

Irina Ivashenko Amdal
Universitetet i Agder
Line Beate Tandsæther Mastad
Universitetet i Agder

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.9154>

Forståelsen av lærerutdannerrollen blant skolebaserte lærerutdannere i Norge

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi praksislæreres forståelse av sin rolle som lærerutdannere. Denne kvalitative studien er basert på analysen av 104 refleksjonsnotater fra praksislærere ved fem lærerutdanningsskoler i Norge. Deltagerne ble bedt om å reflektere over sin rolle som lærerutdannere. Under analyseprosessen kom vi fram til at deltagerne i studien forstår sin lærerutdannerrolle som (1) portvoktere for og ivaretagere av lærerprofesjonen, (2) veiledere og (3) relasjonsbyggere og rollemodeller. Vi diskuterer studiens resultater i lys av teori og tidligere forskning samt reflekterer rundt de etiske overveielserne som kan ha påvirket studiens resultater. Studien kaster et kritisk blikk på betydningen av en større involvering av praksisfeltet i profesjonskvalifiseringen av lærerstudenter.

Nøkkelord: lærerutdannere, profesjonskvalifisering, lærerutdanning og praksisstudiet

The understanding of the role of teacher educators among school-based teacher educators in Norway

Abstract

In this article, we examine school-based teacher educators' understanding of their role as teacher educators. This qualitative study is based on the analysis of 104 reflection notes from school-based teacher educators at five teacher education schools in Norway. Participants were asked to reflect on their role as teacher educators. During the analysis process, we concluded that the participants in the study understand their role as teacher educators as (1) gatekeepers – and caretakers of the teaching profession, (2) supervisors and (3) relationship builders and role models. We discuss the study's results in the light of theory and previous research and reflect on the ethical considerations that could have influenced the study's results. The study takes a critical look at the importance of a greater involvement of the field of practice in the professional qualification of teacher students.

Keywords: teacher educators, professional qualification, teacher education, practical course

Innledning

Profesjonskvalifisering i lærerutdanningene foregår på to formelle arenaer: på lærerutdanningsinstitusjonene og i skolene under praksisstudiet. Målet for utdanningene er å legge til rette for tilegnelse av teoretisk og praktisk kunnskap som lærerstudentenes framtidige arbeid bygger på. Utviklingen av grunnskolelærerutdanningene i Norge de siste årene har ført til at praksislærere i skolen opplever å bli stilt overfor nye forventninger til sitt arbeid med lærerstudentene (Munthe et al., 2020; Ulvik & Smith, 2019). Disse forventningene handler ofte om et tettere samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene og det å gi profesjonsveiledning som legger til rette for studentenes progresjon og utvikling (Andreasen & Høigaard, 2017). Ifølge Europakommisjonen (2013) betegnes alle profesjonsgrupper som bidrar til lærerstudentenes profesjonskvalifisering, for *lærerutdannere*. I forskningslitteraturen finner en to kategorier av lærerutdannere: *campusbaserte* («higher education-based teacher educators») og *skolebaserte* («school-based teacher educators», «mentors») (Sandvik m.fl., 2020). I denne studien undersøker vi forståelsen av lærerutdannerrollen blant de *skolebaserte lærerutdannerne*, som vi også betegner som *lærerutdannere i skolen*.

Forskning på lærerutdannere i skolen er et voksende forskningsfelt både internasjonalt og nasjonalt (Munthe et al., 2020; White, 2019). De skolebaserte lærerutdannerne blir omtalt som viktige bidragsyttere i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I forskningslitteraturen blir deres rolle ofte undersøkt ut fra temaer som vurdering i praksisstudiet, forventninger til de skolebaserte lærerutdannerne og samarbeid mellom campus og praksisfeltet. De fleste studier på rolleforståelsen blant de skolebaserte lærerutdannerne diskuterer hvorvidt deres rolleforståelse er i tråd med forventningene som kommer til uttrykk i styringsdokumentene (Hermansen et al., 2018). Det gjør at forskningen kan ha viet for lite oppmerksomhet til hva denne forståelsen egentlig bygger på. I vår studie kommer de skolebaserte lærerutdannerne fram med sine synspunkter, og resultatene diskuteres i lys av tidligere forskning på lærerutdannere i skolen, profesjonsveiledning og undersøkelser av praksisstudiet. Studien bygger på følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår de skolebaserte lærerutdannerne sin rolle?

Deltagerne i vår studie er lærerutdannere ved fem barne- og ungdomsskoler i Norge. Skolene har status som lærerutdanningskoler (LU-skoler). Denne statusen innebærer for disse fem skolene at alt pedagogisk personale skal delta i profesjonsveiledning av lærerstudenter (heretter bare omtalt som studenter). I artikkelen presenterer vi studiens teoretiske rammeverk, forskning på feltet samt studiens metodiske valg og resultater. Artikkelen avsluttes med en drøfting og en konklusjon der vi kaster lys på studiens betydning for utviklingen av lærerutdanningene i Norge.

Praksislæreres forståelse av rollen som lærerutdannere

Ifølge forskning på lærerutdannere i skolen framstår utøvelsen av rollen som lærerutdannere som noe helt annet enn selve lærerrollen; å være en lærer for framtidige lærere er knyttet til andre forventninger til rolleutøvelsen og en annen form for kunnskap og kompetanse (Ulvik & Smith, 2019). Når vi i denne artikkelen anvender begrepet *rolle*, mener vi forventninger som stilles til oppførsel og handlemåte hos en person som befinner seg i en bestemt posisjon (Adams, 1972; Lunenberg et al., 2014). Disse forventningene stilles til den profesjonelle av en gruppe, en organisasjon der personen jobber, eller av samfunnet. Begrepet *rolle* stammer fra begynnelsen av 1930-tallet, da forskerne ble interessert i sammenhenger mellom mønstre i atferden hos de profesjonelle, og de stillingene de var ansatt i. Den amerikanske antropologen og sosiologen Ralph Linton (1893–1953) beskrev rollebegrepet som et dynamisk forhold mellom plikter og rettigheter som den profesjonelle har i sin posisjon (Linton, 1936). Med utgangspunkt i at begrepet *rolle* refererer til personens posisjon, kan lærerutdannere i skolen beskrives som en unik profesjonsgruppe med en rekke arbeidsoppgaver innen profesjonskvalifisering og veiledning av studenter og nyutdannede lærere (Tack et al., 2014; Ulvik & Smith, 2019; White, 2019). Til tross for at lærerutdannere i skolen har en uvurderlig betydning for profesjonskvalifiseringen av studenter, uttrykker myndighetene svært få klare forventninger til utøvelsen av denne rollen (Munthe et al., 2020). Mangelen på klare retningslinjer for utøvelsen av lærerutdannerrollen har blitt løftet fram i flere undersøkelser der forståelsen av rollen ses i sammenheng med praksislæreres opplevelse av eget arbeid (Grimmett et al., 2018; Lejonberg et al., 2017). I sin studie omtaler Hastings (2008) at forventningene til lærerutdannerrollen er «particularly complex, since [...] there are multiple, and sometimes competing, role expectations of mentors, including teacher, colleague, mother, gatekeeper, [and] assessor» (s. 509). Europakommisjonen (2013) framhever at en felles forståelse av lærerutdanneres ansvar og bidrag i lærerutdanningene kan være et utgangspunkt for samarbeid mellom de ulike arenaer i lærerutdanningene og en forutsetning for profesjonskvalifisering av framtidige lærere.

