intuitiv aktivitet som kan utføres av gode praktikere som en avlegger av deres profesjonelle funksjon som lærere» (i Nilssen, 2009, s.141) Gjennom samarbeid i praksisforum kan praksislærerne

motivere hverandre, bygge på hverandres erfaringer og kunnskaper og utvikle større trygghet som lærerutdannere.

Utfordringer i praksisrolla i relasjon til studentene

Det å veilede og vurdere studentene er praksislærernes hovedoppgaver. Veiledning og vurdering foregår hovedsakelig på to arenaer; i gruppeveiledning i veiledningsmøter og i klasserommet. Skiftende studentgrupper og stor variasjon i studentenes individuelle behov for veiledning, gjør at praksislærerollen innebærer mye uforutsigbarhet og bruk av skjønn. Det finnes ingen ferdig oppskrift på hvordan veiledning skal være, da den er kontekstavhengig og må tilpasses deltakerne som er tilstede. Praksislærerne har stort behov for å drøfte spørsmål rundt veiledning og vurdering av studentene med andre praksislærere.

Veiledning av studentene

Praksis skal gi studentene «vekstfremmende erfaring» som Dewey (1938) uttrykte det. Både i gruppeveiledning og individuell veiledning handler praksislærernes utfordringer blant annet om god kommunikasjon og håndtering av relasjonelle forhold. Å takle usikkerhet, negativitet, passivitet, personlig kjemi og yrkesetiske problemstillinger er utfordringer praksislærerne peker på i arbeidet med studentene. Å kunne tilpasse veiledningen til den enkelte studentens behov beskrives som en krevende oppgave.

- «Det er en stor utfordring å være en veileder som studentene har hjelp av, holdt jeg på å si. For det kan jo være så forskjellig. Det en student har hjelp av, kan jo være noe som ikke passer for en annen. Så det er liksom hvordan man best mulig kan hjelpe hver enkelt videre på sin vei. Det er en utfordring. Og særlig hvis veiledninga går litt trått. At man ikke kjenner at man får studenten til å delta så mye. Det syns jeg er en veldig utfordring» (Intervju, 11.01.2016)
- «Jeg har opplevd det før at det er problemer i gruppa, men at de ikke sier noe om det. Det må være vi praksislærerne som må ta det opp som tema». (Praksisforum 05.03.2015)
- «Men det er jo også, det merker jeg sjøl, at vi tar jo for gitt at de som kommer kjenner hverandre og er trygg i gruppa, men så kan det skje at de ikke har hatt noe med hverandre på studiet å gjøre, sånn at de er usikre når de kommer». (Praksisforum, 05.03.2015)

Praksislærerne opplever at det er mange tema de skal rekke over i veiledningen i løpet av de ukene studentene er i praksis. Studentveiledningen består i hovedsak av *førveiledning* – samarbeid med studentene om undervisningsplanlegging, *observasjon* av studentenes gjennomføring av undervisning og *etterveiledning* der sammenhengen mellom mål og resultater av undervisningen drøftes. Studentene bruker som regel et planleggingsdokument der mål og innhold for timen beskrives og som praksislærer responderer på før gjennomføring. Dokumentet er også ofte utgangspunkt for etterveiledningen. I flere av møtene i praksisforum har praksislærerne drøftet problemer med å få inn dokumentet i tide til å gi respons før undervisningen. En praksislærer forteller at hennes veiledningspraksis har endret seg etter at hun tok veilederutdanningen.

- «Det har forandret seg litt etter at jeg tok veiledningsstudiet. Jeg har mye større fokus på førveiledning enn etterveiledning nå. Og så hadde vi mye mer fokus på «hvorfor». Hvorfor har du valgt å gjøre det sånn? Hvorfor har du valgt å organisere det på det viset? Før studentene går inn i timen, for å få en vellykket time, i stedet for bare i etterkant når timen

er over. Vi får jo veldig mange instruksjoner både i praksisplanen og i vurderingsskjemaet vi må prøve å komme oss igjennom». (Fokusgruppesamtalen, 29.11.2013)

- *Jeg synes vi har alt for mange tema på for kort tid. Vi får ikke snakket sammen nesten som kollegaer, vi får i hvert fall ikke tid til den refleksjonen i den grad vi ønsker. Det blir mye sånn praktisk.* (Praksisforum 08.05.2015)

At praksislæreren bruker begrepet «å snakke sammen som kollegaer» om samarbeidet med studentene i veiledning, indikerer at hun betrakter studentene som en del av det kollegiale praksisfellesskapet. Hun viser også til at mye av tiden går til praktiske ting, det blir ikke nok tid til «kraftfull» refleksjon (jfr. Søndena, 2004). En annen praksislærer viser til at det kan ha sammenheng med at veiledningen ofte foregår på slutten av dagen når alle er litt slitne. For å kunne skape gode refleksjoner sammen med studentene i etterveiledningen, må praksislærerne ha evne til å ta tak i sentrale momenter når de observerer i studentenes timer, deres logger og deres samvær med elevene. Praksislærerne ønsker å gi tilbakemeldinger på en konstruktiv måte og er opptatt av at de må gi studentene sjansen til å gjøre feil og lære av sine erfaringer. Samtidig kan det noen ganger være vanskelig å la være å gripe inn i undervisningen når studentene opptrer på en måte man ikke ville valgt selv, eller underviser direkte feil.

- *Det er en utfordring der når man er i klasserommet og vet egentlig godt hva man kan gjøre og burde gjøre, men man skal på en måte kanskje ikke gjøre det (gripe inn). Man må la dem erfare det og veilede dem, studentene altså»* (Intervju 11.01.16)
- *«Det er jo den utfordringen å formidle på en bra måte til studentan hva du mener kunne vært bedre. Å holde ei veiledning som er poengtert. I løpet av en time så skjer såpass mange ting at du kunne brukt i veiledninga og bare snakket løst og fast om alt det som skjedde. Men man må jo velge noe å fokusere på som er tema for veiledninga. Og det er jo liksom å klare å ha det blikket når man sitter i klasserommet at: «Ok, det er det her som jeg vil ta med studentene etterpå». Å klare å holde fokus på det i veiledninga på en god måte, det synes jeg er en utfordring»* (Intervju 26.01.2016)
- *«Jeg har utfordringer i forhold til selve veiledningen. To ting. Det ene synes jeg er at de er så slitne rett etter undervisning og det er da vi legger opp til veiledning. Det er et litt dårlig tidspunkt. Da har man lyst til å prate litt løst og fast og egentlig ha førti minutters pause. Det her med å pense inn på veiledning når det er veiledningstid og få brukt den effektivt. Det er ikke alltid like lett. Og den andre tingen: Ja, og det handler om hva de blir veiledet i. Det er det her med, de er så veldig praktisk.. Jeg bruker veldig mye tid på å få dem inn i det her med mål. Hvorfor, hva er målet, hvilke aktiviteter har vi inn mot målet. For de er veldig sånn som bare planlegger.. «og norsk så gjør vi side det til det og blir til neste». Og flere av gruppene mine har vært veldig sånn praktisk orientert, liksom finne noe trygt og godt, vi kopiere noen ark, en gjøretime. Ja»* (Utvidet praksisforum 10.03.2015)

Et gjentagende tema blant praksislærerne er hvordan studentene kan bli mer bevisste på hvilke mål de har for undervisningen. Ofte kan de planlegge aktiviteten før de har tenkt over hvilke kompetansemål de skal arbeide med i timen. Enkelte studenter har lett for å gå for det trygge og kjente og kopierer den undervisningen de kan fra egen skoletid- å kun holde seg til læreboka. De må derfor utfordres til å prøve ut andre arbeidsmåter og oppleve at det er trygt å prøve og feile. Praksislærerrolla innebærer å veksle mellom modellering, undervisning, instruksjon, veiledning og vurdering. Det å vise sin egen praksis er en sentral del av praksislærernes oppgaver, spesielt de første praksisperiodene. Den tause kunnskapen som er

innebygd i en erfaren lærers kropp og sinn, kan ikke studentene ta til seg bare ved å lytte på forklaringer, de må også få se hvordan det gjøres i praksis. Det er forskjell på «knowing that» -å vite om noe i teorien og «knowing how»- å kunne utføre noe i praksis (Ryle, 1949). Studentene må tilegne seg praksiskunnskap fra rutinerte lærere og samle handlingsalternativer gjennom erfaringene i praksis. Praksislærerne ved vår skole opplever at gode kommunikative evner er en forutsetning for å være en god studentveileder. De har understreket at praksislæreren må kunne faget sitt, ha erfaring fra læreryrket, ha veilederkompetanse og mestre klasseledelse. Videre legger de vekt på at praksislæreren må kunne tilpasse veiledningen til studentenes behov og stille riktige krav. En praksislærer oppsummerer hvilke egenskaper en praksislærer bør ha på denne måten:

«Det er nå å ha tålmodighet, i hvert fall. At man ikke er for frempå, at man tør å la studentene prøve ut ting, og kanskje trør både litt rett og litt feil. Ikke feil, men at de får gjort seg noen ordentlige erfaringer. At man ikke går rett ut og sier: «Sånn her skal det være og det forventer jeg». Da tror jeg ikke man kommer så langt. Og så tror jeg også man må være god på å kommunisere, rett og slett. At man lytter til det som blir sagt og prøver å holde seg på linje med studentene og kanskje sanser hva som egentlig pågår, da. En god lytter og en god kommunikator, rett og slett, tror jeg er veldig viktig. Og så må man jo være så tålelig trygg på seg selv i lærerrollen. At man føler at man mestrer klasseledelse til et visst punkt og at man har en grei struktur på dagene sine. Det blir vanskelig å ta hensyn til studenter hvis man i tillegg skal få til timene sine selv, på en måte. Hvis man er der, så er det kanskje litt tidlig. Man må ha en viss erfaring. Nei, jeg tror det er det viktigste, en lyttende og kommuniserende holdning, rett og slett»

(Intervju 26.01.2016)

Vurdering av studentene

«Praksisdelen av studiet har som mål at studentene skal utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper. Gjennom studieforløpet skal det stilles stadig større krav til studentene»

(Studieplan for integrert mastergradsprogram for lærerutdanning 1.-7. og 5.-10. trinn)

Vurdering og godkjenning av studenter er et av de områdene praksislærerne uttrykker at de har stort behov for å drøfte med hverandre. Hvordan skal man skrive vurderingsrapporten? Hvor høy eller lav måloppnåelse må til for å bestå praksis? Hvordan forholde seg når man må stryke en kandidat? Hva betyr det at en student ikke er skikket til læreryrket? Vurdering og tilbakemeldinger er en del av det daglige arbeidet gjennom hele praksisperioden og det vil alltid ligge et element av personlig skjønn i forbindelse med vurdering. Selv om studenten oppfyller de formelle kravene i emneplanen, kan det være personlige egenskaper eller svak sosial kompetanse som får praksislærer til å tvile på om studenten kan bestå. Kompetansekravene har en progresjon fra år til år i studiet og praksislæreren må ta stilling til hvordan den enkelte student kan nå målene i emneplanen. Det er imidlertid ikke alltid de nye studentene praksislærerne mottar har de kunnskapene som er forventet etter 1-2-3 år med praksisopplæring, selv om vurderingsrapportene fra tidligere praksisperioder viser god måloppnåelse. Praksislærerne kvier seg for å henvende seg til praksislærere på andre skoler, som har hatt studenten før, og stille spørsmål om deres vurderingspraksis. Spørsmål i forbindelse med vurdering er imidlertid alltid tema på praksisforberedende møter og evalueringsmøter på universitetet, som alle praksislærere er forpliktet til å delta på.

Den muntlige midtveisevalueringen skal gi studenten informasjon om hvordan hun/han ligger an i forhold til kompetansemålene. Dersom vedkommende står i fare for å ikke bestå praksis skal det gis et skriftlig varsel. Sluttvurderingen oppsummerer det totale inntrykket av studenten. Det er en forskjell på å stryke en student fordi vedkommende ikke har oppnådd

kompetansekravene for praksisopplæringa og å stryke studenten fordi personen ikke er skikket til læreryrket. I det første tilfellet kan studenten fortsette i lærerutdanninga og gå opp til ny prøve, mens i det andre tilfellet kan studenten bli nektet adgang til yrket. Praksislærerne kjenner på det store og viktige ansvaret de forvalter i forhold til å kvalifisere fremtidens lærere.

