

Sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen?

Lars Gunnar Briseid og Sidsel Werner:

Sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen?

*Praksislæreres forståelse av og fortellinger om betydningen av tre intervensjoner
for studenters utdanning til læreryrket*

Universitetet i Agder
2013

Skriftserien nr.163 e

ISSN: 1504-9299

ISBN: 978-82-7117-746-1

© Universitetet i Agder, 2013

Serviceboks 422, N-4604 Kristiansand

Design: Universitetet i Agder

Emneord:

Lærerutdanning

Praksislærer

Likeverdige dialog

Punktpraksis

Innhold

Forord	7
Introduksjon	9
Teoretisk ramme.....	11
Bro mellom to verdener?	11
Teori som oppskrift for praksis - eller som kilde til pedagogisk skjønn?	12
Studenten i praksis - tilpasning eller danning?.....	13
Praksislærernes nøkkelposisjon i studentenes sosialisering til læreryrket	14
Praksisorienterte faglærere og teoriorienterte praksislærere?	15
Intervensjonene	17
Intervensjon A: Likeverdige samtaler om praksisoppdragene	17
Intervensjon B: Videreføring av ordningen med punktpraksis	18
Intervensjon C: Modellering av didaktisk arbeid	19
Metode.....	21
Presentasjon og drøfting av studiens resultat	23
Forskningsspørsmål 1: Hva mente praksislærerne om tiltakene som ble iverksatt?	23
Forskningsspørsmål 2. Hvilken opplevelse har praksislærerne av seg selv som lærerutdannere?	28
Konklusjoner og avsluttende betraktninger	37
Intervensjonenes bidrag til å skape sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen	37
Tilretteviser eller lærerutdanner?	38
Utvidelse av samarbeidet mellom praksislærere og faglærere ved universitetet ..	40
Kilder.....	43
Vedlegg	47

Forord

Denne rapporten omhandler en studie av et praktisk forsøk på å få til integrering av teori og praksis gjennom den første praksisperioden i en lærerutdanningsklasse. Tre ulike intervensjoner ble gjennomført med dette som mål:) *likeverdige dialoger* mellom praksislærere og faglærere på universitetet om praksisoppdraget, 2) gjennomføring av *punktpraksis* med observasjoner og øvinger, 3) *praksislærers modellering av didaktisk arbeid* (praksislærers «høyttenkning» overfor studentene i forbindelse med planlegging av undervisning, med påfølgende dialog mellom praksislærer og studentgruppe).

Hensikten med studien var å få frem kunnskap som kan bidra til at praksis er en arena der studentene opplever faglige diskusjoner med utforskning av alternative måter å tolke erfaringer på, samt faglige funderte diskusjoner om ulike måter å arbeide på som ledd i utviklingen av profesjonelt, pedagogisk skjønn.

Vi vil rette en takk til de involverte praksislærerne som velvillig stilte seg til disposisjon som informanter, til tross for det merarbeidet dette representerte for dem.

Lars Gunnar Briseid og Sidsel Werner

Introduksjon

Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen har vært gjenstand for diskusjon så lenge lærerutdanning har eksistert (Harbo, 1969). I 2006 kom Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) med en evalueringsrapport om allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006). Her gikk det frem at integreringen av praksis, fagstudium, fagdidaktisk- og pedagogisk teori var en stor utfordring for allmennlærerutdanningen. Rapporten viser at fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, ble svakt artikulert i utdanningen. I den forbindelse ble det tilrådd at kommunikasjonen mellom ulike aktører i utdanningen måtte bedres. “Evalueringspanelet vil understreke betydningen av å skape en diskusjon som kan bidra til faglige klargjøringer og felles oppfatninger om hva som er profesjonalitet i lærerutdanning og læreryrket” (NOKUT 2006:4).

Sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen kan undersøkes med flere tilnærminger. Fordi praksislærernes syn på en slik sammenheng ikke så ofte kommer fram, fant vi det her interessant å benytte et forskningsmateriale bygd på *praksislærerenes* uttalelser. Vi antok at det som kom fram ville være verdifull kunnskap som ledd i arbeidet med å styrke lærerutdanningen når det gjelder sammenhengen mellom teori og praksis.

Følgende problemstilling ble utformet:

Hvordan kan tre gjennomførte intervensjoner i lærerstudenters praksisopplæring bidra til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen?

Vi utarbeidet derfor følgende forskningsspørsmål:

1. Hva mener praksislærerne om intervensjonene som ble iverksatt?
2. Hvilken opplevelse har praksislærerne av seg selv som lærerutdannere?

Fordi både erfaringene fra PIL-prosjektet og forskning som vi viser til nedenfor, synliggjør at praksis har stor kraft og at praksislærernes identitet som lærerutdannere er utydelig, ønsket vi at tiltakene vi satte i verk, skulle styrke praksislærernes identitet som lærerutdannere. Dette bygger vi på Solstads (2010) drøfting av hvordan det å være

lærerutdanner, er å la praksis fungere som forum for utvikling av en profesjonell lærerrolle og ikke bare som en treningsarena for studentene. I dette mener vi det ligger et grunnlag for å få til bedre sammenheng mellom de to hovedarenaene i lærerutdanningen, altså undervisningen på universitetet og praksisopplæringen i skolene.

Utformingen av det første forskningsspørsmålet var grunnet i at var interessert i å sette praksislærernes synspunkter i fokus. Det andre valgte vi fordi vi var interessert i å få tak i praksislærerne opplevelse av seg selv som lærerutdannere med tanke på at det kunne ha betydning for utfallet av de tre intervensjonene.

Intervensjonene som ble iverksatt var følgende:

- A) Likeverdige samtaler om praksisoppdragene
- B) Videreføring av ordningen med punktpraksis
- C) Modellering av didaktisk arbeid¹

Studiens forskningsmateriale består i *praksislærernes syn* på sider ved lærerutdanningen. Dette vil være viktig kunnskap i det videre arbeidet med å styrke sammenhengen mellom praksisopplæringen og opplæringen som foregår ved universitetet.

I det følgende presenterer vi først en teoretisk ramme for studien som tar utgangspunkt i tidligere forskning om temaet. Dette for å belyse relasjonen mellom undervisningen på lærerutdanningsinstitusjonen og opplæringen i praksisfeltet, og få frem relevante problematiseringer knyttet til dette. Denne rammen utgjør fundamentet og ytterligere begrunnelser for de tiltakene som ble iverksatt. Deretter gir vi en nærmere presentasjon av de nevnte intervensjonene (A- C). Vi redegjør så for gjennomføringen av prosjektet. Videre presenterer vi de metodiske valgene, resultatene av studien og drøfting av resultatene med tanke på mulige svar på problemstillingen.

¹ Gjennomføringen av denne intervensjonen var avhengig av at det ble enighet på samarbeidsmøtet med praksislærerne om å gjennomføre den

Teoretisk ramme

Bro mellom to verdener?

På bakgrunn av det store og sammensatte bildet den samlede kunnskapen danner, om hva som kvalifiserer til å arbeide som lærer (Haug 2010:12), kunne en valgt mange innfallsvinkler til forbedring av lærerutdanningen. I denne studien fokuseres det på sammenhengen mellom det som skjer i praksisopplæringen, og i opplæringen ved universitetet, ofte omtalt som *praksissiden* og *teorisiden* av utdanningen.

Solstad (2010) påpeker at mange allmennlærerstudenter opplever teori og praksis som “to verdener”. Skårderud m.fl. (2005) gjorde en undersøkelse i vernepleie-, barnevernspedagogikk- og sosionomutdanninger, som viser hvordan studenter og profesjonsutøvere i slike utdanninger ofte står i en kryssild mellom utdanningens teoretiske del, og praksisfeltets krav. Forskerne fant at første gang studentene får erfare denne kryssilden, er når de har praksisutplassering i sin grunnutdanning. “Ikke sjelden resulterer en slik erfaring i at studenten utvikler kritisk holdning til utdanningen (teorisiden, vår presisering), fordi denne ikke oppleves som tilstrekkelig relevant.” (Skårderud m.fl. 2005:464). Lærerstudenter uttrykker ikke sjelden frustrasjon over at lærerstudiet er for lite praktisk rettet. Lærerutdanningene har vært utsatt for sterk kritikk i media av samme grunn (Rudjord Unneland 2009:317).

Skagen (2010:125) drøfter studenters vurderinger av praksisopplæringen som mer relevant enn teoriundervisningen. En mulig forklaring på dette mener han kan være at studentenes møte med yrkeslivet, er en mer eksistensiell utfordring enn eksamen og vurdering på høyskolen. Studentene møter det som skal bli deres egen profesjonsvirkelighet og suksess eller fiasko er synlig for mange, f.eks. elever, rektor, øvingslærere og høyskolelærere.

Skårderud m.fl. (2005) foretar et skille mellom ulike handlingskompetanser i profesjonsutdanningene: kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante handlingskompetanser. Det første forstås som kompetanser studentene utvikler gjennom deltakelse i profesjonsutdanningenes teoretiske del, og som er nødvendige for å greie eksamen og dermed bli formelt kvalifisert for å utøve sin profesjon. Yrkesrelevante handlingskompetanser derimot, er de kompetanser som trengs for å kunne løse oppgaver i konkrete yrkespraksiser utenfor utdanningsinstitusjonenes sammenheng. I den offentlige debatten har det ofte vært formulert at slike kompetanser i størst mulig grad bør være sammenfallende i profesjonsutdanningene. Det er for eksempel et sentralt krav i den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU) at

den skal profesjonsrettes (Kunnskapsdepartementet 2010). I de senere årene er dessuten kravet og forventningene om forskningsbasert undervisning i høyere utdanning blitt tydeligere (Haug 2010). I en artikkel om relasjonen mellom teori og praksis, viser Solstad (2010:204/205) til de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. Her påpeker hun at arbeid med å utvikle lærerkompetanse, forutsetter lærere som har et helhetlig perspektiv på sammenhengen mellom teori og praksis. Hun viser hvordan det i de nasjonale retningslinjene går fram forventninger til lærere om at de setter seg inn i ny forskning og deltar aktivt med å videreutvikle og fornye både egen og skolens praksis. På bakgrunn av dette oppsummerer hun at praksislærernes oppgaver både blir å fokusere på det å utvikle teknisk dyktighet i praktiske oppgaver og å legge opp til at studentene skal kunne reflektere over egen tenkning og forståelse, til drøfting og vurdering av alternativer, samt til å hjelpe studentene til å argumentere og resonnerer ved hjelp av et profesjonelt fagspråk.

Teori som oppskrift for praksis - eller som kilde til pedagogisk skjønn?

Begrepene teori og praksis brukes ofte intuitivt, uten at de er definert. I det offentlige ordskiftet snakkes det ikke sjelden om “gapet” mellom teori og praksis, noe som indikerer en forståelse om at teori er alt praksis ikke er, og omvendt. Rudjord Unneland (2009) finner dikotomien teori-praksis lite anvendelig, og tar isteden utgangspunkt i Aristoteles’ tre kunnskapsformer: episteme (teoretisk innsikt og begreper til å forstå med), techne (praktiske og tekniske ferdigheter og metoder), og fronesis (etisk-sosial innsikt). For lærere er alle disse kunnskapsformene nødvendige, hevder hun, men de forholder seg til ulike deler av lærertilværelsen. Hun mener at med en slik tilnærming opprettholdes todelingen i teoretisk og praktisk kunnskap, men at motsetningforholdet mellom dem oppheves (Rudjord Unneland 2009:325).