En uklar forståelse av hva rollen som skolebasert lærerutdanner innebærer, kan relateres til hva de selv forstår som viktig for studentenes profesjonelle utvikling (Grimmett et al., 2018; Kelchtermans et al., 2018). I forskningslitteraturen finner vi en rekke forsøk på å systematisere rolleforståelsen blant de skolebaserte lærerutdannerne. I sin studie av 130 forskningsartikler om lærerutdannerrollen har Lunenberg et al. (2014) identifisert *seks roller* som de skolebaserte lærerutdannerne kan utøve i sitt arbeid: *lærer for lærere* («teacher of teachers»), *portvokter for tilgangen til lærerprofesjonen* («gatekeeper»), *forsker* («researcher»), *veileder* («coach»), *bidragsyter i utviklingen av lærerutdanningene* («curriculum developer») og *mellomledd mellom lærerutdanning og praksisfeltet* («broker») (s.13). Ifølge Grimmett et al., (2018) kan de skolebaserte lærerutdannerne også utøve rollen som *omsorgsgivere*,

tilretteleggere og *kontinuerlig lærende* («continual learners»). Den omsorgsgivende rollen består i å bistå den enkelte student der h*n opplever utfordringer. Den tilretteleggende rollen går ut på å avdekke studentenes forbedringspotensial og legge til rette for læring. Rollen som kontinuerlig lærende innebærer evnen til selv å fortsette sin profesjonelle utvikling i møte med studentene.

I norske undersøkelser får den relasjonelle dimensjonen ved lærerutdannerrollen ofte en sentral plass, og relasjonen mellom lærerutdanneren ved skolen og studenten er gjerne preget av trygghet, respekt, åpenhet og tillitt (Aubert & Bakke, 2018; Hansen, 2020; Tveiten, 2019). I sin studie har Østern et al. (2020) beskrevet relasjonen mellom de skolebaserte lærerutdannerne og studentene som asymmetrisk, men likeverdig. Relasjonen er likeverdig idet begge parter har en gjensidig respekt for hverandres faglige og personlige integritet, men asymmetrisk siden de skolebaserte lærerutdannerne vurderer og tilrettelegger for studentenes utvikling under praksisstudiet. Clarke et al. (2014) kommer fram til at lærerutdannere i skolen ofte forstår sin rolle som å gi studentene et rom til å øve seg til å bli lærere i. Det endelige målet for utøvelsen av lærerutdannerrollen beskrives som å sørge for at studentene blir dyktige lærere for framtidige generasjoner, noe som ofte ses på som en viktig samfunnsoppgave og -oppdrag (Gutman & Oplatka, 2020). Det må allikevel nevnes at de skolebaserte lærerutdannerne velger ulike måter å nå dette målet på, noe som i sin tur kan bidra til at lærerutdannerrollen kan oppleves som ensom og krevende. Ensomheten knyttes ofte til vurderingsansvaret, og mangelen på kollegaer som lærerutdannerne i skolen kan diskutere sin rolle sammen med (Ohnstad & Munthe, 2008).

Ifølge Franssons et al. (2009) skal lærerutdannere besitte kunnskaper innen veiledningspedagogikk, kunne tilrettelegge for progresjon i praksisstudiet gjennom systematisk veiledning, klare å trekke linjer mellom teoretisk kunnskap og studentenes praktiske erfaringer, og kunne vurdere studentenes behov og forventninger. Flere undersøkelser beskriver at de skolebaserte lærerutdannerne ofte kan være tilbøyelige til å bruke egne erfaringer som utgangspunkt for utøvelsen av sin rolle framfor å knytte den til sin teoretiske kunnskap (Lortie, 2020; Clarke et al., 2014). Sandvik et al. (2020) hevder at betoningen av lærerutdanneres praktiske erfaringer kan ha en sammenheng med at utøvelsen av rollen nettopp foregår i praksisfeltet og bygger på såkalt *kunnskap i praksis*. I motsetning til de skolebaserte lærerutdannerne opererer campusbaserte lærerutdannere med *kunnskap for praksis* og *kunnskap om praksis* (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Kunnskap i praksis tilegnes og utvikles gjennom praktisk utøvelse og refleksjon over den. Denne typen kunnskap omtales også ofte som praktisk kunnskap i litteraturen (Kvam, 2021; Hargreaves, 1994).

I norske studier og i styringsdokumenter beskrives de skolebaserte lærerutdannerne som de viktigste *bidragsyterne* i lærerutdanningen (f.eks. Andreasen & Høigaard, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærerutdannerrollen ses ofte i en sammenheng med en forventning om et *partnerskap* i form av samarbeid hvor partnerskoler og lærerutdanningene etablerer og opprettholder en dialog om hverandres bidrag i profesjonskvalifiseringen av framtidige lærere (Grimmett et al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016; Lillejord & Børte, 2014; Lysne & Postholm, 2018; Smith, 2007; Østern et al., 2020;). I tillegg til å beskrive partnerskapet som dialog, peker Lillejord og Børte (2014) på følgende forutsetninger for utviklingen av partnerskapet: Partene skal ha gjensidige og realistiske forventninger til samarbeidet, ha noe konkret og samarbeide om, og samarbeidet skal være dynamisk.

Profesjonskvalifisering og profesjonsveiledning

Profesjonskvalifisering i lærerutdanningen handler om tilegnelse og utvikling av de nødvendige kunnskapene, ferdighetene, verdiene og holdningene som morgendagens lærere har behov for i sitt arbeid (Emstad & Sandvik, 2020; Wernø & Smeby, 2018). Lærerutdanningens kjerne består hovedsakelig av tre komponenter: pedagogikk, fag og fagdidaktiske studier, og praksisstudiet. Siden skolene er en av de profesjonskvalifiserende arenaene, spiller *profesjonsveiledning* i praksisstudiet en sentral rolle i studentenes læring og utvikling (Bjerkholt, 2017; Orland-Barak & Wang, 2021; Østrem, 2015). Profesjonsveiledningen knyttes stort sett til klasseledelse, lærerrollen og ulike didaktiske perspektiver på undervisning (Bjerkholt, 2017). Gjennom veiledningen legger de skolebaserte lærerutdannerne til rette for at studentene videreutvikler sine oppfatninger av hvordan en god lærer er og bør være (Orland-Barak & Wang, 2021; Østern et al., 2020).