- *«Du tenker jo på at det her er personer som skal ut i læreryrket og hvis man syns en student har noen tydelige mangler, så sitt er man jo der med en uggen følelse. Man tenker på at om noen år så har den her personen ansvaret for en klasse og hvordan kommer det til å gå? . Så det er klart at det er et stort ansvar, ja. Men jeg opplever at det skal tålig mye til for å stryke i praksis»*

(Praksisforum 16.03.2016)

- *«Jeg har nok ikke opplevd sånne klare tvilstilfeller i min erfaring med det her. Ikke som praksislærer. Men det er jo noen småting man legger merke til stadig vekk. Hvis man merker at en student har dårlig holdning overfor elevene, for eksempel, eller en slapp måte å møte elevene på, så synes jeg bare det er nok til at du føler litt tvil, rett og slett. Å si at de ikke består praksis på grunn av det er kanskje litt voldsomt, men samtidig, skal man bare slippe de gjennom?»*

(Intervju 26.01.2016)

- *«Den andre tingen er de her vurderingsskjemaene man skal fylle i mot slutten. Jeg synes det er utrolig vanskelig noen ganger å tolke hva det er de mener. Så tenker jeg: fyller jeg dem ut på en helt annen måte en Gunn og Anna og dere? Er jeg for detaljert? Bruker jeg for lang tid eller føyer jeg gjennom? Og har jeg gode utviklingsmål for dem etterpå? Det hadde vært utrolig godt, på en måte, å snakke med andre.*

Fokusgruppesamtalen 29.11.2013)

Å ha en god vurderingspraksis innebærer å bidra til å utvikle studentenes refleksjonskompetanse og utvikle et kritisk blikk på egen og andres undervisning. I gruppeveiledning er et av målene at studentene skal utvikle seg i rollen som «med-veileder». De skal øve seg på å stille spørsmål, gi tilbakemeldinger og drøfte faglige spørsmål med sine medstudenter. Praksislærernes veilednings –og vurderingskompetanse kan bli stilt på prøve når enkelte studenter ikke bidrar inn i veiledningssamtalene eller opptrer dominerende. utfordringene handler om hvordan man kan få i gang gode kommunikasjonsprosesser; for eksempel hvor mye man skal presse studentene til å delta i samtaler. Hvilke krav som skal stilles til studentene og hvilke konsekvenser studentenes atferd bør få for sluttvurderingen, er problemstillinger som blir drøftet i praksisforum.

- *«Så det er ganske viktig det her å understreke for studentene at det å delta i veiledning ikke er noe du kan velge. At det kan faktisk føre til tvil om å bestå. Jeg tror vi må si det såpass tydelig. Og at vi stiller krav. Spesielt når de er kommet til tredje året, tenker jeg at de må føle litt på det, at det er forventninger til dem. At nå er de nesten på kolleganivå, ikke sant.»*

(Praksisforum 11.12.2015)

- *«Ja, og jeg tenker da må man tvinge dem i situasjonen, her er du faktisk nødt til å bidra. Kom med det du har skrevet. Og har du ingenting der, så vil jo det si noen ting om den vurderinga som dem skal få etterhvert»*

(Praksisforum 16.12.2016)

- *«Så er det det her også, de er jo voksne. De skal ut i en yrkesrolle og de skal også lære seg å uttrykke sine tanker rundt undervisning og læring, selv om de ikke er kjempetrygge på de andre. Og da tenker jeg, da kommer vi igjen tilbake til kommunikasjon. Man må kunne*

kommunisere uenighet sånn at motparten ikke går i skyttergraven. ..Kommunikasjon det er et tilbakevendende treningsområde. Og da kan også veiledningssekvensene være et forum, en treningsarena for dem. De kommer til å komme i sånne konflikter med en gang de er ute i arbeidslivet, når de møter foreldre, når de møter nye kollegaer. De kan ikke la være å gjøre noe fordi om de ikke kjenner seg trygge på alle.»

(Praksisforum 16.12.2015)

Hvordan man skal ta opp uenighet og motsetninger i studentveiledningen kommer ofte opp i samtaler i praksisforum. Praksislærerne mener det er viktig at de kommende lærere får mulighet til å øve på kommunikasjonsferdigheter i praksisperiodene og bli fortrolige med å håndtere uenighet. Praksislærerrolla stiller store krav til fleksibilitet, til å kunne justere og tilpasse veiledningen til studentenes behov. Et av behovene praksislærerne har, i samarbeidet i praksisforum, er å kunne utvikle en mer enhetlig vurderingspraksis og ha et forum for diskusjon og rådgivning i krevende situasjoner.

Samarbeid

Det å oppleve samhörighet og støtte og ikke føle seg som en «ensom svale» (jfr. Munthe og Onstad, 2008), er av stor betydning i praksislærerrolla. Tid til samarbeid, både med andre praksislærere på skolen og med faglærere og praksisansvarlige i lærerutdanninga, viser seg som et kritisk område. Praksislærernes samarbeid i praksisforum handler i hovedsak om tilrettelegging for studentenes praksis og evalueringer av praksis. Det innebærer samarbeid om praktisk tilrettelegging på skolen og samarbeid rundt veilednings- og vurderingsoppgaver. Praksislærerne kan noen ganger oppleve en konflikt mellom tid til studentveiledning og deltakelse i møter i regi av skoleledelsen. Ledelsens ansvar for å legge til rette for strukturer som støtter praksislærernes arbeid blir tatt opp i samtalene. Det eksterne samarbeidet handler om kontakten med lærerutdanningsinstitusjonen. Det innebærer praksisforberedende møter, møter i forbindelse med praksisoppfølging, dialogmøter, evalueringsmøter og felles møter i praksisforum. Flere praksislærere opplever at det er en stor avstand mellom praksisfeltet og teorifeltet i lærerutdanninga. De uttrykker at manglende samarbeid mellom praksislærer og universitetslærere gjør det utfordrende å skape en sammenheng mellom teori og praksis for studentene.

Tid til samarbeid og økte oppgaver

Å skape tid og rom for samarbeid har vært en viktig drivkraft for å etablere praksisforum. Praksislærerne beskriver at oppgaven som praksislærer må «skvises» inn mellom andre oppgaver på skolen. Tid er en knapphetsressurs både når det gjelder internt samarbeid og samarbeid med læringsutdanningsinstitusjonen.

- *«Det er én utfordring og det er tidsnøden.. Og så er det kjempeproblemer å finne det der felles rommet der alle har tid til å møtes.»*

(Praksisforum 08.05.2015)

- *«Det er ganske hektisk å komme seg dit (universitetet) på tampen av en skoledag»*
(Fokusgruppesamtalen 29.11.2013)

- *«Men det som er negativt er jo at vi har mindre nedsatt undervisningstid, da. Mindre lønn og mindre nedsatt tid. Med årene. Vi får mer ansvar, det er mer som skal følges opp. Synes jeg ser tendenser til det»*

(Intervju 07.01.2016)

Samarbeid internt

Praksislærerne er mye alene med studentene og har behov for å dele erfaringer og drøfte strategier for veiledning med andre praksislærere. De har behov for å sammenligne sin praksis med andres for at studentene skal få et tilnærmet likt «tilbud» i praksisopplæringen. Praksislærerne ønsker å utvikle et tettere samarbeid rundt veiledning og utnytte hverandres kompetanse på en bedre måte.

- *«Syns det er veldig bra for en relativt fersk praksislærer å føle at vi er samkjørte. Godt å kunne lufte ting og samsnakkes»*

(Praksisforum 11.12.2014)

- *«Jeg tenker jo også at vi av og til kan møtes og snakke om et tema eller fylle ut veiledningsdokumenter, eller om vi kan hjelpe hverandre av og til. Kanskje noe du er kjempegod på, kanskje du er utrolig god på leseopplæring, så kanskje vi kunne ha samlet studentene og hatt en økt, ikke sant. Vi har våre ting som vi føler at vi kan bidra med og at der kunne vi kanskje hjulpet hverandre litt mer. Det er så hektisk at man rekker nesten ikke å tenke på at det fins andre muligheter».*
- *«Men om vi skal ha et tema, for eksempel, kunne vi ha sittet i lag. Det er lettere å reflektere og diskutere når det er litt flere. Hvis en har to studenter da, så er det jo veldig lite, sant, det er greit å ha andre sine innspill og».*

Samarbeidet mellom praksislærerne på skolen foregår i ulike kontekster og på ulike nivå. Det kan handle om uformelle samtaler mellom praksislærere på arbeidsrommet, tilbakemeldinger om studenter fra andre praksislærere og formelle møter mellom praksislærere og ledelse. En ny praksislærer beskriver samarbeidet som å «spille ball med hverandre»:

- *«Jeg har kanskje vært heldig i og med at jeg har fått jobbet med en mer erfaren praksislærer. At man hele tiden kan spille ball med hverandre på ting. For det første så tenker jeg på det her dag til dag samarbeidet, da, at man snakkes om studentene på kontorene. Sånn kanskje litt etter at studentene har dratt, at man har lyst til å drøfte noe med kollegaen sin. Hvis man har en problemstilling som at et eller annet ikke fungerer i veiledning eller at det er tvilstilfeller om bestått / ikke bestått, såne typer ting, så er det fint at vi praksislærere kan snakke litt om det i lag. Og det har jeg inntrykk av at vi gjør. Man drøfter det litt med hverandre når man har studenter. Og hvis noen andre praksislærere ser noe på pauserommet eller i inspeksjon, så får man høre om det. Så den delen av samarbeidet synes jeg fungerer veldig bra. Og så har vi også hatt noen av de her praksisforummøtene da, internt. Det har vært poengterte møter. Ja, der kan vi jo drøfte i lag problemstillinger i forhold til praksis. Så utvikler det oss som praksislærere.*

Samarbeidet mellom praksislærerne og det øvrige lærerkollegiet har ikke hatt hovedfokus i min undersøkelse, men er et område som stadig får større betydning for at skolen skal utvikle seg som praksisskole. For å kunne fungere optimalt som forsknings- og læringsarena for studentene, krever det stor grad av fleksibilitet i skolen som organisasjon og muligheter for samarbeid mellom praksislærere og andre lærere som tar i mot studentene på «hospitering» i sine klasser. Tid til samarbeid er en utfordring i en presset skolehverdag. Når studentene har undervisning hos andre enn praksislæreren, skal de likevel ha veiledning og tilbakemeldinger på sin undervisning. Det er imidlertid bare praksislærerne som blir betalt for den oppgaven, så det kan ligge en kime til konflikt om ansvarsforhold i ideen om praksisskolen. Erfaringene fra vår skole er at de andre lærerne synes det er interessant å bidra til praksisopplæringa, men at

de trenger hjelp til å forberede seg på å gi tilbakemeldinger til studentene. Praksislærerne har derfor briefinger med lærere i forkant og har utarbeidet et observasjonsskjema lærerne kan bruke når de har studenter inne hos seg og praksislærer ikke kan være til stede. Skolen får gode tilbakemeldinger fra studenter i måten de blir tatt i mot på i praksis. Det gjelder skolen som helhet, ikke bare praksislærerne

Samarbeid med universitetet

«Praksis skal være en integrert del av alle fagstudier. Det forutsetter et nært samarbeid mellom studenter, faglærere, praksislærere og ledelsen ved praksisskolene om planlegging, gjennomføring og evaluering av praksis.

(Studieplan for integrert mastergradsprogram for lærerutdanning 1. -7. og 5.-10. trinn)

Samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen er både en motivasjonsfaktor og en frustrasjonsfaktor for praksislærerne. De opplever møtene med representanter fra utdanningen i praksisforum som inspirerende, men frustreres av manglende samarbeid med universitetslærerne rundt studentenes praksis. Universitetets samarbeidsavtale med praksisskolene har tydelige krav til innholdet i praksisopplæringen og ansvarsfordelingen mellom praksisskole og campus. Hele lærerutdanningen; ledere, faglærere og praksislærere, har et ansvar for at planverket blir realisert. En intern «høring» utført av koordinator for USPiT blant faglærere og praksislærere i januar 2016, avdekket imidlertid at det faglige samarbeidet er svakt og at kravet til samarbeid mellom praksislærer og faglærer om vurdering av studenter ikke etterkommes (praksisforum 21.01.16). Praksislærer setter vanligvis karakter alene. Kun i tilfeller der det er fare for at studenten ikke består praksis, blir faglærer kanskje konsultert. I slike tilfeller foregår kommunikasjonen i hovedsak mellom praksislærer og praksiskonsulent. Fra både universitet og praksisfelt meldes det om en avstand mellom liv og lære i praksisopplæringa. Forskjellen mellom planer og praksis kommer blant annet til uttrykk i følgende utsagn fra en praksislærer.

- *«Altså det som sitter som en slags følelse er at det er en stor forskjell på å sitte på kontoret sitt og mene en god del ting i forhold til det vi gjør i skolen. Det er stor sprik ofte. Jeg sitter av og til med følelsen av at det er langt i mellom realitetene i praksis og det som er ideer og tanker som kommer fra lærerutdanninga».*

Studieplanen i den nye femårige mastergradsutdanningen for grunnskolelærere legger stor vekt på at studentene skal få innsikt i forsknings- og utviklingsarbeid og vitenskapelige metoder. Praksisskolene skal være en læringsarena, men møter i praksisforum viser at praksislærernes rolle i dette arbeidet er uklar.

Praksisskolen skal være en læringsarena for organiserte praksisperioder, men også for utprøving av spesielle undervisningsopplegg utenom praksisperiodene. Praksisskoler skal være en arena for studentenes arbeid i forbindelse med FoU-arbeid og mastergradsarbeid.