Noe av den samme tenkemåten kommer til uttrykk hos Kvernbekk (2011). Hun er opptatt av hva slags funksjon teori har eller skal ha. ”Vi lager teorier for at de skal gjøre en jobb for oss, selv om det er ulike oppfatninger av hvilken jobb som er den viktigste” (s. 24). Det kan være snakk om å beskrive fenomener som finner sted i praksis eller det kan dreie seg om at teori skal være bestemmende for det som skal foregå i praksis. Kvernbekk hevder at det finnes mye teori i praksis i utgangspunktet, men den er ikke forskningsbasert. Den er usystematisk, og ofte ikke godt artikulert, men er likevel utgangspunkt for lærernes antakelser, tolkningsmønster og praktiske virksomhet. Dette kaller hun teori i “svak” forstand. Kvernbekk kaller derimot forskningsbasert teori, som er systematisk, generell og avgrenset til å handle om

definerte fenomen, for teori i «sterk forstand». Det er mellom denne teorien og praksis det ofte kan være et gap. Men samtidig hevder Kvernbekk at det ikke trenger være slik at all forskningsbasert teori skal bidra direkte til å forbedre praksis. Hun mener at noe forskningsbasert teori kan ha en distanse til praksis som gjør at den kan fungere som kritisk redskap for analyse av det som foregår i praksis. Slik blir det ikke problematisk at det er en form for gap mellom teori og praksis (Kvernbekk 2011: 25). Oppsummert kan en si at en ikke kan utlede oppskrifter for praksis direkte fra teori, men at teori heller kan være kilde til ideer for praksis, forståelse og analyseredskap for praksis, samt som grunnlag for utforskning av alternative praktiske tilnærminger i undervisningen. Dvs. at teorien utgjør en viktig kilde til utøvelse av pedagogisk skjønn.

I vårt arbeid finner vi det begrensende å betrakte teoretisk opplæring som noe som bare skjer ved universitetet og praktisk opplæring som noe som bare skjer i praksisfeltet. Vi mener det er fruktbart å betrakte opplæringens to formelle arenaer som bærere av både teoretiske og praktiske sider ved lærerutdanning.

Studenten i praksis - tilpasning eller danning?

Bergsvik m.fl. (2005) hevder med utgangspunkt i Hellesnes (1975) at sosialisering til læreryrket kan inndeles i tilpasning og danning. Tilpassende sosialisering handler om å gå inn i systemet, for å lære seg spillereglene og hvordan systemet fungerer. En slik tenkemåte innebærer at yrkesutøveren i liten grad trenger å stille spørsmål ved yrkesutøvelsen. "Dannende sosialisering" går derimot ut på at en har tiltro til egen fornuft og til å stole på egen kunnskap og erfaring. "Det kreves mot av en nyutdannet å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer den etablerte barnehage- og skolekultur" (Bergsvik m.fl. 2005:68-69). Når Skårderud m.fl.(2005) benytter todelingen kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante handlingskompetanser, uttrykkes ikke det refleksive spørresettende tydelig. Det kan imidlertid ses på som del av begge disse kompetansene slik at en kan tenke seg at *dannende sosialisering* er del av prosessene som er involvert i utvikling av handlingskompetansene. Bergsvik m.fl. (2005) argumenterer for at profesjonsutdanning også bør sette i fokus evne til å undersøke nærmere hva som ligger i praksiskonteksten, til å stille reflekterende spørsmål og til å gi begrunnede forslag til endringer. Dette er i overensstemmelse med føringer i nasjonale retningslinjer for den nye grunnskolelærerutdanningen.

Hanssen og Østrem (2007) hevder at erfarne lærere som har levd i bestemte skolekulturer lenge, " kan ha etablert en rekke tenkemåter som er blitt tause, eller de kan ha opparbeidet en rekke forsvarsmekanismer som gjør det mulig for dem å

fortsette i det konfliktfylte og ambivalente arbeidet som læreryrket kan være. “ (Hanssen og Østrem 2007:210). Dersom praksislærerne ikke stiller spørsmål ved den kulturen de selv er del av, kan dette få betydning for studentenes mulighet for viktige dannelsesprosesser, knyttet til å stille spørsmål ved og reflektere over det som skjer i praksis. Hanssen og Østrem (2007:210) hevder videre at det er en mulighet for at nyutdannede lærere er bedre til å sette ord på sine opplevelser i og om yrket sammenlignet med sine mer erfarne kolleger, fordi “ingenting blir tatt som selvsagt”. Det vil kunne hevdes at studenter i en opplærings situasjon vil være i den samme “ingenting er selvsagt”-posisjonen. Skal studenter utvikle en reflekterende ispørresettende tilnærming til det de møter i utdanningen, både i praksis og ved universitetet, må de læres opp til det. Det dreier seg om å øve seg til å se på hvordan praktiske handlinger og situasjoner er uttrykk for verdier, elevsyn, læringssyn o.l.²

Praksislærernes nøkkelposisjon i studentenes sosialisering til læreryrket

Praksislærerne, som bærere av erfaringer fra “den virkelige verden” har en nøkkelposisjon i forhold til sosialiseringen av kommende lærere. De har stor betydning for utviklingen av lærerstudentenes tenkning, holdninger og undervisningsstrategier. Derfor er spørsmålet om praksislærernes identitet som lærerutdannere sentral, mao. om de oppfatter sin rolle som “*utdannere*”, - ikke bare *tilrettevisere* (Fryktholm 1999). Løfsnes (2010) fant at lærerstudenter “vedkjente seg et perspektiv på at praksisarenaen ga tilstrekkelig læring for læreryrket. Læring for læreryrket dreier seg først og fremst om å mestre de praktiske utfordringene, og det kan være lett å gi kontekstuell, praktisk kunnskap forklart ut fra et “hverdagsspråk” forrang” (Løfsnes 2010: 354).

Solstad (2010:215) fant at praksislærernes bruk av teoretiske kunnskaper i veiledningen skjer i liten grad, samtidig som lærerstudenter setter relevansen av praksis høyest i lærerutdanningen. Med bakgrunn i dette trekker hun fram resultater av forskning (Munthe og Ohnstad 2008, Ulvik 2007) der det henholdsvis kommer fram at det ser ut til at praksislærere i liten grad ser på seg selv som lærerutdannere, og at praksis mer fungerer som treningsarena enn som forum for utvikling av en profesjonell lærerrolle. Hun argumenter for at det ikke bare bør være slik at teoriundervisningen må være praksisorientert, men at den utdanningssituasjonen som praksis representerer også bør være teoribasert.

² Werner og Håstein (2010) har skrevet om å øve seg på en slik tilnærming til praksis (med utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring)

Praksisorienterte faglærere og teoriorienterte praksislærere?

Nilssen (2009:140) viser til Orland-Barak (2001) og påpeker at “overgangen fra å være lærer til å bli øvingslærer ikke skjer av seg selv. Tvert imot, dette er en høyst bevisst og gradvis prosess med å reorganisere verdier og forståelse veilederen har som lærer, for å gjøre den nye konteksten med veiledning forståelig. Samtidig, hevder hun, ser øvingslærere ut til å mangle identitet som lærerutdannere» (Nilssen 2009:135). Hun stiller spørsmål ved sider hun mener ligger i forslaget til forbedringer (i evalueringsrapporter av lærerutdanningen) som nå er bygd inn i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen³. Dette gjaldt særlig hentydningen om at problemet i stor grad lå i at teorilærerne hadde for lite kunnskap om det som foregår i skolen. Med henvisning til Bullough (2005) som har studert lærerutdanningsidentitet blant lærere, trekker hun fram at dersom en mer praksisbasert lærerutdanning skal bli mer enn en svak øvelse i yrkessosialisering, må øvingslærerne få anledning til å utvikle og berike sin identitet som lærerutdannere (Nilssen 2009:136). Som nevnt hevder Nilssen (2009) at mange - både studenter og praksislærere - betrakter praksis kun som en treningsarena der veileders oppgave er å gi tilbakemelding på studentenes undervisning og si hva som virker og ikke virker. Praksis som *utdanning* derimot, innebærer en “tilnærming der studentene ikke bare får tilbakemelding på egen undervisning, men også observerer, undersøker, tolker og analyserer andres undervisning, elevarbeid og ulike aktiviteter som hører til læreres arbeid” (Nilssen 2007:136). Hun trekker fram en studie utført av Carroll (2005) som viser «hvordan et lærerpersonale gjennom dialog i et læringsfelleskap utviklet en felles forståelse av sin rolle som øvingslærere» (Nilssen 2009:141). “Å artikulere og diskutere egen praksis ser ut til å være en kompleks og uvant aktivitet for øvingslærere” hevder Nilssen, og viser samtidig til at dette er en sentral del av det som Feiman-Nemser (2001) kaller “educative mentoring”, - å veilede studenter slik at det bidrar til studentens læring når det gjelder å bli lærer og å undervise.

³ Lærerutdanning etter de nye retningslinjene ble satt i verk høsten 2010

Intervensjonene

De tre intervensjonene vi valgte å sette i verk med tanke på at de kunne bidra til å skape sammenheng mellom teorisiden og praksissiden i lærerutdanningen, kalte vi A) Likeverdige samtaler om praksisoppgavene, B) Videreføring av punktpraksis og C) Modellering av didaktisk arbeid. Intervensjonene, som beskrives nedenfor, ble gjennomført i lærerstudentenes første semester, der praksis samlet utgjorde tre uker. Med bakgrunn i de nevnte erfaringene fra arbeidet i PIL-prosjektet (Briseid m. fl. 2011), ble den første uken organisert som punktpraksis. Det vil si at studentene var ute i praksisskolen én dag pr uke over fem uker (forskjellige ukedager hver gang). De to gjestående praksisukene ble organisert som vanlig "langpraksis".

Både i forkant av punktpraksis og langpraksis ble det avholdt et samarbeidsmøte med de involverte praksislærerne og faglærerne i pedagogikk og naturfag. Formålet med disse møtene var å samarbeide om utforming av praksisoppgavene (oppgavene) studentene skulle ha med seg fra universitetet til praksisskolen.

I det følgende går vi nærmere inn på utformingen av og begrunnelsene for hver av intervensjonene.

Intervensjon A: Likeverdige samtaler om praksisoppgavene

Bakgrunnen for å holde de to møtene før punktpraksis og langpraksis var et ønske om å etablere likeverdighet mellom praksislærere og faglærere knyttet til et samarbeid om utforming av praksisoppgavene studentene skulle utføre. Det var et poeng at både praksislærerne og faglærerne ved universitetet skulle oppleve oppgavene som relevante og at alle hadde et eierforhold og en felles forståelse av disse oppgavene. Det ble lagt sterk vekt på at diskusjonene skulle være reelle. Samtidig skulle lærerutdanningens emneplaner følges og oppgavene skulle være mulig å gjennomføre i forhold til elevgrupper, timeplaner, fagplaner, materiell etc.

Det at faglærere og praksislærere samarbeidet slik før punktpraksis var en videreutvikling av erfaringene i PIL-prosjektet (Prethus 2011), ved at samtlige praksislærere ble trukket aktivt inn som reelle premissleverandører for praksisoppgavene sammen med faglærerne på campus. Etablering av samarbeidsmøtet var også ment som et element i å ta på alvor praksislærernes rolle som lærerutdannere, og ikke bare tilretteleggere (Jfr. Nilssen 2009). Samtidig fikk faglærerne på universitetet prøvd sine ideer i møtet med erfarne praksislærere. Dette så vi på som en

mulighet for at sammenhengen mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen for studentene kunne bli styrket.