I litteraturen om profesjonsveiledning i lærerutdanningene finner en ingen enighet om hvilket innhold og hvilke aktiviteter som bør prege profesjonsveiledningen i praksisstudiet (Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015). I sin studie har Østrem (2015) beskrevet to dimensjoner som kjennetegner profesjonsveiledning i Norge: øvelse/trening og refleksjon over gjennomført undervisning. Den første dimensjonen bygger på en idé om at studenter skal gis rom for egen utprøving av de oppgavene som lærerarbeid omfatter. Den andre dimensjonen har vært dominerende i Norge og tar utgangspunkt i handlings- og refleksjonsmodellen (HR-modellen), som bygger på tanken om at veiledning skal bidra til refleksjon rundt begrunnelser for studentenes handlinger i klasserommet (Skagen, 2013; Handal & Lauvås, 1999). Til tross for at HR-modellen har dominert de siste 30 årene, løfter den siste forskningen fram en diskusjon om hvorvidt modellen legger til rette for at studenter anvender kunnskaper og ferdigheter som har blitt observert hos andre, eller om de bygger på egne erfaringer (Skagen, 2016; Worum, 2016). Ifølge forskningen kan en kombinasjon av begge veiledningstilnærmingene kjennetegne en god profesjonsveiledning; den tar høyde for profesjonskvalifisering hos den enkelte student gjennom

observasjon av lærerutdannere i skolen og utprøving og refleksjon over sin egen praksis (Bjerkholt, 2017; Lejonberg & Føinun, 2018).

Vurdering av studentene er en av dimensjonene ved utøvelsen av lærerutdannerrollen (Østrem, 2015). En finner tre vurderingsformer i lærerutdanningene: summativ vurdering, formativ vurdering og skikkethetsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2016). Kriterier for den summative vurderingen skal ta utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelsene (heretter forkortet LUB) som utarbeides av lærerutdanningsinstitusjonen. Skikkethetsvurderingen er den særskilte formen for vurdering av hvorvidt studenten er egnet til å utøve sine framtidige arbeidsoppgaver. Denne vurderingen er obligatorisk i «menneskebehandling profesjoner», der profesjonsutøvelsen er knyttet til menneskets liv og helse (Molander & Terum, 2008).

Metode

Studiens kontekst og utvalg

Denne kvalitative studien ble gjennomført blant lærere ved fem LU-skoler i Norge. Deltagerne i studien er både kvinner og menn, nyutdannede og erfarne lærere som jobber ved lærerutdanningsskolene, både på barne- og ungdomstrinnet. Hele det pedagogiske personalet ved LU-skolene har som oppgave å tilrettelegge for profesjonsveiledning av studenter under praksisstudiet. Lærerne ved LU-skolene deltok i et skolebasert emne i veiledningspedagogikk. Emnet gir formell kompetanse, og er et ledd i å kvalifisere lærerne ved skolene til å gjennomføre profesjonsveiledning av studenter på masternivå i syklus 2 (4. og 5. år). Artiklenes forfattere var begge forelesere på emnet, og presenterte undersøkelsen på emnets første forelesning.

Datainnsamling og datamaterialet

Mellom den første og den andre samlingen på det skolebaserte emnet fikk lærerne på hver av de fem LU-skolene som hjemmeoppgave å skrive et refleksjonsnotat rundt det åpne spørsmålet «Hva vil det si for deg å være lærerutdanner?». Notatene ble skrevet i en mal utarbeidet av oss forskere (se vedlegg nr.1). Malen inneholdt oppgaveteksten, en kort presentasjon av forskningsprosjektet og spørsmål om samtykke til at vi kunne bruke besvarelsen i forskningssammenheng. Oppgaveteksten hadde ingen formelle krav til oppsett, antall ord eller krav om referanseføring, og selve besvarelsen var ikke poenggivende. Totalt 178 lærere ved de fem LU-skolene leverte sine besvarelser på hjemmeoppgaven, og 104 av dem ga tillatelse til å bruke sine besvarelser i denne undersøkelse.

Datamaterialet utgjør i overkant av 27 000 ord. Det korteste refleksjonsnotatet er på 50 ord, og det lengste er på over 500 ord. Refleksjonsnotatene ble levert digitalt via en læringsplattform. Notatene ble videre anonymisert med ett nummer for skole og ett nummer for deltager (for eksempel «Deltager 2-15»).

Analyseprosessen

Begge artikkelforfatterne deltok i analysen av datamaterialet. Analyseprosessen var preget av en fortolkende tilnærming som kjennetegnes av at vi kombinerte individuelt arbeid med datamaterialet for så å diskutere våre tolkninger sammen, noe som også kan betegnes som *meningskondensering* (Clausen, 2006). Fortolkende analyse bygger på at enhver forsker omarbeider og tolker datamaterialet på sin individuelle måte, og forutsetter en aktiv forskerrolle i forskningsprosessen (Patton, 2002; Hatch, 2002). Denne prosessen kan også beskrives som en hermeneutisk prosess (Postholm, 2010) der materialet tolkes helhetlig samtidig som dataene tolkes intuitivt i en veksling mellom helhet og deler.

Analyseprosessen ble gjennomført i flere steg (en skjematisk framstilling av prosessen er illustrert i vedlegg nr.2). Det første steget i analysen kan beskrives som datadrevet *tematisk analyse* der målet var å strukturere datamaterialet etter gjennomgående temaer (Braun & Clarke, 2006). Under dette steget ble to temaer identifisert: (1) Deltagernes egen forståelse av sin rolle som lærerutdannere, og (2) Deltagernes forståelse av mulighetene og utfordringene som lærerutdannerrollen bringer med seg. Vi valgte videre å gå dypere inn i det første temaet, og denne artikkelen presenterer resultater fra analysen av nettopp det første temaet. Grunnen til dette valget ligger i rekkefølgen av identifiserte temaer. Det andre temaet blir undersøkt i en senere studie.

Analyseprosessen i forbindelse med det første temaet ble drevet av vår interesse for å frambringe kategorier som kunne nyansere deltagernes forståelse av sin lærerutdannerrolle. Denne prosessen kan beskrives som *innholdsanalyse*, der målet var å undersøke det skriftlige datamaterialet gjennom å systematisere innholdet for å kaste lys over studiens problemstilling (Postholm, 2010). Vår framgangsmåte under innholdsanalysen var å finne nøkkelord i deltagernes refleksjoner rundt sin lærerutdannerrolle. For å komme fram til nøkkelordene laget vi en tabell der vi samlet inn alle utsagnene som formidlet deltagernes rolleforståelse. Videre utviklet vi en rekke nøkkelord som uttrykte felles mening. Disse fellesbetegnelse har vi videre sortert i tre kategorier: (1) *Deltagernes forståelse av sin rolle som portvokter for- og ivaretager av lærerprofesjonen*, (2) *Deltagernes forståelse av sin rolle som veileder*, og (3) *Deltagernes forståelse av sin rolle som relasjonsbygger og rollemodell*. Kategoriene ligger til grunn for resultatene vi beskriver i resultatdelen i artikkelen. Det må nevnes at resultatene i vår studie gir uttrykk for en interesse rundt praksislæreres forståelse av sin rolle som lærerutdannere. Vi identifiserte også en rekke nøkkelord som ga uttrykk for deltagernes refleksjoner om praksisstudiets betydning for studentenes profesjonskvalifisering, praksislæreres valg av innhold i praksisstudiet og/eller i profesjonsveiledningen.