(Studieplan for integrert mastergradsprogram for lærerutdanning 1. -7. og 5.-10. trinn)

I forbindelse med bacheloroppgaven i 3.studieår skal studentene gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt i siste praksisperiode. Her skal studentene selv ut og skape sammenheng mellom teori og praksis. Praksislærerne opplever at manglende dialog mellom praksislærere og faglærere begrenser studentenes læringsutbytte:

- «De (studentene) kom jo med noe som de måtte levere inn og skulle ha kommentarer fra oss på og da var det veldig vanskelig for meg å vite hva jeg skulle kommentere hvis ikke jeg skulle kommentere forskningsspørsmål og sånne ting. Samtidig tenker jeg at det var nesten som å blande seg inn i den andre veilederen (faglærer)sin rolle.»

(Praksisforum 11.12.2016)

- «Jeg tror at de fleste studentene skjønner hensikten. At det skal være en link mellom teori og praksis her og at det skal være en relevans mellom det de lærer på campus og det de opplever i praksisfeltet. At det helst skal henge litt sammen, da. Men det er ikke bare å få til, da, det der, med (bachelor) oppgaven. Føler vi praksislærere har en uklar rolle der. Ingen fra universitetet er ute og observerer aksjonen og vi praksislærere skal ikke lese oppgaven eller blande oss borti teoridelen. Dermed blir det lite kvalitetssikring. Vi går også glipp av en gylden mulighet til samarbeid og læring mellom praksisfeltet og universitetet.»

(Praksisforum 11.12.2016)

En større flyt av kunnskap og lærekrefter mellom universitet og praksisfelt er en av intensjonene med universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPiT). Samarbeidet mellom universitetet og skolene «skal bidra til at nye og bedre samarbeidsformer utvikles, forsknings- og utviklingsarbeid styrkes og arenaer for erfarings-utveksling og spredning sikres» (Veiviser for praksis 2015-2016, s.10). Skolen hadde samarbeid med universitetet også før den ble en universitetsskole. Forskere fra universitetet og ulike aktører ved skolen har tidligere jobbet sammen i en rekke større og mindre utviklingsarbeider og prosjekter. Derfor ble både lærere og ledelse litt overrasket over at skolen ikke ble tatt med som universitetsskole da ordninga startet opp. Skolen opplevde derimot at interessen fra universitetet ble betraktelig mindre da universitetsskoleordninga trådte i kraft. Det ble uttalt at forskningen nå skulle sentreres rundt universitetsskolene. En faglærer avbrøt sin planlagte klasseromsforskning på skolen med den begrunnelsen.

«Samarbeidet må i større grad omfatte utveksling av kunnskap og lærekrefter. De gode praktikerne må i større grad trekkes inn i lærerutdanningene, og faglærerne og forskerne i lærerutdanningene må oftere bidra i skolenes virksomhet. Studentene må utfordres til å reflektere over og bruke teoretisk kunnskap i praktisk lærerarbeid».

(St.mld. Nr.112008-2009: 22)

Det finnes eksempler på at universitet og praksisfelt etterspør og trekker veksler på hverandres kompetanse. Både før og etter at skolen ble en del av universitetsskoleordninga, har praksislærere, lærere, rektor og SFO-medarbeidere ved skolen holdt forelesninger på universitetet for studenter og faglærere om temaer som mobbing, sosial kompetanse og overgang mellom barnehage og skole. Faglærere fra universitetet har også vært ute på skolen og holdt forelesninger i temaer innenfor norsk -og matematikdidaktikk. En praksislærer har deltatt i revisjonsarbeidet med emneplanen for praksis sammen med praksiskonsulent, koordinator USPiT, faglærere, skoleforskere og studenter. Møtene i praksisforum der universitetet er med, oppleves som nyttige og meningsfulle av alle praksislærerne. Praksislærerne opplever at de blir hørt, at det det er møter preget av gjensidig respekt og likeverdighet som har stor nytteverdi for begge parter. Praksislærerne opplever å bli tatt med på råd på en annen måte etter at skolen ble en universitetsskole:

- *Det er en god kommunikasjonsflyt og universitetet har noen klare retningslinjer for hva de forventer og de har det her skrivet, det her praksisdokumentet som vi bruker, der måloppnåelsen står, sånn at jeg synes det fungerer bra. Synes de møtene vi har er innholdsrike og at det er stort sett mening i det vi gjør. Og jeg føler man blir hørt når man*

snakker med dem, med de ansatte på universitetet, man blir hørt og tatt på alvor. Og det er veldig viktig. Det er en gjensidig avhengighet, på en måte»

(Intervju 26.01.2016)

- *«Etter vi ble universitetsskole så har vi jo hatt noen damer som har vært her og samlet praksislærerne og hatt møter og det har jo vært kjempeinteressant. Det skjedde jo aldri før»*

(Intervju 11.01.2016)

Stortingsmelding nr.11(2008- 2009) viser til at det finnes en spenning og til dels gjensidig skepsis mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjonene. På et av møtene i praksisforum kom det fram at det også ved lærerutdanninga i Tromsø har eksistert en slags gjensidig mistillit mellom praksisfeltet og campus. Både praksislærere og representanter fra lærerutdanningen på campus var opptatt av at partene i lærerutdanninga i sterkere grad må utvikle «vi»-begrepet og synliggjøre den gjensidige avhengigheten av hverandre. Det kan virke som at de to utdanningsarenaene ikke anerkjenner hverandres ulike roller i lærerutdanninga i tilstrekkelig grad, at de snakker hverandre ned:

Skolen og lærerne som jobber i skolen, framstilles som, fra utdanninga si side, som noe som er ganske dårlig. Ja, snakker ned de lærerne som fins og den undervisninga som skjer rundt i skolene. Det kommer alt for få eksempler på god undervisning og det kommer mye av at det her er for dårlig, dere skal ut og revolusjonere undervisninga og verden. Hvis det er gjengs for lærerutdanninga, så er det jo ikke så veldig rart hvis de(studentene) kommer hit og kanskje ikke er så kjempe åpen for veiledninga fra oss gamle lærere som kanskje egentlig ikke kan så mye og gjør mye feil» .

(Utvidet praksisforum 21.01.2016)

Graden av kontakt og kvaliteten på kommunikasjon mellom praksislærere og universitetet har betydning for praksislærernes oppfatning av seg selv som lærerutdannere (Munthe og Ohnstad, 2008). Kontakt med faglærerne på universitetet er det punktet i samarbeidet som hyppigst kommer frem som en utfordring for praksislærerne. Avklaringer av roller og forventninger mellom universitetslærere og praksislærere har vært et tema i møter i praksisforum. Både praksislærere og praksiskonsulent har pekt på ulik praksis med hensyn til faglærernes praksisoppfølging. Et fåtall faglærere deltar på møter om praksis på campus, noe som kan bidra til at praksislærerne har et inntrykk av at de mangler interesse for praksisfeltet. Flere praksislærerne etterlyser et større engasjement fra enkelte faglærere når de kommer ut til skolen:

- *«Først og fremst er det at faglæreren viser interesse, så enkelt er det. At man merker at han eller hun er interessert. Både i det studentene har planlagt og i det som skjer i klasserommet, og at de er interessert i elevene også når de er der. Så er det bra når faglæreren deltar i veiledning av studentene etterpå og kommer med sine tanker der. Jeg har ikke hatt så veldig mange (oppfølgingsbesøk). Egentlig så har jeg bare hatt to ganger besøk. Det har vært to sånn helt ytterkanter, hvor den ene var bare fysisk til stede, men det var ikke noe særlig mer enn det. Mens den andre var sånn som man skulle; var interessert i både planlegginga på forhånd og hva som faktisk skjedde i det klasserommet. Hun gikk også rundt og så på hva elever faktisk gjorde når hun var der».*

(Utvidet praksisforum 10.03.2015)

- *«Jeg tenker og at det er utrolig viktig at det førsteinntrykket, når du er på lærerskolen og skal møte studentene for første gang og møte faglærerne, og så kommer ikke faglærerne. Jeg tenker det er et dårlig signal. Er de ikke mer interessert?-er min første tanke da.. Betyr det ikke noen ting at studentene skal ut i praksis? Det er også veldig forskjell når de*

kommer, ikke sant. Noen er veldig til stede og noen har det veldig travelt når de er her. De har tre timer pr student, det er jo ganske mye. De kan jo være en hel dag og vel så det. Jeg har jo opplevd at noen har vært i to dager også. Kommet igjen. Så noen er veldig gode på det der. Ja, studentene, de «grugleder» seg litt til de kommer.»

(Utvidet praksisforum 21.01.2016)

Faglærerne har en ressurs til oppfølging av studenter i praksis, men både praksislærere og universitetsansatte beskriver at den blir veldig ulikt utnyttet. Noen faglærere er en hel dag ute på praksisskolen, mens andre så vidt har tid til å komme innom studentene i praksis. Noen faglærere er kun fokusert på den undervisningsbiten studenten har, mens andre også viser interesse for elevene og klassen og den større konteksten undervisningen foregår i.

- *«Men jeg tenker også på at det er viktig at faglærer ikke bare er interessert i sitt fag i første møte, men faktisk ser på helheten i skolen. For det, ja, det opplever man jo i lærerhverdagen, at det er ganske mye mer enn enkeltfagene. Vi er ikke kommet dit hen at vi bare er faglærere enda, på barneskolen. Så jeg tenker det, fra start, å legge fokus på helheten i læreryrket. At det er viktig for studentene»*

(Utvidet praksisforum 21.01.2016)

- *«Det har jo variert litt fra år til år, egentlig. Både hvordan møtene der på lærerskolen har vært og hvordan oppfølginga fra faglærer har vært. Men det er jo individavhengig, tenker jeg. Noen faglærere har engasjert seg veldig og hatt kjempespennende veiledningssamtaler når de har vært på besøk. Og noen har nesten bare sittet og drukket kaffe når de har vært her. Så det varierer»*

(Intervju 11.01.2016)

Målet for samarbeidet mellom praksisfelt og campus er at studentene skal få en helhetlig opplevelse av utdanningen sin, at praksis og teori henger sammen. At møteplassene mellom praksisfelt og campus ikke fungerer som ønsket, har negative konsekvenser for mulighetene til å utvikle fellesskap som lærerutdannere. Betydningen av fysiske møtepunkt for få til en god dialog og et godt samarbeid blir understreket av både praksislærere og representanter for utdanningen i møter i praksisforum. De utvidete møtene i praksisforum er en viktig forbindelseslinje mellom praksisfelt og campus. Å møtes fysisk har en stor betydning for samarbeidet.

- *«Det er jo noe annet å snakke sammen enn å få en plan»*

(Koordinator, USPiT, utvidet praksisforum 21.01.2016.)

Praksisforum som arena for styrking av praksislærerrolla

- *«Det er veldig godt og greit å være et team av praksislærere så du ikke er helt alene. Man blir litt klokere og litt tryggere i rollen når vi får pratet i lag».*

(Intervju 11.01.2016)

Praksisforum ble etablert for å møte praksislærernes behov for samarbeid med hverandre om studentenes praksisopplæring. Praksisforum fungerer nå som et bindeledd mellom praksislærere, som praksislærernes bindeledd til rektor og skolen, og som et bindeledd til utdanningen på universitetet. Det å ha en fast møteplass bidrar til et mer systematisk internt og eksternt samarbeid om det konkrete praksisarbeidet med studentene. Annen forskning (Nilssen, 2013) viser at praksislærere ofte uttrykker usikkerhet om hva som er riktig

jobbutførelse, at de ikke vet hva som forventes av dem og at de savner en arena for samarbeid og utvikling. Praksisforum kan derfor være en arena for å styrke praksisfellesskapet og styrke identiteten som lærerutdannere.

I forkant av studentenes praksis har praksislærerne samarbeidet om praktiske forhold som informasjonsmateriell til studentene, romfordeling og forslag til felles temaveiledninger. Underveis i praksisperiodene har praksislærerne drøftet utfordringer de har hatt i arbeidet med veiledning og vurdering av studentene. Det har dreid seg om yrkesetiske problemstillinger, veiledningsstrategier, vurderingskriterier og skriving av vurderingsrapporter. Evalueringer av praksisperiodene har bidratt til justeringer og forbedringer, selv om ikke alle gode ideer fra praksisforum har blitt realisert. Praksisforum har også vært en møteplass mellom praksislærerne, rektor og representanter fra lærerutdanningsinstitusjonen. Viktige spørsmål forbundet med samarbeid mellom campus og praksisfelt har vært oppe til drøfting og problemstillinger knyttet til koblinger mellom teori og praksis har blitt løftet frem. Praksisforum er et mindre fora enn de felles møtene på universitetet for alle praksislærerne på årskullet. At praksislærerne møtes jevnlig, gjør at de er mer forberedte på å ta opp saker med samarbeidsparter i lærerutdanninga. Det er lettere å fronte saker som man har drøftet med de andre praksislærerne, enn å bare representere sin egen stemme. I de utvidete møtene i praksisforum handler problemstillingene om utfordringene på vår skole, blant våre praksislærere.