Den samme tankegangen var utgangspunkt for møtet i forkant av langpraksis. Forslag til oppgaver ble presentert som et diskusjonsgrunnlag overfor deltakerne i samarbeidsmøtet. Oppgavene var tilpasset både teoriundervisningen ved universitetet, og planene for arbeidet ute på skolene. De bestod i observasjoner og i øving på bestemte sider ved det å undervise (f.eks. stemmebruk, kommentere elevutsagn m.m.). Siden faglærerne ved universitetet hadde utarbeidet forslagene til oppgaver, kan en si at det ble lagt føringer på diskusjonen. Det ble derfor lagt stor vekt på at en kunne forkaste forslagene og utarbeide helt nye og annerledes oppgaver, om det var ønskelig. Forslagene til oppgaver i pedagogikk og elevkunnskap ble ikke forandret noe særlig, mens oppgavene i naturfag ble nokså mye endret.

Intervensjon B: Videreføring av ordningen med punktpraksis

Erfaringene fra PIL-prosjektet gjorde at vi ønsket å videreføre denne måten å bruke den første praksisuken på. Hensikten med videreføringen av punktpraksis, var mer omfattende enn det vi fokuserer på her, nemlig å styrke sammenhengen mellom teoridelen og praksisdelen i utdanningen. Med tanke på denne studien var det for det første et mål at den enkelte student skulle få gradvis innføring i, kjennskap til og erfaring med skolen som system og det å være lærer. For det andre var det et mål at studenten også gradvis skulle bli vant til å reflektere teoretisk over praksiserfaringer. Begge disse målene skulle hjelpe studentene med å kunne tenke praktisk lærerarbeid i møte med teorien og å kunne ta med seg det teoretiske stoffet inn i en praktisk skolesammenheng. På denne måten mente vi at de ville oppleve sammenheng mellom teori- og praksissiden i studiet.

En sentral begrunnelse i denne sammenhengen, for videreføring av ordningen med punktpraksis, var ønsket om å få tydeligere fram at praksis er utdanning, - ikke bare en treningsarena. Som det går frem av Nilssen (2009) er observasjon, undersøkelse, tolkning og analyse av andres undervisning og elevarbeid sentralt for utviklingen av en profesjonell lærerrolle. Bearbeidingen av observasjonene og øvingene (se intervensjon A) var ment å bidra til dette. Samtidig fikk studentene hjelp til å tilegne seg det Skårderud m.fl. kaller *yrkesrelevante handlingskompetanser*, både gjennom å observere erfarne læreres arbeidsmåter, og ved å gjennomføre øvinger. Fokus på metodikkaspektet i lærerutdanningen (techne), er kanskje særlig viktig i en inneledende fase av studiet, slik at studentene kan gis trygghet ved at de får konkrete

ideer og hjelp til å håndtere praktiske utfordringer de står overfor. Samtidig gir metodikkunnskap muligheter for å diskutere teoretiske begrunnelser for det en gjør, med praksislærer.

Intervensjon C: Modellering av didaktisk arbeid

Denne intervensjonen ble planlagt gjennomført i langpraksis i studentenes første semester, som gikk over to uker. Det gikk ut på at praksislærer skulle være modell for studentene i et didaktisk arbeid. Studentene skulle være til stede når praksislærer planla et konkret pedagogisk forløp. Praksislærer skulle sette ord på hvilke overveielser som ble gjort i selve planleggingen, - hva som ble lagt vekt på og hvilke hensyn som måtte tas. Både praktiske og elevmessige, fagdidaktiske og pedagogiske vurderinger av mer teoretisk art, kunne trekkes inn. Studentene skulle få anledning til å stille spørsmål og komme med kommentarer til praksislærers planlegging. Studentene skulle så observere praksislærers gjennomføring av planen. Etterpå skulle studentene og praksislærer snakke sammen om det som skjedde når planen ble gjennomført. I denne samtalen skulle det legges vekt på å diskutere og fagliggjøre både det som fungerte og det som avvek fra det planlagte.

I utarbeidningen av denne intervensjonen var vi inspirert av erfaringer Nilssen (2009:140,141) beskriver fra sin forskning om øvingslæreres rolle og identitet som lærerutdannere. Nilssens arbeid tok utgangspunkt i hvordan «lærere utvikler seg i rollen som øvingslærere og lærerutdannere gjennom ulike modeller for samarbeid med forskere og skoleutviklere». Hun trekker fram et eksempel fra Carolls (2005) forskning som omhandler en situasjon der en gruppe øvingslærere sammen ser på et videoopptak der én av dem planlegger en undervisningsøkt med en student. Nilssen (2009:141) skriver at eksemplet bl.a. viste at øvingslæreren hadde stor betydning for hva studenten klarte å forstå om det å planlegge. Sett i sammenheng med Solstads (2010) artikkel om praksisnær teori og teorinær praksis som en nødvendig relasjon, mente vi at det var interessant om den oppgaven studentene skulle utføre i praksis, med bakgrunn i PEL-faget, kunne knyttes til betegnelsen teorinær praksis. En oppgave der praksislæreren modellerer didaktisk arbeid, kunne aktualisere det å trekke inn teoretiske begrunnelser som del av praktisk planleggingsarbeid. Vi mente dette kunne være med på å styrke studentenes opplevelse av at teoretiske temaer har relevans i den daglige, praktiske utøvelsen av læreryrket. Ikke minst var dette viktig fordi praksislærer har meget stor betydning for studentenes sosialisering til læreryrket (jfr Løfsnes 2010).

Håpet var at “Modellering av didaktisk arbeid” som praksisoppdrag (og intervensjon), var en aktivitet som kunne bidra til å stimulere studentene til å

observere, tolke, analysere og reflektere over andres undervisning med tanke på å oppdage sammenheng mellom teori- og praksisdelen i utdanningen (Nilssen 2009). At denne aktiviteten også kunne støtte opp under en pedagogisk dannelse ved at den enkelte student tenker kritisk, får tiltro til sin egen fornuft og stoler på egen kunnskap og erfaring gjennom observasjonen og dialogen med praksislærer (jfr Bergsvik 2005), var også et interessant moment ved utarbeidningen av denne intervusjonen.

Forskningen viser dessuten at praksislærere med lang erfaring ofte har automatisert sin undervisnings- og tenkemåte, og sjelden verbaliserer hvorfor, hva og hvordan i sitt eget pedagogiske arbeid (Hanssen og Østrem 2007, Solstad 2010, Nilssen 2009). Ved at studentene skulle bivåne en praksislærer som modellerte didaktisk arbeid, og selv skulle delta i samtalen om det som ble planlagt og gjennomført, kunne nettopp en slik verbalisering være det som fikk studentene til å legge merke til sammenhenger mellom teori og praksis. Samtidig kunne denne oppgaven styrke praksislærernes identitet som lærerutdannere – at praksislærerne representerer én del av en utdanning som foregår på to formelle utdanningsarenaer (Jfr. Ulvik 2007, Munthe og Ohnstad 2008).

Metode

For å svare på problemstillingen «Hvordan kan tre gjennomførte intervensjoner i lærerstudenters praksisopplæring bidra til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen», utformet vi to forskningsspørsmål: 1. På hvilken måte mener praksislærerne at tiltakene som ble iverksatt, har bidratt til å styrke sammenhengen mellom opplæringen ved praksisskolene og universitetet? og 2. Hvilken opplevelse har praksislærerne av seg selv som lærerutdannere? Som det går fram av forskningsspørsmålene, var vi interessert i å få fram praksislærernes syn.

Intervensjonene som ble iverksatt var: A) Likeverdige samtaler om praksisoppdragene, B) Videreføring av ordningen med punktpraksis og C) Modellering av didaktisk arbeid.

Studien ble gjennomført høsten 2011 i tilknytning til den første praksisperioden for en lærerutdanningsklasse ved Universitetet i Agder. Målet var å gi et bidrag til hvordan sammenhengen mellom teori og praksis i grunnskolelærerutdanningen kan styrkes. Vi tok i bruk kvalitativ metode fordi vi fant det mest hensiktsmessig å samle et forskningsmateriale i form av tekst, når vi skulle utforske problemstillingen ovenfor. Designet bestod i å gjennomføre de tre intervensjonene som er nevnt ovenfor, og i tilknytning til dette å be om praksislærernes refleksjoner, kommentarer og meninger i form av loggskrivning og skriving av refleksjonsnotater ut fra oppgitte tema. De praksislærerne som skulle ha praksis med førsteårsstudenter på grunnskolelærerutdanningen høsten 2011, ble forespurt om å delta i studien⁴. Dette gjaldt 8 praksislærere (2 menn og 6 kvinner) som hadde ulikt antall år som praksislærere bak seg. Én var helt ny i praksislærerrollen. Alle sa seg villige til å delta. Forskningsmaterialet bestod i refleksjonsnotater som hver av praksislærerne hadde utformet, ett refleksjonsnotat etter punktpraksis, én refleksjonslogg i løpet av langpraksis og ett refleksjonsnotat etter langpraksis (se Vedlegg 1). Praksislærerne fikk tilsendt dokumenter til utfylling, der det var satt opp punkter som de skulle ha som utgangspunkt for sine refleksjoner. Dokumentene ble sendt ut ett ad gangen. Dette bl.a. fordi refleksjonene i hver av fasene skulle bli minst mulig påvirket av kunnskap om hva som ville bli etterspurt i de påfølgende dokumentene. Refleksjonstemaene/spørsmålene i de tre dokumentene var utformet for å balansere åpenhet og avgrensning av tema.

Vi bearbeidet materialet fra praksislærerne gjennom en kvalitativ innholdsanalyse som omfattet analyser av de tre innleverte skrivenne fra lærerne både

⁴ Universitetet hadde anledning til å betale lærerne en symbolsk sum (kr. 1500) som kompensasjon for det merarbeidet deres deltakelse i studien medførte.

hver for seg og samlet. I tillegg så vi på sammenhengen mellom de tre dokumentene for hver enkelt av deltakerne. Analysearbeidet bestod i å dele tekstene inn i meningsenheter, kondensering av disse, koding samt utvikling av kategorier for koder som kunne sammenfattes (Graneheim og Lundman 2004). (Eksemplifisering av analyseprosedyren, se Vedlegg 2.)

En viktig innvending når det gjelder studien, er at vi som faglærere ved universitetet er del av den samarbeidsprosessen vi skal studere. Det betyr at vi uten å tenke over det, kan komme til å fremheve det som er gunstig for vår deltakelse i samarbeidet. For å forsøke å unngå denne fallgruven, valgte vi for det første å etterspørre praksislærernes syn på det som skjer i praksisperiodene, for det andre forsøkte vi løpende å stille kritiske spørsmål til vår tolkning av forskningsmaterialet. Siden en aldri kan skape mening i tekst uten at egen forforståelse er del av det, er disse kritiske spørsmålene også en måte å forsøke å korrigere for egne fordommer (egen forforståelse) slik Gadamer (2003) påpeker som viktig. Men det er også fordeler med å forske innenfor kontekster en er godt kjent i (Fuglestad 1993) fordi en har større forståelse for små ting som kommer fram, og som en kanskje ikke ville ha tenkt over om en var utenforstående. I denne sammenhengen er det dessuten sentralt å få fram kunnskap fra praksisfeltet som kan brukes aktivt i arbeidet med å forbedre lærerutdanningen på tvers av de to formelle utdanningsarenaene.