Under analyseprosessen presenterte vi studien og foreløpige resultater ved vår egen institusjon for forskningsgrupper innen generell didaktikk og profesjonsteori. Begge gruppene består av omtrent 25 medlemmer. Diskusjonene

i gruppene bidro til å styrke analyseprosessen gjennom å tilføye nye tolkninger av foreløpige resultater. For å styrke analysen presenterte vi også et sammendrag av foreløpige resultater for deltagerne. På slutten av presentasjonene åpnet vi for innspill, noe som deltagerne også ble invitert til å komme med via e-post. På denne måten ønsket vi å invitere deltagerne til å utdype de refleksjonene som datamaterialet bygger på, og legge til rette for såkalt *member-check* (Patton, 2002; Postholm, 2010). Det må imidlertid nevnes at ingen av deltagerne benyttet seg av denne muligheten, noe som kan ha svekket analysen av datamaterialet.

Etiske overveielser

Undersøkelsen ble presentert både muntlig og gjennom et informasjonsskriv, og lærerne skrev under på et informert samtykke. Under presentasjonene informerte vi lærerne om at de kunne trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt, at deltagelsen er frivillig samt at datainnsamling og behandling av personopplysninger er godkjent av NSD.

Et forskningsetisk dilemma som bør nevnes, er vår rolle og posisjon i denne studien, som ikke kan betraktes som «nøytral» (Jacobsen, 2015). Det at vi selv foreleste på emnet kan ha innvirket på lærernes svar på oppgaveteksten, og vår egen tolkning av datamaterialet. Lærerne kan ha ønsket å svare på oppgaven slik de trodde at vi forelesere forventet at de svarte. Denne implikasjonen forsøkte vi å redusere ved å invitere til en personlig refleksjon uten forankring i emnets pensum eller teoristoff. Vår tolkning av dataene kan også ha blitt påvirket av at vi underviste deltagerne ute på deres arbeidsplass (skolene), samt at vi har våre egne forventninger til hvordan lærerutdannerrollen er og bør være. Kvaliteten i studien reflekterer vi over senere i artikkelen.

Resultater

Rollen som portvoktere for- og ivaretagere av lærerprofesjonen

De skolebaserte lærerutdannerne knytter sin rolle som lærerutdannere til et viktig samfunnsmandat. Deltagerne har erfaring med at læreryrket er komplekst og flersidig, og de beskriver mandatet som å bidra til at studentene får innsikt i den mangefasettede lærerhverdagen. De skal bidra med å legge til rette for utviklingen av sentrale holdninger og verdier for en lærer. Disse holdningene og verdiene munner ut i deltagerens forståelse av den gode lærer, slik de selv har opplevd det gjennom sitt arbeid. Deltagerne knytter mandatet sitt til en intensjon om å sikre dyktige og gode lærere for framtidige elever.

Jeg som har vært lærer i mange år kjenner på et samfunnsansvar for å si ja til å ta imot studenter til skolen, og inn i klasserommet mitt. Jeg kjenner på et ansvar for at barn og unge skal få møte engasjerte, dyktige og trygge lærere med gode verdier og holdninger. Da må studentene få komme ut i skolen og få møte elever og lærere, og få prøve/øve/bli kjent med det yrket de har valgt. (Deltager 3-7)

For at studentene skal bli gode lærere beskriver deltagerne at de må legge opp praksisstudiet slik at studentene får mulighet til utprøving og håndtering av ulike situasjoner som oppstår i hverdagen. Utprøvingen gir en mulighet for studentene til å se en sammenheng mellom teori og praksis.

Her møtes ulik praksis og praksisteori; man får løftet fram implisitt kunnskap, og får utfordret en del oppfatninger som er «tatt for gitt». Her tror jeg det er viktig å åpne opp for at studentene våger å komme med sine forbindelser mellom teori og praksis. (Deltager 3-2)

En av deltagerne forklarer at gjennom å la studentene få prøve seg på de fleste av lærernes arbeidsoppgaver, opplever studentene «læreryrket så realistisk som mulig, ikke et glansbilde av hverdagen» (Deltager 5-19).

Studenter har ofte stort pågangsmot, og mye de ønsker å prøve ut i praksis. Det å gi rom for å prøve og feile, er noe av det viktigste jeg kan gjøre for dem. Prøve å veilede studentene til å finne sin egen vei inn i lærerrollen. (Deltager 4-4)
[...] det er viktig at det legges til rette for at lærerstudenter får delta i mest mulig «lærerarbeid» som planlegging, tilbakemelding på oppgaver, elevsamtaler, foreldresamtaler, konflikthåndtering og foreldremøter. Jo mer vi kan vise av vår hverdag jo tryggere kan studenten bli når han selv blir ferdig lærer. (Deltager 5-18)

Deltagerne forbinder sitt mandat med et behov til å synliggjøre den virkelige lærerhverdagen for studentene. En av dem beskriver dette slik: «[...] for å bli en god lærer er den praktiske delen av utdanningen minst like viktig i mine øyne. Det er ute på skolene at livet skjer. Det er her de ekte elevene og kollegaene er» (Deltager 2-1).

De skolebaserte lærerutdannerne trekker fram betydningen av vurdering av studentene når de beskriver sin rolle som ivaretagere av lærerprofesjonen – både vurdering underveis og i avslutningen av praksisstudiet. *Underveivurdering* knytter deltagerne særlig til veiledningssamtaler med vekt på personlige erfaringer og oppfattelser om studentens egnethet som lærer og kollega. En av deltagerne skriver: «[...] at jeg kan ha en mening om hva som er kvalitet i profesjonen» (Deltager 4-13). Lærerutdannerne legger vekt på denne vurderende funksjonen, og ser den i lys av at framtidens elever skal få gode lærere, at de selv får gode kollegaer, og at studentene selv får et godt yrkesliv. *Sluttvurderingen* av studentene beskriver deltagerne som tosidig; det er både naturlig og utfordrende. Gjennomføringen av sluttvurderingen framstilles ikke som utfordrende når studentene framstår som gode lærere og framtidige gode kollegaer for lærerutdannerne i skolen. Sluttvurderingen beskrives derimot som utfordrende når deltagerne ser seg nødt til å skåne elevene – og lærerprofesjonen – for de studentene som ikke passer til å bli lærere. Det må imidlertid nevnes at de skolebaserte lærerutdannerne ikke beskriver hvilke formelle kriterier de legger til grunn for sluttvurderingen. Til tross for at sluttvurderingen av studenter til tider

kan innebære å måtte stryke studenter, forstås denne delen av rollen som svært viktig for ivaretagelsen av lærerprofesjonen.

En viktig, men også kjip del av det å være lærerutdanner er det ansvaret man har for å si ut de studentene som ikke passer til yrket. Kanskje kan det ses tydeligere i praksisfeltet enn inne på campus? Det er viktig at de studentene som ikke mestrer rollen får beskjed om dette så tidlig som mulig i studieløpet sitt og helst i god dialog med praksislærer. Å ikke bestå en utdanning i praksis kan jo føles som å ikke mestre livet, derfor er det viktig at prosessen gjøres på en skånsom måte. (Deltager 1-19)

Deltagerne beskriver et samfunnsansvar som strekker seg videre enn bare å ivareta framtidens elever og sikre framtidige gode kollegaer. De setter ansvaret i sammenheng med utviklingen av lærerprofesjonen, og å beholde nye lærere i yrket.