Praksisforum har også blitt brukt til utprøving av veiledningsmetoder som praksislærerne etterpå har brukt med studentene. Jeg har tatt med et eksempel på hvordan praksislærere samarbeider for å styrke sin veilederkompetanse.

Eksempel på samarbeid mellom praksislærere– et case

To praksislærere opplevde at studentene ikke hadde et engasjement og et refleksjonsnivå i veiledningssamtalene som de forventet av 3.års studenter. Som en del av oppsummeringen av høstpraksisen, ble problemstillingen om studentenes engasjement i veiledning utgangspunkt for et av møtene i praksisforum. Praksislærerne brukte veiledningsmetoden «reflekterende team», både som en ramme for samtalen og som en øvelse på selve metoden, da ikke alle praksislærerne var kjent med den. Samtalen mellom det to praksislærerne som legger frem caset, viser hvordan veilederrollen ble utfordret av studenter som viste lite engasjement i veiledningsmøtene:

Kjetil: Det er vel et mer generelt inntrykk av studentene det er snakk om, kanskje, men vi opplevde i alle fall på det første møtet med praksisstudentene, at de var litt sånn tom for ideer selv, det var lite driv i dem, fant vi ut. Det var rett og slett vanskelig å få de til å reflektere videre i praksisoppgaver og sånt, så vi som veiledere måtte gå inn og på en måte styre de videre hele tiden.

Anna: De var så stille. Det var vanskelig å dra samtalen i gang- og videre.

Kjetil: For vi hadde kanskje en forventning om at vi skulle møte noen studenter som hadde et eller annet de brant for, at det her var de giret på å prøve ut i praksis. Men det var ingenting sånt som dukket opp, på det første møtet i hvert fall.

Anna: Det var hele tiden sånn at..nei, vi må vente og se..det dukker sikkert opp noe etter hvert i forhold til den oppgaven, den bacheloroppgaven de skal skrive. Og det var jo så, men så var det slik at alle veiledningssamtalene gikk litt trått, fordi det var

vanskelig å få dem til å komme med sine meninger og tanker og refleksjoner. Vi måtte dra ut av dem hele veien.

Kjetil: Og de ble veldig fort enige om det vi diskuterte, det ble ikke noen gode diskusjoner, det ble bare på en måte at man fort konkluderte i lag om at sånn gjør vi det, sånn har vi det

Anna: Selv om vi prøvde å si fra om at neste gang skal vi ha det som tema (lærings-syn), og da kan dere lese dere litt opp og da kan dere tenke igjennom det fram til da. Så da de kom på møtet, så hadde de ingen tanker de ville dele om det likevel. Det var da.. dumt. Jeg kjente at det utfordret meg som veileder. På den ene siden så tenker jeg jo at de har ansvar selv, tredje års studenter på et masterstudie, så har du jo ansvar selv for å bidra. Men samtidig så kjenner jeg jo at det er sannsynligvis grep jeg som veileder kan og bør gjøre da.. For å få det til å gå lettere.

Kjetil: Vi hadde en forståelse av at vi hadde diskutert en eller annen måte å undervise på eller en måte å ta opp et tema på, men så ble det kanskje ikke fulgt opp spesielt mye i undervisninga da. Samtidig så var det jo gjennomførte og planlagte timer de ga oss, det var ikke sånne tvilstilfeller, studentene, sånn sett, da. Men at de var litt tafatte i forhold til det å gripe fatt i det.

Anna: Sammenlignet med studenter jeg har hatt før, så syns jeg det var veldig stille og lite innspill fra dem på veiledningen.

Kjetil: Anna hadde jo noen ideer fra tidligere om hva man kunne gjøre og fulgte opp det.

Anna: Men jeg kjente litt på at det var veldig sånn at man nesten måtte instruere dem. Har en sånn forventning som veileder, at man kommer med tanker og skal hjelpe dem til å reflektere og komme med tanker selv, men jeg følte at det nesten ble sånn at jeg måtte si: «Du må gjøre sånn og sånn og sånn». Og det harmonerer ikke helt med hvordan jeg liker å være veileder heller.

Kjetil: Jeg synes at samtalene var ganske like hele veien igjennom. Det løsnet ikke, det gjorde ikke det. Jeg syns at de i undervisninga startet med å være ganske så strengt i fra lærebokundervisning, kan man si, men det ble litt mer utforskende etter hvert, at de prøvde ut mer ting. Jeg opplevde at det var en utvikling på dem sånn sett, da, at de slapp seg litt mer fri. Men jeg opplevde at veiledninga var litt sånn treg gjennom hele løpet

Anna: Så vi har jo delt litt tanker og litt planer om hvordan vi må prøve å gripe det fatt i neste runde da, se om det kan hjelpe. Vi har faktisk snakket om at vi skal prøve metoder, sånn som det her(reflekterende team), ikke sant, for at de skal tvinges til å dra samtalen og ikke bare stole på at det er vi som veiledere som drar samtalen hele tiden.

Veileder: Hadde dere inntrykk av at det var usikkerhet som gjorde det eller var de bare uengasjerte?

Anna: Litt blanding, tenker jeg. Fordi de hadde jo engasjement på ting de virkelig var interessert i. De hadde et kjempeengasjement på (et prosjekt i en annen klasse), da rant det jo ut av dem, det brant de jo for. Jeg tenker at de bør jo ha et engasjement uansett. Så det var kanskje sånn når de følte seg litt usikker, da tok det litt lang tid, men jeg synes det var lite engasjement for å stå på og finne sine egne tanker, for å si det sånn. Ja, ja, det kommer sikkert, liksom..om noen.. om en stund.

Kjetil: Jeg synes de var veldig mottakelige for det vi kom med egentlig, og de var veldig fornøyde med den modellundervisningen vi ga i starten. Nesten litt for ukritiske til det, synes jeg. Så jeg følte at de absolutt tok ting, men at de mer forventet, jeg vet ikke om de forventet det, men at det ble at de ønsket- hva skal det fylles på med, hva skal jeg gjøre. Konkrete tips.

Anna: Jeg opplevde det også sånn at det ikke var det at de var ferdig utlært og ikke var mottakelig for det vi hadde, men det var mer som at de ville ha alt vi hadde og ikke jobbet så hardt for det selv. Kjenner jeg. Ja, eller at vi skulle fortelle dem alt her i verden, ja. Jeg hadde en økt med dem om læringssyn og ba dem tenke igjennom på forhånd om det og prøvde å snakke med dem om det. Men de hadde ingen tanker. Altså på forhånd. De ble liksom, «ja,ja».. men de var ikke med og bidro, på en måte. Det var jo jeg som måtte fortelle alt jeg tenker om.., hvis vi skulle komme noen vei. Hjelp dem å se og spørre: «Har dere ikke lest om noen som heter Vygotskij, ikke sant. Hvordan tenker dere at det kan passe - dere gjorde jo sånn i undervisningen, hvordan..» .men fikk ikke noe hjelp hos dem til å finne koblinger. Det var bare å sitte og godta.

Kjetil: Eller mindre interessert i teoristoffet, da. De diskuterte vel mer sånn som øvelser og praktiske ting man gjorde.

Anna: Men det er jo der jeg kjenner - min rolle som veileder - hvordan kan jeg litt bedre få dem i gang? Det blir jo nesten sånn at jo mer jeg pøser på, jo mer sitter de jo bare og mottar. For det var jo litt lettvent. Så det tenker jeg jo at jeg ikke bør gjøre. Vi må rett og slett planlegge disse veiledningene ganske godt. Ikke bare ta dem sånn som vanlig før- og etterveiledning, men at vi har en plan for det.

Caset fra praksisforum desember 2015 er et eksempel på hvordan praksislærere og studenter kan ha ulike forventninger til hva veiledning skal være. Praksislærerne forventer å få studenter med et stort engasjement rundt pedagogiske spørsmål, men opplever at det er vanskelig å få studentene med i faglige samtaler og diskusjoner. De ønsker å få til en veiledning som bidrar til dypere refleksjon og læring hos studentene og prøver å løfte frem teori for å belyse og bevisstgjøre studentene på valgene de gjør i undervisningsplanleggingen. Studentene på sin side er tilsynelatende mest opptatt av å få praktiske tips og råd og virker lite interesserte i å diskutere teori, som for eksempel læringssyn. De setter pris på at praksislærerne modellerer undervisning, og ønsker å «suge» mest mulig kunnskap fra praksislærerne, men virker lite opptatt av å utvikle seg selv. Praksislærerne oppfatter studentene som ukritiske og at de har liten evne til å reflektere selvstendig. Studentene korrigerer ikke sin egen undervisning etter tilbakemeldinger i veiledning og praksislærerne opplever at de nærmest må instruere studentene om hva de skal gjøre, noe som samsvarer dårlig med hvordan de oppfatter sin egen veilederrolle.

Problemstillingen i caset kan knyttes til tidligere beskrivelser av problemet med sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanninga (Nilssen& Klemp, 2014). Studentene har kanskje en opplevelse fra tidligere praksisperioder av at det ikke er nødvendig å «blande» teori inn i praksis. Forestillingen om at teori har lite relevans for praksisfeltet, forekommer både blant studenter og praksislærere (Nilssen, 2009). Studieplanen er tydelig på at studentene skal møte større krav fra år til år i praksisopplæringen, både i forhold til refleksjonsevne og praktisk yrkesutøvelse:

Praksisskolen/ praksislærer skal gjennom sin veiledning og oppfølging bidra til utvikling av studentenes yrkesfaglige kompetanse i samarbeid med faglærerne ved universitetet. Krav til studentenes kvalifikasjoner i praktisk-pedagogisk arbeid, og evne til refleksjon i tilknytning til dette, skal ha tydelig progresjon fra den ene praksisperioden til den neste.

(Studieplan for integrert mastergradsprogram for lærerutdanning 1. -7. og 5.-10. trinn)

Etter at praksislærerne hadde jobbet med caset i praksisforum, gjennomførte tre praksislærere en felles gruppeveiledning med to studentgrupper på 3.studieår etter metoden "reflekterende team", for å se om den bidro til større engasjement. Temaet var læringssyn, der studentene brukte eksempler fra praksis om hvordan ulike læringssyn påvirker valg av undervisningsmetoder og læringsaktiviteter. Denne veiledningen ble ledet av Anna, en av praksislærerne som hadde lagt fram sitt case i praksisforum. Praksislærerne oppsummerte at det å være flere studenter og praksislærere sammen bidro til en bedre gruppedynamikk. Metoden bidro til at alle deltok aktivt og at veiledningen ble fokusert, men praksislærerne evaluerte at veiledningen burde vært mer spisset mot et enkelt case. Studentene opplevde også veiledningen som interessant og kommenterte at det var positivt å få variasjon og erfare andre veiledningsmetoder. Utprøving av metoden først i praksisforum og senere med studenter, ga nyttig erfaring som praksislærerne vil ta med videre til nye studentgrupper. Samarbeidet i praksisforum ga i dette tilfellet direkte konsekvenser for veiledningspraksisen.

Praksisforum har bidratt til å løfte frem ulike problemstillinger og utfordringer i studentveiledningen. Ved å møtes over lengre tid blir relasjonene mellom praksislærerne mer systematiske. Måten de fortolker praksislærerrollen på blir preget av omgangsformene og tilbakemeldingene i praksislærergruppen. Andres vurderinger er en viktig kilde til informasjon om oss selv og påvirker vår selvoppfatningen (Mead, 1934). I møtet med de andre praksislærerne ligger muligheter for ny innsikt og forståelse. Praksislærerne har beskrevet at møtene i praksisforum har bidratt til en opplevelse av fellesskap, selvstendighet og en anerkjennelse av praksisfeltets betydning i lærerutdanninga. Man kan si at det har foregått en styrkingsprosess, en myndiggjøring av praksislærerne. Begrepet myndiggjøring eller «empowerment» kan defineres som « En prosess som øker individuell eller politisk makt slik at individet kan gjøre forordninger som bedrer deres livssituasjon» (Gutièrres, 1990). Begrepet innebærer både en individuell og en strukturell dimensjon. På det individuelle planet handler det om å overvinne barrierer og øke kontrollen over eget liv. Den strukturelle dimensjonen dreier seg om å forholde seg til maktforhold og samfunnsstrukturer som opprettholder ulikhet og urettferdighet (Gutièrres, 1990). Gjennom samarbeidet i praksisforum har praksislærerne en større mulighet til å målbære utfordringene i praksislærerrollen og strukturelle hindringer innenfor lærerutdanningen.