Presentasjon og drøfting av studiens resultat

Studiens problemstilling var «Hvordan kan tre gjennomførte intervensjoner i lærerstudentenes praksisopplæring bidra til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen?»

Vårt forskningsmateriale består i praksislærernes syn på de gjennomførte intervensjonene. Nedenfor presenterer og drøfter vi resultatene av studien. De to forskningsspørsmålene danner basis for denne drøftingen. Vi finner det derfor hensiktsmessig å organisere resultatene ut fra forskningsspørsmålene. Til slutt sammenfatter vi dette med utgangspunkt i problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1: Hva mente praksislærerne om tiltakene som ble iverksatt?

Vi presenterer resultatene knyttet til hver av de gjennomførte intervensjonene.

Intervensjon A: Likeverdige samtaler om praksisoppdragene

Ulike utsagn fra praksislærerne peker i retning av at de opplevde samarbeidsmøtene som ble holdt i forkant av punktpraksis og langpraksis som verdifulle og vesentlige:

«...viktig at vi praksislærere blir tatt med i planleggingen slik vi gjorde i år»

«Det er bra med tidlig kontakt mellom UiA og praksislærer slik at vi har en felles forståelse av planlegging og gjennomføring av praksis. Det synes jeg har fungert bedre etter hvert»

«...viktig at vi skaper møteplasser slik at studentenes praksis blir best mulig»

Som nevnt ble praksisoppdragene drøftet og utformet i samarbeidsmøter mellom praksislærerne og universitetslærerne. I forskningsmaterialet går det tydelig fram at oppgavene denne høsten ble opplevd som mer relevante for skolehverdagen enn de hadde vært i tidligere praksisperioder. Likevel ble arbeidet med praksisoppdraget underveis i punktpraksisperioden i liten grad berørt i praksislærernes uttalelser om punktpraksisen (se nedenfor om punktpraksis). Når det gjelder langpraksis derimot, kan det se ut som praksisoppdraget hadde en mer fremtredende rolle og således kan ha bidratt til en styrking av sammenhengen mellom undervisningen på utdanningens to hovedarenaer.

Ut fra praksislærernes refleksjonsnotat og logger er det fem områder som utkrystalliserer seg som viktige diskusjonstema i veiledningen av studenter, og som representerer områder praksislærerne mener er vesentlige å legge vekt på i lærerutdanningen: Tilpasset opplæring, klasseledelse, motivasjon, didaktikk og relasjoner. Samtlige tema er sentrale også i undervisningen på universitetet. Det er imidlertid ikke gitt at disse temaene ble diskutert som følge av intervensjonene - de

ville trolig vært aktuelle temaer å trekke fram i en praksis-sammenheng uansett. Hvordan temaene ble berørt i veiledningen er uklart. Med tanke på sammenhengen mellom undervisningen ved universitetet og ved praksisskolen er det interessant hvorvidt praksislærerne og studentene trakk inn teoristoffet fra universitetet når de nevnte temaene ble berørt, og om det ble stimulert til drøfting av alternative løsninger og kritisk refleksjon i tilknytning til temaene.

Spørsmålet er om samarbeidsmøtet bidro til at praksislærerne oppmuntret studentene til å reflektere over sin egen tenkning og forståelse, og argumentere og resonnerer ved hjelp av et profesjonelt fagspråk (Jfr. Solstad 2010; Bergsvik 2005), eller om temaene ble behandlet med utgangspunkt i hva som virket eller ikke virket i den undervisningen studentene hadde gjennomført (Jfr. Nilssen 2007). Eksempelvis kan temaet «klasseledelse» trekkes fram både fra en teoretisk innfallsvinkel og fra det som har skjedd i klasserommet. Temaet kan f.eks. drøftes i lys av ulike læringsteorier. Innenfor en behavioristisk ramme ville begrepet f.eks. fort knyttes til det «å holde disiplin». Men begrepet kan også forstås på andre måter, som kan få fram helt andre sider ved ledelse av klasser. Praksislærernes loggføringer og refleksjonsnotater gir ikke entydige svar på hvordan de fem temaene er behandlet og hvilke rammer de er satt inn i. I materialet finnes utsagn som kan tolkes i ulike retninger. Dette henger trolig sammen med i hvilken grad praksislærerne opplever seg som lærerutdannere og ikke bare som lærere som viser studentene «virkeligheten».

Én praksislærer bemerker at studentene bør ha «visse temaer som blir tatt opp i samtalene med praksislærer slik at de ser at praksis og teori henger sammen». Praksislæreren sier videre at det «hadde vært en ide at jeg visste temaet/temaene studentene hadde hatt i for eksempel ved slik at jeg kunne dratt dette temaet inn i samtalene». Dette innspillet viser at det ikke var klart for praksislæreren hva studentene hadde møtt i undervisningen ved universitetet fram til praksisperioden. Kanskje bør det være et punkt i planen for samarbeidsmøtet å drøfte temaer som kan settes i fokus i praksisperioden, og at praksislærere og faglærere utdyper den fagterminologien som blir anvendt innenfor dette temaet i pensumlitteraturen. Eventuelt kan det suppleres med andre teoretiske innfallsvinkler som skolen forholder seg til.

Det er usikkert om samarbeidet om praksisoppdraget i forkant av praksisperioden, førte til at oppgavene ble brukt til å skape klarere sammenheng mellom teoriundervisningen ved universitetet og opplæringen i praksis. Men praksislærerne uttrykker at de opplevde samarbeidsprosessen som konstruktiv, og at dette var medvirkende til at de fikk en positiv holdning til både punktpraksis og

langpraksis. Trolig ble det vi kaller den psykologiske kontrakten mellom praksislærerne og universitetslærerne endret i løpet av denne samarbeidsprosessen. Den psykologiske kontrakten forstår vi som gjensidige, uttalte forventninger mellom ulike aktører. Det synes som om praksislærerne opplevde at universitetslærernes initiativ til faglige samarbeidsmøter om praksis var uttrykk for en større interesse for praksisfeltet. Det er et tankekors at samarbeidsmøtet og invitasjonen til de faglige drøftingene i dette møtet, representerte en tydelig endring i praksislærernes opplevelse av forholdet til lærerne på universitetet. Det er derfor en viktig påminning om at utdanninger som foregår på svært ulike arenaer, har en særlig utfordring når det gjelder samarbeidet mellom disse arenaene, fordi studentene lett kan oppleve at de befinner seg «i *kryssilden* mellom utdanningens og praksisfeltets krav» (Skårderud m.fl. 2005:463).

Likeverdig dialog og tillitsbygging

Med hensyn til samarbeidsmøtene var det et ønske fra universitetet at en skulle få til en likeverdig dialog mellom praksislærere og universitetslærere om praksisoppdragene. I følge den norske filosofen Skjervheim (1976) kan en reell dialog bare finne sted når partene i dialogen fremstår som subjekter der begge kan komme med sine egne personlige synspunkter og meninger, og bli lyttet til. For at det skal skje, mente Skjervheim at aktørene må møte hverandre i en treleddet relasjon: aktør A, aktør B og saksforholdet/temaet.

Samarbeidsmøtet der praksisoppdraget skulle utformes, hadde som uttalt mål å tilstrebe likeverdighet mellom faglærere og praksislærere, og redusere bruken av den definisjonsmakten i situasjonen som faglærere på universitetet har. Det å redusere egen maktposisjon frivillig, innebærer å gi fra seg noe av kontrollen over situasjonen, med de konsekvenser det måtte ha. Kristiansen (2004) skriver med henvisning til Baier (1991) at dette er et kjennetegn på å vise tillit. Samtalene i forkant av punktpraksisen og langpraksisen førte til en prosess der de fremlagte forslagene til praksisoppdrag (fra faglærerne) i stor grad ble omformet gjennom dialogen med praksislærerne. Den likeverdigheten som denne omformingsprosessen er en indikator på, kan ha bidratt til praksislærernes positive opplevelse av praksisperioden som sådan, og etablering av et gjensidig tillitsforhold mellom praksislærere og faglærere. Fordi de ulike aktørene i et forhold preget av tillit, er mer åpne for å ta imot innspill fra hverandre enn når tilliten mangler, er etableringen av en slik likeverdig relasjon trolig et viktig skritt i retning av å bringe teorifeltet og praksisarenaen nærmere hverandre.

Dewey (1916) er opptatt av prosesser der deltakerne som arbeider sammen

deler erfaringer, slik at det som deles blir felleseie. For at slike prosesser skal oppstå, vil nettopp opplevelsen av likeverdighet og tillit være sentralt (Andersen 1996). Werner (2008:248,249) har skrevet om hvordan måter å snakke om skolens virksomhet henger nøye sammen med de kontekstualiseringene som er del av den lokale kulturen en er innvevd i. Det er ikke utenkelig at faglærere ved universitetet og praksislærere benytter seg av ulike kontekstualiseringer, nettopp fordi den lokale kulturen de er del av på sin arbeidsplass, er ulik. Når en skal vurdere uttalelser fra praksislærere om temaer som er aktuelle for utdanningen av nye lærere, kan også ulike kontekstualiseringer spille inn. Det kan f.eks. ligge teoretiske innsikter implisitt i det som sies uten at det er lett å vite hvordan disse er del av uttalelsene. Kanskje det at praksislærerne og universitetslærerne behandlet oppgavene de var blitt enige om i samarbeidsmøter ulikt (når det gjaldt gjennomføringen av dem), kan ha med dette fenomenet å gjøre.

Intervensjon B: Videreføring av ordningen med punktpraksis

Erfaringene fra PIL-prosjektet var at punktpraksis la til rette for at studenter kunne få erfaringer som lett kunne knyttes til de teoretiske emnene som det arbeides med på campus (Jfr. Presthus 2011). Hvordan fungerte så punktpraksis som virkemiddel for å få til en sammenheng mellom teori og praksis i det herværende prosjektet?

Gjennomføring av intervensjonen ble som nevnt gjort med to hensikter. Den første var at studentene gradvis skulle få kjennskap til skolen som system og til hva lærerrollen innebærer. Den andre besto i å bidra til at studentene skulle oppleve sammenheng mellom teori- og praksissiden av studiet. Det viste seg at det var den første hensikten som fikk fokus i praksislærernes uttalelse, og teori-praksis problematikken synes underordnet i det praksislærerne uttaler. De virket mest opptatt av at punktpraksis er egnet til å gi studentene en praktisk og psykologisk inntoning til læreryrket. De la vekt på at studentene – som noviser i læreryrket – får en myk inngang til det å være lærer. Dette uttrykte de dels som det å bli kjent med rutiner, det fysiske miljøet, personalet på skolen, elevene og øvingslærer, og dels som å avklare forventninger til praksisdelen av studiet og til læreryrket. I stor grad var de også opptatt av at studentene skulle få anledning til å prøve seg som lærer. Punktpraksisen ble beskrevet som en god opptrapping til langpraksis, både ved at den bygger opp forventninger til denne og ved at studentene møter øvingsmomenter som de kan trene på i punktpraksisperioden. Et annet aspekt praksislærerne nevnte, var at punktpraksis gir studentene en opplevelse av hva det vil si å jobbe i en skole/å være lærer – dette

med tanke på at det er viktig at studentene finner ut om yrket passer for dem.

Vi er overrasket over at praksislærerne i så liten grad vektlegger sammenhengen mellom teori og praksis slik dette kom til uttrykk i praksisoppdraget. Dette særlig fordi de selv var med å utforme oppgaven og slik sett skulle antas å ha et eierforhold til å arbeide med den. Tidsfaktoren, det vil se det positive ved å la punktpraksisdagene strekke seg over fem uker, ble nevnt spesielt av noen av praksislærerne, f.eks. det at studentene fikk god tid til å fordøye informasjon de fikk. Også for praksislærerne ble det en myk start. Det ble nevnt at studentene fikk anledning til å bli kjent med elevene, men også at praksislærerne fikk anledning til å bli kjent med hvordan studentene tenker om det å være lærer.