For utviklingen av profesjonen er det viktig at man er med å bidra til å lære opp nye studenter, slik at de får utvikle seg på en god måte inn i læreryrket. (Deltager 3-3)
Å være lærerutdanner ser jeg på som en viktig samfunnsoppgave. På sikt kan kanskje dette også være med på å minke frafallet fra læreryrket for nyutdannede lærere? (Deltager 3-1)

Deltagerne i studien har altså sin tilknytning til skoler der hele det pedagogiske personalet har oppdrag som lærerutdannere. Flere trekker fram dette som noe som påvirker deres utførelse av rollen som veiledere gjennom opplevelsen av å stå sammen om oppdraget. Studentene kan lære noe viktig av kulturen og fellesskapet ved skolen ved at personalet står samlet i denne jobben, og få innblikk i hvordan en skolekultur har innvirkning både på elevene og dem som jobber der.

På vår skole har vi en tydelig profil som jeg mener studenter kan lære mye av, som de kan ta med seg videre i sin læring. Vi drar i flokk, vi samarbeider, vi har et positivt elevsyn, fellesskapsbygging og mye, mye mer. Dette ønsker jeg som lærerutdanner og videreformidle til mine studenter. (Deltager 3-5)

De skolebaserte lærerutdannerne i denne studien forstår sin rolle som å være ivaretagere av lærerprofesjonen. Denne dimensjonen av lærerutdannerrollen bygger på et ønske om å sikre dyktige lærere for framtidige elever samt å bidra til at studentene blir gode kollegaer som er i stand til å håndtere lærerhverdagen.

Rollen som veileder

Rollen som *veileder* illustrerer deltagerne gjennom å være samtalepartnere som lytter til studentene og gir dem råd. Som veiledere balanserer deltagerne sin interaksjon med studentene mellom å utfordre dem og gi støttende tilbakemeldinger underveis. Veiledning beskrives som en samhandling der lærerutdannerne er like interessert i studentenes kunnskap som studentene er interessert i lærerutdannerens kunnskap.

Gjennom før-, underveis- og etterveiledning kan studenter og lærerutdanner sammen reflektere over egen og andres undervisning, og forhåpentligvis komme et skritt nærmere å bli enda bedre og mer kompetente lærere. (Deltager 2-1)

Deltagerne legger vekt på at de som veiledere bidrar til studentenes refleksjon over egen praksis samt studentenes personlige og profesjonelle utvikling. Mye av den samtalebaserte veiledningen deltagerne beskriver, tar utgangspunkt i deres observasjon av studentenes undervisning og handling i klasserommet. Veiledningen, slik den beskrives av deltagerne, handler om hvordan studentene planlegger og gjennomfører undervisningen. Beskrivelsen av samtalene er både av mer overordnet karakter og mer spesifikk, gjennom konkrete illustrasjoner av hva en samtale kan inneholde.

Som veileder [...] det er viktig å stille gode spørsmål, slik at studentene selv kan reflektere rundt egen praksis. Jeg må også gi gode læringsfremmende tilbakemeldinger, slik at studentene utvikler sine ferdigheter når det gjelder å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen undervisning, og slik at de også lærer å endre sin egen praksis underveis. Jeg skal også støtte dem i å utvikle seg som veiledere for elevene. Det er viktig at jeg som lærerutdanner er bevisst på balansen mellom å veilede studentene og å gi dem frihet til selv å ta reflekterte valg. (Deltager 4-20)

Utøvelsen av rollen som veileder beskrives av deltagerne som sentral i deres viktige samfunnsmandat. Det er gjennom veiledning at deltagerne blir kjent med studentene, både som profesjonsutøvere og kollegaer. Utvikling av relasjoner er en forutsetning for å kunne utøve veilederrollen slik at lærerutdannerne kan være i stand til å tilrettelegge veiledningen til hver enkelt student. Relasjonsdimensjonen ved lærerutdannerrollen beskrives i neste delkapittel.

Rollen som relasjonsbygger og rollemodell

Deltagerne omtaler sin rolle som *relasjonsbyggere*, noe som kjennetegnes av en omsorgsfull holdning overfor studentene.

For meg vil det si at jeg gir studenten en god og trygg innføring i et meget komplisert yrke. Det blir særlig viktig å gi ferske studenter mestring, trygghet og lyst til å bli lærer. Gjennom relasjonsbygging med studenten og nysgjerrighet på hvem hen er, blir det å fylle på og legge til rette for den riktige balansen mellom mestring og feiling. (Deltager 1-12)

Under praksisstudiet, og i samhandling med lærerutdannerne i skolen, er det viktig at studentene opplever støtte og kjenner seg sett og verdsatt. Relasjonsbyggingen er en forutsetning for profesjonsveiledning, og skal bidra til at studentene utvikler tillitt til lærerutdanneren ved skolen. Deltagerne beskriver at de er ansvarlige for at relasjonen med studenten utvikles, noe som avhenger av om lærerutdannerne i skolen klarer å gi studenten både emosjonell og faglig støtte. Relasjonen mellom

lærerutdannere og studenter bygges på forventninger til hverandres bidrag i skolehverdagen under praksisstudiet.

Det første møtet mellom lærerutdanner og student er grunnleggende for videre samarbeid. Det er viktig at lærerutdanner begynner relasjonen på en god måte ved å bli godt kjent med studenten, at lærerutdanneren skaper trygghet på praksisskolen for studenten, bygger tillit, og er en aktiv lytter i samtale med studenten. (Deltager 4-1)

Deltagerne viser en omsorgsfull holdning ikke bare i det direkte møtet med studentene. Deltagerne framhever behovet til å la studentene få prøve seg, samtidig som de selv har ansvaret både for den faglige kvaliteten i undervisningen og det som skjer i møtet mellom studentene og elevene. Denne balansegangen kan være med å la praksisstudiet bli et godt grunnlag for profesjonsutviklingen for studentene.

Likevel må vi holde det tydelig at det er vi som er lærerutdannere og skal være den som holder i trådene. Studentene skal føle seg trygge på at vi står sammen om det de gjør. De skal føle at vi er der for å hjelpe og veilede og samtale, og at vi hele tiden vil deres beste. (Deltager 2-5)

Relasjonsbyggingen løftes også fram idet deltagerne omtaler seg selv som *rollemodeller*, som studentene kan se og lære av hvordan en kan bygge gode relasjoner med elevene. Deltagerne beskriver læreres relasjonskompetanse som grunnleggende for å kunne lykkes som lærere. De skolebaserte lærerutdannerne kan legge til rette for utviklingen av denne kompetansen gjennom veiledning, og gjennom å la studentene observere lærernes arbeid med elevene.

På samme måte som det er veldig viktig med relasjonene til de elevene jeg underviser i hverdagen har jeg jobbet mye med relasjonene til studentene. Å by på seg selv i møte med elevene har jeg god erfaring med, og jeg forteller studentene hvor viktig det er. Jeg stortrives i jobben min og det merker elevene. Studentene får høre fra meg at dette er viktig å vise engasjement, glede og forventninger. (Deltager 4-16)

I klasserommet, i uterommet og blant kolleger vil jeg være et forbilde. Man lærer mye ved å observere hvordan læreren håndterer elever emosjonelt og faglig, og hvordan man snakker til, og med kolleger og elever. (Deltager 3-6)

Å være en rollemodell krever at de skolebaserte lærerutdannerne kan bli utfordret av studentene til å sette ord på egne erfaringer og kunnskaper. Deltagerne beskriver dette som å bli spurt av studentene om bakgrunnen for hvilke metoder eller handlinger de velger i klasserommet. En av deltagerne skriver: «[Lærerstudenter kan] utfordre meg på hvorfor jeg gjør som jeg gjør og få meg til å stille spørsmål ved egen praksis» (Deltager 2-3). Det å være åpen for en slik utfordring bidrar til at deltagerne selv blir mer bevisste på sin egen praksis, og at de på den måten også kan framstå som rollemodeller for framtidige lærere; som forbilder for lærere som stadig videreutvikler seg gjennom refleksjon over sin praksis.

