

Kaldahl, A.-G., Skotheim, T. & Johannessen, B. (2023). Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning og praksis. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 245–261). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211015>

15

Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning og praksis

Anne-Grete Kaldahl, OsloMet og Torhild Skotheim, OsloMet, Baard Johannessen, OsloMet

Innledning

I Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir det forpliktende samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet ytterligere forsterket. Lærerutdanningene skal, sammen med praksisskolene, ta ansvar for å bidra til god kvalitet gjennom bevisstgjøring av sine roller som lærerutdannere og krav til kompetanse i møte med oppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Fremtidens skole trenger lærere som har faglig tyngde og evne til å lede og reflektere over egen praksis, både alene og i pro-

fesjonsfelleskapet. I utdanningsløpet skal grunnskolelærerstudentene, gjennom teoretiske og praktiske studier, utvikle en lærerprofesjonalitet som gjør dem i stand til å møte fremtidens skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Rammeplan for utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016b) understrekes det tredelte ansvaret for oppfølging og veiledning av studenter. Rektor, praksislærer og kontaktlærer fra campus har sentrale roller og oppgaver i dette arbeidet.

Forskning på studentenes egne opplevelser om sammenheng mellom undervisning på campus og praksisarenaen i hele utdanningsløpet har ikke vært aksentuert i studier (Munthe et al., 2020). Vi har derfor stilt oss spørsmål om det er mulig å avdekke hvilke elementer som kan forsterke opplevelsen av sammenhengen i undervisningen på campus og en praksisgjennomføring hvor studentene opplever mestring. I denne eksplorerende studien får vi en forståelse for hvordan siste års grunnskolelærerstudenter opplevde praksis i grunnskolelærerutdanningene. Dette perspektivet er knyttet til et ønske om å forstå praksis ut fra studentenes egne oppfatninger (Kitzinger et al., 1999). I artikkelen presenterer vi en praksismodell i grunnskolelærerutdanningen der det er rigget for et tradisjonelt og et alternativt løp. Den intervenserende modellen har regelmessige refleksjonsøkter mellom studenter, lærerutdannere fra campus og praksislærer/rektor fra praksisskolene som deltagere. Den tradisjonelle praksisen har ikke denne strukturen. Under utformingen av studien har vi vært opptatt av å lytte til studentenes egne stemmer gjennom fokusgruppeintervjuer som grunnlag for vårt forskningsspørsmål: *Hva opplever grunnskolelærerstudenter gir sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet?*

Litteratur

Internasjonale studier viser at studentene først og fremst ønsker å bli kjent med den utøvende delen av læreryrket i praksisperiodene (Lipponen et al., 2011). I Norge ga lærerstudenter i 1970-åra uttrykk for at de savnet undervisning om relevante problemområder i skolesituasjonen. 50 år seinere viser en rapport at studentene fortsatt ikke er fornøyde (Munthe et al., 2020). Rapporten viser at det er viktig å vektlegge yrkesrelevans både i undervisningen på campus og i praksisutførelsen. Studier viser imidlertid at undervisningen på campus er akademisk fundert og lite praksisrelevant (Gjems et al., 2015).

For at studentene skal få et utbytte av de praktiske og konkrete arbeid-soppgavene i læreryrket i praksisperiodene, er det først og fremst kvaliteten på refleksjonene rundt dette som avgjør læringsutbyttet (Johannessen, 2018; Skotheim, 2016; Haugan et al., 2013;). Raaen et al. (2020) understreker nødvendigheten av en felles kunnskapsbase mellom ansatte på campus og praksislærerne. Oppgaven til praksislærerne er å oversette den teoretiske kunnskapen til praksis i klasserommet. Johannessen et al. (2018) beskriver en modell for praksis der refleksjonsøktene ble initiert av studentene og gjennomført sammen med alle parter i praksis.

I en forskningsoversikt fra Munthe et al. (2020) var formålet å vurdere «forskningsbasert kunnskap om praksisopplæring i norske lærerutdanninger». I oversikten kommer det fram syv mulige kvalitetsdrivere for praksisopplæring. En studie beskriver et manglende samarbeid mellom lærerutdannere på campus og i praksisfeltet: «Faglærere har tilfeldige visitter i praksis uten en uttalt hensikt» (Thorsen, 2019, s. 36). En annen studie (Skotheim, 2016, s. 26) konkluderer: «I praksisopplæringene er partene i realiteten ikke likeverdige.» Her beskrives en usynlig asymmetrisk maktstruktur som utfordrer den profesjonelle utviklingen. Munthe et al. (2020) konkluderer med at vi vet lite om hva lærerstudenter lærer av og i praksis. Det er dette vår forskning berører.

