



Elsa Løfsnæs

Utfordringer i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt i lærerutdanningen

Denne artikkelen viser et aksjonsrettet samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt for utvikling av gjensidig forståelse og samarbeid. Artikkelen viser to verdener som må møtes i et tett samarbeid for at studentenes skal få en best mulig profesjonsrettet læring.

Elsa Løfsnæs, Førsteamanuensis Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning. 20 års grunnskoleerfaring. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Dr.grad fra NTNU: "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn", 2002.

I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2010: 6-7) sies det at lærerutdanningene skal være forskningsbaserte, og at utdanningenes praksisforankring står sentralt når det gjelder å tydeliggjøre profesjonsrettingen i grunnskolelærerutdanningene. Videre sies det at utdanningsprogrammet skal formidle og engasjere studentene i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenkning og anerkjent, forskningsbasert kunnskap (ibid. 10). "Det skal være en nær kobling mellom innhold og arbeidsmåter i pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen". (ibid.: 23).

Institusjonene skal legge til rette for sammenheng mellom aktiviteter i lærerutdanningsinstitusjonen og i praksisopplæringen, og gjensidig forpliktende samarbeid mellom de to læringsarenaene. Innenfor rammen av en avtale mellom lærerutdanning og skoleeier skal programplanen koordinere opplæringen på de to læringsarenaene. (Kunnskapsdepartementet, 2010: 6).

De nasjonale retningslinjene påpeker: "Dette forutsetter samarbeid mellom praksislærere, studenter og faglærere". (Kunnskapsdepartementet, 2010: 23). Faget pedagogikk og elevkunnskap har et særlig ansvar for å tilrettelegge for at det skjer en integrert teoretisk og praktisk læring i utdanningene. Retningslinjer for pedagogikk og elevkunnskap og praksis er derfor tematisk koordinert (ibid.:13). Lærerutdanning og praksisskole må etablere et langsiktig samarbeid om undervisningsopplegg i praksisopplæringen og lærerutdanningsfagene". (ibid.:12).

Denne artikkelen bygger på at pedagogikklærer, studieleder og praksiskoordinator for lærerutdanningene utveksler erfaringer med ledelse og øvrig personale i seks praksisskoler, og deretter foretar et fokusgruppeintervju med praksislærerteamene. Målet med erfaringsutveksling og fokusgruppeintervju er relasjonsbygging og at vi blir innforstått med hverandres tenkning og strategier. På denne bakgrunnen hadde vi følgende problemstilling: *Hvilke utfordringer kan avdekkes i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt for lærerstudentenes integrerte teoretiske og praktiske læring?*

HØGSKOLENS RAMMER FOR STUDENTENES PRAKSISOPPLÆRING

Høgskolen har årlige møter med rektorer og skoleeiere for gjensidig erfaringsutveksling og samarbeid om praksisopplæringen. Det er også etablert partnerskapsavtaler for nærmere samarbeid. I høgskolens praksisplan er det, i tråd med de nasjonale retningslinjene, skissert hvordan innhold og arbeidsmåter i utdanningsfagene skal relateres til praksiserfaringene. Representanter fra praksisfeltet har deltatt i høgskolens planutvikling for praksisopplæringen. Planene for praksisopplæringen sendes til praksisskolen før hver praksisperiode. Det blir for øvrig orientert om målsetningene på praksislæremøter.

Før praksisperiodene arrangeres et møte mellom studentgruppe, praksislærere og faglærere. I disse møtene gir studieleder en orientering om spesifikke utviklingsmål for den aktuelle praksisperioden, faglærerne orienterer om sin undervisning og den enkelte praksislærer møter sin studentgruppe for nærmere planlegging. Praksisplanen presiserer at studentene skal utvikle sin praktiske yrkestori, og angir for øvrig en progresjon fra at studentene er praksislærers medlærere til å ha undervisningsansvar i fellesskap og til å ha selvstendig ansvar for undervisningen. Studentgruppene er organisert på tvers av fordypningsfag. Det er uttrykt ønske om fire til fem timer pr. uke i de enkeltes fordypningsfag.