Dokumentasjonen viser at punktpraksis i dette tilfellet ikke syntes å ha hatt noen sentral funksjon når det gjelder å binde sammen teori og praksis, men fungerte utmerket som en myk inngang til lærerrollen. En tolkning kan være at det var en faglig begrunnet vurdering når praksislærerne gjennom punktpraksisen valgte å endre på fokus ut fra de erfaringene de gjorde. En annen tolkning er at den praktiske lærerhverdag i skolen oppleves både nærværende og eksistensiell både for praksislærerne og studentene. Praksislærernes oppfatning av sin rolle kan ha vært å hjelpe studentene i å oppleve mestring i møte med elevene, vel vitende om at suksess eller nederlag i møte med det som skal bli deres fremtidige yrke, oppleves som svært betydningsfullt av studentene (Jfr Skagen 2010). Det er også et poeng at punktpraksis kom svært tidlig i studentenes studieforløp, og de hadde dermed fått lite teoriundervisning før punktpraksisen. I ettertid kan det derfor synes vel optimistisk å håpe at punktpraksis skulle ha den sammenbindende effekten vi håpet på da intervensjonen ble planlagt.

Intervensjon C: Modellering av didaktisk arbeid

Den endelige utformingen av oppgaven der praksislærerne skulle modellere didaktisk arbeid for studentene – intervensjon C – ble planlagt sammen med praksislærerne i samarbeidsmøtet før langpraksis. Vår begrunnelse for intervensjonen var bl.a. at oppgaven skulle aktualisere det å trekke inn teoretiske begrunnelser som del av praktisk planleggingsarbeid og at denne oppgaven skulle styrke studentenes opplevelse av teoretiske temaers relevans i den daglige, praktiske utøvelsen av læreryrket. Videre at lærerens verbalisering av sine begrunnelser knyttet til planleggingen, skulle hjelpe studentene å oppdage sammenheng mellom teorien de hadde lært på universitetet og det som foregikk i praksis.

I refleksjonsloggene og refleksjonsnotatene som var knyttet til langpraksis, kommer det fram lite som viser direkte til gjennomføringen av denne oppgaven. I refleksjonsloggen som ble skrevet underveis i langpraksis, er det tre av åtte praksislærere som nevner at oppgaven er gjennomført. Det virker imidlertid som om disse tre har vært lite opptatt av den siden av oppgaven som kunne involvere teoretiske begrunnelser for eller overveielser om det aktuelle undervisningsopplegget.

Én av lærerne nevner problemstillinger som har vært framme i veiledningen etterpå. Disse temaene kan ha rommet en slik tilnærming, men det går heller ikke her fram hvorvidt teoretiske perspektiver faktisk er løftet fram i samtalen med studentene. De to andre synes mer opptatt av det som dreide seg om samsvar eller avvik fra planen når den ble gjennomført. I refleksjonsloggen som ble skrevet i etterkant av langpraksis, skulle praksislærerne nevne hva som hadde fungert bra eller mindre bra med oppgavene fra samarbeidsmøtet (og litt om hvorfor). Ingen av praksislærerne kommer inn på modelleringsoppgaven. Det virker som om den ikke har festet seg i oppmerksomheten, slik at de i etterkant nærmest har glemt den.

Dette viser at praksislærerne og universitetslærerne for det første kan ha hatt forskjellig oppfatning av hva som var det sentrale med oppgaven, kanskje allerede da den ble diskutert i samarbeidsmøtet. For det andre kan det ha skjedd en tilpasning av deler av oppgaven, kanskje særlig knyttet til måter praksislærerne har pleid å samtale med studentene på, slik at det å få fram teoretiske overveielser og begrunnelser for arbeidet i klasserommet kan ha fått mindre plass. Dette er i tilfelle i overensstemmelse med det Solstad (2010:215) skriver om at mange studenter i hennes undersøkelse ikke opplevde at praksislærere knyttet teori og kritisk refleksjon til praksiserfaringer.

Forskningsspørsmål 2. Hvilken opplevelse har praksislærerne av seg selv som lærerutdannere?

Når vi nedenfor svarer på dette andre forskningsspørsmålet, er det med utgangspunkt i praksislærernes refleksjonsnotater og -logger. Dette har vi ordnet i to punkter utfra hvordan praksislærernes opplevelse av ansvar for lærerstudentenes utvikling, kommer fram i materialet. Det første punktet er knyttet til hva som uttrykkes om den teoretiske kunnskapsbasen klasseromsaktivitetene skal stå i forhold til, bl.a. studentenes pensumlitteratur. Det andre dreier seg om hva praksislærerne uttrykker som sitt særlige ansvarsområde som del av grunnskolelærerutdanningen. De tre intervusjonene vi satte i gang i tilknytning til praksisopplæringen, baserte seg som nevnt på erfaringer og forskning som bl.a. viser at

- a) praksis har stor kraft i lærerstudentenes sosialisering (Jfr. Briseid og Haraldstad 2011, Fryktholm, 1999; Solstad 2010, 2011, Løfsnes 2010),
- b) praksislæreres identitet som lærerutdannere er i mange tilfeller utydelig (jfr. Briseid og Haraldstad 2011, Fryktholm 1999).

Målet med intervensjonene var å bidra til å styrke sammenhengen mellom teori (forstått som forskningsbasert, artikulert teori som det undervises i ved universitetet) og praksis (virksomheten ute på skolene) i lærerutdanningen. Vi var i så henseende interessert i om intervensjonene bidro til å bygge bro mellom lærerutdanningens to arenaer, bl.a. ved at praksislærerne fikk en tydeligere rolle som lærerutdannere.

Fryktholm (1999) og Nilssen (2009) stiller spørsmål om hvorvidt læreres identitet er knyttet til om praksis forstås som utdanning eller som treningsarena. Praksislærere er også lærere i en vanlig skolehverdag og har dermed to ulike roller. Solstad (2010) viser til de nasjonale retningslinjene for grunnskoleopplæringen, og påpeker at arbeid med å utvikle lærerkompetanse, forutsetter lærere som har et helhetlig perspektiv på sammenhengen mellom teori og praksis. Et slikt helhetlig perspektiv kreves altså både av praksislærerne og av faglærerne ved universitetet. Praksislærernes oppgaver med å bidra til studentenes sosialisering til læreryrket, er mange. Solstad (2010) oppsummerer praksislærernes oppgaver på bakgrunn av de nevnte retningslinjene som å hjelpe studentene til å utvikle teknisk dyktighet i praktiske oppgaver, til å tilrettelegge for deres refleksjon over egen tenkning og forståelse, til drøfting og vurdering av alternativer samt til å hjelpe studenter til å argumentere og resonere ved hjelp av et profesjonelt fagspråk. I universitetets plan for praksisopplæring står det at «Praksisopplæringen skal være med på å skape best mulig sammenheng i studiet på hvert trinn i utdanningen»⁵. Forskningsspørsmål 2 gir oss mulighet til å få fram hva praksislærerne i vår undersøkelse trekker fram som viktig, og svarene kan gi grunnlag for hva det kan være fruktbart å samarbeide med praksislærerne om framover, når målet er å styrke sammenhengen mellom undervisningen ved universitetet og på praksisarenaen.

Når vi presenterer svarene på det andre forskningsspørsmålet tar vi utgangspunkt i to temaer som har utkrySTALLISERT seg gjennom vår analyse av forskningsmaterialet. Det første temaet dreier seg om hva praksislærerne ser som sitt ansvar innenfor lærerutdanningen, det andre om hva som kommer fram om praksislærernes forhold til det pensumstoffet studentene arbeider med og som faglærerne ved universitetet underviser i.

⁵ Universitetet i Agder – Samlet plan for Grunnskolelærerutdanningene og 5-årige masterprogram. Kristiansand og Grimstad 2011-2016. Gjelder GLU 1. og 2. studieår 2011/2012

Hva praksislærernes gir uttrykk for som sitt ansvar i lærerutdanningen

Når det gjelder det praksislærerne opplever som sitt ansvar, er det tre temaer som trer tydelig fram i forskningsmaterialet. Ett tema er ansvaret for å bidra til at studentene blir orientert om hvordan det faktisk er å være lærer, et annet dreier seg om å ivareta studenten i den praktiske læringssituasjonen (både faglig og menneskelig) og et siste er å ta i bruk sin erfaringsmessige kunnskap i opplæringen av studentene.

Realitetsorientering av lærerstudentene med tanke på yrket

Mange av uttalelsene som kommer fra praksislærerne om at studentene må bli kjent med hva det vil si å være lærer, rommer mye energi og engasjement. Det gjelder f.eks. at studentene bør «få opplæring som går direkte på praksis så fort som mulig» og at «det er viktig at UiA-lærerne virker interessert i det som skjer på grasrota». I tillegg til at det kan ligge erfaringer med at det som skjer på praksisarenaen og på universitetsarenaen ikke henger særlig godt sammen, kan kommentarene være uttrykk for at studenter ikke må glemme hvor viktig det er å bruke sin kunnskap på den arenaen den er ment for.

Det kommer tydelig fram at praksislærerne er opptatt av at studentene tidlig skal få et bredt erfaringsgrunnlag mht. hva skolehverdagen dreier seg om, og at de er opptatt av å motivere studentene for lærerrollen. Flere trekker fram viktigheten av at studentene også deltar i foreldremøter og utviklingssamtaler med elever, samt at studentene får informasjon om skolens organisasjon. At studentene får oppleve elevers ulike atferd og blir kjent med skolehverdagens utfordringer, for eksempel knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring og til ressurser, blir også fremhevet som sentralt i praksisperioden. Uttalelser som at lærerrollen krever at en kan slippe seg løs, at en ikke må være selvhøytidelig, kan også ses på som en understreking av hvor mye det er en må forholde seg til i det daglige i skolen. Disse kommentarene vitner om at praksislærerne legger stor vekt på det ansvaret de har når det gjelder å vise studentene hvordan realitetene i læreryrket er, og på ansvaret for å motivere studentene for yrket. Det virker som om de ser på disse forholdene som særlig viktige når det gjelder rollen som lærerutdanner.

Det å knytte situasjoner som oppstår i skolehverdagen opp mot teoretisk kunnskap, kommer ikke fram som spesielt viktig for praksislærerne. Dette betyr ikke nødvendigvis at praksislærerne ikke mener at det som skjer bør ha en faglig begrunnelse. Det kan like gjerne si noe om at de oppfatter det å gå inn i læreryrket som så krevende at det å realitetsorientere studentene i denne første praksisperioden, er

avgjørende for om de studentene som velger utdanningen, skal vite hva de går til. Med andre ord at det er behov for motiverte studenter om de skal fortsette studiet og bli til gode lærere. Og det er på praksisarenaen muligheten for denne realitetsorienteringen ligger.