Teoretisk bakgrunn

Profesjon er et begrep brukt om et autonomt yrke som innehar et særskilt kunnskapsgrunnlag, et samfunnsmandat og en etisk plattform (Hennum et al., 2016). Vi velger å dele den utøvende delen i to hovedkategorier: den performative og den organisatoriske. Det performative arbeidet kan for eksempel forstås som klasseledelse og relasjonsarbeid, og det organisatoriske retter seg for eksempel mot forventninger om hvordan du blir anerkjent, forstått og sett som lærer (Irgens, 2016).

Dewey (1910) mener at refleksive tanker springer ut av en forvirring, nøling eller tvil som underbygger vårt ønske om ny kunnskap, begrunnet i tidligere erfaringer. Denne undersøkende metoden er forsøkt brukt i refleksjonsøktene med studentene i den alternative praksismodellen. Deweys (1910) metode er ført videre av skoleforskerne Cochran-Smith et al. (2009), som oversatte begrepet til «undersøkende holdning». «Det

tredje rom» kan bli forstått som (Lillejord et al., 2014 s. 13) «[...] et møte-
sted og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra like kunnskapskulturer
skal lage noe nytt i fellesskap». I denne studien forstår vi kunnskapskultu-
rer som lærerne og studentenes virkelighetsforståelse, *doxa*, og at denne kan
avdekkes. Doxa er hva som skaper mening og kommunikasjon i en kollekt-
tiv praksis, altså i en kunnskapskultur på en skole eller i lærerutdanningen
(Rosengren, 2002, s. 68).

I denne typen «tredje rom» møtes de involverte parter ulike kunns-
kapskulturer og søker å skape en ny og felles forståelse. Cochran-Smith et al.
(2009) bruker begrepet «tredje rom» for å beskrive nye relasjoner mellom
lærerutdanningen og praksisarenaen. Hensikten er å skape et tverrprofesjo-
nelt partnerskap som utforsker og utvikler kunnskap og praksis i fellesskap.
Cochran-Smith et al. (2009) ser at likeverdighet mellom partene utfordres
i dette partnerskapet, «det tredje rommet».

Metode

Denne eksplorerende kvalitative studien, innenfor et konstruktivistisk para-
digma (Hatch, 2002), er basert på fokusgruppeintervjuer (Kitzinger et al.,
1999). I denne studien får vi siste års grunnskolelærerstudenters perspek-
tiv på hvordan de opplevde sammenhengen mellom undervisning på cam-
pus og praksis i grunnskolelærerutdanningene (Kvale et al., 2015; Postholm
et al., 2018). Fokusgruppeintervjuene ble foretatt av forfatterne selv i 2018.
Målet med fokusgruppeintervjuer er å få fram intervjudeltagernes meninger
og perspektiver og holdninger knyttet til å utforske et tema (Putchá et al.,
1999; Kitzinger et al., 1999). Her innhenter vi informasjon og oppnår en
dypere forståelse om studentenes holdninger og perspektiver knyttet til et
tema som det er lite forsket på. Temaet er derfor delvis ukjent for for-
skerne, og det handler om hvordan studentene selv forstår praksisens rolle
og relevans i sin egen utdanning (Putchá et al., 1999; Kitzinger et al., 1999).
I fokusgruppeintervjuer kan gruppedynamikken bidra til at flere hoder ten-
ker bedre enn ett, og at minimal påvirkning fra intervjuerne er ideelt, slik
at deltagerne bedre kommer fram til sine egne perspektiver og overveielser
(Wilkinson, 1998). Lærerstudentene ble rekruttert fra grunnskolelærerstu-
diet basert på frivillighet. Intervjudataene er hentet fra to ulike grupper med

informanter: seks lærerstudenter med tradisjonell praksis og seks lærerstudenter med alternativ praksis. Her er våre modeller:

Tradisjonell praksis

I grunnskolelærerutdanningen har de fleste studentene praksiserfaring fra fire ulike barne- og ungdomsskoler. Praksisorganiseringen kan resultere i at studentene får praksiserfaring fra samme trinn flere ganger. Intensjonen er å gi studentene mest variert praksis, men tilgang på praksisskoler med ulik demografi utfordrer denne målsettingen (OsloMet, 2018). I den tradisjonelle praksisen ble refleksjonsøktene knyttet til før- og etterveiledning på campus uten praksislærere og rektorer.