Høgskolens lærere fordeler praksisgruppene seg imellom for praksisbesøk. Etter praksis har studentgruppene framlegging av praksiserfaringer ut fra tematiske problemstillinger i de enkelte periodene. For øvrig skriver studentene praksisrapporter ut fra erfaringer med undervisningsopplegg. Noen observasjoner danner utgangspunkt for skriving av refleksjonsnotater, og andre observasjoner drøftes i individuelle veiledningssamtaler. Praksislærernes vurdering av den enkelte student brukes for øvrig av pedagogikklærer som utgangspunkt for individuell veiledningssamtale.

TEORETISK PERSPEKTIV PÅ SAMARBEIDET FOR STUDENTENES INTEGRERTE LÆRING

Forskning tyder på at mange opplever læring- en i utdanningsinstitusjon og praksisfelt som to forskjellige verdener (Nilsen 2010), og det har lenge vært pekt på at vi i lærerutdanningen står overfor en del utfordringer i forhold til målet om en integrert teoretisk og praktisk læring. Begepet ”praksissjokk” er problematisert (Løkensgard Hoel, 2005; NOKUT 2006, Østrem, 2011), underforstått at studentene har problemer med å se helhet og sammenheng i utdanningen.

Praksislærerne står midt oppe i utfordringene med elevenes undervisning, og det kan være vanskelig å på samme tid ivareta rollen som både elevenes og studentenes lærer. Identiteten som *lærerutdanner* blir lett underordnet identiteten som elevenes lærer (Sundli 2002; Munthe & Ohnstad 2008). Deres yrkesidentitet kan dermed lett først og fremst bli erfarings- og praksisbasert (Jensen, 2007). En konsekvens av dette er at praksislærernes strategier i studentenes opplæring blir knyttet til egne og kollegaers erfaringer og praksisrelatert teorigrunnlag mer enn til forskningsbasert kunnskap (Eriksen, 2011). Det kan føre til at praksis mer fungerer som treningsarena ut fra en innforstått skolekultur enn som forum for analyse og drøfting i et utviklingsperspektiv. Når det skjer, legges det for liten vekt på studentenes egne refleksjoner og tilknytning til det teorigrunnlaget lærerutdanningsinstitusjonen prøver å gi dem.

Ertsås og Irgens (2012) skisserer en teoriutvikling fra svakere til sterkere grad i tre faser, T1, T2 og T3. Til grunn for all handling, i fase T1, ligger en form for teori. Når studentene i samarbeid med praksislæreren drøfter undervisning og målsetningene for elevene, fase T2, er teori implisert som praktikerens artikulerte teori. For videre utvikling trengs blikket løftet til generell profesjonskunnskap, i den fasen som Ertsås og Irgens (2012) betegner som fase T3. I fase T3 skjer informert refleksjon og overvåking av forholdet mellom T1 og T2. Teori i fase T3 er den forskningsbaserte teorien som peker fram

mot videre utvikling. For å utvikle en profesjonell lærerrolle, må studentene reflektere og se sammenhengene mellom teori av både sterkere og svakere grad (ibid.).

Sundli (2002: 60) beskriver lærerstudentenes møte med praksisskolen som et møte med institusjoner med ganske sterke tradisjoner, og en forventning om at studentene (og som konsekvens også høgskolen) ”skal tilpasse seg øvingslærer eller lærerteamets ferdige opplegg”. Samtidig viser Ulvik (2007) til at mange praksislærere føler seg ensomme i rolleutvikling, og Orland-Barak (2001) viser til at overgangen fra å være lærer for barn til å bli veileder for studenter ikke noe som skjer av seg selv.

Hvordan utbyttet av praksisopplæringen skjer, er avhengig av både student og praksislærer (Franke, 2011). De mest reflekterte studentene bidrar selv til å knytte tråd til det de har lært i utdanningsinstitusjonen, mens andre i overveiende grad støtter seg på læringen i praksisfeltet (Løfsnæs, 2010). Alle trenger rammeforutsetninger for best mulig integrert læring, men de sistnevnte trenger det i særlig grad.