Ivaretagelse av studenten i den praktiske læringssituasjonen

Det går også igjen i praksislærernes kommentarer at de er opptatt av å ivareta studentene i den praktiske læringssituasjonen. Det gjelder både menneskelig og faglig. Med hensyn til den menneskelige støtten, dreier det seg om å gi psykologisk støtte til studentene i undervisningen og i veiledningssamtalene. Det kan være å sørge for at studentene skal oppleve gode samtaler om det som skjer i klassen, eller om det som studenten har gjort når han er i aksjon. I en kommentar sier en praksislærer at det er viktig at studentene føler seg godt mottatt i klassen. Et mer faglig utgangspunkt kommer fram når flere nevner at det er av betydning å gi studentene tidlig og konkret veiledning, og å bidra til endringskompetanse hos studentene, samt å stimulere dem til refleksjon over egen egnethet. De er også opptatt av at studentene skal kunne reflektere over medstudenters praksis på en konstruktiv måte. I en kommentar fra en praksislærer går det fram at vedkommende var imponert over studentene fordi de hadde gjort mer enn det læreren hadde forventet når de forberedte en undervisningsøkt (de hadde brukt nettet, halvårsplanen og læreboka - i tillegg hadde de tenkt metodisk, vært opptatt av struktur og tid). Når praksislærerne skriver dette, virker det som om de også har gitt tilbakemelding om dette til studentene. Det er et hovedinntrykk i forskningsmaterialet at praksislærerne er opptatt av å støtte studentenes læring og utvikling. Uttalelser som «Jeg er stolt av studentene» kan være et eksempel på hvordan praksislærerne engasjerer seg rent menneskelig i studentenes lærings- og utviklingsprosess.

Én av praksislærerne sier også at det er viktig at studentene skal kunne oppleve pedagogikken fra universitetet som relevant for praksis. Praksislærerne ser altså også ut til å sette seg i studentens sted og ivareta deres behov også når det gjelder den undervisningen studentene får ved universitetet.

Bruk av egen erfaringsbasert kunnskap for å bidra til studentene læring

Det siste av de tre temaene som har utkrystallisert seg, er praksislærernes ansvar for å videreformidle sin erfaringsbaserte kunnskap til studentene. Dette kommer fram når de uttaler seg om betydningen av å gi praktisk veiledning knyttet til aktuelle situasjoner som går igjen i en klasse. Eksempler som nevnes er å dempe uro i en klasse, å vurdere når en bør skifte aktivitet, å innarbeide rutiner, stemmebruk, å gi tydelige beskjeder, å

håndtere overgangssituasjoner, å stille gode spørsmål til elevene og å gi elevene tid til å reflektere over et tema. Videre nevnes temaene rettskriving, oppstart av timer, tavleteknikk, organisering av undervisningen, finne utstyr, å ha forventninger til elever, å gi ekstraoppgaver, gi tilbakemelding, motivering av elever, typer hjelpemidler, at elevene er forskjellige, å se de stille jentene og det å beregne tid når det gjelder planlegging av timer eller andre perioder.

I tillegg nevnes også emner som er knyttet til bruk av teknologi – her bruk av smartboard. Ett emne knyttet til læreplanverket, nevnes også – det dreier seg om å øve seg på å arbeide mot kompetansemål. Praksislærer oppfatter seg som viktig for studentene når det gjelder å drøfte ideer og å gi råd om undervisningen, blant annet for å hjelpe dem til å undervise på en «god og variert måte». Når praksislærer blir bedt om å skrive litt om hva de tenker at studentene trenger å videreutvikle seg i, er det også konkrete oppgaver som settes i fokus. Dette gjelder forhold knyttet til UiA's planleggingsskjema, undervisningsmetoder og bruk av hjelpemidler, det at elevene er forskjellige og det «å se de stille jentene». I tillegg trekkes praktiske ting som gjelder studentens egen atferd som klasseleder og det å lære å gi konstruktiv kritikk til hverandre fram.

Praksislærerne som deltok i vår undersøkelse har lang erfaring som praksislærere (med unntak av én) og besitter derfor mye erfaring med å arbeide med studenter. Det kan virke som om disse praksislærerne øser av sin mangeårige erfaring, og at den mer teoretiske koblingen til måter å håndtere disse oppgavene på derfor ikke er så fremtredende i praksisopplæringen. Det kan også hende at praksislærerne opplever faglige og teoretiske begrunnelser som oppgaver som ligger til faglærerne ved universitetet. Det vil si at en tenker seg en fordeling av oppgaver mellom de ulike arenaene. Det betyr i tilfelle at anledningen til å hjelpe studentene med å trekke tråder mellom teori og praksis når praksis er utgangspunkt, ikke blir så fremtredende. Fordeling av oppgaver mellom arenaene kommer vi tilbake til nedenfor.

Praksislærernes forhold til den teoretiske kunnskapsbasen som studentene møter ved universitetet, og som erfaringer fra praksis skal kunne knyttes opp mot

Når det gjelder forholdet praksislærerne har til den teoretiske kunnskapsbasen studentene møter ved universitetet, finner vi det hensiktsmessig å beskrive i to punkter. Det første er praksislærernes forhold til studentenes pensumstoff. Det andre er det som kommer fram når de berører samarbeidet mellom de to arenaene opplæringen foregår på.

Forholdet til studentenes pensumstoff

Et tema som kan si noe om praksislærernes oppfatning av seg selv som lærerutdannere, er det de uttrykker om studentenes pensumlitteratur. Det er ikke ofte de kommer inn på temaet, men de gangene de gjør det, er det i uttalelser som «Selv om vi ikke direkte berørte emnet så mange ganger, så har de [studentene, vår anm.] til tider hatt fokus på forskjellige pedagogiske retninger (som de kjenner bedre til enn jeg gjør)». Det virker som om det er studentene som bringer pensumstoffet inn i praksisopplæringen, og at praksislærerne ikke føler seg oppdatert på dette stoffet. I dette eksemplet dreide det seg om at studentene kjenner dette stoffet bedre enn dem, i en annen uttalelse uttrykkes det samme i forhold til universitetslæreren. Dette kan vitne om at praksislærerne ikke ser det som sin rolle å bidra aktivt til å hjelpe studentene til å knytte praksissituasjoner til den kunnskapsbasen som ligger i pensumlitteraturen.

Men det kommer også fram at nettopp det at studentene har fått med seg kunnskap fra universitetet, er positivt for studentene – "...at det da blir en god prosess, at de både får prøvd seg som pedagog i praksis og har fått en teoretisk tilnærming fra universitetet». Én praksislærer er opptatt av at studentene må oppleve sammenheng mellom teori og praksis for å få bedre eierskap til teorien. Dette viser at praksislærerne ser betydningen av universitetets undervisning, selv om de ikke synes å være aktive når det gjelder å trekke tråder til studentenes pensumstoff. I én av uttalelsene sies det eksplisitt at det er positivt at studentene trekker inn pensumstoff de har hatt på universitetet i samtalene med praksislærer. Én praksislærer etterlyser bedre kunnskap om hva det undervises i på universitetet, for å kunne trekke det inn i veiledningssamtalene.

Praksislærernes uttalelser om hva de mener studentene bør videreutvikle seg i, kan i noen tilfeller også forstås som forventninger om hva studentene bør ha med seg av kunnskap fra universitetet. Slik sett kan det bety at dette er noe praksislærerne mener at universitetslærerne bør ta seg av. I tilknytning til et forslag fra praksislærer om hva studentene trenger å videreutvikle seg i (å la sjenerte elever legge fram noe muntlig i klassen), stiller praksislærer også et spørsmål: Bør man øve på dette? Det virker som om praksislærer etter å ha lansert forslaget, ønsker å få fram sin refleksjon om hvorvidt forslaget er faglig forsvarlig – eventuelt kan dette forstås som en måte å sjekke ut forsvarligheten av forslaget med universitetslærerne.

Praksislærerne nevner mange temaer de synes studentene skal møte så raskt i studiet at de kan ha nytte av det i første praksisperiode. Det gjelder didaktisk relasjonsmodell, klasseledelse, observasjon av elever og av praksislærer, informasjon

om skolens organisasjon, læreplanverket samt læringsstiler. Det kommer også fram at studentene mangler fagkunnskap i matematikk. Det kan her virke som om praksislærerne glemmer hvor kort tid det er fra studiestart til studentene skal ut i den første praksisperioden - og at studentene faktisk ikke får undervisning i matematikk før i sitt andre semester. Vi leser det likevel mer som et uttrykk for hva studenter kan trenge for å undervise i en klasse, enn for et reelt ønske om hva universitetet bør undervise i før praksisperioden begynner. Selv om flere av temaene omhandles i pensumstoffet, virker det ikke som praksislærerne tar initiativ til å bruke eller etterspørre deler av denne teoretiske kunnskapen direkte i sitt arbeid med studentene.

Praksislærerne uttrykker seg ofte med utgangspunkt i hva studentene har uttalt: «De [studentene, vår anm.] ser viktigheten av det å ha en god oversikt/plan for timene de skal ha.» Det går også fram at praksislærerne hadde et bevisst forhold til at studentene i sin planlegging viste at de hadde teoretisk kunnskap og kunne overføre det til praksis. Det synes altså som om praksislærerne verdsetter og legger vekt på betydningen av teoretisk kunnskap slik den kommer til uttrykk når studentene bruker den.

Én praksislærer skriver at «studenter opplever at de lærer mer i praksis enn på universitetet». I dette utsagnet aner vi den utfordringen en står i og som Skagen (2010) også beskriver, nemlig at det å møte den verden yrket skal utøves i, gir en mer eksistensiell opplevelse av det som skal bli deres egen profesjonsvirkelighet og at suksess eller fiasko er synlig for mange, f.eks. elever, rektor, øvingslærere og høyskolelærere. Dette er en annen form for læring som lett kan ses på som viktigere enn det som skjer på universitetet. Når praksislærer bringer slike utsagn videre, kan det bety at vedkommende mener sammenhengen mellom læringen ved universitetet og læringen i praksisperiodene er for dårlig.

Til slutt vil vi nevne et poeng som én av praksislærerne trekker fram, nemlig at den første praksisperioden finner sted så tidlig i studiet at det antakelig er for tidlig å forvente at studentene skal kunne se sammenheng mellom teori og praksis. Med utgangspunkt i Skagens (2010) vurderinger av opplevelsen av plutselig å stå midt i virkeligheten med mange barn og krav til alt som skal skje, vil det første møtet med praksis alltid ha i seg muligheten for å oppleves som et slags sjokk. Det er ikke sikkert det er mulig å forberede dem ordentlig på hva dette er – det må trolig erfares! Studenter vil neppe noen gang komme unna opplevelsen av at de har hatt for lite undervisning om aktuelle temaer på et så tidlig tidspunkt i en utdanning.

Samarbeidet mellom praksisfeltet og universitetet

Praksislærernes forhold til den teoretiske kunnskapsbasen kommer også fram når de berører samarbeidet mellom praksisfeltet og universitetet – både direkte og indirekte.

For eksempel nevnes det i en kommentar at planleggings skjemaet (som er del av materialet praksislærere får fra universitetet) og som studentene pleier å fylle ut når de skal undervise, ikke ble tatt i bruk, men at praksislæreren i etterkant ser at det hadde vært lurt å gjøre det fra første dag. Det går ikke tydelig fram hva som ville blitt annerledes da, men det kan være at dette er en erkjennelse av at praksislæreren ikke hadde fulgt opp noe som studentene hadde fått beskjed fra universitetslærerne om å gjøre. Hvis så var tilfelle, kan det være et tegn på at rollen som lærerutdanner er klart til stede, og at det å bruke dette skjemaet for å styrke studentens læring er praksislærers oppgave i samarbeidet om lærerutdanning.