Jeg vil også få muligheten til å få flere voksne øyne inn i klasserommet, og vil kunne reflektere over egen undervisning ut ifra det studentene har observert. Studentene vil komme til å sette spørsmålsteget ved noen av avgjørelsene man har tatt før eller under undervisning (3-8).

I tillegg til å bli utfordret av studenter har de skolebaserte lærerutdannerne en rekke forventninger til seg selv. De nevner at de må holde seg faglig oppdaterte for å kunne tilrettelegge for profesjonskvalifiseringen, og de skal kunne gi god veiledning og stille spørsmål som kan bidra til faglige refleksjoner mellom studentene og dem selv.

Å ha studenter [...] gjør noe med egen praksis, og få tilbakemelding på det en selv gjør (og det en gjør som en kanskje ikke er klar over). Det gir anledning for å få nye ideer til metodikk, innfallsporter i undervisning, faglig påfyll, osv. Vi som lærere vil lære av studentene og motta kunnskapsutvikling gjennom samarbeid om oppgavene. (Deltager 3-13)

Resultatene av dataanalysen viser at de skolebaserte lærerutdannerne i vår studie forstår lærerutdannerrollen sin som at de er ivaretagere av lærerprofesjonen, veiledere samt relasjonsbyggere og rollemodeller.

Diskusjon

Forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvordan forstår de skolebaserte lærerutdannerne sin rolle?* I det følgende diskuterer vi resultatene fra analysen av datamaterialet i lys av tidligere forskning på lærerutdannere i skolen, profesjonsveiledning og undersøkelser av praksisstudiet.

Lunenberg et al. (2014) identifiserte seks roller som lærerutdannere kan utøve i sitt arbeid: lærer for lærere, portvokter for tilgangen til lærerprofesjonen, forsker, veileder, bidragsyter i utviklingen av lærerutdanningene og mellomledd mellom lærerutdanning og praksisfeltet. De skolebaserte lærerutdannerne i denne studien knytter sin forståelse av lærerutdannerrollen til et *samfunnsmandat*. Mandatet beskrives som å ivareta lærerprofesjonen gjennom å sikre gode lærere for framtidige elever, og ruste framtidige kollegaer for læreryrket. I sin studie har Lunenberg et al. (2014) beskrevet lærerutdannerne i praksisfeltet som *portvoktere*, som både sørger for å gjøre studentene i stand til å bli dyktige lærere, og er med på å bestemme hvem som får tilgang til læreryrket. Selv om deltagerne i vår studie knytter sin lærerutdannerrolle til å ivareta lærerprofesjonen via veiledning og vurdering av studentene, nevnes skikkethetsvurderingen spesifikt av kun én deltager. I den grad temaer knyttet til vurdering omtales, nevnes deltagerens egne oppfatninger av hvorvidt studenten er egnet til læreryrket, framfor formelle kriterier. Denne uoverensstemmelsen kan illustrere et dynamisk

forhold mellom plikten til å sikre gode lærere og egne forståelser av lærerutdannerrollen, noe som rollebegrepet bygger på (Linton, 1936).

Det å ruste studenter for framtidige arbeid som lærere, knytter de skolebaserte lærerutdannerne i vår studie til en organisering av praksisstudiet som skaper rom for slik øving og utprøving av «det virkelige lærerlivet». Denne beskrivelsen er i tråd med Clarke et al. (2014), som har vist at skolebaserte lærerutdannere ofte er tilbøyelige til å forstå sin rolle i å skape et rom for studentenes utprøving av lærerrollen. Ifølge våre deltagere kan utprøvingen av de fleste læreroppgaver bidra til å ruste framtidige lærere for læreryrket, slik som møter med elever og deres foresatte. Deltagerne beskriver sin rolle som betydningsfull for studentenes profesjonskvalifisering nettopp fordi praksisstudiet gir tilgang til de fleste oppgaver som lærere utøver i sitt arbeid. Strategidokumentet *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 14) beskriver forventninger om praksisstudiet som en «klinisk praksis», der studentene prøver ut undervisningsopplegg under observasjon av lærerutdanneren i skolen, og kan knytte teori til praksis. Deltagerne i vår studie er opptatt av å legge til rette for klinisk praksis, og viser til at slik praksis kan være et ledd i å bygge bro mellom teori og praksis. LUB-ene for praksisstudiet er i liten grad en del av deltageres beskrivelser når de omtaler innholdet i profesjonsveiledningen. Det at de skolebaserte lærerutdannerne betrakter egne kunnskaper og erfaringer som utgangspunktet for profesjonsveiledningen, er ikke problematisk i seg selv og er viktig for studentenes profesjonskvalifisering (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Det kan også virke som om deltagerne bruker egne erfaringer som en målestokk for innholdet i praksisstudiet, noe som videre kan tale for at skolebaserte lærerutdannere oppfatter sin erfaring som særlig verdifull, og framstår som rollemodeller og mesterlærere for studenter (Hansen, 2020). Til tross for at deltageres erfaringer fra egen profesjonsutøvelse kan skape et praksisnært grunnlag for profesjonskvalifisering av studenter, er det bekymringsverdig at lærerutdannerne i skolen i svært liten grad nevner de forventningene til praksisstudiet som framkommer av LUB-ene. Det at de skolebaserte lærerutdannerne bygger sin forståelse av lærerutdannerrollen på egne erfaringer, kan lede til at profesjonsveiledningen i mindre grad svarer til innholdet i lærerutdanningen (Hauksdottir & Sortland, 2018). På den andre siden kan dette være et uttrykk for at LUB-ene for praksis ikke i tilstrekkelig grad gjenspeiler den forståelsen av mål og innhold i praksisstudiet som de skolebaserte lærerutdannerne har. Siden LUB-ene for praksis utformes ved lærerutdanningsinstitusjonene på bakgrunn av nasjonale retningslinjer (Lejonberg et al., 2017), er det en fare for at LUB-ene vurdering av undervisning i samarbeid med medstudenter og lærerutdanner i skolen i første del av studiet (syklus 1), til et mer selvstendig ansvar i resten av studiet, men også til mer inngående kunnskap om læreprosesser, barns utvikling

og forsknings- og utviklingsarbeid i skolen (syklus 2) (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). I den grad progresjon i praksisstudiet nevnes av våre deltagere, handler den om at innholdet i praksis må være tilpasset hvor langt studentene har kommet i studieforløpet, noe som kan ha sammenheng med at deltagerne i vår studie veiledet fjerdeårsstudenter. Resultatene i vår studie synliggjør en spenning mellom lærerutdannernes forståelse av innhold og arbeidsmåter i praksisstudiet og LUB-ene som er utformet av lærerutdanningsinstitusjonene. Dette er et spenningsfelt hvor det trengs ytterligere forskning.