Alternativ praksis

Den alternative praksisen foregikk på fire skoler som meldte seg til prosjektet (Borge et al., 2012). Studentene i den alternative praksisen vekslet mellom to praksisskoler i hele utdanningen. De deltok i jevnlig refleksjonsøkt i et trekantsamarbeid mellom campus, praksisskole og studenter (OsloMet, 2018). Disse refleksjonsøktene tok utgangspunkt i studentenes egne temabaserte erfaringer, som for eksempel klasseledelse og skole-hjemsamarbeid. Refleksjonsøktene la til rette for plenumsdiskusjoner om studentenes pedagogiske hverdagsutfordringer.

I forkant av fokusgruppeintervjuene utviklet vi en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål (Kvale et al., 2015). Deretter gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med mulighet for refleksjon i gruppe. Hensikten var å bringe fram en bredde i studentenes opplevelser og forståelse av sammenheng mellom læring på campus og praksis. Fokusgruppeintervjuene tillot oppfølgende spørsmål (Postholm et al., 2018). Dette valgte vi da studentenes opplevelser og perspektiver var særlig viktige for tolkning og dybdeforståelse av sammenhengen mellom læring på campus og praksisopplæringen. Først ble materialet tatt opp og deretter transkribert. Informantene ble gitt mulighet for å korrigere svarene. Dette styrker validiteten og reliabiliteten i vår forskning (Kvale et al., 2015).

Analyse

For å styrke reliabiliteten har alle tre forskerne deltatt i analysene av intervjuene (Patton, 2015). Gjennom hele analyseprosessen validerte vi systematisk de ulike kategoriene og innholdet. Forskernes individuelle analyser av svarene fra informantene dannet grunnlag for felles forståelse av studentenes ytringer. Hver av oss hadde en aktiv og intuitiv forskerrolle i en hermeneutisk prosess som vekslet mellom tolkning av både helhetlige perspektiv og delperspektiv i transformeringen av datamaterialet (Postholm et al., 2018). Til slutt ble tekstdeler som var spesielt interessante for vårt forskningsfokus, kodet og kategorisert (Patton, 2015). Disse er organisert og samlet etter kjenne-tegn for hva studentene mener er den beste praksisen for å erfare sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføringen.

Når det gjelder etiske vurderinger, ble detaljer og karakteristikker av informantene utelatt. Innhenting av materialet er godkjent av NSD og håndtert konfidensielt og anonymisert.

Funn

Retningslinjer og praksisløsninger

Studenter fra både den tradisjonelle og den alternative praksisen er opptatt av klare retningslinjer for praksisgjennomføring fra campus. Studentene fra begge grupper sier at det er en form for «privatisering av praksisgjennomføringen», som resulterer i at studentene får ulikt antall timer i praksis, ulik behandling ved fravær og ulik veiledning. En student fra den alternative praksisen opplever dette: *Det er noen praksislærere som ikke følger så mye opp og ikke ser undervisningsopplegget. Når praksislærer ikke har vært der i undervisningen, så er det ikke grunnlag for veiledning i etterkant.* Vi forstår at det er utfordrende å lage gode retningslinjer som er forståelig og tydelig navigerende.

Kontaktlærer fra campus

Kontaktlæreropp-gaven fra campus praktiseres svært ulikt. I retningslinjer for praksis (OsloMet, 2018) har kontaktlærer et ansvar for å følge opp studentene i et forpliktende samarbeid med praksisskolen. Studentene mener at

undervisningen på campus er akademisk fundert, og at noen kontaktlærere fra campus bare har teoretisk bakgrunn og mangler egen erfaring og innsikt fra læreryrket. Disse evner ikke alltid å binde pedagogikk og fag sammen på en meningsfull måte. Studenter fra begge gruppene uttrykker dette:

Når kontaktlærerne kommer og besøker oss, føler jeg det varierer noe veldig. Vi hadde jo en samfunnsfaglærer på besøk som bare var opptatt av fag, og da visste jeg at når hun kom, skulle fag stå i fokus. Hun brydde seg ikke så mye om pedagogikken. Når pedagogikklærerne kom på besøk, fokuserte jeg mest på klasseledelse, for de er opptatt av det.