Én praksislærer uttaler at hun har inntrykk av at studentene opplever det som et stort gap mellom fagundervisningen på universitetet og hverdagen på en barneskole, blant annet at de er frustrert over at undervisningen i naturfag ligger på et svært høyt nivå og ikke står i forhold til det som studentene skal undervise i på barnetrinnet. Men praksislærer legger til at det er bedre i år på grunn av det samarbeidet som er etablert i forkant av praksisperioden. Det er vanskelig å vite om praksislæreren mener at det er for krevende fagplaner for naturfag ved universitetet, eller om det er det å knytte stoffet til situasjonen i skolen som er problemet. I og med at det er blitt bedre på grunn av samarbeidsmøtene, er det trolig koblingen til praksis som har vært for dårlig – med andre ord for dårlig sammenheng mellom teori og praksis. Det at lærestoffet i naturfag oppleves som for vanskelig stoff for det trinnet studentene skal undervise på, kommer fram i flere av refleksjonsnotatene.

En annen praksislærer nevner at det i en travel hverdag kan kjennes stressende med oppgavene som skal leveres på universitetet. Dette utsagnet kan vitne om at en ikke ser på praksisfeltet og det som foregår på universitetet som to læringsarenaer som utfyller hverandre. Dersom praksislæreren så på studentenes oppgaver fra universitetet som noe som ville bidra til å hjelpe studentene til å oppleve større sammenheng mellom teori og praksis, ville kanskje tankene om disse oppgavene vært uttrykt annerledes?

Ett av punktene vi ba praksislærerne reflektere over, var erfaringene med at universitetslærerne kommer på praksisbesøk fra universitetet. Her er det mange som uttrykker det positive i dette møtet. De skriver at de er fornøyd med praksisbesøket fra universitetet. De sier også at studentene syntes det var bra at det i dette møtet ble fokusert på teoristoffet som del av det som skjedde i praksis. Det kommer også fram at

noen i disse møtene fikk oppklart enkelte misforståelser i informasjonen fra universitetet. Flere fremhevet også nytten av at det ble utvekslet pedagogiske syn og meninger i de felles samtalene med studentene.

I uttalelser som gjelder oppgavene studentene hadde med seg fra universitetet, ble ulike forhold berørt. Én skriver at det var uklart om undervisningen burde handle om naturfag når faglærerne fra universitetet kom til klassen. I ønsket om avklaring av dette spørsmålet, kan det ligge implisitt at praksislæreren oppfatter seg som en samarbeidspartner som skal være med å avklare ting på forhånd. Én påpeker at studentene ikke hadde faglig kunnskap om det temaet samarbeidsmøtet bestemte seg for å bruke som studentoppgave i praksisperioden (vann), og antyder med dette at universitet ikke har oppfylt sin del av avtalen. En slik antydning har dermed utgangspunkt i en opplevelse av at praksislærer er den ene parten i et samarbeid om utdanningen. I én uttalelse sies det eksplisitt at praksisoppgaven som handlet om planlegging, var bra når det gjaldt å bidra til sammenheng mellom det som skjer på universitetet og på praksisskolen.

Én praksislærer ønsket seg muligheten for å ha samtaler eller møter med andre praksislærere for å utveksle erfaringer og ideer. Nyttens av også å ha med faglærerne ved universitetet i slike møter, kommer ikke fram. Dette trenger ikke bety at praksislærerne ikke er opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis, men viser at også den enkelte praksislærer kan kjenne seg alene i sitt virke som del av lærerutdanningen.

Konklusjoner og avsluttende betraktninger

Det er et sentralt krav i den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU) at den skal profesjonsrettes (Kunnskapsdepartementet 2010). I de senere årene er dessuten kravet og forventningene om forskningsbasert undervisning i høyere utdanning blitt tydeligere (Haug 2010). Vi har undersøkt hvordan tre gjennomførte intervensjoner i lærerstudenters praksisopplæring kan bidra til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Konklusjonene er trukket på bakgrunn av praksislæreres refleksjoner.

Intervensjonenes bidrag til å skape sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen

Den første intervensjonen bestod i å etablere likeverdige samtaler mellom praksislærerne og faglærerne på universitetet (i form av samarbeidsmøte om praksisoppgavene). Forskningsmaterialet viser at denne intervensjonen hadde betydning, først og fremst fordi det ble etablert en psykologisk kontrakt mellom partene, der opplevelse av å stå sammen om det å utdanne gode lærere ble sentralt. Innholdet i det praksisoppdraget som ble fremdiskutert i samarbeidsmøtet, viste seg imidlertid å få en underordnet betydning. Opplevelsen av «å trekke sammen» i gjensidig respekt for hverandres kunnskapsfelt og læringsarenaer synes indirekte å ha fått stor betydning. Dialogen i samarbeidsmøtet synes å ha bidratt til at praksisarenaen og teoriarenaen ikke fremstår som motsetninger, men komplementære størrelser som utfyller hverandre.

Dokumentasjonen viser videre at praksislærerne vurderte den andre intervensjonen (videreføring av ordningen med punktpraksis) som verdifull, - ikke først og fremst fordi den bidro til å bringe teori og praksis sammen, - men fordi den ga studentene en inntoning til lærerrollen over tid, og en myk inngang til yrkesfeltet. Siden punktpraksis kom svært tidlig i studiet, hadde studentene lite teoretiske forutsetninger, og derfor begrensede muligheter for å se sammenhenger. Likevel ga observasjonene og øvingene i punktpraksis utgangspunkt for å tenke over og diskutere ulike forhold i skolen, og kan derfor sees som en begynnende teoriforankring.

Siden så få praksislærere lot til å ha gjennomført praksisoppdraget, kan ikke den siste intervensjonen (som dreide seg om modellering av didaktisk arbeid), sies å ha fungert som et sammenbindende element mellom teori og praksis. Det er ikke noe i materialet som tyder på at praksislærerne hadde et bevisst ønske om å sabotere dette praksisoppdraget (som var fremdiskutert i samarbeidsmøtet). Tvert om, tonen i

praksislærernes utsagn kan tolkes som positiv og preget av samarbeidsvilje. Praksislærernes utelatelse av modelleringsoppgaven ansporer heller til å tenke annerledes om teori-praksis problematikken: Kanskje må en tenke nytt om måten det er hensiktsmessig og realistisk at praksislærerne skal være teoriforankret og universitetslærerne praksisorientert, men uten å gi opp kravet om at det er viktig å sette ord på diskutere egen praksis i lys av teoretisk kunnskap. Nilssen (2009) hevder at en slik måte å knytte praksis og teori sammen, ser ut til å være en kompleks og uvant aktivitet for øvingslærere. Ingenting i praksislærernes uttalelser i vår studie peker på at de ikke er seg bevisst sin rolle som lærerutdannere, selv om de synes å ha en annen tilnærming til dette enn vi tenkte oss i utgangspunktet.

Praksislærerne synes levende interessert i å bidra til å utdanne gode lærere, og bidrar konstruktivt med det Skårderud m.fl. (2005) kaller «yrkesrelevante handlingskompetanser». I samsvar med Ulvik (2007), Munthe og Ohnstad (2008) og Solstad (2010) (jfr. teoretisk del) viste dokumentasjonen at praksislærerne føler seg trygge på, og anser det som mest vesentlig, å veilede studentene med utgangspunkt i sin egen kunnskapsbase. Denne kunnskapsbasen er primært rettet inn mot det praktiske lærerarbeidet i skolen. Fryktholm (1999) har vist at praksis har stor betydning for studentenes lærersosialisering, noe som er forståelig bl.a. fordi praksis tydeliggjør suksess eller nederlag på en synlig måte (jfr. Skagen 2010). Kvernbekk (2011) argumenterte for at det ikke nødvendigvis er problematisk at det er et gap mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Undervisningen på teoriarenaen kan bidra til å gi studentene begreper som utvikler deres pedagogiske skjønn, og ideer til en alternativ praksis. Denne undervisningen er ikke ment å skulle gi direkte oppskrifter på god lærergjerning. Gjennom undervisningen på praksisfeltet kan studentene få del i erfarne læreres erfaringer og overveielser, og hjelp til å mestre konkrete situasjoner. Hvis en legger Aristoteles' tre kunnskapsformer til grunn, kan en si at universitetsarenaen vil ha hovedfokus på episteme (teoretisk innsikt, begreper til å forstå med) og fronesis (etisk-sosial innsikt). Fronesis er også sentralt på praksisarenaen, i tillegg til techne (praktiske og tekniske ferdigheter) (Jfr. Aristoteles tre kunnskapsformer i Rudjord Unneland, 2009).

Tilretteviser eller lærerutdanner?

Nilssen (2009) hevder at mange - både studenter og praksislærere - betrakter praksis kun som en treningsarena der veileders oppgave er å gi tilbakemelding på studentenes undervisning og si hva som virker og ikke virker. Når praksislærerne i vår studie gir

uttrykk for hva de opplever som sitt ansvar når det gjelder kvalifisering av lærerstudenter, kan dette oppsummeres i tre kategorier: For det første ansvaret for å bidra til at studentene blir *orientert om hvordan det faktisk er å være lærer*, for det andre om å *ivareta studenten i den praktiske lærings situasjonen* (både praktisk og menneskelig) og for det tredje å *bidra med sin brede, erfaringsmessige kunnskap* i opplæringen av studentene. Det kan se ut som praksislærerne tenker seg en rollefordeling mellom teorifeltet og praksisfeltet, der universitetslærerne tar seg av teoretisk kunnskap, mens praksislærerne konsentrerer seg om å føre studentene inn i praktisk lærerarbeid, inklusive det å gi studenten psykologisk støtte i prosessen samt om å formidle sin praktiske erfaring. Dette er imidlertid ikke uproblematisk: Hanssen og Østrem (2007) hevder at erfarne lærere som har levd i bestemte skolekulturer lenge, kan ha etablert en rekke tenkemåter som er blitt tause for dem, eller de kan ha opparbeidet en rekke forsvarsmekanismer som gjør det mulig for dem å fortsette i det konfliktfylte og ambivalente arbeidet som læreryrket kan være (Hanssen og Østrem 2007). Dersom praksislærerne ikke stiller spørsmål ved den kulturen de er del av, kan studentene gå glipp av viktige dannelsesprosesser, knyttet til å stille spørsmål ved og reflektere over det som skjer i praksis. Dette betoner også Bergsvik m.fl. (2005). De hevder med utgangspunkt i Hellesnes (1975) at sosialisering til læreryrket kan inndeles i tilpasning og danning. *Tilpassende sosialisering* handler om å gå inn i systemet, for å lære seg spillereglene og hvordan systemet fungerer. En slik tenkemåte innebærer at yrkesutøveren i liten grad trenger å stille spørsmål ved yrkesutøvelsen. *Dannende sosialisering* går derimot ut på at en har tiltro til egen fornuft og til å stole på egen kunnskap og erfaring i møtet med det nye. Det kreves mot av en nyutdannet å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer den etablerte skolekulturen (Bergsvik m.fl. 2005).

En lærerrolle som setter fokus på evne til å undersøke nærmere hva som ligger i praksiskonteksten, til å stille reflekterende spørsmål og til å gi begrunnede forslag til endringer, samsvarer med de nasjonale retningslinjene for den nye grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapdepartementet 2010). Men dersom studenter skal utvikle en slik tilnærming til lærerrollen, må de læres opp til det. Det dreier seg om å øve seg på å se på hvordan praktiske handlinger og situasjoner er uttrykk for verdier, elevsyn, læringssyn o.l. (Werner og Håstein 2010). Modelleringsoppgaven åpnet for en slik mulighet, men ser ikke ut til å ha fungert slik.