METODE

Å avdekke utfordringer i samarbeidet og komme fram til en gjensidig forståelse av rammeforutsetningene for studentenes integrerte teoretiske og praktiske læring, krevde en aksjonsrettet tilnærming. En aksjonspreget tilnærming innebærer at læringsaktiviteter organiseres gjennom ”aksjoner” for utvikling (Carr og Kemmis, 1986). Aksjoner gjennomføres i flere sykluser. Det aksjonsrettede samarbeidet preges av at handlinger planlegges, gjennomføres, observeres og reflekteres over i fellesskap, og erfaringer som høstes gjennom dette legger et grunnlag for ny handling. Som ledd i videre utvikling tydeliggjøres dermed utfordringene, og samarbeidet peker gjennom grundig drøfting fram mot tiltak for videre utvikling. Slik skjer relasjonsbyggingen.

Vi hadde samtaler med skolens ledelse og personale og deretter fokusgruppeintervjuer

med praksislærerne. Dette utgjør bare starten på det aksjonsrettete samarbeidet. Fokusgruppeintervju med praksislærerne gis hovedfokus i analysen, da relasjonsbyggingen og utfordringene med en integrert teoretisk og praktisk læring blir mer direkte i forhold til denne gruppen. Men en gjensidig forståelse av de to læringsarenaenes rammefaktorer inngår som ledd i relasjonsbyggingen og utfordringene. For begge gruppesamtalene var det utarbeidet en relativt ustrukturert intervju-guide som viste en liste over temaene som ble diskutert.

Fokusgruppeintervjuet skiller seg fra et tradisjonelt gruppeintervju på den måten at det er den sosiale interaksjonen mellom deltakerne som er kilden til data (Krueger og Casey, 2009). Intervjuformen legger opp til diskusjon mellom partene. Fokusgruppeintervjuet framskaffer dermed data som vanskelig ville latt seg avdekke uten dynamikken i gruppen.

Madriz (2000) argumenterer for bruken av fokusgruppeintervjuer i studier der man særlig er opptatt av holdninger, erfaringer og hvordan kunnskap produseres og brukes i en bestemt kulturell kontekst. Denne formen for intervju er velegnet til å gjennom felles samtale finne forbedringsområder ut fra hva brukerne eller andre opplever eller savner, og utvikle ideer til hva som bør gjøres annerledes. Fokusgruppeintervjuer kan stå alene som metode eller brukes i kombinasjon med andre metoder, for eksempel i sammenheng med aksjonsrettet tiltak for endring (Johnson, 1996). Deltakerne kan også bli presentert med stikkord eller annet som de skal ta stilling til (Krueger, & Casey, 2000).

For å sikre en personlig gjennomtenkning i utgangspunktet, måtte praksislærerne før drøftingen krysse av for rangerte prioriteringer som synliggjorde vektlegging av påvirkning eller studentenes refleksjon. Slik ble videre drøfting mer et forsvar av egne synspunkter enn at de i hovedsak lot seg påvirke av hverandres argumenter. Samtidig bidro drøftingen til en utdypet forståelse av utfordringene. Det ble presisert at deltakerne skulle snakke med og til hverandre, og at samtalen også skulle være en trening i å åpent til-

kjennegi egne synspunkter som grunnlag for gjensidig forståelse og videre utvikling.

Først hadde vi på hver av de seks skolene en drøfting med skolens ledelse og de fra fagpersonalet som kunne delta. Denne drøftingen fikk også et preg av fokusgruppeintervju, selv om antallet deltakere var større enn det som er vanlig i fokusgruppeintervjuer. Forhold som praksisskolen og utdanningsinstitusjonen opplevde som utfordringer ble drøftet.

Videre hadde vi et fokusgruppeintervju med praksislærerteamene om vektlegginger i praksisopplæringen når vi så slike vektlegginger på tvers av utdanningstrinnene i de to lærerutdanningene. Gruppen med praksislærere besto av fire til seks lærere, og samtalene tok litt over en klokke. Etter å ha samlet inn praksislærernes prioriteringer ut fra presenterte stikkord og eventuelle tilføyelser av vektlegginger, tilkjennega de enkelte lærerne sine prioriterte vektlegginger som grunnlag for felles drøfting. Deretter ble balansegangen mellom de ulike vektleggingene i praksisopplæringen drøftet og etter hvert ledet inn på utfordringene knyttet til studentenes integrerte teoretiske og praktiske læring.