Hva er realistiske mål for arbeidet i praksisforum innenfor rammene av praksislærerstillingen? Diskusjonene i praksisforum har ikke ført til noen klar konklusjon på dette spørsmålet. Praksislærerne har blitt enige om at en realistisk møtrefrekvens ligger på 4-6 møter i året, med muligheter for utvidelse ved behov. Evalueringen av arbeidet i praksisforum viste

at alle praksislærerne ønsket at praksisforum skal bestå og videreutvikles. Til neste skoleår vil to praksislærere gå i redusert stilling og er usikre på om de får studenter. Et annet usikkerhetsmoment er at rektor har meldt sin avgang til sommeren og praksislærerne må da forholde seg til en ny rektor neste skoleår. Spørsmålet om kontinuitet og fremdrift ble sett på som en utfordring i det videre arbeidet. Ledelsen i universitetsskoleprosjektet ønsker at den enkelte universitetsskole skal «markedsføre» sin pedagogiske profil i form av «lokale» praksisplaner. En praksislærer stilte derfor spørsmål om ambisjonsnivået for arbeidet i praksisforum:

- *«Jeg opplever kanskje noen ganger at ambisjonene er litt høye, at det er snakk om at vi skal utvikle et stort metodesett for vår skoles praksisopplæring. Jeg mener vi har snakket om det litt internt her på skolen også, at vi skal gjøre veldig, veldig mye ut av det. Og jeg tenker at det er kanskje begrenset hvor mye man får til. Det er en del av virksomheten, men det kan liksom ikke.. på vår skole, hva vi tenker vi er gode på. Vår skole jobber sånn og sånn. Det kan vi tilby. Ellers så forholder vi oss på en måte til praksisdokumentet (emneplanen). I hvert fall med den ressursen som er satt ned til det her, så er det ikke realistisk å. Ja, da tenker jeg heller at man må ha noen sånne headlines, da»*

(Praksisforum 16.03.2016)

En av praksislærerne påpekte at de ikke hadde fått gjennomført flere av de gode forslagene til forbedringer som var kommet opp, men vektlegger at arbeidet i praksisforum har bidratt til en sterkere identitet som lærerutdanner og styrket samarbeidet om studentenes praksisopplæring.

- *«Jeg synes de møtene er veldig gode. Jeg tenker alltid at jeg er veldig fornøyd når vi har sittet og snakket i lag. Så jeg skulle ønske at vi klarte å få ut i praksis litt meir av de ideene vi har. Vi har mange gode ideer, men så tar hverdagen oss litt og så kommer vi på den ideen igjen på neste møte. Vi har ikke bestandig gjort så mye i mellomtida. Jeg liker veldig godt tanken på å få være med og lage nye lærere. Å få forme framtidens skole på den måten. Det er spennende å få vårt eget lille praksisforum her sånn at alle enda mer kjenner på at det er faktisk det vi gjør. Det har kanskje blitt en endring i forhold til før når man var en sånn alene-praksislærer. Da var det litt mer løsrevet - det var liksom bare noe som skjedde akkurat i den perioden studentene var her og så hang det ikke sammen med så mye annet».*

(Intervju 11.01.2016)

Oppsummeringen av arbeidet i praksisforum i mars 2016, viser at praksislærerne er svært positive til hvordan arbeidet har fungert i denne oppstartsfasen. De gir uttrykk for at møtene er nyttige og det gir en trygghet å jobbe mer sammen og få innsikt i hvordan de andre driver sin veiledingspraksis. Møtene har styrket felleskapet og bidratt til en mer enhetlig praksis i studentveiledningen.

- *«Ja, de møtene vi har hatt hittil synes jeg har vært veldig fruktbart. At vi kan gjøre en del, at ikke praksislærerne bare jobber helt forskjellig. At man har noen felles punkter som man følger på denne skolen her. Det er jo en trygghet, både for oss praksislærere og for studentene. Da er det jo mindre rom for studentene også, til å manipulere, hvis en del regler er samkjørte. Og det er lettere å få til når vi har sånne møter.»*

(Kjetil)

- *«Ja, der kan vi jo drøfte i lag problemstillinger i forhold til praksis. Så utvikler det oss som praksislærere... jeg tror at det at vi har de møtene er med på å bedre samarbeidet også utenom, at man blir flinkere til å samarbeide om hele veiledningsrollen også i det daglige.»*

(Anna)

- «Jeg tror at vi må gjøre det som vi sier (ha faste møter). Jeg tror at før når det var studenter -her, så var det enda mindre felles. Da var det noen timer dit, og noen hit, så det var lite samkjøring. Vi kan sikkert påvirke det litt selv.»

(Gunn)

- «. Det var nyttig å høre hva andre tenkte».

(Marit)

- «Det er mange tema vi kunne snakket om. Det er kjempefint å kunne sette seg i et sånn her lite forum».

(Anna)

Praksislærerne er fornøyde med at alle har vært forberedt til møtene ved at tema for møtene har vært besluttet i fellesskap.

- «Og så er det veldig greit, på en måte, å på forhånd vite hva vi skal snakke om, sånn at man har tenkt litt igjennom det. I hvert fall hvis vi skal ha flere sånne samtaler som det her, hvis vi skal snakke om tema og sånn, så er det fint å ha bestemt på forhånd hvilket tema, altså ha litt sånn effektive samtaler. At det blir litt ro her inne, på en måte».

(Marit)

I retningslinjene for universitetsskoler står det at universitetsskolene skal ha et praksisforum med minst to møter pr. år, bestående av praksislærere og rektor, med rektor som ansvarlig leder. Disse møtene skal arbeide med å skape felles prosedyrer og holdninger blant praksislærerne i møte med studentene (UiT, *Veiviser for praksis*, 2015-2016). Selv om universitetet ønsker at rektor skal lede praksisforum, blir praksisforum ved vår skole ledet av en praksislærer, i nært samarbeid med de andre praksislærere og rektor. I tillegg til praktiske prosedyrer har det i vårt praksisforum også vært arbeidet direkte med praksislærernes veiledningsferdigheter. Noen møter ble brukt til drøfting og utprøving av ulike metoder for veiledning.

Rektors rolle i praksisforum

Praksisforum har også bidratt til at rektor har fått et økt fokus på praksis og hun holder fram praksisforum som en faktor som bidrar til å styrke skolens utviklingsevne:

«Ja, jeg tenker at for skolen så innebærer jo det en positiv ytre kraft som bidrar til at vi holder et utviklingsperspektiv. Det tenker jeg er noe som hele kollegiet både ønsker og opplever at vi er tjent med, at vi vil gjerne være en utviklingsorientert skole.»

(Intervju, rektor)

Som tidligere nevnt viser forskning at ledelse alltid er et kritisk punkt for utviklingsarbeid i skolen. Dersom ledelsen ikke støtter opp, vil forbedringsprosjekter ha små sjanser for å lykkes (Scherp, 2003). Rektor er ansvarlig for praksisopplæringa på skolen, men i praksisforum er rektor en deltaker på lik linje med praksislærerne. Igangsetting av praksisforum var et initiativ fra praksislærerne og hensikten var at praksisforum skulle ledes av praksislærerne og ikke av rektor. Et kjernepunkt var at agendaen skulle settes av praksislærerne selv. Dette er i motsetning til universitetets instruks for universitetsskolene, der rektor skal være leder for praksisforum. Rektor ble invitert inn i praksisforum både som en ressurs for gruppen og fordi hun innehar en nøkkelposisjon i forhold til å sette rammene for praksislærernes virksomhet på skolen. Gjennom deltakelse i praksisforum kunne hun få en økt innsikt og forståelse for

praksislærernes arbeid, noe som var i praksislærernes interesse. Rektor har også ideer om hvordan praksislærerne kan brukes som en ressurs på skolen, i forhold til veiledning av nye lærere og bruk av veiledningsmetoder i lærernes felles møter.

«Jeg tenker at når man får på en måte logistikken på plass. Når man begynner å tenke mer nøye på hva kan vi bruke praksislærerne til, så tenker jeg også på logistikk når man tilsetter. Nyutdannede lærere skal jo ha veiledning, for eksempel. Å bruke praksislærere som de veilederne. At man kanskje klarer å matche trinnene, selvfølgelig, det er jo en fordel at folk er der på samme trinn. Men uansett, så ligger det jo en kompetanse der, i forhold til å være en sånn ressurs. Men jeg tenker også i forhold til fellestiden vår. Vi skal stadig reflektere. At man kanskje mer kunne dratt nytte av, etterhvert, praksislærerne sin kompetanse i forhold til veiledningsmetodikk. Det med å hente ut det som sitter i folk. Det man tenker, men ikke får sagt».

(Intervju, rektor)

KAPITTEL 5: SAMMENFATNING OG DRØFTING

Jeg gir nedenfor en kort sammenfatning og drøfting av funnene i min undersøkelse. Jeg vil se på hvilken funksjon praksisforum har hatt i forhold til de utfordringene som praksislærerne møter i sin hverdag. Har det skjedd læring og utvikling i dette praksisfellesskapet, slik at praksisforumbidrag bidrar til en sterkere identitet som lærerutdannere? Jeg vil også se på hvordan aksjonsforskning som forskningsstrategi har fungert i min undersøkelse.

Utfordringer i praksislærerrollen

Praksislærernes utfordringer er knyttet til veiledning og vurdering av studentene, til interne forhold på praksisskolen og til eksterne samarbeidsparter i lærerutdanninga. I arbeidet med studentene ønsker praksislærerne å få til en mer enhetlig veilednings- og vurderingspraksis og et bedre samarbeid med universitetslærerne. De interne utfordringene dreier seg hovedsakelig om rammebetingelser som tid og rom til å møtes og mulighet til å drøfte ting i praksislærerkollegiet. Det handler også om samarbeid med ledelsen, om støtte og tilrettelegging for praksislærernes virksomhet. I praksisskolekonseptet ligger et krav til samarbeid med andre lærere på skolen om studentenes praksisopplæring. Undersøkelsen viser at det øvrige lærerkollegiet er blitt mer involvert i studentenes praksis enn tidligere og støtter opp om praksislærernes arbeid. Studentene observerer og har undervisning i andre læreres klasser, noe som krever økt samarbeid mellom praksislærere og de andre lærere på skolen. Når det allerede ligger utfordringer i å få til samarbeid mellom praksislærerne, har mulighetene til annet internt samarbeid vært begrenset.

Beskrivelsen av avstand mellom praksisfelt og lærerutdanningsinstitusjon funnet i tidligere forskning (Nilssen, 2009), blir bekreftet i min undersøkelse. Praksislærernes beretninger viser at skolens opptak i universitetsskoleordninga i Tromsø innebar et nærmere samarbeid med universitetet. Praksislærerne oppgir imidlertid svært ulike erfaringer når det gjelder samarbeidet. De fleste opplever at det er lite eller ingen kontakt med faglærerne, mens de har god kontakt med praksiskonsulent og koordinator for universitetsskoleordninga. Universitetets administrative og organisatoriske kontakt med praksisfeltet fungerer tilsynelatende godt, mens det faglige samarbeidet er svakere. Intensjonene om å skape bedre sammenheng mellom teori og praksis i studentenes utdanning, som finnes på flere nivå i styringsdokumenter for lærerutdanninga, ser ikke ut til å være realisert på en tilfredsstillende måte. Det er beskrivende for forholdet mellom praksisfelt og campus at praksislærere ofte omtaler lærerutdanninga som noe de selv ikke er en del av; «der borte på lærerutdanninga», «det er lærerutdanninga sitt ansvar at...». Språket viser at det er et stykke igjen til at et felles ansvar for praksisopplæringa fungerer i realiteten. Samarbeidet preges ikke av en «vi-følelse», men av «vi» og «dem». Undersøkelsen viser at det faglige samarbeidet innenfor lærerutdanninga har et stort forbedringspotensial.

Nilssen og Klemp (2014) viser til at det er en tendens til at teorien gis forrang i samspillet mellom læringsarenaene i lærerutdanningen og at dette har med status, makt og tradisjoner å gjøre. Å reflektere blir ofte knyttet til teori og studenter som er gode på å anvende teori får bedre respons fra sine veiledere. Det teoretiske blikket fra forskning og fagfelt dominerer ofte diskursen om praksis og det er ofte uklart for praksislærere «hva som er deres genuine bidrag i praksis» (Nilssen & Klemp, 2014, s.50). Læringsprosessen på studentenes to læringsarenaer inneholder ulike typer teori, både den praktiske visdommen, (fronesis), og den vitenskapsbaserte kunnskapen (episteme) (Klemp, 2013). Undersøkelsen viser at lærerutdannere både i praksisfeltet og på universitetet i større grad må anerkjenne og

vektlegge begge kunnskapsformene og hverandres arbeidsfelt. Forbedringer i samarbeidsforholdene forutsetter at utdanningen er interessert i å høre praksisfeltets stemme. Da er det ikke nok å bare evaluere praksis og fortsette som før.