Lunenberg et al. (2014) peker på at lærerutdannerrollen til de skolebaserte lærerutdannerne også innebærer å være *bidragsytere i utviklingen av lærerutdanningene* («curriculum developer»). Denne studien viser at deltagerne har egne erfaringer som preger deres forståelse av målet og innholdet i praksisstudiet. Det bør derfor ytterligere undersøkes hvordan kommunikasjonen mellom de ulike partnere i lærerutdanningen gjennomføres, og på hvilken måte samarbeidet om praksisstudiet kan organiseres slik at de skolebaserte lærerutdannerne i større grad kan bli hørt. Den lave betoningen av LUB-ene for praksisstudiet kan også henge sammen med praksislærernes bakgrunn. Det er stor variasjon i utvalget i vår studie. Det er har veiledet studenter før, og om de tidligere har gjennomgått formell veilederutdanning. Styringsdokumenter omtaler praksisstudiene generelt og overordnet, og viser ikke konkret til hva som skal formidles til praksisfeltet om innholdet i praksisstudiet, og hvem som har ansvaret for formidlingen (Kunnskapsdepartementet, 2016; Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Dette kan videre føre til stor variasjon i hvilken grad lærerutdannerne i skolene får innsikt i LUB-ene for praksisstudiet.

De skolebaserte lærerutdannerne i vår studie forstår sin lærerutdannerrolle som å være *veiledere* for studenter. Veiledningssamtalen trekkes fram som et av de viktigste verktøyene i profesjonsveiledningen. Refleksjon over handling og øvelse på profesjonsspesifikke ferdigheter nevnes i veiledningslitteraturen som to dimensjoner ved profesjonsveiledningen (Østrem, 2015). Ifølge deltagerne bygger samtalene på deres egne observasjoner av undervisningssituasjonene studentene står i. Det kommer ikke spesifikt fram hva innholdet i samtalene kan være, men deltagerne legger vekt på studentenes utøvelse av lærerrollen, og særlig evnen til å bygge relasjoner til elevene. I rollen som veiledere er de skolebaserte lærerutdannerne opptatt av å legge til rette for studentenes refleksjoner over egen praksis. Deltagerne nyanserer sin veilederrolle gjennom å legge til grunn at refleksjon over egne valg kan føre til læring, noe som er i tråd med HR-modellen for veiledning (Handal & Lauvås, 2014). Deltagerne i vår studie forstår refleksjon over handling som et av kjennetegnene på en god lærer, og utgangspunktet for veiledningen bunner i behov fremmet av studenten selv (Skagen, 2016). I likhet med tidligere forskning (Aubert & Bakke, 2018; Tveiten, 2019) vektlegger lærerutdannerne i vår studie relasjonen til studentene og at

studentene skal kjenne seg trygge i klasserommet og i kontakten med sin praksislærer.

De skolebaserte lærerutdannerne i vår studie forstår seg selv også som *rollemodeller* for studentene i utøvelsen av ulike oppgaver som læreryrket kjennetegnes av. Det er særlig i relasjonsbygging med elevene at deltagerne ønsker å framstå som eksemplariske læremestere (Hansen, 2020; Skagen, 2013). Lærerutdannerne i skolen forstår relasjonsarbeidet med sine elever som avgjørende i sin profesjonsutøvelse. Studenter må både se betydningen av det og selv klare å bygge relasjoner med sine framtidige elever. Siden deltagerne forstår målet for praksisstudiet som å sikre gode lærere for framtiden, beskriver de sin rolle som å vise og gi råd om hvordan en kan bygge relasjoner med elevene. Resultatene i vår studie tyder på at forståelsen av lærerutdannerrollen hos de skolebaserte lærerutdannere er preget av en spenning mellom det å være en god samtalepartner og en som framstår som eksemplarisk rollemodell, noe som nok en gang illustrerer lærerutdannerrollen som dynamisk (Linton, 1936). Det må også nevnes at det virker som at deltagerne forstår av lærerutdannerrollen munner ut i at de til syvende og sist er lærere for elever (f.eks. Lunenberg et al., 2014); det er elever – både dagens og framtidige – som er målet for lærerutdannerne arbeid.

Forskningslitteraturen viser at lærerutdannerne i praksisfeltet ofte strever med å forstå hva rollen innebærer (Ohnstad & Munthe, 2008). Resultatene i vår studie er i tråd med tidligere forskning i den forstand at deltagerne forstår sin lærerutdannerrolle som en sammensatt kombinasjon av en rekke oppgaver og forventninger. De skolebaserte lærerutdannerne i vår studie uttrykker imidlertid ikke en tydelig usikkerhet om hva lærerutdannerrollen innebærer. Det kan sees i sammenheng med at deltagerne i vår studie er ansatte ved lærerutdanningsskoler, der obligatorisk deltagelse i et skolebasert emne i veiledningspedagogikk nettopp skal kvalifisere lærerne til utøvelsen av lærerutdannerrollen. I denne sammenhengen kan resultatene i vår studie kaste lys over den betydningen skolebaserte utdanningstilbud kan ha for utviklingen av en forståelse av lærerutdannerrollen blant lærerutdannere i skolen. Skolebaserte utdanningstilbud kan også bistå lærerutdannerne i skolen med å finne samtalepartnere for å kunne reflektere over sin rolle som lærerutdannere, noe som tidligere forskning har beskrevet som en utfordring for lærerutdannere i skolen (Lysne & Postholm, 2018; Ohnstad & Munthe, 2008). Vi ser derfor behovet for ytterligere forskning på sammenhengen mellom slike utdanningstilbud for lærere og deres profesjonelle utvikling som lærerutdannere i praksisfeltet. Deltagerne i vår studie trekker også fram betydningen av å være lærerutdannere ved LU-skolen der alt pedagogisk personale bidrar til profesjonsveiledning av lærerstudenter. Det vil påvirke rollen som profesjonsveiledere, samt at studentene også kan få innblikk i skolekulturen. Dette er faktorer som kan ha betydning for kvaliteten i praksisstudiet, og som derfor bør undersøkes videre gjennom forskning.

Grimmet et al. (2018) har beskrevet lærerutdannere som *kontinuerlig lærende*, noe deltagerne i vår studie beskriver som å bli stilt spørsmål rundt egen praksis, og deretter reflektere over den sammen med studentene. Slik lærerutdannerne i skolen forstår sin rolle som veiledere, fører utøvelsen av denne rollen til læring ikke bare hos studentene, men også hos lærerutdannerne selv. Å være veileder som selv får spørsmål om egen praksis, forstås som betydningsfullt for deres egen videreutvikling. På denne måten framstår deltagerens beskrivelser av sin lærerutdannerrolle som en kombinasjon av ytre (Adams, 1972) og indre forventninger. De ytre forventningene kommer gjerne fra kollegaer, myndighetene og omgivelsene (Lunenberg et al., 2014; Linton, 1936), mens de indre fra de skolebaserte lærerutdannerne selv.