I analysen av samtalen med ledelse og det øvrige personale oppsummeres nevnte utfordringer. Intervjuene med praksislærerne analyseres ut fra et innholdsperspektiv (Wilkinson, 2004), der vektlegginger blir systematisk identifisert og gruppert etter definerte koder (Morgan, 1997). Slik dannes et bilde av datasettet som helhet.

Vi anvender Franke (2011) sine kategorier for analyse av perspektiver på praksisveiledningens intensjoner. Franke setter opp et hovedskille mellom en veiledning som vektlegger 1) *refleksjon over sammenhenger mellom erfaringer i praksis og teorifundament*, og 2) *en mer tatt for gitt holdning til yrket* der praksislærers kunnskap forsøkes overført til studenten. Praksisveiledningens *innhold og form* bidrar til å avdekke hovedintensjon. Praksisveiledningen må implisere forskjellige vektlegginger, og hovedintensjonen vil bli synlig i balansegangen mellom disse vektleggingene.

«Avsikten med ett reflekterende förhållnings-sätt til handledningen är att uppmuntra den studerande att forma sin yrkesidentitet i dialog och samarbete med handledaren» (Franke, 2011: 22). Undervisningen ses som et *objekt for refleksjon*, og studentene gis en mulighet til å utvikle en integrert teoretisk og praktisk forståelse. Det tas utgangspunkt i studentenes forståelse og knyttes tråd til studentenes kunnskapsgrunnlag fra utdanningsinstitusjonen (*innhold*). Fokus kan også settes på studentens personlige forutsetninger, men det dreier seg om å se disse i en større sammenheng. En *prinsipprettet veiledningsstrategi* vil, enten det gjelder praksisveilederens eller studentenes begrunnelser, gi grunnlag for refleksjon. Som *form* vil en prinsipprettet veiledningsstrategi peke fram mot en reflekterende holdning til undervisning. Innenfor en slik strategi diskuteres studentenes lærerarbeid ut fra et slags overordnet prinsipp eller ide som praksisveilederen eller studenten har med hensyn til det planlagte eller gjennomførte lærerarbeidet. Prinsippene eller ideene kan berøre ulike aspekter, og har til felles at de har en integrerende funksjon når det gjelder organiseringen av arbeidet. For studentenes integrerte teoretiske og praktiske læring kreves refleksjon der teori tilknyttet fase T1, T2 og T3 forenes (Ertsås og Irgens, 2012).

«Med ett för givet-tagande av lärares yrkeskunskap i samband med handledning sätta de olika aktiviteter och åtgärder som handledaren använder för att överföra sin yrkeskunskap till den studerande i centrum» (Franke, 2011: 22). Når undervisningen ses som *et tilfelle av øving*, rettes fokus i overveiende grad mot hva som bør trenes mer på (*innhold*). I stedet for å rette oppmerksomheten mot hvordan studenten tilegner seg yrkeskunskapskapen, framheves hvordan den praktiske undervisningsevnen i metodisk og teknisk henseende kan forbedres (*form*). Praksisveilederen foreviser, korrigerer og forsterker studentenes undervisning ut fra det som vurderes som gitte krav. Som *form* vil *en episodeinnrettet veiledningsstrategi* i større grad peke fram mot en tatt for gitt holdning. Studentenes observerbare atferd får først og fremst oppmerksomhet. Praksisveilederen

forsterker det som vurderes bra og kritiserer det som anses mindre bra i studentens undervisning. Forslag til tilnæringsmåter bygger på praksislærers egne erfaringer. Praksisveilederen kan også vise til en rekke metodiske aspekter uten å relatere disse til hverandre. Fokus rettes mot forbedring av det metodiske og tekniske, og det søkes ikke etter flere årsaker og sammenhenger. «På dette sätt framtræder en ganska endimensionell bild av undervisning och lärares arbete» (Franke, 2011:26).