Hvordan praksisforum har bidratt til å styrke praksislærernes identitet som lærerutdannere

Gjensidig engasjement, felles virksomhet og utvikling av et felles repertoar

Når jeg sammenligner materialet fra fokusgruppesamtalen høsten 2013 og materialet fra møter i praksisforum våren 2016, er det er tydelig at det er ei mer fornøyd og offensiv gruppe praksislærere som møtes i praksisforum i de siste møtene. Det er kommet en viss systematikk inn i samarbeidet, møtene i praksisforum er godt forberedte og alle praksislærerne opplever de som meningsfulle og nyttige. Praksislærerens felles drøftinger og refleksjoner over innhold og utfordringer i veiledningen bidrar til et mer kritisk blikk på hvordan veilederoppgavene håndteres. Praksislærerne uttrykker at samarbeidet dem imellom er med på å styrke veiledningskompetansen og sikre en mer samstemt veiledning og evaluering av studentene. Gjennom blant annet å øve på veiledningsmetoder sammen, har praksislærerne vært bedre forberedt på å ta i mot studentene. Praksislærerkollegiet opplever et sterkere fellesskap, faglig utvikling og emosjonell støtte gjennom deltakelse i praksisforum. Wengers (1998) tre dimensjoner av praksisfellesskapet trer frem, gjennom at praksislærerne har et *gjensidig engasjement* som knytter dem sammen, en *felles virksomhet* hvor de utvikler en forståelse av arbeidsoppgavene og av fellesskapet og de utvikler et *felles repertoar* av rutiner, språk og bruk av redskaper. Praksisforum er et læringsfellesskap som gir rom for dialog rundt praksislærerrolla og der praksislærerne har en mulighet til å utvikle en felles forståelse av sin rolle som studentveiledere. Dette kan bidra til en styrking av praksislærernes motivasjon og faglige kompetanse. Å innta en aktiv rolle som lærerutdannere innebærer at man må gjøre sin egen undervisning synlig og tilgjengelig for studentene og samtidig ha et kritisk blikk på egen praksis (Nilssen, 2009). Det innebærer også å se på seg selv som en lærerutdanner og betrakte kritikken av lærerutdanninga som et anliggende også for praksisfeltet. Samarbeid og refleksjoner i praksisforum kan bidra til en større bevissthet om praksislærernes rolle i lærerutdanninga og være et forum for debatt.

Kunnskapsdeling og dialog

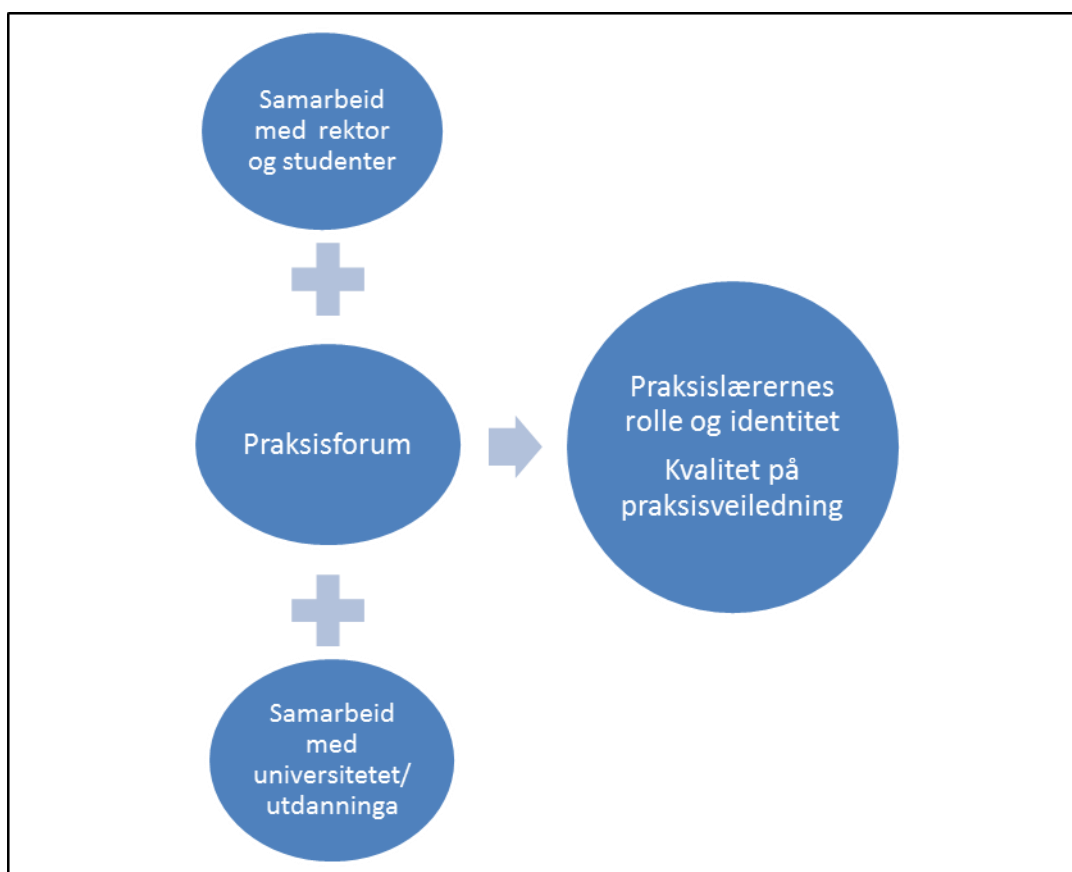
Ved å etablere et praksisforum har praksislærerne på vår skole tatt grep om sin utvikling som lærerutdannere. Praksislærerne har fått tilgang til hverandres kunnskap og kompetanse gjennom å strukturere sin virksomhet inn i et forsterket praksisfellesskap. Kollegaene kan bringe inn viten som man selv trenger for utføre praksislærerrolla på en bedre måte. Kunnskap blir ikke bare et individuelt anliggende, men en del av praksisfellesskapet som praksislærerne inngår i. I følge Bakhtin (1986) kan en mening bare «vise sin dybde» når den kommer i kontakt med en annen fremmed mening og når det skjer i en dialog som overskrider hver enkelt sin mening (Raaen, 2005, s. 5). Praksisforum åpner for en mulighet til en dypere dialog og utvikling av profesjonalitet gjennom samspeillet mellom praksislærerne.

Styrket samarbeid

Tid til samarbeid, internt og eksternt, trer frem som et kritisk punkt for styrking av praksislærernes identitet som lærerutdannere. Ut i fra mine funn ser det ut til at etablering av

praksisforum har styrket praksislærernes mulighet til samarbeid og utvikling. Undersøkelsen viser at forholdet til lærerutdanninga på campus har endret seg. Praksislærerne uttaler seg mer positivt om samarbeidet med universitet nå enn tidligere. Hvor mye har opprettelsen av praksisforum bidratt til dette? Har overgangen til universitetsskole ført til at praksislærerne opplever samarbeidet som mer givende? Kan det også ha sammenheng med personlige egenskaper hos personer i sentrale stillinger ved lærerutdanninga? Alle de nevnte faktorene kan ha påvirket relasjonene mellom praksisskole og universitet på en konstruktiv måte. Opprettelsen av praksisforum har bidratt til et sterkere samarbeid mellom praksislærerne og rektor. Ledelsens støtte og deltakelse i utviklingsarbeidet har vært av stor betydning. Møtene i praksisforum har fått legitimitet og plass i skolens møteplan. Rektors deltakelse i praksisforum har også bidratt til en større oppmerksomhet rundt det å være praksisskole og det kollektive ansvaret for studentenes praksis.

Hvordan man kan bedre strukturer og rutiner for samarbeid i lærerutdanninga går utenfor rammene for min oppgave. Samarbeidsforholdene har imidlertid stor betydning for praksislærernes identitet som lærerutdannere. Praksiskunnskapens og teorikunnskapens verdi i lærerutdanningen, følelse av likeverd i samarbeidet, gjensidig interesse og utbytte av samarbeidet – alt dette er eksempel på faktorer som må jobbes videre med for å utvikle samarbeidet mellom praksisfelt og teorifelt i lærerutdanninga. Nilssen og Klemp (2014) viser til at det er et stort behov for norsk forskning om praksisfeltet, som kan bidra til at praksislærernes og praksisskolenes rolle i lærerutdanningen får et større fokus.



Figur 4: *Praksisforum som arena for styrking av praksislærernes rolle som lærerutdannere*

Figuren over viser hvordan praksisforum har vært et bindeledd mellom praksislærerne, mellom praksislærerne og ledelsen og mellom praksislærerne og lærerutdannings-

institusjonen. Praksisforum har bidratt til å formalisere samarbeidet mellom praksislærerne og har innvirket på praksislærernes virksomhet både på det strukturelle og individuelle planet. Praksisforum er en formell arena for samarbeid både internt og eksternt. Praksislærerne gir uttrykk for at arbeidet i praksisforum oppleves nyttig og meningsfullt og at samarbeidet med andre praksislærere gir en større trygghet i rollen som lærerutdanner. Praksislærerne har forberedt seg til praksisperiodene sammen, delt erfaringer og gjort endringer på praksis som kanskje har bidratt til å styrke kvaliteten på studentveiledningen. Det at praksislærerne selv har satt i gang tiltak for endringer i egen praksis, vitner om et praksislærerkollegium som tar sitt oppdrag som lærerutdannere på alvor. Gjennom arbeidet med praksisforum har vi fått på plass noen interne rammebetingelser for vår virksomhet. Dette kan på sikt bidra til styrket profesjonalitet og en større bevissthet rundt rollen de har i lærerutdanninga.

Veien videre

Dersom man skal styrke profesjonaliteten hos praksislærerne, må de få muligheter til å utvikle sin identitet som lærerutdannere (jfr. Bullough, 2005). Til det trengs blant annet tid og rom til å møte samarbeidsparter og også en tilføring av ny kunnskap inn i praksisforum. For at praksislærerne skal kunne fungere som ei bro mellom teori og praksis (jfr. Nilssen & Klemp, 2014), er det nødvendig å få stimulans til videre faglig utvikling. Det kan for eksempel være gjennom kurs, teoristudier, hospiteringsordninger, videreutdanning m.m. Det å kunne framstå som profesjonelle lærerutdannere innebærer blant annet å utvikle et fagspråk som gjør at praksislærere kan beskrive yrkesutøvelsen på en adekvat måte. Praksislærerne skal bidra til at studentene tilegner seg faglige termer og begreper som begrunnelse for sin praksis, og må derfor ha et visst faglig nivå på sitt eget yrkesspråk. Språk har også en betydning for opplevelsen av likeverd i møte med andre samarbeidsparter i lærerutdanninga.

Det ser ut til at det fremdeles må arbeides med å utvikle en gjensidig forståelse og respekt for de ulike rollene i lærerutdanninga. Det å bli lyttet til og føle seg som en reell samarbeidspartner i lærerutdanninga er av stor betydning for praksislærernes identitet som lærerutdannere. Praksislærerne må også selv anerkjenne at de besitter en kunnskap som er uunnværlig i lærerutdanninga.

«Vår erfaring er at diskursen om praksislærernes ekspertise og bidrag til lærerstudentenes læring er for svak både i lærerutdanningsinstitusjonene og i praksisskolene».

(Nilssen & Klemp, 2014, s. 51)

Praksisforum er fremdeles i startfasen og det er viktig at aktiviteten opprettholdes og videreføres i årene fremover. Å skape kontinuitet og utvikling i arbeidet i praksisforum krever en fortsatt vilje og innsats både av praksislærere, skoleledelse og lærerutdanningsinstitusjon. Skoleforsker og professor i pedagogikk, Peder Haug (2013), hevder at lærerutdanningsinstitusjonene har brukt mye ressurser på å utvikle nye modeller, men i mindre grad drøftet innholdet i utdanningen. Han anser svakhetene i dagens lærerutdanning for å være manglende praksisrelevans, manglende indre sammenheng, manglende samarbeid mellom fag og manglende relasjon til praksisfeltet (Haug, 2013, s.54). I lys av Haugs innspill, vil det å legge til rette for gode rammer for praksisopplæringen og skape en større bevissthet rundt verdien av praksislærernes bidrag i lærerutdanningen, være av stor betydning. Praksisopplæringen utgjør 15-20% av lærerutdanningen, men er ikke tillagt studiepoeng. Det kan stemme med et inntrykk av at praksisfeltet har lav status og at praksisopplæringen «har opplevd seg selv som nokså utenforstående, annenrangs og uten innflytelse på utformingen av lærerutdanningen» (Grepperud & Valdermo, 2016, s. 4). Praksislærerne på vår skole har forsøkt å snu sin opplevelse av utenforskap til en konstruktiv kraft gjennom å etablere et praksisforum.

Hvordan kan aksjonslæring brukes som strategi for profesjonell utvikling?

Aksjonsforskning som utviklingsstrategi har som mål at forskningen skal komme praktikerne til gode. Forskere og praktikere skal sammen utvikle forståelse og kunnskap om virksomheten og den sammenhengen den inngår i (Carr & Kemmis, 1986). Arbeidet med å etablere og utvikle et praksisforum kom i gang som et resultat av studier i aksjonsforskning og grunnprinsippene i aksjonsforskning har vært retningsgivende for arbeidet. Jeg har i rollen som forsker tatt i hverdagsproblemer sammen med praktikerkollegaer og de endringer som er oppstått går inn som en integrert del av forskningsprosessen for å utvikle ny kunnskap om praksislærerrolla (jfr. Rönnerman, 2012). Erfaringslæring og kollektiv refleksjon er sentrale verktøy innenfor aksjonsforskning og har vært viktige redskaper i arbeidet med å utvikle praksisforum.