Utvidelse av samarbeidet mellom praksislærere og faglærere ved universitetet

Som nevnt kan samarbeidsmøter mellom praksislærere og universitetslærere om praksisoppdragene ha stor betydning i oppbyggingen av tillit og det å etablere et godt samarbeidsklima. *En psykologisk kontrakt* mellom partene, der opplevelse av likeverdighet og det å stå sammen om utdanning av gode lærere, er sentralt. Selv om innholdet i praksisoppdragene viste seg å få en underordnet betydning i vår studie, bidro dialogen mellom praksislærere og faglærere på universitetet til at praksisarenaen og teoriarenaen ikke synes å fremstå som motsetninger overfor studentene, men som størrelser som utfyller hverandre.

Praksislærernes refleksjoner tyder på at flere av dem opplever usikkerhet når det gjelder det faglige pensum studentene har, i og med at det er lenge siden de selv har tatt sin utdanning. En av praksislærerne foreslo i et av refleksjonsnotatene at studentene bør ha visse definerte temaer som blir tatt opp i samtalene med praksislærer, slik at de ser at teori og praksis henger sammen. Dette er et innspill som signaliserer åpenhet i forhold til teorifeltet og en «vi»-holdning til det å være lærerutdanner. En videreutvikling av samarbeid om å gjennomføre en modelleringsoppgave, kan derfor være at i tillegg til å diskutere *hvilke* tema som skal tas opp med studentene, må det diskuteres *hva* disse innebærer og *hvordan* de kan komme til uttrykk.

Vi mener på bakgrunn av dokumentasjonen i denne studien, at det bør etableres en stabil ordning der en gjennomfører seminarer hvor praksislærere og universitetslærere identifiserer aktuelle tema som studentene skal møte på begge arenaene. Dette bør gjøres med utgangspunkt i fagplanene for lærerutdanningen og temaene må avgrenses og utdypes i fellesskap. Om dette lykkes, tror vi studentene (og lærerutdannerne) kan få en sterkere opplevelse av at lærerne på de to arenaene arbeider for en felles sak: utvikling av gode lærere.

*

Avslutningsvis vil vi derfor hevde at det har stor betydning for studentenes opplevelse av sammenheng mellom det som undervises ved universitetet og det som foregår i praksisopplæringen, dersom det foregår likeverdige samtaler mellom aktørene på de to undervisningsarenaene i lærerutdanningen. Reell dialog om praksisoppgavene som studentene skal ha med seg fra universitetet, ser ut til å gi gjensidig respekt for aktørenes til dels ulike kunnskapsbaser. I tillegg ser det ut til at dette opprettholde et tillitsforhold mellom partene. Vi ser det likevel som utilstrekkelig for å styrke sammenhengen mellom opplæringsarenaene med gjennomføring av ett til

to hektiske samarbeidsmøter.

Nilssen (2009:140) viser til Orland-Barak (2001) og påpeker at “...overgangen fra å være lærer til å bli øvingslærer ikke skjer av seg selv. Tvert imot, dette er en høyst bevisst og gradvis prosess med å reorganisere verdier og forståelse veilederen har som lærer, for å gjøre den nye konteksten med veiledning forståelig» (Nilssen 2009:135). En interessant videreføring av vår studie kan være å undersøke om det å utvide samarbeidet mellom praksislærere og faglærere ved universitetet både tidsmessig og innholdsmessig gjennom faglige dialoger og seminar, kan bidra til slik bevisstgjøring, både for praksislæreren og for lærerne på universitetet. Kan en utvidet dialog i et læringsfellesskap mellom universitetslærere og praksislærere bidra til å utvikle en felles forståelse og klargjøring av de ulike rollene lærerutdannere på de forskjellige arenaene har?

Kilder

Andersen, T. (1996) *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk Forlag

Baier, A. (1991). *Sustaining trust*. Tanner lectures, 2, Princeton University, 1-45

Bergsvik, E, Grimsæth, G., Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1, 68-77.

Briseid, L.G. (2011) Fra teori til praksis – med Levende Historie. Erfaringer fra et tverretattlig prosjekt som kobler sammen fag og praktisk- estetiske virkemidler i lærerstudenterts øvingspraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3, 198-215

Briseid, L.G. og Haraldstad, Å. (2011). Et samarbeidsprosjekt med skoleeier. Skolehjem prosjektet – et seksempel. I: Briseid,L.G; Haraldstad,Å: Lilleholt, H; Mork, C; Presthus, A.M; Ropstad, R; Slettan, S; Sundtjønn, T. (2011) *Fra teori til praksis og tilbake igjen. Forsøk med praksis som integrerende element i lærerutdanningen – PIL-prosjektet ved Universitetet i Agder*. Kristiansand: Skriftserien nr. 156, Universitetet i Agder

Briseid,L.G; Haraldstad,Å: Lilleholt, H; Mork, C; Presthus, A.M; Ropstad, R; Slettan, S; Sundtjønn, T. (2011) *Fra teori til praksis og tilbake igjen. Forsøk med praksis som integrerende element i lærerutdanningen – PIL-prosjektet ved Universitetet i Agder*. Kristiansand: Skriftserien nr. 156, Universitetet i Agder

Bullough, R Jr. (2005). Being and becoming a MENTOR: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155

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

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, Macmillan (Optrykk 1959)

Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055

Fryktholm, J.A. (1999) The impact of Reform: Challenges for mathematics teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2 (1), 79-105

Fuglestad, O. L. (1993) *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon, og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget

Gadamer, H-G. (2003) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oversatt av Helge Jordheim. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Graneheim, U. H. og Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2):105-112

Hanssen, B. og Østrem, S. (2007). Det levende lærerarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03, 208-219

Harbo, T. (1969). *Om teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Studier i norsk pedagogikk 1818- 1922*. Oslo: Universitetsforlaget

Haug, P (2010) (red). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag

Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal

Kristiansen, A (2004). Tillit – hva betyr det for samtalen. Kapittel i Arneberg,P, Kjærre J.H., Oveland, B. (2004). *Samtalen i skolen*. Damm forlag, (31-42)

Kunnskapsdepartementet (20.01.2010) Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. Hentet 30.05.2012 fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/retningslinjer/2010/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel.html?id=640249

Kvernbekk, Tone (2011). Filosofisk om teori og praksis. I *Utdanning* nr. 2 (20-25)

Løfsnes, E. (2010). Lærerstudenters beskrivelser og forståelse av egen læring som grunnlag for didaktisk kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4 , 344-355

Munthe, E. og Ohnstad (2008) Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06, 471- 483

Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2, 135-146.

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del I Hovedrapport*. Oslo

Orland-Barak, L. (2001) Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, (34)4, 451-468

PIL- prosjektet (2008). (<http://www.pilprosjektet.com/om>) Lastet ned 26.06.2011)

Presthus, A.M. (2011). Arbeidet med punktpraksis. I: Briseid,L.G; Haraldstad,Å; Lilleholt, H; Mork, C; Presthus, A.M; Ropstad, R; Slettan, S; Sundtjønn, T. (2011) *Fra teori til praksis og tilbake igjen. Forsøk med praksis som integrerende element i lærerutdanningen – PIL-prosjektet ved Universitetet i Agder*. Kristiansand: Skriftserien nr. 156, Universitetet i Agder

Rudjord Unneland, Anne Karin (2009). Mind the gap! – Om praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05, 316-326

Skagen, K. (2010) Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I Haug, P.(red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt, s. 118-139

Skjervheim, H. (1976) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Gyldendal

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

Solstad, A. G. (2010) Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr.3/2010, s.203-218

Ulvik, M (2007). Betydningen av praksis i lærerutdanningen. Kronikk i *Utdanning*, 23.

Werner, S. (2008) *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse – en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Avhandling for graden PhD. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Werner, S. og H. Håstein (2010) Systematisk arbeid med tilpasset opplæring – kunnskap for praksisutvikling og lærerkvalifisering. I: G. D. Berg og K. Nes (red.) *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Valset: Oplandske Bokforlag

Vedlegg 1: Oversikt over de tre typene notat praksislærerne fylte ut

Praksislærerne ble bedt om å fylle ut tre skjemaer i tilknytning til de to praksisdelenene (punktpraksis og langpraksis).

Refleksjonsnotat 1: Momenter til refleksjonsnotat etter punktpraksis

Den innledende setningen var: «Vi ønsker oss noen refleksjoner knyttet til de 5 temaene nedenfor:

Din mening om hva som bør vektlegges i praksisopplæringen i lærerutdanningen

Erfaringer med punktpraksis

Samarbeidet med fagmiljøet på UiA

Inntrykket av studentenes opplevelse av sammenhengen mellom arbeidet på universitetet og i praksisskolene

Logg – langpraksis: Momenter til refleksjon under langpraksis

Denne loggen hadde samme innledende setning som den første, men denne gangen fikk lærerne beskjed om å forsøke å skrive litt hver dag under alle punktene (men med rom for variasjoner utfra hva de synes passer). Også her bad vi dem reflektere over fem temaer, som ble formulert slik:

Skriv ned noen tanker om studentenes deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning

Skriv ned noen tanker om temaer som studentene trenger å videreutvikle seg på (med utgangspunkt av erfaringer fra hver enkelt dag)

Skriv ned noen tanker om ditt inntrykk av studentenes opplevelse av sammenhengen mellom arbeidet på universitetet og i praksisskolene

Her kan du skrive litt om spesielle utfordringer som evt. har dukket opp, eller om noe annet du vil kommentere

Skriv litt om dine erfaringer med praksisbesøk fra UiA

Refleksjonsnotat 2: Momenter til refleksjonsnotat etter langpraksis.

Dette fylte lærerne ut etter at begge delene av praksisperioden var over. Følgende spørsmål ble stilt i skjemaet:

Hva synes du det er viktigst å legge vekt på i punktpraksis og langpraksis, - og hvorfor? a)

Punktpraksis? b) Langpraksis?

På våre samarbeidsmøter ble vi enige om noen oppgaver som studentene skulle gjennomføre.

Nevn hva som fungerte bra eller mindre bra ved disse oppgavene, og si litt om hvorfor? a)

Punktpraksis? b) Langpraksis?

Hvilke tanker har du om praksislærers og faglærers rollefordeling knyttet til praksisbesøkene?

Hva mener du skal til for at du kan ivareta rollen som praksislærer best mulig?

I hvilken grad er du blitt informert om planene for den nye lærerutdanningen?

Noe annet du vil kommentere?

Vedlegg 2: Eksempel på kvalitativ innholdsanalyse

Arbeidet er gjort med utgangspunkt i Graneheim og Lundman (2004).

Meningsenhet (praksislærers utsagn)	Kondensert meningsenhet	Kode	Kategori
<p>“I den første praksisen er det viktig at studentene får innblikk i hva det vil si å være lærer. Mange kommer rett fra videregående, og har ikke ide om hva det å være lærer innebærer”</p>	<p>Viktigheten av å få innblikk i hva det vil si å være lærer, i første praksis</p>	<p>Tidlig møte med hva lærerrollen innebærer</p>	<p>Inntoning i lærerrollen</p>
<p>“God og grundig informasjon om skolens organisasjon og så mye konkret informasjon om skolehverdagen som mulig, så som møter, evt foreldremøter og utviklingssamtaler”</p>	<p>Innblikk i skolens organisasjon og konkret informasjon om skolehverdagen. Møter, foreldremøter, utviklingssamtaler m.m.</p>	<p>Bred innføring i skolen som organisasjon og skolens hverdag.</p>	<p>Kunnskap om skolen som organisasjon</p>