Kontaktlærerne fra campus følger opp studenter med et snevert fagblikk. Studentene opplever at akademisering i universitets- og høyskolesektoren bidrar til at mange av kontaktlærerne ikke har erfaring fra klasserommet. Det blir opplevd som liten sammenheng mellom kontaktlærers faglige oppfølging og hverdagslivet i klasserommet.

Studentene uttrykker at de får mye nyttig teoretisk kunnskap fra utdanningen. Den teoretiske kunnskapen henger ofte ikke sammen med praksis, og studentene ønsker temaer i undervisningen som er mer praksisrelatert. I tillegg mener studentene at casebasert undervisning og mer øving på klasseromssituasjoner på campus vil være med på å knytte teori og praksis bedre sammen. Studentene mener at praksisopplæringen skal klargjøre forholdet mellom teori og praksis. En student fra tradisjonell praksis savner koblingen: *Evnen til å improvisere, evnen til å håndtere Kari og Ola som slåss bak i klasserommet, det er sånn som Piaget ikke sier så mye om.* En student fra alternativ praksis opplever: *Og da var det veldig sammenheng mellom det vi lærte og det vi så i praksis.* Oppsummert ser vi at koblingen mellom teori og praksis er tydeligere uttrykt i alternativ praksis.

Involverte rektorer

Studentene har ulike opplevelser av rektors tilstedeværelse. Studentene som er knyttet opp mot alternativ praksis, forteller: *Vi lærer av en synlig og aktiv rektor som deltar i praksisoppfølging og refleksjonsøkter.* For studenter knyttet opp mot tradisjonell praksis er rektor fraværende. De samme studentene

forteller også om rektorer som ikke frigir praksislærere fra fellestid. Slik blir studentenes veiledningstid nedprioritert.

Praksislærer

Studentene i begge gruppene uttrykker hvordan de opplever en tilfeldig veiledningskompetanse hos praksislærerne: *Det er utrolig stor forskjell på praksislærerne og hva de har tid og lyst til å følge opp.* En student fra tradisjonell praksisgruppe sier dette om ulike forventninger: *På praksis andre året var det veldig forventninger til hvordan vi skulle gjøre ting, at det var ikke mye rom for å gjøre ting på en annen måte enn det som var ønsket av praksislærere.* I praksisgjennomføringen gjør studentene en personlig erfaring der de får innsikt i seg selv og mulighet til å øve seg i sin egen lærerrolle. Noen studenter har positive opplevelser med sine praksislærere, og en student fra alternativ gruppe sier: *... hun var veldig opptatt av at dette var vår måte å lære på, nå har du muligheten til å lære og utfordre deg selv, og den tryggheten var veldig viktig for at den praksisopplevelsen ble god.*

I praksisgjennomføringen skal det være rom for å lykkes og ikke minst hente erfaring fra situasjoner med kaos og manglende kontroll. Studentene gir uttrykk for at det er gjennom egne erfaringer med nederlag og mestring at de lærer mest om egen profesjonell rolle. Gjennom praksis hevder begge studentgruppene at de utvikler en begynnende forståelse av sin fremtidige lærerprofesjon. En student sier: *Jeg vet nå hvem jeg er som lærer, og så kan alt det andre falle på plass i ettertid og praksistiden gir gode muligheter til å bli kjent med deg selv i lærerrollen.* Vi forstår at studentene i den alternative praksisen uttrykker at refleksjonsøktene er viktige i utviklingen av læreridentiteten. Vi forstår videre at studentene i den tradisjonelle praksisen, derimot, opplever refleksjonsøktene som påtatte. Disse ble holdt på campus av kontaktlærerne.

Den lærende student

Informantene i alternativ praksis påpeker at refleksjonsøktene danner grunnlag for utvikling av deres lærerprofesjon. Studentene mener de kan pålegges mer ansvar for refleksjonsøktene. Målet må være å få hovedansvaret for hele refleksjonsøkten, fra planlegging, gjennomføring til etterarbeid.

De erfarer selv hvor skoen trykker, og ønsker relevans i refleksjonsøktene. Studentene i den tradisjonelle praksisgruppa berører ikke refleksjonsøktene i særlig grad, men opplever at dette er mer vektlagt det siste året. De er klare på at praksis både er veiledende og reflekterende: *Det var spesielt det siste året at vi selv skulle reflektere over hva det var som gikk bra og hva var det som kunne gå bedre.*

Sitatet viser at det er egenrefleksjonen i den tradisjonelle praksisgruppa som danner forståelse for deres yrkesrolle. Den verdifulle fellesrefleksjonen blir borte i den tradisjonelle praksisgruppa.

Studentene i begge gruppene ønsker mer praksis: ... *det bør være mer undervisning når man først er i praksis ...* Studentene gir også et samlet uttrykk for at de ønsker en bedre progresjon i praksis som blant annet innebærer økt ansvar. Områder som studentene mener kan skape mer ansvar, er blant annet foreldremøter og kontaktlærerrollen. Samlet uttrykker studentene i begge gruppene at det ikke er tilstrekkelig bare å ha en observatørrolle i foreldremøter: *Jeg tenker kanskje at da vi var på foreldremøte, så skulle vi fått lov til å være med på møtet på forhånd når de planlegger foreldremøte, og i ettertid høre hva de tenker om ting som skjedde på foreldremøte.* Studentene ønsker bedre øving i hva kontaktlæreransvaret innebærer. Vi tolker at studentene i begge gruppene savner en klar progresjon i ansvar og oppgaver slik at de får utviklet en selvstendig lærerprofesjon.

Studentene i alternativ praksis uttrykker at de opplever flere pedagogiske fordeler ved å komme tilbake til den samme praksisskolen. De er godt kjent når de kommer tilbake for andre gang. Studentene benytter anledningen til å følge opp hendelser fra forrige periode. Dette opplever studentene som svært nyttig og praksisrelevant. Fire praksisperioder med etter hvert erfarne studenter gjør praksisskolen til en slags trainee-arbeidsplass. Det kommer begge parter til gode. Flertallet av studentene i den tradisjonelle gruppa er derimot mest fornøyd med å komme til nye skoler hvert år. Alle studentene gir uttrykk for at de savner lengre praksisperioder. De opplever praksisen oppstykket. De ønsker å se sammenhengen mellom dager og uker i større grad.

Drøfting

Med studentenes stemmer drøfter vi vårt forskningsspørsmål. Munthe et al. (2020) sin rapport munner ut i noen kvalitetsdrivere for praksisopplæring for lærerutdanninger. I vår forskning har vi funn som understøtter flere av disse kvalitetsdriverne. I studentenes stemmer fant vi flere nye kvalitetsdrivere. Studentene uttrykker, slik tidligere forskning har vist (Munthe et al., 2020), at praksis i stor grad er med på å forberede dem til framtidig profesjonsutøvelse. Begge studentgruppene uttrykker nyanserte meninger om praksis. De forteller at praksisavviklingen i lærerutdanningen er preget av tilfeldigheter og en form for privatpraktisering (Raaen et al., 2017). Studentene problematiserer også veiledningskompetansen hos lærerutdannere (Thorsen, 2019). Studentene opplever at praksisopplæringen er nedprioritert av deres egen utdanningsinstitusjon og har lav status i grunnskolelærerutdanningen.

Retningslinjer og praksisløsninger

Studentene savner at retningslinjer for praksis er klare og følges av alle partene i praksisgjennomføringen. Dette løfter også Munthe et al. (2020) fram som en av sine kvalitetsdrivere for praksis. Uten dette opplever studentene at praksis overlates til tilfeldigheter. Dette viser seg særlig i prosedyrer for fordeling av praksisplasser. Det berører også veiledningskompetanse hos praksislærere og kontaktlærere som har en utfordring med å koble teori og praksis. Studentene savner en progresjon i praksis med tanke på utvikling av profesjonelt ansvar. Dette kan være et resultat av ulik tolkning av retningslinjer som ikke gir en entydig beskrivelse av en progresjon i studentenes ansvarsoppgaver i praksis. En mulig årsak til at studentene opplever dette, kan være at utdanningsinstitusjonen har vansker med å rekruttere nok praksisskoler og praksislærere. De nasjonale lønnsrammene for en praksislærer i grunnskolelærerutdanningen kan være en mulig forklaring på svak rekruttering til praksislærerstillinger. Når det stilles krav om veiledningskompetanse for praksislærere i grunnskolelærerutdanningene, innebærer dette krav om videreutdanning.

Kontaktlærer fra campus

Studentene i den tradisjonelle praksisen fortalte om fremmede kontaktlærere fra campus som fulgte dem opp i praksis. Disse kontaktlærerne gjennomførte veiledningen ut fra privatisert praksis. Studentene opplevde deres veiledning som lite troverdig. Campus stiller spørsmål ved veilederkompetansen til praksislærerne, men ikke hos sine egne kontaktlærere. Kan det være slik at rekruttering av kontaktlærere på campus i hovedsak er avhengig av ledig kapasitet på arbeidsplanen og ikke relevant skoleerfaring og veilederkompetanse? Når retningslinjer, praksisløsninger og krav til veiledning håndteres forskjellig, blir også veiledningen lite tilfredsstillende for studentene.

Involverte rektorer

I vår undersøkelse forteller studentene at rektorene i de tradisjonelle praksisskolene ikke er synlige i oppfølgingen av dem. De legger ikke til rette for deltagelse i det profesjonelle lærerfellesskapet. I de alternative praksisskolene er rektorene tydeligere til stede både i klasserommene og i refleksjonsøktene. De tar del i studentenes profesjonsutvikling (Skotheim, 2016). Vi stiller spørsmål om det er mulig at aktørene i lærerutdanningene sammen kan ta et felles ansvar for å utvikle en profesjonell, autonom læreridentitet. Studentene ønsker en tydeligere progresjon, systematikk og gradvis økende selvstendighet i praksisgjennomføring. Studentene lærer av involverte rektorer og at rektorene blir beskrevet som avgjørende for kvaliteten i praksisopplæringen. Vi tolker dette som at det er viktig at rektorer har pedagogisk bakgrunn og innsikt og sørger for god kvalitet i oppfølgingen av studentene.

Praksislærer

Lærerutdanningsinstitusjonene har ansvar for et felles samarbeid med praksisskolene (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette er et gjensidig og forpliktende samarbeid der alle lærerutdannerne har ulike, men forpliktende oppgaver knyttet til studentenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er gjennom refleksjon og undersøkende praksis at lærerens yrkesutøvelse foredles (Dewey, 1910). En forutsetning for dette er dedikerte og kompetente veiledere som forstår lærerutdannerens oppdrag og man-

dat. Kunnskapsdepartementet har fastsatt minimum 15 studiepoeng for å fylle kravene til veiledning av grunnskolelærerstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2005). Lærerutdanningsinstitusjonen lempet på dette kravet og aksepterer unntak (Thorsen, 2019). I vår undersøkelse tolker vi det som at sammenhengen mellom mandatet og veiledningen er utfordrende oppgaver, og at de gjennomføres forskjellig og med ulik kvalitet. Kontaktlærerens veiledning og praksislærerens kompetanse er ikke kvalitetssikret, verken av rektor eller campus. Mange av studentene opplever en privatisering av praksis. Noen av praksislærerne er heller ikke tilstrekkelig tilgjengelige for studentene. Studentene undrer seg over mangel på kvalitetssikringen av praksislærere.

Den lærende student

Studentene ønsker en sterkere stemme inn i sin egen utdanning og har meninger om hvordan organiseringen av praksis skal foregå. De har behov for å oppleve seg selv som ressurser i praksisgjennomføringen, noe tidligere forskning også bekrefter (Skotheim et al., 2016). Å stå i usikre og utfordrende oppgaver gir vekstmuligheter og er en forutsetning for utvikling. Informantene våre ytrer ønske om lengre praksisperioder og økt progresjon gjennom gradvis mer ansvar i gjennomføringen. Medvirkning og autonomi er avgjørende for utvikling av profesjonsidentitet. Våre informanter forteller at de har startet på denne profesjonsreisen, men uttrykker avmakt når det gjelder tilretteleggingen av praksis (Skotheim et al., 2016). I samtale med våre informanter kommer en løsningsorientert holdning fram: De foreslår en progresjon som innebærer å starte med enkle tilnærminger til yrket fram til å stå alene i klasserommet.

Refleksjonsøktene i den alternative praksisen har bidratt til både et bedre trekantsamarbeid og gitt mulighet for å utvikle egen læreridentitet (Skotheim et al., 2016). Studentene kritiserte måten vi gjennomførte refleksjonsøktene på. Innvendingene kom da studentene opplevde at de ikke eide refleksjonsøktene. Tema for øktene var ikke konstruert av dem. Studentene ønsket eierskap. Gjennom økt ansvar kom engasjementet fordi øktene nå handlet mer om dem og deres erfaringer fra klasserommet. Partnerskapet ble slik sett mer likeverdig. Dette krevde at lærerutdannere ga fra seg noe av kontrollen (Skotheim et al., 2016).

Begge studentgruppene savnet å ha praksis på flere klassetrinn. Studentene oppfattet at hensynet til praksiskabalen er viktigst. Dette tolkes av oss som en tilfeldig håndtering av praksis i utdanningen, noe annen forskning bekrefter (Raaen et al., 2017). Studentene i den alternative praksisen verdsatte å komme tilbake til den samme skolen år etter år, slik også Johannesen et al. (2018) fant i sin studie. Studentene ville ha mer trening på kontaktlærerrollen, det vil si både de performatoriske og organisatoriske delene av læreryrket: ikke bare planlegge et foreldremøte, men delta selv med egen stemme. Dette er eksempler på det som Thorsen (2019) berører, at de politiske intensjonene om bedre praksis viker for de begrensninger som en omfattende praksisgjennomføring innebærer.

Et kjerneelement i utvikling av egen profesjonell praksis skjer gjennom tilbakemeldinger og selvinnsikt som grunnlag for å forstå og endre seg selv (Cochran-Smith et al., 2009; Dewey, 1910). I vår undersøkelse fortalte studenter fra den tradisjonelle praksisen om erfaringer der de skulle følge praksislærers forordninger uten at deres initiativ og refleksjon ble lyttet til. Her tolker vi en manglende forståelse for det å være veileder og liten respekt for erfaringsbasert kunnskap. På den annen side fortalte studenter i den alternative praksisen om praksislærere som oppmuntret til selvstendighet, og som utfordret dem. Det er gjennom mestring av vanskelige situasjoner i trygge omgivelser at studentenes profesjonelle identitet dannes (Hennum et al., 2016). Når praksislærerne i den alternative praksisen tillater studentene å feile og mestre, gis det rom for utvikling av studentens egen læreridentitet.

Studentene er overrasket over deler av praksisopplæringen. Det skal være et tett trepartsamarbeid mellom student, praksisskolen og campus. Studentene opplever ikke denne tette koblingen. Det tette samarbeidet består i å synliggjøre for studentene en relevant kobling mellom utdanning på campus og praksis i klasserommet. Munthe et al. (2020) understreker at denne koblingen ikke er god nok til å gi studentene en tilfredsstillende forståelse av hvordan teori og praksis henger sammen. Våre studentinformanter i den tradisjonelle praksisen har hatt en forventning om kompetanse i alle ledd, men de opplever ikke dette. Studentene i den alternative praksisen har hatt en sterkere opplevelse av sammenheng i alle ledd.

I flere tiår har samarbeidet mellom partene i praksisgjennomføringen ikke vært «god nok» (Thorsen, 2019). Kontinuitet og tydelig progres-

jon i praksisopplæringen krever et tett, likeverdig og forpliktende samarbeid mellom partene i utdanningen. I vår studie har vi opprettet nye former for samarbeidsarenaer, der både studenter og lærerutdannere er likeverdige aktører i et tredje rom (Munthe et al., 2020). Det utfordrer og krever noe ekstra å etablere en likeverdig og nøytral arena, både i utdanning og i arbeidsliv (Lillejord et al., 2014). Johannessen et al. (2018) påpeker særlig at risikoen for asymmetri mellom partene er til stede når partene har ulik status. Studentene i den tradisjonelle praksisen gjennomførte sine refleksjonsseminarer på campus sammen med kontaktlærerne. Selv om campus er studentenes domene, vil det likevel være en statusforskjell mellom dem og lærerutdannere. Dette asymmetriske forholdet mellom mester og lærling ligger i rollens natur. Om studentene fikk regissere disse refleksjonsøktene, som i den alternative praksisen, kunne det gi grobunn for økt eierskap til egen profesjonsutvikling og til studentaktiv læring. Studentene i den alternative praksisen uttrykte at refleksjonsøktene bidro til økt motivasjon og opplevelse av relevans når de selv fikk ansvaret. Resultatene av vår studie peker på at studentene lærer mest når de selv kan sette agendaen for refleksjonsøktene og gjennomføre dette i et godt trekantsamarbeid, slik at det blir sammenheng mellom opplæring på campus og praksisgjennomføring.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen belyst studentenes perspektiver på hva som gir best sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet. Våre intervjuer viser at studentene verdsetter en dynamisk praksis som legger vekt på utvikling av studentenes selvstendighet i lærerrollen og gir rom for eierskap i refleksjonsøkter. Dette mener studentene er elementer i en praksis som best skaper sammenheng i deres utdanning. For studentene er det å inneha en lærerprofesjon å være teoretisk kvalifisert og god til å utøve yrket i praksis. Informantenes uttalelser viser at det er forbedringspotensial i grunnskolelærerutdanningen. Studentene mener at autonomi hos en grunnskolelærerstudent er sentralt for å kunne trives og utvikle seg. Gjennom studentenes stemmer i den tradisjonelle praksisen tolker vi avmakt. Studentene opplever et asymmetrisk maktforhold i avvikling av praksisen i utdanningen. Slik våre studenter opplevde det,

fungerer praksis ikke etter nasjonale og lokale retningslinjer. Når trekantsamarbeidet for grunnskolelærerutdanningen ikke fungerer etter intensjonen, er det tilfeldighetene som råder for hvilke erfaringer og hvilken forståelse studentene tar med seg ut i arbeidslivet. Å være lærerutdannere i praksis forutsetter en særskilt kompetanse. Studentene mener at kontaktlærerne fra campus må ha erfaring som lærere fra skolen. Etter studentenes mening er praksisgjennomføringen i dag ikke tilfredsstillende kvalitetssikret, slik at deres læringsutbytte blir varierende, og slik stiller de med ulik kompetanse i møte med sin fremtidige profesjonshverdag. Vi undrer oss over om dette kan være noe av grunnen til at mange nyutdannede lærere slutter etter kort tid i skolen. Det kan synes som om at studentene blir tryggere i lærerprofesjonen sin når avstanden mellom teori og praksis samt campus og praksisskolene reduseres gjennom et tettere, gjensidig og mer forpliktende samarbeid. Den alternative praksisen åpner opp for et tettere samarbeid mellom praksis og campus. Dette forsterker studentenes opplevelse av sammenheng i opplæringsløpet. Organiseringen og innholdet i praksisgjennomføringen mener vi må være dynamiske, det kreves kontinuerlige justeringer og endringer i takt med samfunnsutviklingen og de behovene som er der. Vi må ligge i forkant når vi forbereder studentene til deres fremtidige yrke.

Referanser

- Borge, C., Bjørnestad, E. & Johannesen, B. (2012). *Partnerskapsskolen*. Upublisert. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance*. Teacher College press, Columbia University.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Prometheus Books.
- Gjems, L. & Vinje, I. (2015). Teaching future teachers in the subject of pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 19–35. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.759>
- Haugan, J.A., Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2013). Exploration of Norwegian student teachers' reflective mediation during internships. *Reflective Practice*, 14(2), 226–239.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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>
- Irgens, E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Johannesen, B., Kaldahl, A.G. & Skotheim, T. (2018). Refleksjonsøker og trekantsamarbeid i «tur-retur»-praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2618>
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (Red.) (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Rundskriv F04-05. Nye avtaler for øvingslærere*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-05/id109530/>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1–7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene nett.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>

- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819.
- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K.A.S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge*. En forskningsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/mlZHTpKpRyQ6V5sACwmlbYYIumQcSBDtRx7gNEc7vqO8JSmxTG.pdf>
- OsloMet (2018). *Retningslinjer for praksisopplæring – Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen*. <https://student.oslomet.no/retningslinjer-praksisopplering-gfu>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. utg.). Sage Publications.
- Raaen, F.D. & Thorsen, K.E. (2017). The impact of school leadership on placement schools as learning arenas for teacher education. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355483>
- Raaen, F.D. & Thorsen, K.E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education: A theoretically grounded account. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3–4), 105–116. <https://doi.org/10.7577/njcie.3736>
- Rosengren, M. (2002). *Doxologi: En essä om kunnskap*. Rhetor.
- Skotheim, T., Johannessen, B. & Kaldahl, A.G. (2016). En lærende praksistrekant. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker og Profesjoner i Utvikling*, 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1730>
- Thorsen, K.E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. I K. Thorsen & S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering. Sammenhenger og spenninger* (s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2017). Ethical aspects of professional dilemmas in the first year of teaching. *Professional Development in Education*, 43(2), 236–252.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1, 181–203.