DATAFRAMSTILLING

I den første gruppedrøftingen på organisasjonsnivået var noen nødvendigvis mer aktive i drøftingen enn andre. Gruppen var for stor til å få aktivert alle. Men ledelse og det øvrige personale ved den enkelte skole uttrykte tilfredshet med å få drøftet utfordringer i fellesskap. Det ble vist til at studentene som utdannes for 5.-10 trinn har færre og forskjellige fordypningsfag, og i større grad blir faglærere som må forholde seg til flere klasser. Flere enn en praksislærer måtte da til for å imøtekomme kravet om praksis i studentenes fordypningsfag. Samtidig påpekte lærerne behovet for at studentene forholdt seg til en klasse, og at det fagspesifikke kanskje med fordel kunne vektlegges i større grad når studentene kom lengre ut i sitt studieløp. Tilknytningen til en klasse, og utvikling av relasjoner og klassemiljø der, mente de også sikret en bedre studentevaluering. Studentene på lærerutdanningen for 1.-7. trinn har fordypning i flere fag, og kontinuiteten i praksislærerrollen og den formelle veiledningskompetansen var langt større på de skolene som ga praksisopplæring for disse studentene.

Alle skolene framhevet verdien av høyskolens pålagte studentoppgaver i praksisperiodene, men ved en skole ble det uttrykt ønske om en nærmere presisering av hva de enkelte oppgavene innebar, hvilke som bare krevde observasjon og hvilke som krevde mer utfyllende arbeid. Ved en annen skole påpekte en av praksislærerne at ved for mye oppgaver fra høyskolen, ”forsvinner” studentene litt og

blir ikke like engasjert i det som skjer ved praksisskolen. Ved en tredje skole ble det stilt spørsmål ved om oppgavene i sterkere grad kunne knyttes til prosjekter i praksisskolen, "for at studentene skulle slippe å føle at de ble dratt i forskjellige retninger." Ved to skoler ble det også uttrykt ønske om at høgskolen bidro mer i praksisskolens utviklingsprosjekter.

Det ble i plenumsdrøftingen ved en skole sagt at det av og til kunne være vanskelig å finne en middelvei mellom det som skulle gjennomføres etter læreplanen og de oppgavene som studentene ønsket å gjennomføre. I den sammenheng ble betydningen av at det var opprettet en god relasjon i forkant av praksisperioden og verdien av de praksisforbredende møtene framhevet. Forskjellig praksis for kontakt med studentene før praksisperiodene og hvor det kunne svikte for slik kontakt ble drøftet: praksislærermøte for de enkelte klassene, felles praksislærermøter på tvers av utdanningstrinn, at studentene tok kontakt, og at praksislærer i starten av studiet fikk studentgruppas mail-adresser og tok kontakt. Ved flere skoler ble det påpekt at den enkelte skole måtte frigjøre tid til praksislæreren for å delta på møtene, og at det måtte være et krav fra høgskolens side at både studenter og praksislærer møttes i god tid før praksis. Noen framhevet at det var mye papirer å sette seg inn i, men de fleste mente at papirene var oversiktlige, ga god informasjon og var greie å forholde seg til. En praksislærer framhevet i plenum gode erfaringer med at en tre ukers praksisperiode ble delt i to. Studentene hadde først en uke der de i stor grad observerte. Deretter tok de observasjonene med seg tilbake til høgskolen for å utforme undervisningsopplegg til neste praksisperiode.

I videre fokusgruppeintervjuer med praksislærerne erfarte vi livlige diskusjoner med fri assosiering i forhold til erfaringer, forestillinger og følelser. Bidrag fra en deltaker ansporet andre til å komme med utfyllende informasjon og synspunkter i den tolerante atmosfæren som ble utviklet i den dynamiske gruppeinteraksjonen. Det ble lite behov for styring for å få aktiv deltakelse fra gruppe-

deltakerne. Synspunktene ble fulgt opp av forklaringer av sammenhenger som bidro til å utvikle en forståelse av betydningen av de mange vektlegginger i en helhetlig sammenheng og hva som burde gis hovedfokus. Informasjonen avdekket høy ansikt til ansikt validitet, og vi vil tro også innholdsvaliditet. Deltakernes utsagn var overbevisende, og ga forståelse i sammenheng. Konklusjonene ble avslutningsvis vurdert av deltakerne. Slik kunne vi sikre en utvidet forståelse av det relasjonelle samarbeidet.

I tabellen på neste side framstilles hva praksislærerne i utgangspunktet samlet sett prioriterte som vektlegginger i studentenes praksisopplæring. Av prioriteringer viser for øvrig tabellen hvilke vektlegginger som ble prioritert på første, andre og tredje plass.

De fleste praksislærerne prioriterte vektlegging på evne til kommunikasjon, samarbeid og refleksjon. Denne vektleggingen satte 19 av i alt 29 lærere på 1.- plass. Studentenes evne til å kunne samarbeide med medstudenter, praksislærere og det øvrig personalet fikk for øvrig bra prioritet som første- og andreprioritet. Å reflektere i forhold til teori ble av 11 prioritert på tredje plass, og henholdsvis en og fem på første- og andreplass. Ellers viste praksislærerne noe forskjellige prioriterte vektlegginger. De fleste prioriterte de tre første vektleggingene på skjemaet i noe variert rekkefølge. Å lære læreryrket som praktisk håndverk ble av to prioritert på førsteplass, av seks på andreplass og to på tredje plass.

Vi diskuterte utfordringen med å få sammenheng mellom det studentene lærte i utdanningsinstitusjonen og det de lærte i praksisfeltet, og vår felles utfordring med at de skulle utvikle en sammenhengende teoretisk og praktisk forståelse. I den sammenheng drøftet vi hva teoritilknytning egentlig betød. Noen av praksislærerne påpekte at pedagogiske perspektiver i stor grad dreide seg om sunn fornuft, og at det dreide seg om å få studentene til å utvikle sine personlige perspektiver på de pedagogiske valgene. Vi ble enige om at å få studentene til å reflektere over hva de i studie-sammenheng hadde lært i tilknytning til de praktiske utfordringene, var en viktig teoritilk-

Vektlegging	1. plass	2. plass	3. plass
Reflektert forhold til teori	1	5	11
Kunne kommunisere og komme elevene i møte	19	4	3
Kunne samarbeide med medstudenter, praksislærer og det øvrige personale	5	12	3
Lære læreryrket som et praktisk håndverk	2	6	2
Utvikle praktiske ideer sammen			4
Lære hensiktsmessig framturen, slik som orden på tavla, være vendt mot den de snakker til, se engasjert ut, etc.	1	1	4
Praksislærer tilkjenner egne visjoner for undervisning			1
Få innblikk i å undervise i forhold til bruk av mål og kriterier	1		
Utvikle kreativitet			1

 Tabell: *Praksislærernes prioriterte vektlegginger*

nytning. Gjennom å stimulere til det, fikk også praksislærerne en repetisjon og kanskje en utvidelese av det de en gang hadde lært. Praksisoppgavene sikret for øvrig teoretiske refleksjoner knyttet til forskjellige faser i deres kunnskapsutvikling, både tilknyttet praktiske erfaringer og alternative valg av strategier.

DRØFTING

Utfordringen med å imøtekomme kravet om praksis i de enkelte studentenes fordypningsfag stilte store krav til praksisskolen. At studentene er mest opptatt av sitt fag, representerer noe nytt for de praksislærerne som tidligere forholdt seg til allmennlærerutdanningen. Kravet om praksis knyttet til fordypningsfaget vanskeliggjør rollefordelingen i praksisskolen og oppfyllelsen av kravet til veiledningskompetanse. Praksislærernes vurdering av at klasselærerfunksjonen også måtte styrkes, særlig i starten av studieløpet, problematiserer også balansegangen mellom vektlegging på fag og vektlegging på det å bli godt kjent med en klasse og arbeide for utvikling av klassemiljøet.

På den ene side kan det selvsagt være bra at studentgruppene består av studenter med forskjellige fordypningsfag. De må lære å for-

holde seg til hverandre på tvers av fag. Samtidig er det forståelig at studentene vil ha mest mulig praksis i sine fordypningsfag. Når en praksislærer har hovedansvaret for studentenes opplæring, kan det for praksisskolen bli vanskelig å ivareta alle parters behov.

Hva som skal prioriteres i balansegangen mellom vektlegging på didaktikk tilknyttet det enkelte fordypningsfaget og mer helhetlig pedagogisk tenkning tilpasset elevene på et bestemt årstrinn, utgjør også et spørsmål om læringssyn. Å få forholde seg til en klasse gir større muligheter til å arbeide for å suksessivt utvikle læringsmiljøet.

Alle var positive til høgskolens pålagte studentoppgaver, men noen hadde i startfasen syntet at studentene hadde fått vel mange oppgaver. Etter hvert hadde de forstått at mange av oppgavene var knyttet til observasjon og ikke krevde så mye av studentene. Praksislærernes perspektiver på studentopplæringen vitnet imidlertid om at de holdt seg noe forskjellig til disse praksisoppgavene. Uttrykte positive holdninger til høgskolens planverk for praksisopplæringen og ønske om flere praksisforberedende møter vitner imidlertid om vilje til å imøtekomme studentenes og høgskolens behov. Holdningene støtter opp om det Ulvik (2007) sier om at

praksislærere ønsker mer samarbeid om sin rolleutvikling.

De skolene som reiste spørsmål ved om det var mulig å i større grad kople oppgavene gitt fra høgskolen til praksisskolens utviklingsprosjekter, tilkjennega at utviklingsmålene først og fremst var rettet mot utvikling for grunnskolens elever. Forskjellige utviklingsprosjekter kan vanskelig forenes med progresjonen og sammenhengene i studentenes helhetlige opplæring. Her er det tydelig at to verdener med noe forskjellig behov møtes (Sundli, 2002), og at identiteten som lærerutdanner er underordnet identiteten som elevenes lærer (Sundli 2002; Ulvik, 2007; Munthe & Ohnstad 2008). At noen uttrykte perspektiver på tilpasning til de forskjellige skolens utviklingsprosjekter og to praksislærere ikke ønsket alt for mange praksisoppgaver, peker mot forventninger om tilpasning til praksisskolen (Sundli, 2002).

Et stort flertall av praksislærerne mente at det var viktigst å vektlegg utvikling av studentenes evne til kommunikasjon og samarbeid. Dette er selvsagt viktige faktor for læreryrket, og de faktorene som oftest danner grunnlag for tvil om skikkethet. Kommunikasjon og samhandling har avgjørende betydning i lærerarbeidet. Evne til kommunikasjon og samhandling kan imidlertid være knyttet til en prinsipprettet strategi i et reflekterende perspektiv på undervisning og veiledning eller betraktes som en tatt for gitt forutsetning for arbeidet. Hovedintensjonen blir synlig i balansegangen mellom vektlegginger, og vektlegging på en reflektert holdning til undervisning og veiledning er en forutsetning for oppnåelse av målsetningene med lærerutdanningen (Ertsås & Irgens, 2012).

At noen derimot vektla for eksempel læreryrket som praktisk håndverk eller å utvikle praktiske idèer sammen, vitner om situasjonsspesifikk og konteksttilknyttet læring og leder mot en tatt for gitt holdning til praksisopplæringen (Franke, 2011). Disse praksislærerne bygde sin handlingsorientering på praktisk kunnskap (Jensen, 2007), og viste en erfarings- og praksisbasert yrkesidentitet. Hovedperspektivet ble dermed elevenes læring og at studentene skal

forstå kompleksiteten i denne læringen. Uten å sikre at studentenes personlige teorier knyttet til praktisk forståelse oppdateres i forhold til den for tiden aksepterte forskningsmessige viten, vil det imidlertid bli vanskelig å arbeide for videre utvikling. Profesjonell kompetanse er en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt, og begge deler må ivaretas i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt der praksisfeltet anskueliggjør teoretiske perspektiver.

OPPSUMMERING

Den aksjonsrettede dialogen mellom utdanningsinstitusjon og praksisarena utgjør et første steg i utviklingen av en felles forståelse av målene med utvikling av lærere som har personlige perspektiver på undervisningsarbeid, og kan begrunne disse perspektivene i lys av et forskningsmessig oppdatert teorigrunnlag.

Kvalitetsarbeidet er mangesidig. Dialog om utfordringene i lærerutdanningsoppdraget bidro til relasjonsbygging og bevisstgjøring av hva oppdraget vårt som lærerutdannere går ut på. Likevel trengs videre oppfølging i dette samarbeidet. Nye parter kommer til og utviklingsprosessen blir aldri ferdig.

Både utdanningsinstitusjon og praksisskole skaper rammer for studentenes læring og må ivareta mange forskjellige innfallsvinkler til læring. Gjennom å definere sine vektlegginger og perspektiver og deretter bli konfrontert med hva disse vektleggingene fremmer, kan de enkelte nå et analytisk nivå som påvirker vektleggingene. En felles forståelse av hvordan de mange vektleggingene i studentenes opplæring kan ivaretas på en hensiktsmessig måte, utgjør en helt avgjørende støtte for at studentene skal mestre å forene teoretiske og praktiske kunnskapsaspekter til en personlig og profesjonell forståelse.

Det må utvikles et helhetlig perspektiv på profesjonsutdanning, der studentene gis rammeforutsetninger for at teori på forskjellige nivåer i deres læringsfaser knyttes sammen til en personlig teoretisk og praktisk begrunnet forståelse. En felles forståelse mellom utdan-

ningsinstitusjon og praksisopplæring har avgjørende betydning som støtte for de enkelte studentene i deres kompetanseoppbygging og som grunnlag for underbygde, personlige perspektiver på videre utvikling. Utvikling av en slik felles forståelse av mål med utdanningen krever så klart et kontinuerlig og langsiktig samarbeid. Det har vært av avgjørende betydning at praksisfeltet har ønsket å samarbeide med oss for å avdekke hvordan de ulike skolene vektlegger for å skape en helhetlig og integrert lærerutdanning.

REFERANSER

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London; Falmer Press.
- Eriksen, O. (2011). *Vurdering i praksis* : Rapport fra NFR-delprosjekt om kvalitet og innhold i vurderingsarbeidet i praksisopplæringen i allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Høgskolen i Østfold, 2/2011.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: M.B. Postholm, *Læreres læring og leing av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk Forlag, 195-208.
- Franke, A. (2011). *Praktikerhåndledning – att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, P.I. (2007). Praksisopplæring i lærerutdanningene – analyse og nye perspektiver. I B.U. Wilhelmsen & G.O. Hole, (red.), *Læring for profesjonskompetanse*. Høgskolen i Bergen, Skriftserien, nr. 2/2007. Forskningsrapport – artikkelsamling, 57-74.
- Johnson, A. (1996). "It's good to talk": The focus group and the sociological imagination. *The Sociological Review*, 44 (3): 517-38.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen* (1.-7. og 5.-10 trinn).
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups. A practical Guide for Applied Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publ.
- Løfsnæs, E. (2010). Lærerstudentenes beskrivelser og forståelse av egen læring som grunnlag for didaktisk kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2010, 343-354.
- Løkensgard Hoel, T. (2005). Første året som ny lærer. Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2/2005, 96-108.
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red), *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. London: Sage Publications, Inc., 835-50.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. 2. utg. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Munthe, E. og Ohnstad, F. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 471-482
- Nilsen, V. (2010): *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Orland-Barak, L. (2002). What's in a case?: what mentors' cases reveal about the practice of mentoring. *Journal of Curriculum Studies*, (34)4, 451-468.
- Sundli, L. (2002): *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ulvik, M. (2007): Lærerutdanning som danning. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/2007, 193-206.
- Østrem, Sissel (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/11, 229-239.

Elsa Løfsnæs

Kvilhaugveien 28, 8700 Nesna
Tlf: 75 05 78 82 (Mobil 454 06 549)
E-post: el@hinesna.no