Konklusjon

Profesjonskvalifiseringen til læreryrket realiseres både av lærerutdannere på campus og i skolene. I denne studien undersøkte vi hvordan praksislærerne i skolen forstår sin rolle som lærerutdannere. Gjennom analyse av 104 refleksjonsnotater skrevet av lærerutdannere ved LUSkoler i Norge har vi kommet fram til at deltagerne i vår studie forstår sin lærerutdannerrolle som å være portvoktere for- og ivaretagere av lærerprofesjonen, å være veiledere samt å være relasjonsbyggere og rollemodeller.

Resultatene i vår studie gir et bilde av praksislæreres forståelse av sin rolle som lærerutdannere, og deres bidrag til utdanningen av framtidige lærere. Tidligere undersøkelser peker på at måtene vi forstår lærerutdannerrollen på, kan være av betydning for hvorvidt et partnerskap mellom campus og skolene utvikler seg, og i hvor stor grad partene i dette partnerskapet involverer seg i samarbeidet (Lillejord & Børte, 2014). *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017) etterspør et sterkere samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, og trekker fram universitetsskoler som en arena for slikt samarbeid. Resultatene i denne studien indikerer et behov for arenaer der de skolebaserte lærerutdannerne og deres forståelse for sin rolle kan bli bedre lyttet til. Samtidig savner vi tydeligere tegn på at de skolebaserte lærerutdannerne ser på et tettere samarbeid med campusbaserte lærerutdannere som del av sin rolle, noe som kan bidra til en bedre lærerutdanning for studentene.

Om forfatterne

Irina Ivashenko Amdal er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Agder (Norge). Hennes forskningsinteresser er knyttet til grunnskolelærerutdanninger og overgang fra utdanning til lærerarbeid. Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, 4630 Kristiansand, Norge.
E-post: irina.i.amdal@uia.no

Line Beate Tandsæther Mastad er universitetslektor i pedagogikk, og fagkoordinator med ansvar for skolebasert utdanning i veiledningspedagogikk. Hennes forskningsinteresser er knyttet til lærerutdanning og utdanning av lærerutdannere. Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, 4630 Kristiansand, Norge
E-post: line.mastad@uia.no

Referanser

- Adams, R.S. (1972). Observational studies of teacher role. *International Review of Education*, 18, 440–459. <https://doi.org/10.1007/BF01450307>
- Andreasen J.K., & Høigaard, R. (2017). Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene – en studie om veiledningskvalitet. *Uniped*, 40(3), 222-234. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-04>
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Clausen, A. S. (2006). *Om det fokuserede interviews fordele og ulemper*. Danske professionshøjskoler. https://www.ueviden.dk/ws/files/107116659/Om_DIF_paper_ASC_15_9_2006.pdf
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Emstad, A. B., & Sandvik, L. V. (2020). School–University Collaboration for Facilitating In-Service Teacher Training as a Part of School-Based Professional Development. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7934>
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Educators: Teaching the Teacher*. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Fransson, G., Van Lakerveld, J., & Rohtma, V. (2009). To be a facilitator of in-service learning: Challenges, roles and professional development. I A. Swennen og M. van der Klink (Red.) *Becoming a teacher educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. (s. 75-88). Springer.

- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
- Gutman, M., & Oplatka, I. (2020). "Maintaining the image of a desired teacher": major issues of late-career senior teacher educators. *Educational Studies*, 25(3), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1793938>
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, K. (2020). Mesterlære i praksisveiledning i lærerutdanning: Individuell, relasjonell eller i praksisfellesskap? En studie av eksamenstekster. *Acta Didactica Norden*, 14(2).
<https://doi.org/10.5617/adno.7925>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hastings, W. (2008). I felt so guilty: emotions and subjectivity in school-based teacher education, *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 497-513.
<https://doi.org/10.1080/13540600802583655>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Hauksdottir, N., Sortland, K. (2018) Læringsutbyttebeskrivelse, taksonomier og begreper som grunnlag for veiledning i S. Tveiten., & A. Iversen. (Red.). *Veiledning i høyere utdanning: en vitenskapelig antologi* (s. 50-66). Fagbokforlaget.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-36.
<https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859> (11/3-2021)
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1-7*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860> (28/12-2020)
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf (28/12-2020)
- Kvam, E. K. (2021). Knowledge development in the teaching profession: an interview study of collective knowledge processes in primary schools in Norway. *Professional Development in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876146>
- Lejonberg, E & Føinum, M. (2018) *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle "det tredje rom" i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68-85.
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>

- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen—en forskningskartlegging*. KSU, 3, 2014.
- Linton, R. (1936). *The study of man: an introduction*. Appleton-Century-Crofts.
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Springer Science & Business Media.
- Lysne, D. A., & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(1), 69-86. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1767>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (3. utg., s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Munthe, E., Ruud, E. & Svendsen Malmø, K.-A. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapssenteret for utdanning, KSU 1/2020.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen*. <https://www.hiof.no/lu/studier/praksis/glu-maglu/nasj-retningslinjer-maglu1-7.pdf>
- Ohnstad, F. O., & Munthe, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(06), 471-483. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-06-06>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46(3), 424-439. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623286>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 59–77). Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2007). Empowering school-and university-based teacher educators as assessors: A school–university cooperation. *Educational research and evaluation*, 13(3), 279-293. <https://doi.org/10.1080/13803610701632109>
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British journal of educational studies*, 62(3), 297-315. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning: - mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2019). Teaching about teaching: Teacher educators' and student teachers' perspectives from Norway. I J. Murray, A. Swennen og C. Kosnik (Red.) *International research, policy and practice in teacher education* (s. 123-137). Springer.
- Wernø, I. L., Smeby, J.-C. (2018): *Profesjonsutdanning og kompetanse –en tabellrapport basert på StudData. Senter for profesjonsstudiers arbeidsnotat nr. 1-2018*. <https://oda.oslomet.no/oda->

[xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3012/Tabellnotat_medKommentarer23102018.pdf?sequence=4](https://doi.org/10.5617/adno.7915)

- White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200-213. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548174>
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(02), 103-114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Østern, A.-L., Svedlin, R., & Engvik, G. (2020). Partnerskap inom lærarutbildning i Norge och Finland: historiska förutsättningar för og praktiklärares förståelse av professionell handledning. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.7915>
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling: om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg nr.1. Mal for refleksjonsnotat

Refleksjonsnotat

Hva vil det si for deg å være lærerutdanner?

Skriv ned dine refleksjoner rundt følgende spørsmål: Hva vil det si for deg å være lærerutdanner?

Slik vi presenterte i den første samlingen, er vi interessert i bruke refleksjonsnotatene i et forskningsprosjekt som har som et mål å undersøke Hvordan praksislærere forstår sin rolle som lærerutdannere. Derfor spør vi deg om lov til å bruke din besvarelse i forskningssammenheng.

Vi planlegger først å anonymisere besvarelsene for så å analysere dem. Deltagelse i prosjektet innebærer din tillatelse å bruke besvarelsen på denne oppgaven i videre forskning. Du kan når som helst trekke din tillatelse tilbake. |

Gir du tillatelse for å bruke besvarelsen i videre forskning? (sett kryss foran)

Ja, dere kan bruke min besvarelse i forskning

Nei, dere kan IKKE bruke min besvarelse i forskning

Tusen takk!

Vedlegg nr. 2. Analyseprosess