Praksislærerne mener at praksisforum har bidratt til faglig utvikling og en mer enhetlig praksis. Aksjonsforskning har også som mål å bidra til et høyere nivå av refleksjon om yrkespraksisen. Refleksjoner kan bidra til å granske og kritisere den tause kunnskapen og vedtatte sannheter og være en motvekt til synet på læreren som en funksjonær som utfører det folk utenfor skolen vil at de skal gjøre (Zeichner, 1993). For å utvikle refleksjon og kritisk diskusjon om praksislærerrolla er det avgjørende å ha en møteplass for praksislærerne på skolen.

«De som har betonat refleksjon som en i första hand social aktivitet har menat, att bristen på ett forum för diskussion om lärares ideer och uppfattningar hämmar utvecklingen av den enskilde lärarens erfarenheter, eftersom dessa blir verkliga och tydliga för läraren enbart i samtal med andra (t.ex. Ross et al., Solomon, 1987)»

(Zeichner, 1996, s. 47).

Jeg har tidligere pekt på at Carr og Kemmis (1986) viser til tre ulike refleksjonsnivåer i aksjonsforskning: teknisk, praktisk og kritisk refleksjon. Teknisk refleksjon handler om hvordan man kan nå oppsatte mål på en effektiv måte. Praktisk refleksjon handler om å klargjøre verdier, antagelser og forutsetninger for undervisning og bedømme om læringsmålene er riktige. Arbeidet i praksisforum har handlet mye om teknisk og praktisk refleksjon rundt praksisopplæringa. Praksislærerne har diskutert hvordan de kan løse utfordringer i studentveiledningen og skape bedre samarbeidsforhold internt og eksternt. Kritisk refleksjon tar for seg moral -og etikk spørsmål i forhold til hvilke utdanningsmål som kan bidra til en mer rettferdig verden. De etiske og politiske problemstillingene forbundet med praksislærerrollen har kommet til uttrykk når praksisfeltets status og rolle i utdanningen har vært brakt på banen i samtaler mellom praksislærerne. Dialog, refleksjon og samhandling i praksisforum har bidratt til forbedringer i praksis og en følelse av samhørighet mellom praksislærerne. Jeg opplever at arbeidet i praksisforum har myndiggjort praksislærerne og bidratt til endring av betingelsene for vårt arbeid. Dette kan knyttes opp mot målene for praktisk aksjonsforskning, men er også et resultat av den kritiske dimensjonen i aksjonsforskning som har som mål at praktikere skal bli aktører som står opp mot undertrykkende mekanismer i og rundt yrkesvirksomheten. Denne dimensjonen har vært en viktig del av min tenking rundt aksjonen, da jeg ønsket at aksjonen skulle bidra til å bygge et sterkere fellesskap mellom praksislærerne ved vår skole og løfte frem betydningen av praksislærernes rolle i lærerutdanningen.

Praksisforums korte historie viser at aksjonsforskningens grunntanker kan inspirere praksislærere til å bevege seg fra en slags «offerposisjon» til en aktørposisjon (Søndergård,

2008; Berg, 1999). Praksislærernes opplevelse av at «ingen» brydde seg om praksisfeltet bidro til frustrasjon og passivitet. Å gå inn i en «offerposisjon» innebærer å være den svake part i relasjonen mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen og gir dårligere tilgang til definisjonsmakten av forholdet (Søndergård, 2008). Ved å ta tak i de negative opplevelsene og gå sammen for å endre situasjonen, har praksislærerne skiftet fokus. Fra en opplevelse av å være marginale deltakere i lærerutdanningen, har de dannet en arena for samarbeid hvor deres stemme kommer til uttrykk og bringes videre inn til lærerutdanningsinstitusjonen.

KAPITTEL 6: AVSLUTNING

«Når det oppstår en situasjon som inneholder en svårighet eller något förvirrande, kan man bete seg på många olika sätt. Man kan undvika situationen, avsluta den aktivitet som ledde fram til den och ägna sig åt något annat. Man kan hänge sig åt fantasier, föreställa sig att man är mäktig eller rik, eller att man på annat sätt besitter de medel som skulle göra att man klarade av svårigheten. Eller så kan man slutligen ge sig i kast med situationen. I det senare fallet börjar man reflektera».

(Dewey, 1996 J., i Brusling & Strömquist, s.13)

Etableringen av praksisforum har betydd noe for praksislærernes identitet som lærerutdannere. Gjennom aksjonen har praksislærerne skapt organisatoriske endringer internt på skolen og etablert rom for samarbeid og refleksjon. De har delt og lært av hverandres erfaringer, utviklet kunnskaper ut fra sine behov og funnet en felles stemme. Praksislærerne bør bruke den stemmen til å bidra til at praksisfeltet blir en kraft inn i lærerutdanninga. Praksisfeltet og teorifeltet skal være to ulike arenaer for studentenes utdanning. Det å håndtere denne ulikheten og få både praksislærernes og faglærernes kunnskap og kompetanse til å henge sammen, er en stor utfordring i lærerutdanninga.

«Dewey argumenterade mot rutiniserad praktik, Schön mot iden att praktik är tillämping av kunnskap formulerad av andra, Zeichner mot en samhällskonserverande praktik»

(Brusling & Strömquist, 1996 s.17)

Med støtte i sitatet ovenfor, bør ikke praksisfeltet fungere som et ukritisk, teknisk redskap som behandler «bestillinger» fra lærerutdanninga. Praksislærere bør bruke sitt mandat som lærerutdanner og bidra til at praksisfeltet blir en kritisk stemme inn i beslutningsprosessene. Praksislærerne bør i praksisforum kanskje i større grad granske styringsdokumentene fra lærerutdanninga med et kritisk blikk, ikke bare godta alt som kommer som nyttig og bra. Er det for eksempel realistisk at faglærere skal være med og sette karakter på studentenes praksis? Praksislærerne ved vår skole opplever at de er alene om å vurdere studentene. Selv om faglærere fra universitetet i varierende grad kommer på «praksisbesøk» eller praksisoppfølging, betyr ikke det at de har mulighet til å vurdere studentene i praksis. Til det kreves et større og lengre engasjement for studentene i praksis og for praksisfeltet.

Universitetet i Tromsø har nettopp gitt ut en artikkelsamling om den nye femårige masterutdanningen for grunnskolelærere med tittelen «*Veier til fremragende lærerutdanning*». Praksisfeltets rolle i utdanningen blir kommentert, men ingen fra praksisfeltet er representert i bidragene i boken. Bacheloroppgaven og aksjonslæringsprosjektet studentene skal gjøre i 3. studieår, er viet et eget kapittel: «Funnene tyder på at studentenes læring ikke nødvendigvis avhenger av et tett forskende partnerskap med praksislærer. At praksislærer gir studenten tillit og tilgang, er vel så betydningsfullt. Imidlertid er forventninger og roller uklare, noe fagterminologien kan bidra til» (Andreassen, 2015, 86). Sitatet viser til uklare roller og språklige hindringer i samarbeidet rundt studentens praksis. Det kan også tolkes som at praksislærernes bidrag er av mindre betydning for studentenes læring og at deres viktigste funksjon er praktisk tilrettelegging for studentenes aktiviteter. Funnene i en mastergradsoppgave fra Universitet i Tromsø som tar for seg den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen (Olsen, 2014), viser at det er stor variasjon mellom praksislærerne i hvilken grad de føler seg integrert i den nye utdanningen. "Praksislærerne er utrygge på sine roller i forhold til hva UiT forventer av dem i jobben som veiledere for tredje

års studenter"(Olsen, 2014, s.96). Det er stemmer innenfor lærerutdanningen som hevder at den femårige masterutdanningen kan bidra til at praksisfeltet svekkes som øvings- og sosialiseringarena for studentene og heller styrkes som empirisk felt (Grepperud & Valdermo, 2016, s.5).

Samarbeid og refleksjon kan bidra til å myndiggjøre lærere slik at de kan handle selvstendig. God praksisopplæring skapes i samarbeid mellom læreren som reflekterende praktiker, universitet og forskning, der alle bidrar inn i en felles kunnskapsbase (Bengtsson, 1996). Samarbeid i praksisforum kan være en vei for praksislærerne til å utvikle og ta ansvar for sin profesjonelle utvikling. For praksislærerne har det å møtes en verdi i seg selv i forhold til å kunne dele erfaringer og føle støtte i arbeidet. I en startfase har det vært viktig å skape en møteplass for samtaler om praksisopplæringa, men skal det skje videre utvikling i praksisforum må det vante og trygge utfordres:

«Når det stilles spørsmål som utfordrer selvrefleksjonen kan man få etterspørsel etter ekspertise. Når det bringes inn noe nytt, hindrer man at refleksjonen går i sirkel. Det skapes en uro (Søndenå 2004) eller tvil (Dewey, 1933) som må til for å aktivisere tenking».

(Klemp, 2013,s.15)

Praksislærerne har en unik, personlig, praktisk kunnskap om skolen som ikke kommer fra det tradisjonelle forskningsmiljøet. Denne kunnskapen må praksislærerne selv anerkjenne og løfte fram i lærerutdanninga. Praksisforum kan være et redskap for å videreutvikle og utforske praksiskunnskapen og bidra til at praksislærerne blir kompetente og stolte lærerutdannere.

I denne undersøkelsen har praksislærernes perspektiv vært i fokus. Min aksjon har vært en del av en prosess for å få et sterkere engasjement blant praksislærere rundt sin rolle som lærerutdannere. Begrensinger i forhold til tid og ressurser har gjort at verken studenter eller universitetslærere sine stemmer er tatt inn for å belyse problemstillingen . Å bringe inn deres perspektiver kunne være et interessant tema for en annen studie om praksisopplæring og praksislærernes rolle.

LITTERATUR

Anderson, G. L., Herr, K., Nihlen, A. S. (1994): *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, Calif.; Corwin Press.

Andersen, T. (1994): *Reflekterende prosesser: samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.

Andreassen, S.E (2015): Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I *Veier til fremragende lærerutdanning*, Ridal, U.,Lund, A.,Jakhelln, R.(2015). Oslo:Universitetsforlaget

Andrews,D. Crowther,F. (1987): Parallel leadership: a clue to the contents of the “black box” of school reform. I *International Journal of Educational Management*, Vol. 16 nr: 4, s.152 – 159.

Bakhtin, M.M. (1986): *Speech genres & Other Late Essays*. Holmquist, M. (red.), Austin: University of Texas press.

Bjørndal, C. R. P.(2002): *Det vurderende øyet. Vurdering og utvikling av undervisning og veiledning*. Gyldendal Akademisk.

Bjørndal, C.R.P.(2008): *Bak veiledningens dør. Symmetri og assymetri i veiledningssamtaler*.Doktorgradsvhandling.Universitetet i Tromsø.

Bengtsson, J. (1996): Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I Brusling & Strömquist (red.) 1996: *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, G. & Scherp, H.Å. (red.) (2003): *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution, Stockholm.

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.

Berg, G. (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur.

Blossing, U. (2008): *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.

Bourdieu, P., Nicolaysen, B. K. & Waquant L. J. D. (1995) *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.

Brekke, M., Tiller,T. (2013): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.

Brusling, C & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur 1996.

Bråten, I.(2008). Om Vygotskys liv og lære, II. I:I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), s. 143-155.

Carlgren,I.(1994): «Professionalism som refleksjon i læreres arbeid».I (red): *Lärarprofesjonalism- om professionella lärare*. Stockholm. Lärarförbundet.

Carr, W & Kemmis ,S (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press Basingstoke.

Carr W. (2007): Educational Research as a Practical Science. *International Journal of Research and Methods in Education*, 30(3), s. 271-286.

Carroll,D.(2005): Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. I *Teaching and Teacher Education*, 21(8), s. 457-473.

Collins,R.(1990): Stratification, Emotional Energy and the Transient Emotions. I Kemper, TD.(red.) *Research Agendas in the Sociology of Emotions..* New York: State University of New York.

Collins, R.(2004): *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.

Crowther, F., Ferguson, M&Hann,L.(2009): developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success (2.nd ed.).Thousand Oaks, C.A: Corwin

Dale, E.L (2001): Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I Kvernbekk, T,(red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo. Gyldendal akademisk

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A.(Eds.)(2012): *Teacher Education around the World*. London: Routledge

Day, C. (2007): Sustaining Success in Challenging Contexts: Leadership in English Schools, in K. Leithwood & C. Day (Eds) *Successful School Leadership in Times of Change* (Toronto: Springer), pp. 59-70.

Dewey, J.(1938):*Experience and Education*.London:Collier-Macmillan.

Dewey, J.(1996): En analys av det reflekterande tänkandet. I Brusling & Strømquist (red.) 1996: *Refleksjon och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur. s. 13-25.

Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as

Eggen, N.A (1999): *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug

Ekholm, M., Lund, T, Roald, K. og Tislevoll, B. (red.) (2010) *Skoleutvikling i praksis*, Universitetsforlaget

- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools. Supporting student teacher learning in schools.* Buckingham: Open University Press.
- Esaiasson, P., Giljarn, G., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2012): *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Nordstedts Juridik AB
- Feiman-Nemser, S. (2011). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. I *Teachers College Record*, 103(6), s. 1013-1055.
- Fejes, A., Thornberg, R. (2012): *Handbok i kvalitativ analys.* Liber
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whyting, C og Whitty, G. (2000): *Teacher Education in Transition: Re-forming teaching Professionalism.* Buckingham: Open University Press
- Furu, E. M. (2007): *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen.* Dr. polit. avhandling. Universitetet i Tromsø.
- Ganser T. (1994): *Metaphors for mentoring: An exploratory study.* Upublisert manuskript. Wisconsin-Whitewater..
- Grepperud, G., Valdermo, O. (2016): Femårig lærerutdanning – mer «svømmeopplæring uten vann? Utdanningsnytt.no./160419.
- Grimen, H, & Gilje, N. (2007). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi.* Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2009): From distributed to hybrid leadership practice. In A. Harris, ed. *Distributed leadership.* Rotterdam: Springer, s. 197-2017.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., Rönnerman, K. (2015): Leading Practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education.* Routledge. 41:3, s. 508-526.
- Gustafsson, N. (2010): *Lärare i en ny tid: om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter.* Diss. Umeå: Umeå universitet, 2010. Umeå
- Gustavsson B. (2002): *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning.* Wahlstrand og Wahlstrand/ Tanum.
- Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundrans och klokhetens tänkare. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo: Universitetsforlaget. s. 36-51.
- Gutièrres, L.M. (1990): Working with women of colour: An empowerment perspective. *Social Work*, 35, s. 149-153.
- Habermas, (1972): *Knowledge and Human Interest.* London: Heineman.
- Hansson, A. (2003): *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik- i spåren efter LOM.* Avhandling (fil.dr.) Göteborgs universitet.

- Hargreaves, A (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hargreaves, A. (2000): Mixed emotions. Teachers' perception of their interaction with students. *Teaching and education*. Vol.16: s. 811-826.
- Hargreaves, A. (2003): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo. Ad Notam Gyldendental.
- Haug, P. (2013): Kva skal til for å endre lærerutdanninga? I *Bedre skole* nr.3, 2013.
- Heggen, K. (2008) Profesjon og identitet. I A.Molander & L.I.Terum (red.) *Profesjonsstudier* (s.321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000): Forskning i eget klasserom: Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. I *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Illeris, K. (2000): *Læring — aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Irgens, E. J. (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner- Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*, Fagbokforlaget
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s. 374-385
- Kalleberg, R.(1992): Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin (red.). *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur. s. 27-50.
- Klemp, T. (2013): [Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?. UNIPED \(Tromsø\)](#). vol. 36 (1)
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2009): Stortingsmelding nr.11(2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2008): St.meld.nr 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (Kunnskapsdepartementet)(2007):St.m.nr16 (2006-2007)..og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2010): Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2013):. Øvingslæreravtalen for skolen Rundskriv F-04-05: Nye avtaler for øvingslærere. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale S., Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lauvås, P., Handal, G.(2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen akademisk forlag

- Lillejord, S.(2015): Lærernes profesjonsutdanning. I «Bedre skole» nr. 3 2015, s. 85-87
- Lillejord, S. og Børte, K.(2014): Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging. www.kunnskapsenter.no
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press
- Lingard, B.,et.al.(2003): *Leading Learning: making hope practical in schools*.Maidenhead, UK: Open University Press
- Malterud, K.(2004): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, A.(2007): Pierre Bordieu: forskning og handling. *Praktiske grunde- Tidsskrift for kultur-og samfundsvitenskap* nr.3-4, 2007, s. 24-31
- McIntyre,D.(1993): Theory, theorizing&reflection in initial teacher education, i Calderhead, J. og Gate P. (red) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press, sid.39-52.
- McLaughlin, M.W, Talbert, J.(2006): *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. Teacher College Press. Teacher College Columbia University, New York og London
- McNally, R. (red.)(2009)
- Mead, G.H.(1934): *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago press
- Mujis,D., Harris, A.(2006): Teacher led school improvements: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), s. 961-972
- Munthe, E;[Ohnstad, F.O](#) (2008): Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. [Norsk pedagogisk tidsskrift](#). Vol. 6.
- Nilssen, V.. og Klemp, T. (2014): *Læresrstudenten i møtet mellom teori og praksis*, Universitetsforlaget
- Nilssen, V..(2014): Ny som praksislærer- motivasjon, inspirasjon og frustrasjon. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8,(2), s. 71-78
- Nilssen, V., (2012): *Praksislæreren*, Universitetsforlaget,
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- Nilssen, V. (2009): «Lærer og øvingslærer - om utvikling av dobbel yrkesidentitet». I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3/2009 s. 135-146.

- Noffke, S. (2009): Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. In S. Noffke & B. Somekh, (eds). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles: Sage, s. 6-23
- NOKUT (2006): Evalueringen av allmenlærerutdanningen i Norge 2006..Del 1. Hovedrapport
- NOKUT (2008): Ny struktur i høyere utdanning.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ohnstad, F.O. (2008): *Reflections around mentoring quality for student teachers in schools*. Paper presentert ved NERA Congress 6.-8.mars.
- Ohlsson, J. (red) (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J., Granberg, O. (2005): Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 årg 10 nr 3/4 s. 227–243 issn 1401-6788
- Olsen, Rigmor (2014): *Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. Når praksislæreren og studenten skal samarbeide om FoU arbeid i praksisfeltet: I hvilken grad opplever praksislærerne seg som integrert i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen?* Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Mastergradsoppgave i pedagogikk 2014.
- Orland-Barak, L. & Tillema, H. (2006). The 'dark side of the moon': a critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12 , (1), 1 – 12. [R 166/224, IF - 0.449]
- Poekert, P. E. (2012): Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. I *Professional Development in Education*, v38 n2 s.169-188 2012, Routledge,
- Postholm, M.B (2014): *Ledelse og læring i skolen*. Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B, Rokkones, K. (2012) Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M.B (red.) (2012: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget
- Raaen, F.D (2010): Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I *Ny som lærer : sjansespill og samspill*. Tapir Akademisk Forlag
- Raaen, F.D., & Åmodt, P.O (2010) Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I: *Kvalifisering til læreryrket*. s. 271-290 Høgskolen i Oslo og Akershus.

Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (s 1-14). London: SAGE

Rindal, U., Lund, A., Jakhelln, R.(2015): *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Unversitetsforlaget.

Ryan, R.M, Deci,E.L(2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 doi:10.1006/ceps.1999.1020, hentet fra <http://www.idealibrary.com>

Ryle, G.(1949). *The Concept of Mind*. London:Huchinson
Rønnerman,K.(red.) (2004): *Aktionsforskning i praktiken- erfaringer och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur

Scherp, H.Å.(2003) Förståelsesorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, G. & Scherp, H.Å. (red.) (2003): *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution, Stockholm.

Schön, D.A (1996) Den reflekterande praktikern. I Brusling & Strømquist (red.) 1996: *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur

Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.

Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Skårderud, F, Fauske, H., Nygren, P, Nilsen, S., Kollestad, M (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6, s. 462- 476.

Skrøvset, S., Stjersnstrøm,E.(2006): Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I Møller,J.,Fuglestad,O.L.(red.).*Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget

Spillane,J.P. (2006):*Distributed Leadership*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass

Starrin, B.(2009):Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I Jakhelln, R, Leming, T., Tiller, T. (red), *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag

Steen-Olsen, T. (2010): Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I Lund, T., Postholm, M.B & Skeie, G. (Red.),. *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s.97-113). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman

Stjernstrøm, E.(2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring - skolelederens nye muligheter. I Sivesind,K, Langfeldt, G., Skedsmo, G. (red.) *Utdanningsledelse*. Cappelen Damm Akademisk. s 166 - 186.

Strauss A., Corbin, J.M. (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. SAGE Publications

Strømsnes, Å.L.(1983): Praksisrettleiaren-har han falle ut or den pedagogiske historia? I T.Tiller & K.Sakgen (red.) *Praksisveileder eller øvingslærer? Om veiledning i lærerutdanning og skole*. Oslo: Aschehoug

Søndenå, K.(2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke. og K. Søndenå (red): *Veiledningskvalitet*, Oslo: Universitetsforlaget.

Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*, 2004, Abstrakt forlag

Søndenå, K., Brekke, M.: *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Søndergaard, D. M.(2008): Offerpositionens dilemmaer. Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression i Lützen, Karin m.fl.. 2008. *På kant med historien. Studier i køn, videnskab og lidenskab tilegnet Bente Rosenbeck på hendes 60-årsdag*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Telhaug, A.O., Mediås, O. (2004): Utdanningshistorie. I Thuen, H., Vaage, S. *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenking fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag

Tidsskriftet FoU i praksis, vol.8 (2), s. 71-87.

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget

Tyrèn,L. (2013): *Vi får jo inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill. En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Dr.polit avhandling, Göteborgs Universitet

Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget

Universitetet i Tromsø (2009). *Pilot i Nord. Profesjonelle lærere på alle trinn – integrert, differansiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Hentet fra https://UiT.no/Content/79165/Laererutdanning_forslag.pdf

Universitetet i Tromsø (2013a).LRU-2001 Bachelorgradsoppgave i profesjonsfaget. Hentet fra http://UiT.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=330593

Universitetet i Tromsø (2013b). LRU-2670 Praksis 3.studieår lærerutdanning 5.-10.trinnhentet fra http://UiT.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=331757

Universitetet i Tromsø (2013c) Studieplan for integrert mastergradsprogram i lærerutdanning 1.-7.trinn Studieplan. Tromsø: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø (2013d). Studieplan for integrert mastergradsprogram i lærerutdanning 5.-10. trinn. Universitetet i Tromsø. Hentet fra https://UiT.no/studietilbud/program?p_document_id=280330

Universitetet i Tromsø (2014). Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPiT). Hentet fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271UiT -

Universitetet i Tromsø (2015). UiT forskning, Lærerutdanning i forandringstid –LIFT HSL-fakultetet, Hentet fra: https://uit.no/forskning/forskningsgrupper/gruppe?p_document_id=345448

Vygotsky, L.S.(1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S.(1986) *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S

Wenger, E. (1998.) : *Communities of Practice- Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press

Wilhelmsson & Döös (2012): *Dialogkompetens för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Woods, P.A.(2004): Democratic Leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International journal of leadership in education: theory and practice*. 7(1), s. 3-26

Worum, K.S.(2014): Veiledning, kunnskapssyn og utdanning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. No.1, 2014, årgang 98.

Zeichner, K. M, (1996) Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärareutbildning. I C.Brusling & G. Strømquist (red.) 1996: *Reflektion och praktik i läraryrket*. Side 43-66. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1: Invitasjon til fokusgruppesamtale

Fokusgruppesamtale om studentveiledning

I forbindelse med masterstudiet i aksjonsforskning og skoleutvikling ønsker jeg å gjøre en undersøkelse om veiledning ved vår skole. Jeg ønsker å gjennomføre en fokussamtale for å få kunnskap om hvilke muligheter og problemer som er knyttet til oppgaven som veileder for studenter. I forkant ønsker jeg at du kan tenke over spørsmålene som vil være utgangspunkt for samtalen:

1. Hvordan driver du veiledning av studentene?
2. Hva er utfordringene du møter som veileder?
3. Hva slags muligheter ser du til å utvikle veiledning ved vår skole?

- Samtalen vil vare ca en time og vil bli tatt opp på diktafon.
- Samtalen vil bli transkribert og brukt i en oppgave. Svarene vil bli anonymisert
- Det er frivillig å delta

Tid : Fredag 06.12 kl 14.30

Sted: Møterom ved hallen

Vennlig hilsen
Gjertrud Kalseth

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide om praksislærerrollen og praksisforum

Tema	Spørsmål
Motivasjon	Hvorfor ble du praksislærer?
	Hva er positivt med å være praksislærer?
Utfordringer	Hva er de største utfordringene i rollen som praksislærer?
Samarbeid	Tidligere var studentenes praksis bare praksislærers ansvar. Hvordan opplever du at skolen nå skal være en praksisskole-der alle på skolen har ansvar for studentene?
	Hvordan samarbeider du med andre praksislærere?
	Hvordan fungerer samarbeidet med universitetet?
	Hvordan har det å bli en universitetsskole påvirket samarbeidet?
Praksisforum	Vi har fått i gang et praksisforum for vårt interne samarbeid. Hvordan synes du det fungerer?
	Har praksisforum betydning i rollen som lærerutdanner?
	Hvordan bør praksisforum fortsette fremover?

Utgangspunkt for intervju om praksislærerrollen i desember 2015 og januar 2016
Gjertrud Kalseth

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette til at lydopptak og referater fra intervju og møter i praksisforum kan brukes i forbindelse med Gjertrud Kalseths masteroppgave i aksjonsforskning/ skoleutvikling ved universitetet i Göteborg.

Jeg er informert om at deltakernes identitet blir anonymisert, at data blir behandlet ut fra forskningsetiske standarder og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen.

Navn:

Dato:
