



Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt

Elaine Munthe

Erik Ruud

Kari-Anne Svensen Malmö

INNHOLD

Forord: Om oppdraget.....	5
1.0 Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge	6
1.1 Rammer for praksisopplæring i lærerutdanningene	6
1.2 Veiledet, vurdert og variert praksisopplæring	8
1.3 Progresjon i praksisstudiet	10
1.4 Samarbeid om praksisstudiet.....	12
2.0 Internasjonale perspektiver på praksisopplæring	13
2.1 Eksempler på organisering og utfordringer relatert til praksis i barnehagelærerutdanning.....	13
2.2 Eksempler på organisering og utfordringer relatert til praksisopplæring for grunnopplæring.....	15
2.3 Elementer i praksisopplæring	19
2.4 Internasjonale perspektiver fra forskningslitteraturen om praksisopplæring	20
2.4.1 Fallgroper i praksisopplæring.....	20
2.4.2 Veiledning og veiledere i praksisopplæring.....	21
2.4.3 Koherens mellom «teori og praksis»	22
2.4.4 Utforskning eller forskning i lærerutdanning	23
3.0 Forskningsmetode	25
3.1 Søke- og utvalgsmetode	25
3.2 Syntese- og analyseprosess.....	28
4.0 Forskning om praksisopplæring i norske lærerutdanninger	30
4.1 En oversikt av datagrunnlaget	30
4.2 Forskning om praksisopplæring i barnehagelærerutdanning	32
4.3 Forskning om praksisopplæring i grunnopplæring (1-13 trinn)	34
4.3.1 Praksisskoler og praksislærere	34
4.3.2 Partnerskap.....	37
4.3.3 Koherens – Teori & praksis og praksis & framtid	39
4.3.4 Innovasjon i organisering og innhold i praksisopplæring	42
4.3.5 Lærerutdanningsfag i praksisopplæring.....	47
4.3.6 Veiledning og veiledere	52
4.3.7 Medstudenters rolle i praksisopplæring.....	56
4.3.8 Vurdering i praksisopplæring, av praksisopplæring og behov for støtte	58
4.4 Hva forteller studiene i dette utvalget om praksisopplæring?	61
4.4.1 Hva mangler?	66
5.0 Kvalitetsdrivere i praksisopplæring for lærerutdanninger i Norge?	68
5.1 Syv mulige kvalitetsdrivere for praksisopplæring	68
5.2 Studiens begrensninger	72
5.3 Videre forskning.....	72
5.3.1 Forskningsdesign	72
5.3.2 Utvikling av forskningstema.....	73
Referanser	74
Vedlegg 1: Søkestreng (Scopus syntax)	78
Vedlegg 2: De 93 inkluderte studiene	79

Forord: Om oppdraget

Formålet med denne rapporten er å presentere og å vurdere forskningsbasert kunnskap om praksisopplæring i norske lærerutdanninger. Kunnskapssenter for utdanning har gjennomført denne studien som et bidrag til UHR-Lærerutdanning (UHR-LU) sitt arbeid med å styrke kvalitet i utdanning og forskning i norsk lærerutdanning. Forskningsoversikten omfatter praksisopplæring i lærerutdanning for alle lærerutdanninger.

Oppdraget fra UHR-LU er formulert som: Kunnskapskartlegging av forskning på indikatorer/kjennetegn på kvalitet i praksis i norske lærerutdanninger. Videre skriver UHR-LU i oppdragsbrevet: Kunnskapssenteret bes om å:

1. Lage en kartlegging av hva norsk forskning sier om kjennetegn/indikatorer på kvalitet i praksisopplæringen i lærerutdanningene, og sette denne inn i en internasjonal kontekst.
2. På bakgrunn av denne kartleggingen og dialog med arbeidsutvalget i UHR-LU, velge ut noen tematiske områder der det er mulig å gå i dybden og belyse relevante problemstillinger. Tentative eksempler på fordypningsområder kan være kvalitet på veiledning/praksislærerne, organisatoriske forutsetninger og samarbeidsrelasjoner mellom ulike lærerutdanningsarenaer.

Det viser seg at det ikke er mulig å identifisere forskning som eksplisitt anvender ordet «kvalitet» eller eksplisitt uttrykker et ønske om å bidra til kvalitetsutvikling. Inngangen til studien er derfor først en kartlegging og deretter en syntese av hva forskning om praksisopplæring er opptatt av, hva som belyses og hvilke resultater som kommer fram, og deretter en analyse av forskningen for å ekstrahere hva dette sier om mulige kvalitetsdrivere i praksisopplæring.

Vi håper at denne rapporten vil være til nytte i UHR-LU sitt arbeid med kvalitet, og ikke minst at de som arbeider med lærerutdanning, praksisopplæring og forskning på feltet vil ha nytte av denne forskningsoversikten.

Vi takker UHR-LU for det interessante oppdraget!
Stavanger, 31 januar 2020

Elaine Munthe

*Kunnskapssenter for utdanning
Universitetet i Stavanger*

1.0 Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge

Alle lærerutdanninger i Norge har praksisopplæring som et element, og i motsetning til svært mange andre land, skal praksisopplæring både være veiledet og vurdert i samarbeid med de barnehagene og skolene hvor praksisen foregår.

Kravene til hva som foregår i løpet av praksisopplæring og kvalifikasjonene til de som veileder lærerstudenter i praksis har endret seg over tid. Læringsutbytter er lovfestet i forskrifter om rammeplaner, og nasjonale retningslinjer som er godkjent av UHR-Lærerutdanning forholder seg til lovteksten og gir retning for lokalt arbeid.

I dette kapittelet vil vi gi en beskrivelse av eksisterende lover og retningslinjer for praksisopplæring i lærerutdanninger. Vi anser dette som en viktig kontekst både for forskningen som er gjennomført og for våre diskusjoner av resultater. Vi baserer framstillingen på vedtatte forskrifter om rammeplaner for de forskjellige utdanningene, og nasjonale retningslinjer som er vedtatt av UHR-lærerutdanning.

1.1 Rammer for praksisopplæring i lærerutdanningene

Tabell 1.1 oppsummerer noen av de sentrale vedtakene når det gjelder antall dager praksisopplæring og hvor praksisopplæring skal/kan foregå for åtte lærerutdanninger.

Tabell 1.1: Oversikt over antall dager og plassering av praksisopplæring for ulike lærerutdanninger

Lærerutdanning	Observasjonspraksis	Veiledet og vurdert	Barnehage	1-4	5-7	8-10	11-13	Annet
Barnehage		100	X	X				
GLU 1-7*	5	110	X	X	X			
GLU 5-10**	5	110			X	X	X	
Lektor		100				X	X	
PPU-A***		60		X	X	X	X	Kulturskole
PPU-Y****		60				X	X	
3-årig yrkesfaglærer		130				X	X	Arbeidsliv
3-årig faglærer i praktisk-estetiske fag		70		X	X	X	X	Kulturskole Annet

* Grunnskolelærerutdanning for 1-7 trinn

** Grunnskolelærerutdanning for 5-10 trinn

*** Praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag

**** Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag

Når det gjelder *barnehagelærerutdanning*, skal de 100 dagene fordeles med 75 dager i de to første årene og 25 i det siste. 95 av dagene skal gjennomføres i barnehage, og fem skal ha fokus på overgangen barnehage-skole og vil kunne gjennomføres på en barneskole.

Både **GLU 1-7 og GLU 5-10** har fem observasjonsdager som ikke inngår i de dagene som er veiledet og vurdert. Fem av de 110 dagene skal omhandle overgang. For GLU 1-7 er det overgang fra barnehage til skole som er tematisert og praksisopplæring vil foregå i en barnehage. For GLU 5-10 er det overgang til videregående skole som er fokus, og praksisopplæring vil dermed foregå i en videregående skole. For begge utdanningene, spesifiseres det at studentene skal ha minst 80 dager veiledet og vurdert praksis pluss fem observasjonsdager i løpet av de tre første årene, og minst tretti dager veiledet og vurdert praksisopplæring i løpet av de to siste.

Lektorutdanning for trinn 8-13 skal ha minst 100 dager fordelt på ungdomsskole og videregående skole. Praksisopplæring skal fordeles på minst fire av fem år. Studentene skal i løpet av de to siste årene i utdanningen ha en sammenhengende praksisperiode med særlig fokus på selvstendig opplæringsansvar.

Både **PPU-A og PPU-Y** har krav om minst 60 dagers veiledet og vurdert praksisopplæring. PPU-A vektlegger at praksisopplæring skal foregå i grunnskole og videregående skole uten å spesifisere trinn. Studenter som tar PPU-A ved siden av å være tilsatt i skolen, bør ha minimum 50 % av praksis på annen skole enn egen arbeidsplass. For studenter med fagbakgrunn i utøvende kunsthøgskole kan inntil 50 prosent av praksis foregå i kulturskolene og inngå i kravet om 60 dager. Studenter som tar PPU-Y skal for det meste ha praksis i videregående skole, men minst ti dager må være i ungdomsskole. Her gjelder også regelen om at de som allerede er ansatt i skolen, bør ha minst 50 % av praksis på en annen skole enn egen arbeidsplass.

Tre-årig yrkesfaglærerutdanning er den lærerutdanningen som har flest dager til praksisopplæring. Omfanget av praksisopplæringen skal være minimum 130 arbeidsdager, fordelt med 70 dager veiledet yrkespedagogisk praksis i skolen og 60 dagers veiledet yrkesfaglig praksis knyttet til arbeidslivet. Yrkespedagogisk praksis skal i hovedsak gjennomføres i videregående opplæring og fordeles på ulike trinn, men minst ti dager skal gjennomføres på ungdomstrinnet (8.-10. trinn). Også her gjelder ordningen med at studenter som er tilsatt i skolen, bør ha minimum 50 % av praksis på annen skole enn egen arbeidsplass.

Tre-årig faglærerutdanning innen praktisk-estetiske fag skal gi studentene 70 dager med veiledet og vurdert praksisopplæring i praksisskoler. Studentene skal ha praksis både i grunnskolen og i videregående opplæring. Deler av praksis kan legges til kulturskole og annen opplæring og formidling knyttet til faglig og kulturelt arbeid med barn, unge og voksne. Den enkelte institusjon avgjør om studentene kan ha en mindre del av praksisopplæringen på egen arbeidsplass.

Alle retningslinjer for lærerutdanninger har et avsnitt som omhandler avtaler med praksis-barnehager eller praksisskoler (evt andre praksissteder) om praksisstudiet. Det som står om avtaler i retningslinjer for PPU-Y er svært kortfattet. Her presiseres kun at det skal være avtaler for å sikre langsiktighet om studentens utvikling og læring og for å sikre kvalitet i praksisstudiet. Avtale for PPU-A er mer utførlig beskrevet i de Nasjonale retningslinjer (UHR-Lærerutdanning, 2017b:15). Her presiseres krav til personalets kompetanse (bør ha minimum tre års undervisningserfaring og 15 stp veilederutdanning), krav til veiledning, at skolen er en arena for utforskning og FoU-arbeid, og at skolen er en samfunnsaktiv skole. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning skisserer fem hovedpunkter og flere delpunkter som bør inngå i en avtale. Tilsvarende punkter finner man i retningslinjene for GLU 1-7 og GLU 5-10.

1.2 Veiledet, vurdert og variert praksisopplæring

Forskrifter og retningslinjer for utdanningene vektlegger at praksisopplæring er veiledet, uten å gå så mye mer inn på hva det vil si. Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for 8-13 utdyper litt mer enn de andre, og skriver følgende: «At praksisopplæringen skal være veiledet, innebærer at hver student skal ha en praksislærer som fungerer som veileder(e) på praksisskolen, og at veiledningen skal være systematisk og planlagt» (UHR-lærerutdanning, 2017c: 16).

For GLU 1-7 og 5-10 presiseres det at det skal være et samarbeid mellom faglærere på campus og praksislærere i skolen når det gjelder veiledning spesielt det første året (her fra UHR-lærerutdanning, 2018c:14):

Studenten skal første året, i samarbeid med medstudenter, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning under veiledning av praksislærere og faglærere. I resten av studiet har studenten et mer selvstendig ansvar for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning.

Det samme prinsippet som skisseres i sitatet ovenfor, gjenfinnes i de Nasjonale retningslinjer for tre-årig faglærerutdanning i praktisk-estetiske fag. Også her presiseres det at studentene skal samarbeide tettere med hverandre, praksislærere og faglærere i oppstarten av praksisstudiet, men overta mer ansvar selv etter hvert (UHR-lærerutdanning, 2017a). Alle lærerutdanningene presiserer at vurdering av studentene handler om et samarbeid. Grunnskolelærerutdanningene presiserer at vurdering av studenter i praksisstudiet er et felles ansvarsområde for faglærerne i lærerutdanningene, praksislærere og rektor. Men de stadfester også at det er institusjonen som har det formelle ansvaret for vurdering av studenter i praksisstudiet. Retningslinjer for barnehagelærerutdanning beskriver de to læringsarenaene som likestilte (UHR-lærerutdanning, 2018c:10) og at de har et felles ansvar for vurdering.

De nasjonale retningslinjene for PPU-Y (UHR-lærerutdanning, 2018d:9) skriver følgende:

Veiledning av studenter er et felles ansvarsområde for praksislærere, rektor og faglærere i lærerutdanningen. Veiledningen skal støtte opp om læring og utvikling hos den enkelte student. Praksislærere bør ha veiledningskompetanse, og det skal settes av faste tidspunkt i løpet av praksisperioden til veiledning mellom student og praksislærer. Vurdering av studentens praksisarbeid gjøres på bakgrunn av læringsutbyttene som hver utdanningsinstitusjon i samarbeid med praksisskolene skal utarbeide. Dette innebærer et samarbeid mellom praksislærere, rektor og faglærere i lærerutdanningen. Det er praksislærere som har hovedansvar for vurderingen. Det bør utarbeides vurderingskriterier med karakter bestått/ikke bestått. Institusjonenes eksamensforskrift fastsetter hvor mange ganger en student kan gjennomføre en praksisperiode.

Her går det fram at veiledning er et felles ansvar, men det er praksislærere som har ansvar for vurdering av studenten i praksisstudiet. Vurdering skal gjøres på bakgrunn i læringsutbytte som hver utdanningsinstitusjon fastsetter i samråd med praksisskolene.

Barnehagelærerutdanning skal gi praksisveilederutdanning tilsvarende 30 stp, og barnehager som blir praksisarenaer skal ha praksislærere som har fullført slik opplæring. For grunnskolelærerutdanning må praksislærere ha minimum 15 stp, men lærestedene må ha tilbud om opplæring tilsvarende minst 30 stp. Praksislærere tilknyttet PPU bør ha praksislærerutdanning, men det er ikke spesifisert mer enn det i de nasjonale retningslinjene. For tre-årig yrkesfaglærerutdanning blir det presisert at utdanningsstedene skal gi tilbud om praksisveilederutdanning på 30 stp, men det står ikke noe om at det er forventet at praksisveiledere tar denne utdanningen.

Alle utdanningene presiserer at praksisopplæringen skal være variert. Det som oftest nevnes i fortsettelsen er ulike oppgaver som lærerarbeidet består av. De nasjonale retningslinjer for PPU-Y spesifiserer hva som menes med variert på denne måten (UHR-Lærerutdanning, 2018d:10):

“Variert” innebærer at studenten får praksis i alle sider ved yrkesfaglæreryrket. I tillegg til kjerneoppgavene knyttet til undervisningen i klasserom og andre læringsarenaer, skal studenten gis mulighet til å delta i kollegasamarbeid, elevsamtaler, samarbeid med foresatte og aktuelle instanser, med mer. Studenten skal kunne delta i skolens organisasjonsutvikling og få erfaring i samarbeidet skolen har med bedrifter og virksomheter som er knyttet opp mot faget yrkesfaglig fordypning.

Andre nevner kun at det er snakk om «variert» uten å definere hva som menes med det eller å gi eksempler. Det er flere områder som nevnes som kan vurderes som å inngå i begrepet «variert». Et aspekt er ulike arbeidsoppgaver som lærere har, men et annet er ulike måter å løse de på – f.eks. individuelt eller kollektivt. Det er også områder eller arbeidsoppgaver som ikke nevnes i de nasjonale retningslinjene som mange lærere bruker mye tid på, f.eks. individuelle opplæringsplaner, utvikling av læremidler eller oppgaver, osv.

Lærerutdanningene har alle et mål om samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksissted, men det varierer litt mellom utdanningene hvor ansvar legges, og hverken forskrift eller nasjonale retningslinjer er spesifikke. Det varierer i hvor stor grad krav om praksisveilederutdanning er eksplisitt og hvor stort omfang som er forventet. Nasjonale retningslinjer er for så vidt ikke juridisk bindende, selv om de forholder seg til et lovverk. Hva som ligger i begrepet «varierte» er ikke like presisert i de ulike retningslinjene, heller. Avklaringer, operasjonaliseringer og fortolkninger må foregå lokalt, og det er derfor forventet at det kan bli til dels ulike praksiser og forventninger

1.3 Progresjon i praksisstudiet

Studier som er tre-, fire- eller fem-årige og som har praksisopplæring over flere år er opptatt av progresjon. Det er likevel vanskelig å finne ut hva som menes med progresjon i lovverket og i nasjonale retningslinjer – det er et begrep som nevnes uten å defineres eksplisitt.

Det er to definisjoner av ordet «progresjon». Innen pedagogikk betyr progresjon at man har en gradvis økning av vanskelighetsgraden i undervisningen. Men progresjon kan også bety (fremskridende) rekke.

Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning presiserer at praksisstudiet må ha økte forventninger og krav til studenten gjennom studieforløpet (pedagogisk betydning av progresjon). De skisserer progresjon ved hjelp av tre sirkler som omslutter hverandre. Den indre sirkelen illustrerer det første året og tema er å lede seg selv og barn. I neste (midterste) sirkel er temaet ledelse av barn og medarbeidere. I den tredje og ytterste sirkelen er temaet ledelse av barn og barnehage. Slik sett beskrives tre hovedfokus, eller en rekke med tema som studenten skal lære om. De tre temaene kan i seg selv kan innebære økt vanskegrad – at det er lettere å lede seg selv enn å lede et helt personale. Ledelse av barn er gjennomgående for alle tre årene, og det må forventes at dette innebærer økt vanskegrad for hvert år som går, men dette er ikke eksplisitt i retningslinjene. Læringsutbyttebeskrivelsene gir ikke indikasjon på økt vanskegrad i hvert av de tre årene. Progresjon må utvikles lokalt.

Grunnskolelærerutdanningene har formulert læringsutbytter for syklus 1 (de tre første årene) og syklus 2 (de to siste). Slik sett spesifiseres heller ikke forventninger til GLU-studenter fra oppstart til det tredje året, men kun etter tre år. Lærestedene må operasjonalisere hva som ligger i f.eks. forventninger om «kunnskap om...» og «inngående kunnskap om...». Her må også progresjon fra år til år utvikles lokalt.

Lektorutdanning for 8-13 presiserer følgende (UHR-Lærerutdanning, 2017b: 15-16):

Praksisopplæringen skal gi studentene en gradvis innføring i ulike sider av lærerprofesjonen og styrke deres utvikling av profesjonsidentitet. Det skal stilles økende krav til studentene gjennom praksisperiodene. De skal lære å ta ansvar for egen og andres profesjonsutvikling, blant annet gjennom å inngå i samarbeid med lærere og medstudenter. Mot slutten av utdanningen skal studentene ha en lengre praksisperiode som sikrer at de får erfaringer med læreplanarbeid, læringsfremmende vurderingspraksiser, gjennomføretilpasset opplæring, drive tilfredsstillende klasseledelse og bygge gode relasjoner. Den lengre praksisperioden skal gi studentene øvelse i å jobbe selvstendig og bidra til en god overgang til læreryrket. For å sikre god progresjon gjennom praksisopplæringen i det femårige studieløpet, bør det utvikles en oversikt som synliggjør sentrale mål for de ulike praksisperiodene. Videre bør institusjonene utvikle et system som bidrar til at studentene og praksisskolene kan følge opp studentenes læringsprogresjon fra praksisperiode til praksisperiode.

På denne måten viser Lektorutdanning 8-13 at progresjon må ivaretas lokalt. Retningslinjene foreslår at det utvikles en oversikt som synliggjør sentrale mål for de ulike praksisperiodene, og at utdanningsinstitusjonen utvikler et system som gjør det mulig å følge opp studentenes læringsprogresjon.

Flere av lærerutdanningene spesifiserer at studentene skal samarbeide med medstudenter, praksislærere og faglærere om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning det første året, men at de skal bli mer og mer selvstendige. Dette kan forstås som en operasjonalisering av «progresjon» i studiet, men det spesifiseres ikke hva som er «økt vanskelighetsgrad». Vi vet ikke om det vurderes at det å arbeide alene er mer vanskelig enn det å arbeide sammen med andre (eller hvorfor), eller om det oppleves som mer ansvarsfullt å stå alene enn sammen med andre? I Overordnet del av Læreplan for skolen vektlegges betydningen av at lærere samarbeider om profesjonsutvikling og svært mye forskning synliggjør behovet for å utvikle samarbeidslæring og samarbeidende utvikling i større grad.

1.4 Samarbeid om praksisstudiet

Ordet «samarbeid» står sentralt i nasjonale retningslinjer for praksisstudiet i alle lærer-utdanninger. Selv om det ikke er like tydelig hvem som har ansvar for hva (det må avklares i de lokale avtalene), er det liten tvil om at praksisstudiet forutsetter samarbeid.

Flere presiserer at det skal samarbeides om veiledning og vurdering av studentene i løpet av deres praksis-studie. Det presiseres at det skal avholdes fellesmøter (trepartssamarbeid mellom studiested, praksissted og student) for å planlegge og evaluere. Lokale planer og læringsutbytter bør/skal utvikles i et samarbeid. Rektor sin rolle presiseres også og rektor på praksisskoler defineres inn i vurderingsarbeidet, men det står ikke noe om styrers rolle i vurdering i praksisbarnehager.

Lærestedene forplikter seg til å utvikle og å tilby praksislærerutdanning (veilederutdanning for praksislærere), og praksislærere forplikter seg til å ta dette. Lærestedene må ha et kvalitetssystem for å ivareta kvalitet i praksisstudiet, og styrer/rektor har et ansvar for å sørge for at studentene opplever barnehagen/skolen som en velfungerende arena for å utvikle lærerkunnskap og kompetanse. Det er en gjensidig avhengighet og det forventes at det er felles mål.

2.0 Internasjonale perspektiver på praksisopplæring

Det aller meste som er skrevet om praksisopplæring internasjonalt, handler om praksisopplæring til de obligatoriske skoleårene. I mange land, er det ingen formelle krav til barnehagelærere, eller dersom det er krav så innebærer de ikke høyere utdanning. I det som følger, vil vi gi en kort beskrivelse av noen av strukturene og utfordringene som løftes fram internasjonalt for barnehagelærerutdanning og lærerutdanning for grunnsopplæring. Den ulike vektingen disse får i rapporten, reflekterer omfanget av litteratur på feltet.

Selv om det er ulike utdanninger og arbeidsplasser, mener vi at mye av det som kommer fram i den internasjonale litteraturen om praksisopplæring for grunnsopplæring også har betydning for arbeid med praksisopplæring i Norge uavhengig av lærerutdanningstype.

2.1 Eksempler på organisering og utfordringer relatert til praksis i barnehagelærerutdanning

I USA kreves bestått eksamen fra videregående skole for å arbeide som «daycare teacher». Det er likevel flere tilbud om videreutdanning, og enkelte institusjoner vil kreve mer, men det er ingen stat som har absolutte krav om mer enn videregående skole¹. For å bli en «preschool teacher» er det som regel krav om en formell lærerutdanning². I Florida kreves minimum en BA-utdanning og i løpet av de fire årene det tar vil studenter ha 10 uker i praksis i en «preschool» (50 dager). Andre stater krever enten 2-årig eller 4-årig utdanning (Sumrall, Scott-Little et al, 2017). Det er en tendens til at de fire-årige programmene gjør avtaler om praksisopplæring i skolesettinger (pre-kindergarten og kindergarten), mens de to-årige programmene i større grad plasserer studenter i Head Start programmer, i hjemmebaserte barnehager og i «community-based childcare (Sumrall, Scott-Little et al, 2017). Når praksissteder skal velges, vektlegger de fire-årige programmene i større grad at det er praksissteder som er inkluderende, det vil si at det er et mangfold av ulike barn med ulike behov som er til stede.

I Storbritannia er det ulike veier til å kvalifiseres til å arbeide med barn mellom 0-5 år³, alt fra en lærlingeordning eller det å skaffe seg nok erfaring og deretter dokumentere kompetanse og ferdigheter, til å ta en grad og deretter oppnå en Early Years Teacher Status. Betydningen av arbeidsstedet for utvikling av kompetanse er sentral her, og tilgangen på lærlingeordninger for å kvalifisere seg er bare ett eksempel på det.

Oberhuemer (2014) har konstruert en oversikt over hvor stor plass praksisopplæring har i ulike lærerutdanninger for tidlig barndom i Europa. I oversikten gir hun et anslag på prosentandel av total utdanning for utdanninger som er campusbaserte eller på en høgskole/universitet. Hun har altså ikke tatt med lærlingeordninger eller andre former for utdanningsprogrammer. Tabellen nedenfor er en oversettelse av hennes tabell nr. 1.

1. Se: https://study.com/articles/Daycare_Teacher_Duties_Outlook_and_Requirements.html

2. Se: <https://www.preschoolteacher.org/requirements/>

3. Se: <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/early-years-teacher>

LAND	Total ECTS – program	ECTS for praksisopplæring	Andel praksisopplæring av totalprogrammet
Danmark	210	75	36%
England	180	36*	20%
Norge	180	30**	17%
Island	300	44	15%
Sverige	210	30	14%
Finland	180	15***	8%
Italia	300	24	8%
Tyskland	180	30****	17%

* 120 dagers praksis - ** 100 dagers praksis - *** gjennomsnittlig **** anbefalt minsteomfang

Tabell 2.1: Oversikt over hvor stor del praksisopplæring utgjør av et studieprogram for tidlig barndom på tvers av åtte land i Europa. Oversatt til norsk fra Oberhuemer, 2014:15.

Det som framheves som en utfordring i Tyskland (Flämig, König, Spiekermann, 2015), er forholdet mellom campus og praksissteder:

...practice sites are not considered to be an 'education/training institution'. As a consequence, ECEC settings contribute significantly towards the students' education/training without receiving the appropriate resources to do so. Mentors are not paid for the additional work that comes with their position. There are no specified resources for supervising the trainees in terms of funding, personnel or allocated working time. Thus, taking on a mentoring position is viewed more as a matter of 'personal preference' rather than an important supervisory task (Hofer and Schroll-Decker 2005). Institutions offering placements do not typically have a relevant plan that explains their particular principles, objectives and working procedures. Only very few of the mentoring staff who supervise future early childhood educators have a relevant additional qualification for this work (Behr and Walter 2012, 60³).

Forfatterne hevder at praksisopplæring ikke blir anerkjent som den viktige delen av lærerutdanning som den er når praksislærere ikke får betalt for arbeidet eller at det legges til rette for at de får tid til veiledning. De framhever også at spesielt for denne lærerutdanningen, er det stor forskjell i utdanning mellom ansatte i barnehager og ansatte på høgskolene. Dette kan også ha konsekvenser for anerkjennelse og likeverdstenkning.

2.2 Eksempler på organisering og utfordringer relatert til praksisopplæring for grunnsopplæring

I svært mange land er avtalene med praksislærere individuelle og ulønnet. Dette gjelder både i avtaler om veiledning for tidlig barndom og for obligatorisk skole. Avtalen handler om at studenter får være til stede på en skole og undervise en periode. De får anledning til å prøve seg i arbeidet, uten at det innebærer strukturert eller systematisk veiledning av lærere på skolen. Dette er f.eks. tilfellet i Irland (Shuilleabhain & Bjuland, 2019) og det er heller ikke uvanlig i USA at lærernes «lønn» for å ha lærerstudenter hos seg består av at de selv får mulighet til etterutdanning uten ekstra kostnad. Dersom lærerstudentene som er i praksis får veiledning, vil det som oftest være av lærerutdannere som er på campus.

Det er likevel eksempler på mye mer strukturerte sammenhenger mellom praksissted og utdanningsprogrammet. Et slikt eksempel finner vi ved Stanford University⁴. Stanford sitt lærerutdanningsprogram (STEP) tar opp ca. 20 studenter hvert år til et 12-måneders program. Programmet fører til en mastergrad, og vektlegger sterkt sammenheng med praksis og kvalifisering til arbeidet som lærer. Studentene får en lærer som de skal være sammen med et helt semester i skolen. Neste semester får de en annen lærer som de skal arbeide med. Disse «praksislærerne» må godkjennes av STEP:

Cooperating teachers are selected by committees of expert teacher educators who consider the alignment between their teaching and the STEP curriculum, their dedication to mentoring new teachers, and their experience in the classroom. Cooperating teachers must have at least three years of teaching experience in their area of certification and a strong commitment and willingness to mentor and support teacher candidates.

Et annet lærerutdanningssted i USA som har høy status, er University of Michigan. Her kan vi lese at deres BA-program har 4 semestre og de beskriver programmet slik⁵:

As a prospective teacher in the undergraduate elementary program, you will be part of an intense four-term program. Students typically begin the program during their junior year. The program is structured so that, each semester, you participate in both academic and professional coursework while working in an elementary classroom. Experiences within each term are complementary; the work in one school setting or in one course complements the work in another school setting or course. Your knowledge and confidence will grow in successive terms, as coursework and fieldwork build upon and expand what you have already learned.

4. <https://ed.stanford.edu/step/about>

5. <http://www.soe.umich.edu/academics/bachelors/elementary-teacher-education/>

Det som kanskje kjennetegner lærerutdanning i USA aller mest, er mangfoldet i tilbudet (Zeichner, 2015). Lærerutdanninger som tilbys kan variere mellom å være fullstendig anti-teoretiske til å vektlegge praksisopplæring i liten grad, men det som har vært spesielt framtrædende de senere årene er det som kalles «clinically enriched» programmer (se Zeichner, 2015) hvor praksisopplæring er en form for kliniske studier tilnærmet det som er vanlig innen medisinerutdanning.

I England er lærerutdanning som regel et 1-årig studie (PGCE) hvor 120 dager er «field placement» og innebærer at studentene praktiserer som lærere. Goldsmiths, University of London er et av de større tilbyderne av utdanningen, og de beskriver en av sine lærerutdanninger slik⁶:

During the programme you will spend a minimum of 120 days in school. In your school experience, you will not only be teaching Modern Languages but will be expected to plan and teach across the curriculum.

Your school experience will be divided into two blocked experiences which will allow you to develop a broad understanding of the wider role of the teacher in contrasting settings.

You will spend one third of the programme in University. In this time you will have mix of lectures and small group seminars to support you in developing a strong and confident knowledge of all of the subjects you will be teaching in the primary classroom. Underpinning the programme is the Professional Studies course which is designed to prepare you fully for the wider roles and responsibilities of the teacher.

Goldsmiths (se fotnote 6) skriver ingenting om sammenheng mellom skoleplassering og programmet for øvrig, og heller ingenting om at plasseringen er veiledet eller hvordan. Skoleplasseringen utgjør 2/3 av studieåret og campusstudier utgjør 1/3. Baumfield (2016) beskriver de politiske strømningene i England som har ført til at mer av lærerutdanning er plassert i skolene enn på universitetene som et resultat av tolkning av internasjonale tester. «Policy is also being influenced by international comparative studies identifying autonomy as a key characteristic of the best-performing schools,” skriver hun (2016:78). Dette er blitt tolket til å bety at det å styrke rollen som skoler har i lærerutdanning vil øke kvaliteten på lærere. Hun viser til Bell (2012), en profilert skolepolitiker, som trekker en lineær sammenheng mellom å styrke skolars rolle i lærerutdanning og kvaliteten på lærere: ‘*The closer you locate decision-making power, funding and tangible responsibility to the frontline in education, the better results you get*’ (Bell 2012:5 i Baumfield, 2016:58).

6. <https://find-postgraduate-teacher-training.education.gov.uk/course/G56/2M3K#section-schools>

Slik sett, kan vi se to ulike innganger til det som kan karakteriseres som «skolebasert lærerutdanning»: (1) På den ene siden har vi noen av de fremste lærerutdanningene i USA som kobler egen forskningsvirksomhet tett opp til utdanningen og til praksisen i skolene, og hvor de spiller en sentral rolle i utvelgelse av skoler og lærere samt innholdet i hva lærerstudentene gjør mens de er i praksis. (2) På den andre siden har vi lærerutdanninger i England hvor skillet mellom praksisopplæring og lærerutdanning blir skarpt og hvor praksisopplæring er «skoleeiers» ansvar.

I Frankrike, har de valgt en annen retning. Alle lærere som underviser i grunnsopplæringens tolv år, har tre års studier ved et universitet før de blir tatt opp til en 2-årig lærerutdanning. Det første året er et campusbasert år som vektlegger pedagogikk og fagdidaktikk. Det andre året bringer studentene nærmere skolen (Cornu, 2015):

The second year is based on professional practice. Students spend about one-third of their time as (tutored) teachers in schools, and their courses at IUFM are articulated with the practice they experience. They also have to write a professional dissertation.

Cornu presiserer at praksisopplæringen er veiledet av veiledere som er i skolen, og at dette krever tett samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen. Det er det som foregår i praksis som er utgangspunktet for opplæringen det siste året, og det kan se ut til at det er praksis som har «forrang» dette året. Men praksisopplæring er totalt sett kun en tredjedel av året. Det vil si at det ikke er mer enn ca 60 dager veiledet praksisopplæring i løpet av en 5-årig utdanning. Alle dagene kommer i det siste året.

Lærerutdanning i Tyskland er også preget av stor variasjon (Gröschner, Müller, Bauer et.al., 2015). Antall dager i praksisopplæring varierte fra 40 dager til 120 dager ved 12 forskjellige lærerutdanninger (Gröschner, Müller, Bauer et.al., 2015). Ved noen læresteder anvendes primært blokk-praksis, og andre har praksisopplæring integrert i semesterstudiene. Praksisopplærings-hensikten blir beskrevet med to begreper: orientering og medvirkning. Hensikten med «orienteringspraksis» er å bli kjent med skolen som arbeidsplass, å bli kjent med lærerarbeidet, og å bruke tiden til å finne ut av det valget studenten har gjort. I «Medvirkningspraksis» (Mittwirkungspraktika) handler det om å få erfaring og utvikle kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og læring. Slik sett, ligner dette på de samme tankene vi finner i praksisopplæring i Norge; først en observasjonsfase og deretter en aktiv fase. Om lærerutdannere fra utdanningsstedet oppsøker studenten mens de er i praksisopplæring, varierer også fra lærested til lærested. Kun to av tolv læresteder i undersøkelsen til Gröschner et al (2015) oppga spesifikt hva studentene kunne forvente (ved det ene lærestedet var ett «besøk» spesifisert, og ved det andre var to spesifisert). Ellers var det frivillig eller etter ønske, og tre læresteder oppga at det ikke var noen «Unterrichtsbesuch» som var inkludert.

Danmark har også gjennomgått flere lærerutdanningsreformer, og den siste reformen fra 2013 spesifiserer at praksisopplæring skal ha tre nivåer og utgjøre 30 ECTS i utdanningen. Hvert nivå skal vurderes med en eksamen. Praksisskolene skal godkjennes av lærestedet, og det er praksisskolene som har ansvar for å lage en praksisopplæringsplan som står i forhold til lærestedenes studieplaner. Lærestedene skal godkjenne skolens planer. I Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (Uddannelses – og forskningsministeriet i Danmark, 2015), står følgende om eksamen i praksisopplæring:

- § 19.** Hvert af niveauerne I, II og III i praktikken afsluttes med en prøve bedømt med en karakter efter 7-trins-skalaen.
- Stk. 2.** To af prøverne er eksterne prøver og bedømmes af en praktislærer, en underviser udpeget af professionshøjskolen og en ekstern censor.
- Stk. 3.** En af prøverne er intern og bedømmes af en praktislærer og en underviser udpeget af professionshøjskolen.
- Stk. 4.** Prøverne finder sted på praktikskolerne eller på uddannelsesinstitutionen.

Lærerutdanningen for grunnskole i Danmark ble evaluert i 2018 (Ekspertgruppen, 2018) og en av konklusjonene er at praksisopplæring er blitt styrket gjennom kompetansemål som får fram progresjon, og ved at praksisopplæring også bedømmes med avsluttende eksamener. Denne konklusjonen er basert på synspunkter og erfaringer som kommer fram i spørreundersøkelser og intervjuer. At studentenes kunnskap og ferdigheter som lærer blir vurdert på lik linje med fag- og fagdidaktisk teoretisk kompetanse, vurderes som positivt av alle. Det som likevel kommer fram, er at selve vurderingsformen må arbeides videre med. Det kan være en tendens til at lærerutdannere fra lærestedet har større myndighet enn praksislærere, og det trekkes også fram at det kan være vanskelig å belyse de praktiske ferdighetene i en eksamensform som anvender tradisjonelle metoder som muntlig framstilling og diskusjon.

Mens dansk lærerutdanning for grunnskolen er på BA nivå og er lagt til profesjonshøgskoler, er, som kjent, lærerutdanninger for barnehage og grunnopplæring lagt til universiteter i Finland. Pedagogikk skal utgjøre 60 ECTS i programmer for grunnskolelærerutdanning, og ca 20 ECTS av dette er praksisopplæring (Niemi, 2015). Praksisopplæring er inndelt i tre faser: en orienteringsfase, en begynnerfase og en mer avansert fase:

Teaching practice is divided into different phases. The pedagogical studies begin with an orientation phase that allows the student teachers to observe and analyse students and schools from a teacher's perspective, after being a student for most of their lives. The second phase is an intermediate practice during which the student teachers start to plan lessons and take on teachers' responsibilities in the classroom, and which also allows them to gradually widen their professional work. The last phase is called advanced practicum, where the student teachers deepen and widen their competences. This can happen in local, affiliated schools or teacher-training schools. It is worth noting that teacher-training schools play an important role in the Finnish teacher education system. (Niemi, 2015:23)

Finland er også kjent for utviklingen av “lærerutdanningsskoler” og de har stor betydning i praksisopplæring. Skolene er integrert i utdanningene, og rektorer på skolene inngår i leder-teamet på lærerutdanningene. Skolene har et ansvar for forskning på utdanning og læring og er helt sentrale i lærestedenes forskning. I tillegg til slike skoler som er integrerte partnere i lærerutdanning, er det også avtaler med mange andre skoler som fungerer som praksisskoler.

2.3 Elementer i praksisopplæring

Denne korte gjennomgangen med noen få eksempler fra flere land, illustrerer at det ikke er noen enighet – hverken innen alle land eller på tvers av land – om hvordan praksisopplæring bør organiseres. Tyskland og USA er begge eksempler på stor variasjon innen et land, og hvor læresteder har stor autonomi i utforming av programmer og praksisopplæring.

Men selv om det er stor variasjon, er det også noen sentrale elementer som det er mulig å både studere og diskutere variasjon ut fra. Noen av disse er skissert i modellen nedenfor:

Tabell 2.2: Elementer i praksisopplæring



2.4 Internasjonale perspektiver fra forskningslitteraturen om praksisopplæring

Svært mange forskere innen lærerutdanning viser til en av klassikerne innen pedagogisk teori, filosofi og forskning: John Dewey. Han har skrevet utførlig om erfaring, om «educative experience», om hva sammenhenger kan bety for læring, om forskjellen mellom en læringle-tilgang til lærerutdanning og en laboratorietilgang, og mye mer som har relevans for lærerutdanning. Det som er interessant her, er at problemstillinger han skrev om fra tidlig på 1900-tallet, oppleves fortsatt som relevante. Det betyr ikke at ingenting har skjedd, at vi ikke vet noe mer om lærerutdanning nå enn vi gjorde for hundre år siden – men det kan bety at problemstillingene er «evigvarende» slik *Handbook of Research on Teacher Education* fra 2008 illustrerer med undertittelen: *Enduring Questions in Changing Contexts* (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008). Andre hevder at det først er de siste 30 årene vi har hatt et forskningsperspektiv på lærerutdanning, og denne forskningen er først nå begynt å bli såpass omfattende at det er mulig å begynne å trekke ut noen foreløpige konklusjoner (Hodges & Baum, 2019).

2.4.1 Fallgroper i praksisopplæring

Feiman-Nemser & Buchmann (1983) stilte spørsmålet: Er erfaring fra praksis en så god «lærer» som mange tror? Svaret deres er «ikke nødvendigvis», og de belyser tre sentrale fallgroper i praksisopplæring som må håndteres for at erfaring skal føre til læring. Den første fallgropen de påpeker er «familiaritet». Det at lærerstudenter kommer til praksisarenaer som ligner på steder hvor de har tilbrakt en stor del av livet, kan hindre læring eller bidra til feillæring. Den andre fallgropen er «two-worlds pitfall.» Eksempelet de gir er når et lærested gir en student en oppgave som skal utføres i løpet av en praksisperiode. Hvis denne oppgaven ikke oppleves meningsfull av praksislærer eller anvendes i skolen, er det en fare for at oppgaven kan skape distanse mellom universitet og skole. Slike oppgaver kan altså forsterke en forståelse av at skole og lærerutdanning er to vidt forskjellige verdener. Den siste fallgropen de illustrerer, er «the cross-purposes pitfall». Denne fallgropen handler om krysspresset som praksisopplæring er i. På den ene siden må undervisning for elever gå sin gang. Det er viktig for elever og for deres lærer at det ikke blir for store forstyrrelser når lærerstudenter er i praksis. Faren da er at lærerstudenter tilpasser seg det eksisterende uten at de får anledning til å utforske noe nytt, utfordre seg selv, eller utvikle ferdigheter som kan ha betydning for deres videre læring.

Artikkelen til Feiman-Nemser & Buchmann har hatt stor betydning for studier og forståelse av praksisopplæring. Dan Lortie (1975) sin observasjon av at lærere er den eneste yrkesgruppen som har 13 års erfaring med å observere det yrket de har valgt før de tar fatt på utdanningen, og begrepet han innførte for å beskrive det – apprenticeship of observation – har virket sammen med begrepet «familiaritetsfallgrop». Denne forståelsen av hvem det er som tar fatt på lærerutdanning, har ført til en større bevissthet om behovet for å styrke overgangen fra elev

til lærer, og større bevissthet om misoppfatninger som lærerstudenter kan ha om læreryrket. Fallgropen om to adskilte verdener kommer vi tilbake til under punkt 3.4.3, og aspekter ved krysspress (fallgrop nummer tre) kan også ses i lys av forskning om koherens og utvikling av lærerutdanningsmodeller som ivaretar krysspresset bedre.

2.4.2 Veiledning og veiledere i praksisopplæring

Orland-Barak (2016:107, min oversettelse) oppsummer tre ti-år med forskning om veiledning i lærerutdanning, og identifiserer seks ulike områder denne forskningen har studert:

1. Å være en veileder: veilederroller og funksjoner
2. Veiledningsrelasjoner
3. Utbytte av veiledet læring
4. Å bli veileder: profesjonell læring og kunnskapsutvikling
5. Å gjøre veiledning: Veilederutførelse og pedagogikk
6. Veiledningskonteksten: kontekster, politikk og programmer

Forskning om veiledning er et av de større områdene innen lærerutdanningsforskning, og forskningen har utviklet seg. Fra tidlig 1990-tallet var fokus ofte på veiledningstrategier, metoder for veiledning og både hva og hvordan ferdigheter til veiledning kunne læres (Orland-Barak, 2016). Denne forskningen har fortsatt, men fra midten av 1990-tallet begynner man også å studere profesjonell samarbeidslæring og fagdidaktiske samtaler som støtter opp om lærerstudenters utvikling. I det siste tiåret er forskningen blitt mer opptatt av kulturell sensitivitet, mangfold og maktrelasjoner i veiledning. I tillegg blir spørsmål om etikk og moral mer framtrødende, bruk av teknologi i veiledning og veilederes formelle kvalifisering.

Veiledning av nyutdannede lærere er også blitt et større forskningstema internasjonalt. Det faller utenfor rammen av denne kartleggingen, men kriterier for kvalitativ god veiledning av nyutdannede kan også være indikatorer på kvalitet i veiledning under opplæring. Wood & Stranulis (2009) vises ofte til i den sammenheng, og deres oppsummering av kvalitetskriterier:

- Utdannede veiledere
- Refleksjon i / om utforskning og undervisningsprosesser
- Systemisk og strukturert observasjon
- Formativ vurdering
- Involvering av ledelse
- Støtte i skolekulturen

Som vi vil se i oversikten av norsk forskning, er veiledning og veiledere et forholdsvis stort forskningsfelt i Norge også.

2.4.3 Koherens mellom «teori og praksis»

Begrepet «koherens» har vokst seg sterkere i løpet av 2000-tallet i forskning om lærerutdanning. USA har vært et foregangsland i denne forskningen. Darling-Hammond (2006:11) beskrev problematikken i én setning: *“Often, the clinical side of teacher education has been fairly haphazard, depending on the idiosyncrasies of loosely selected placements with little guidance about what happens in them and little connection to university work.”*

Som beskrevet innledningsvis, er praksisopplæring i USA ofte svært løsrevet fra lærerutdanning. Praksis organiseres gjerne utenom selve lærerutdanningen på større læresteder, og det kan være PhD-studenter som har ansvar for oppfølging av lærerstudenter. PhD studentene byttes ut jevnlig og kan ha liten interesse for forskning om lærerstudenters læring (se f.eks. Zeichner, 2010). Men problematikken synes likevel å være ganske gjennomgående internasjonalt (se f.eks. Cornu, 2015; Baumfield, 2015; Oberhuemer, 2014). Det ser ut til å være et kjennetegn ved lærerutdanning internasjonalt at den har vært løst koblet til det arbeidet den kvalifiserer til. I mange tilfeller er det selve disiplinfagene som er / har vært i hovedsetet i større grad enn det pedagogisk-didaktiske arbeidet. (Lærerutdanning for gymnas-årene i Norge er også et eksempel på hvor lite vekt lærerarbeidet man kvalifiserer til hadde i forhold til disiplinkunnskap, se f.eks. Sundet, 1982; Myhre, 1994.)

Kobling mellom teori og praksis – at de ulike læringsarenaer støtter opp om helhetlig kompetanse- og kunnskapsutvikling for lærerstudenter, er en måte å operasjonalisere koherens-begrepet. Dette kan innebære koblinger mellom tema som lærerstudenter studerer på campus og anvendelse i praksisperioder, f.eks. at de lærer om hvordan elever lærer å lese og får praktiske erfaringer fra dette i praksisopplæring. Richmond et al (2019:188) påpeker faren i det å arbeide for at koherens i lærerutdanning blir instrumentell og ensformig. De skriver at selv om slik konseptualisering av koherens i lærerutdanning er opptatt av at programmer skal bygge på velfunderte, organiserte og integrerte ideer, kan det også være slik at de fremmer program design *“...which lacks flexibility to support prospective teachers in being challenged and encouraged to explore and make sense of a range of ideas and realities.”* Richmond et al forstår koherens som en prosess: *“In this process, various stakeholders, including prospective teachers, mentor teachers, school districts, families, and communities, craft and negotiate coherence together.”*

2.4.4 Utforskning eller forskning i lærerutdanning

I de seneste årene, har spørsmål om forskningens rolle i lærerutdanning også gjort seg gjeldende. Denne interessen har særlig vokst fram i diskusjoner om hvilken rolle universiteter spiller i kvalifisering av lærere (se f.eks. Moon, 2016) og i dikotomien skolebasert lærerutdanning – universitetsbasert lærerutdanning. Finland har vært et foregangsland når det gjelder universitetsbasert lærerutdanning og betydning av både forskning som innhold og forskning som praksis i utdanningen, mens England er et eksempel på en motsatt tendens; at skoler blir mer og mer ansvarlige for utdanningen og erfaringsbasert kunnskap har større betydning enn forskningsbasert kunnskap (Baumfield, 2016).

I USA er det ikke «forskning» som er hovedbegrepet, men «utforskning» eller «inquiry». «Inquiry» spiller en rolle på i hvert fall to måter: 1) lærerstudenter lærer å planlegge og støtte opp om og vurdere undervisning for elever som er utforskningsorientert, og 2) lærerstudenter lærer selv å utforske tema som de er opptatt av å lære mer om. Det første innebærer en didaktisk opplæring og forskningsmessig er det svært ofte relatert til naturfagsundervisning, mens det andre er rettet mot profesjonell utvikling som lærer og det å kunne utforske praktiske problemstillinger i samarbeid med andre.

I litteratur om forskningsbasert lærerutdanning fra Finland, Sverige og Norge, framheves betydningen av praksisnær forskning og at lærerstudenter utvikler innsikt og kunnskap som de kan bruke videre som lærere, og slik sett ligger dette nært opp til inngang nr 2 som inquiry-litteraturen er opptatt av. Forskjellen er muligens det som Reid (2004) påpeker: at forskning er mer stringent, har andre krav enn det «inquiry» har.

Betydningen av å forberede lærerstudenter til å kunne arbeide utforskende i skolen har lenge vært påpekt (se f.eks. Cochran-Smith, 1991). Cochran-Smith (1991) fremmet ideen om at praksisopplæring (eller: internship) skulle designes slik at lærerstudenter fikk anledning til å arbeide utforskende sammen med et lærerteam. Willegems et al (2017) har gjennomført en review studie av forskning som omhandler at lærerstudenter deltar i samarbeidende lærerforskning sammen med lærere i løpet av deres praksisperioder. Deres søkemetode beskrives slik (2017:234):

Literature was collected in the period of January-March 2013 and, in July 2015, a last check of evidence was performed. The ERIC and Web of Knowledge databases were searched using the following keywords: action research, collaboration, pre-service teacher education, pre-service teachers, participatory action research, teacher research, and practitioner research. Search controllers were set to ensure that the searches retrieved only peer reviewed articles published in English. Based on our research aim and the prominence of teacher research in the 1990s, potential studies were screened for inclusion by using preconceived criteria during the selection process: (1) empirical studies; (2) the study includes collaboration between PTs and ITs; (3) studies reporting outcomes of PTs conducting teacher research; (4) publication between 1993 and 2013.

De endte opp med 14 inkluderte studier, og studiene var fra USA (10), Canada (2), Australia (1) og Tyrkia (1). Studiene omfatter forholdsvis små utvalg av lærerstudenter, og kun seks studier oppgir hvor mange lærere som deltok. Studiene framhever (1) at lærerstudenter lærer å forstå samarbeid som en kilde til egen vekst, (2) det fører til dypere refleksjon om praksis (3) de utvikler positive holdninger til utforskning (inquiry), (4) det øker lærerstudenters forståelse av elevers behov og bidrar til bedre praksis.

Studiene beskriver ulike former for samarbeid om utforskning som lærerstudentene inngikk i:

- Shared inquiry eller felles utforskning som innebærer likeverdig deltakelse
- Supported inquiry eller støttet utforskning hvor praksislærer støtter opp om lærerstudenters utforskning
- Parallell inquiry eller parallell utforskning hvor studenters utforskning relatert til utdanningsprogrammet (oppgaver gitt av lærerutanner på campus) gjennomføres uten koblinger til skolens virksomhet.

Seks av studiene innebar felles utforskning, men inngangen til dette kunne være Lesson Study hvor lærerstudenter inngår i en gruppe lærere som utforsker praksis, eller samarbeid mellom en praksislærer og en lærerstudent. Det som framheves som viktig i disse studiene, er at lærerstudenter må oppleve at de er inkludert som partnere uten at det er et hierarkisk forhold. Rigelman & Ruben (2012) fant f.eks. at lærerstudenter eksperimenterte mer med praksiser som var annerledes enn det deres praksislærere anvendte dersom de var en del av en større utforskende gruppe.

Wallace & Loudon (2000, i Willegems et al, 2017:241) beskriver lærerstudenters utforskning på fire ulike nivåer, og disse nivåene blir også anvendt i studier som inngår i review artikkelen:

- Teknisk – å anvende ferdigheter og manualer
- Personlig – egne behov og identitet som lærer
- Problemløsende – oftest relatert til klasseledelse og læring
- Kritisk – oftest relatert til etiske eller sosiale forhold i skolen

3.0 Forskningsmetode

Denne studien bygger på metodikk utviklet for systematiske kunnskapsoppsummeringer. På grunn av kort tidsramme for arbeidet, er dette en "rapid review" og gir en oversikt over publisert forskning

Metodikk for denne forskningsoversikten følger retningslinjene som opprinnelig ble utviklet ved Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre, se Gough et al, 2017). Søkene er systematiske og det er alltid mer enn én person involvert i hvert trinn i prosessen, det er åpenhet om hvilke studier som inkluderes og ekskluderes, og etter hvilke kriterier. Spesifikke forhåndsbestemte screening-kriterier ble brukt til å vurdere studier for inklusjon og eksklusjon (se beskrivelse i f.eks. Gough et al, 2017).

3.1 Søke- og utvalgsmetode

Det ble utført innledende søk i ORIO-databasen med søkeordene «field practice» og «teacher education» eller «mentoring». Søkene var begrenset til «Norway» og identifiserte 53 artikler med potensiell relevans. Etter det innledende søket ble tekstmineringsverktøyet TerMine fra The National Centre for Text Mining (NaCTeM) benyttet for å identifisere nye søkeord (Frantzi et al, 2000). Tittel og sammendrag av de 53 artiklene fra de innledende søkene ble samlet i et pdf-dokument og analysert i TerMine med GENIA Tagger Version 2.1. De mest brukte begrepene i pdf-dokumentet presenteres som en vektet liste (C-value), og de mest relevante ble valgt som nye søkeord. I tillegg kom forfatterne med innspill til søkeord som ble brukt i søkestrengen. Søkestrengen er vist i Vedlegg 1.

Det elektroniske hovedsøket ble utført den 28. august 2019 i Scopus-databasen og den 3. september i databasene Education Resources Information Center – ERIC (Ebsco), Academic Search Premier (Ebsco), SPORTDiscuss (Ebsco) og PsycINFO (Ovid). Alle søk ble utført med søkestrengen vist i Vedlegg 1. Søkene er begrenset til land (Norway), og det er ikke gjort tidsbegrensninger i søkene. Søkene ble utført med fri-tekst og tematiske søkeord i tittel og sammendrag, og resulterte i 318 treff.

Store internasjonale forskningsdatabaser har mangelfull dekning av norsk forskningslitteratur publisert på norsk. Det ble derfor utført handsøk (i perioden oktober-november 2019) på hjemmesidene til fire større norske akademiske forlag: Fagbokforlaget, Cappelen Damm Akademisk, Universitetsforlaget og Abstract forlag AS. Det ble søkt etter praksis og praksisopplæring i søkefeltet, og søkene identifiserte 79 studier med potensiell relevans for kartleggingen.

Alle referansene (til sammen 397) ble importert til EPPI-Reviewer 4 programvare som RIS-filer. EPPI-Reviewer 4 er utviklet for å lage systematiske kunnskapsoversikter av EPPI-senteret ved University College London. Prosessen med screening av referanser for inklusjon og eksklusjon foregår i to trinn. På det første trinnet screenes studiene på tittel og sammendrag etter spesifikke forhåndsbestemte screening-kriterier (Tabell 3.1). På det andre trinnet ble de gjenstående studiene gjennomgått i fulltekst og det ble gjort en ytterligere vurdering av relevans.

Med utgangspunkt i oppdraget, ble det bestemt å inkludere alle tekster som handlet om praksisopplæring i norske lærerutdanninger. Vi valgte en slik bred og inklusiv tilnærming fordi oppdraget handlet om å kartlegge hva vi har av forskning om praksisopplæring. Våre inklusjonskriterier var derfor følgende (se tabell 3.1):

Tabell 3. 1: Oversikt over forhåndsbestemte inklusjonskriterier som ble brukt i screeningprosessen.

Trinn	Inklusjonskriterier	Utdyping
Trinn 1	Tema	Studiene må handle om praksisopplæring i lærerutdanninger.
Trinn 2	Kontekst	Studiene må handle om norske lærerutdanninger.
Trinn 3	Studietype	Studiene må være publisert i fagfellevurderte tidsskrifter eller redigerte bøker.

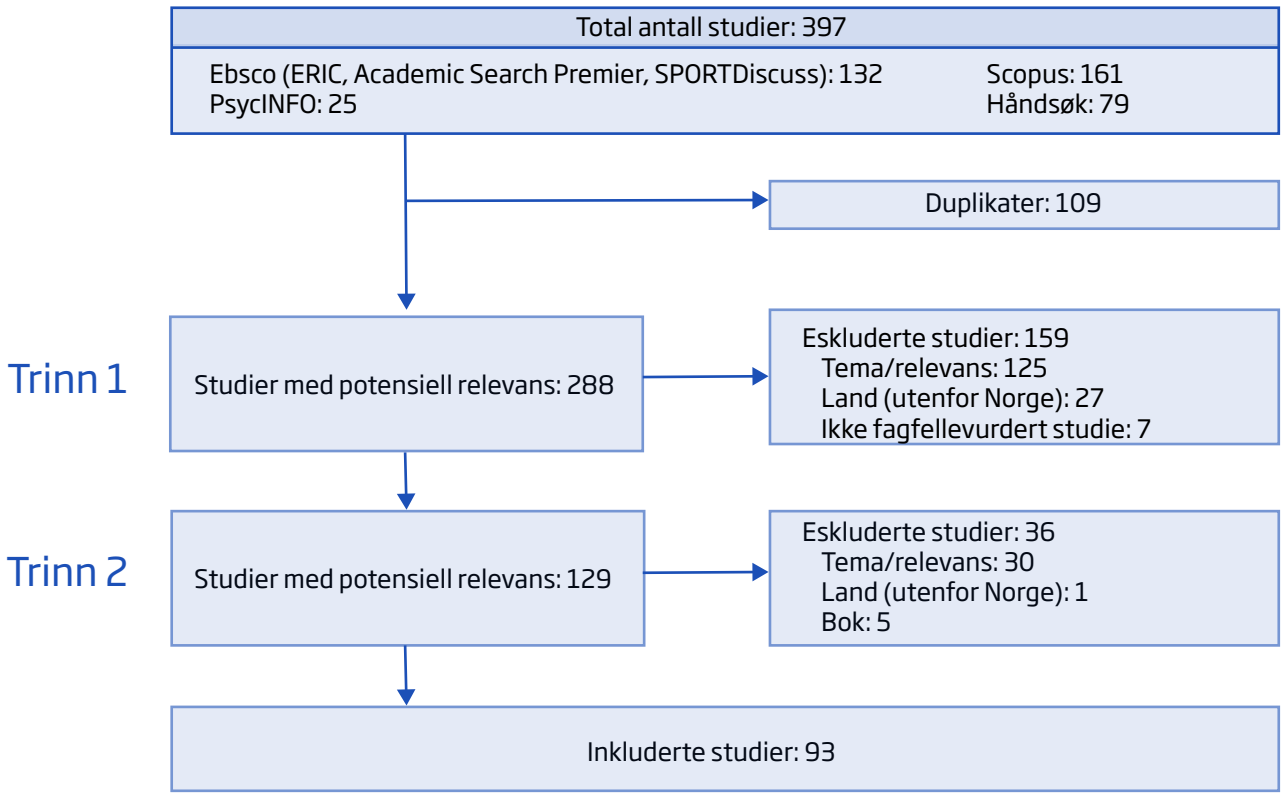
Trinn 1: Etter fjerning av duplikater ble studiene i Trinn 1 screenet basert på tittel og sammendrag. Etter vurdering av studiene basert på tittel og sammendrag gjensto 129 studier med potensiell relevans for forskningskartleggingen.

Trinn 2 og 3: På trinn 2 ble de 129 studiene med potensiell relevans lest i fulltekst. To forskere vurderte, uavhengig av hverandre, studienes relevans for forskningskartleggingen. Et skjema ble brukt og informasjon om studiene ble skrevet inn i skjemaet (forfattere og årstall, type lærerutdanning, forskningsspørsmål, design, metoder, utvalg, resultater). På to områder måtte vi ta et særskilt valg:

- Vi har valgt å inkludere en studie i utvalget (Bjerke et al, 2019) som ikke er en studie av praksisopplæring. Vi har likevel vurdert at den forteller noe om praksisopplæring ettersom forfatterne ber studentene vurdere det de har gjort med oppgaver i skolen utenom praksisopplæringsperioder med hvordan praksisopplæring vanligvis foregår.
- Vi har valgt å inkludere studier som ikke har egen empiri (13 studier) fordi de forholdt seg til annen empiri eller til en teoretisering av praksisopplæring som kunne bidra til forståelse av kvalitet.

Vi har ikke benyttet strenge metodiske eksklusjonskriterier fordi vi ville få frem den tematiske helheten i forskningsfeltet og mengde studier innen hvert tema. Etter vurdering av studiene basert på fulltekst gjensto 93 studier.

Figur 3.1 nedenfor viser søke- og screeningfasen (seleksjonsfasen) i arbeidet.



Figur 3.1: Resultat av screening

3.2 Syntese- og analyseprosess

Det er flere måter å bearbeide innsamlet data (her: de 93 publikasjonene) for å syntetisere og for å konseptualisere eller trekke ut ny informasjon basert på tidligere forskning (Booth et al, 2016; Gough et al 2017). Syntesefasen handler om å gjenkjenne eller oppdage mønster i materialet (Booth et al, 2016) og å sammenligne og kontrastere f.eks. resultater eller metoder. Synteser deles gjerne i tre tilnærminger; en kvantitativ tilnærming, en kvalitativ tilnærming, eller en integrert tilnærming. I dette tilfellet har vi valgt å integrere resultater og framstille disse i en narrativ tilnærming (Booth et al, 2016).

Syntesearbeid følger normalt fire trinn, gjerne som en iterativ prosess. Innledningsvis organiseres resultatene fra de inkluderte studiene i den hensikt å identifisere mønstre på tvers av studiene. I denne forskningsoversikten ble dette gjort gjennom den første kategoriseringen av artiklene (se kap 3.1 for en beskrivelse av dette). På neste stadium begynner arbeidet med å sammenfatte (aggregere) resultatene fra primærstudiene (kapittel 4). Målet for syntese-arbeidets tredje trinn er å identifisere mønstre på tvers av studiene (konfigurere) og utvikle en første beskrivelse av resultatene fra de inkluderte studiene (kapittel 4). Det som er viktig på dette stadiet er å overskride primærstudiene ved å analysere funnene på tvers. Gjennom denne prosessen blir det mulig å avdekke mulige spenninger og motsetningsforhold i materialet, samt å få svar på spørsmål som hva som kan være kvalitetsdrivere for praksisopplæring.

I vårt arbeid med de tre siste trinnene av syntese- og analysearbeidet (etter selve screening-arbeidet som er presentert ovenfor), har vi vært ledet av særskilte forskningsspørsmål:

Tabell 3.2: Trinn i arbeidet med syntese og analyse

Trinn	Spørsmål
1	Hvilke tema studeres i forskningen?
2	Hva vet vi om denne tematikken ut fra de studiene vi har med i utvalget? Hvilket grunnlag har vi til å trekke slike slutninger?
3	Hva sier dette oss om kvalitet i praksisopplæring i norske lærerutdanninger? Hva er mulige kvalitetsdrivere?

Vi har identifisert forskning på type lærerutdanning og på tema. De temaene som er identifisert, er:

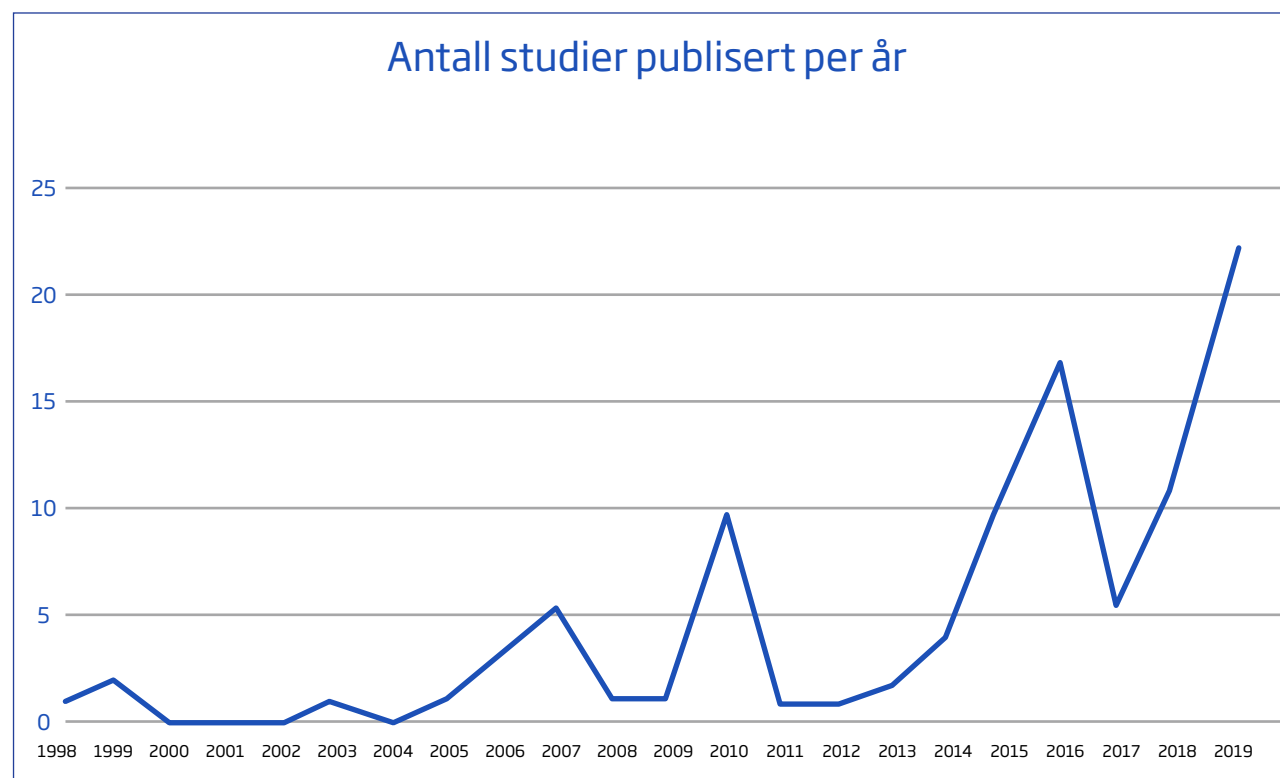
- Praksisskoler og praksislærere
- Partnerskap
- Koherens
- Innovasjon
- Lærerutdanningsfag i praksisopplæring
- Veiledning og veiledere
- Medstudenters rolle i praksisopplæring
- Vurdering i praksisopplæring, av praksisopplæring og behov for støtte
- Internasjonalisering i praksis

I kapittel fire vil vi først presentere alle studiene innen hvert tema (trinn 1) før vi går videre til trinn 2 og 3.

4.0 Forskning om praksisopplæring i norske lærerutdanninger

4.1 En oversikt av datagrunnlaget

Grafen nedenfor viser tydelig at antall publikasjoner om praksisopplæring har vært økende:

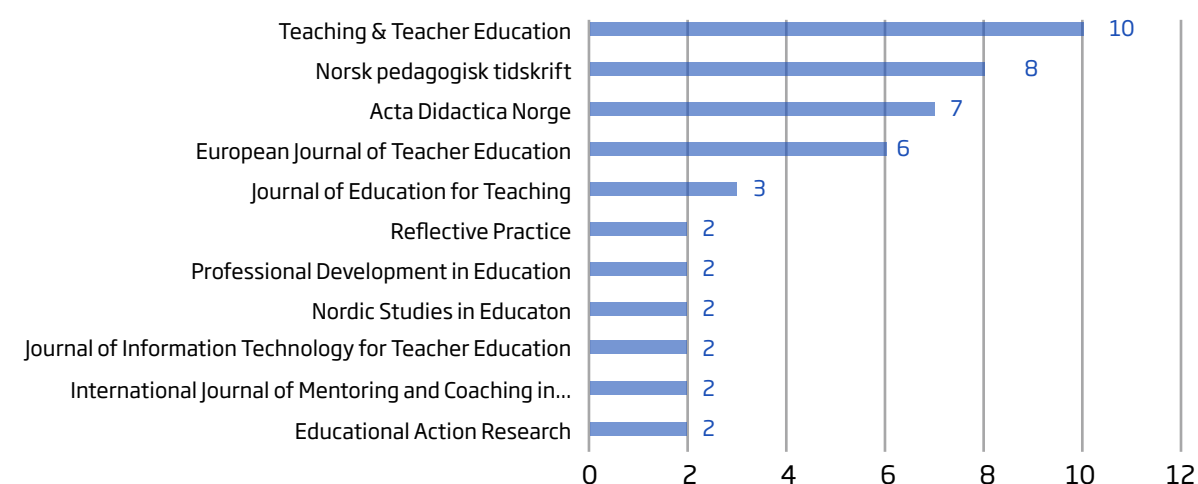


Den store veksten i 2019 skyldes ikke minst utgivelse av en bok som har sitt utspring fra en forskergruppe innen lærerutdanning ved OsloMet (Thorsen & Michelet, 2019). Det er flere forskergrupper og forskningsprosjekter finansiert av Forskningsrådet som har bidratt til økning i publikasjoner, f.eks. NYMY-prosjektet og TPQ-prosjektet ved Senter for Profesjonsstudier, TasS-prosjektet ved UiS og CATE-studien ved UiO.

57 av publikasjonene er publisert på engelsk og 36 er publisert på norsk. Alle kapitlene i bøker som er med i dette utvalget er norskspråklige. Av de 93 studiene, er det 13 inkluderte som ikke er basert på egen empiri. Disse publikasjonene viser til tidligere forskning eller teori. Vi har likevel valgt å ta de med her fordi de sier noe om hva forskere er opptatt av når det gjelder praksisopplæring, og de bidrar til en teoretisering av feltet. 80 studier har altså egen empiri. Av disse er det de aller fleste som er basert på forholdsvis små utvalg. 52 av de 80 (65 %) har færre enn 50 i utvalget. Det er en tendens til at utvalgene er fra eget lærested. Det er ikke vanlig med nasjonale utvalg. Også i de tilfeller hvor det er 300-400 deltakere, kan de være fra to eller tre læresteder. Syv studier har flere enn 400 deltakere, og fire har flere enn 500.

Publikasjonene kommer fra et forholdsvis bredt spekter av tidsskrifter. I grafen nedenfor, oppgir vi hvilke tidsskrifter som har publisert to eller flere artikler fra dette utvalget.

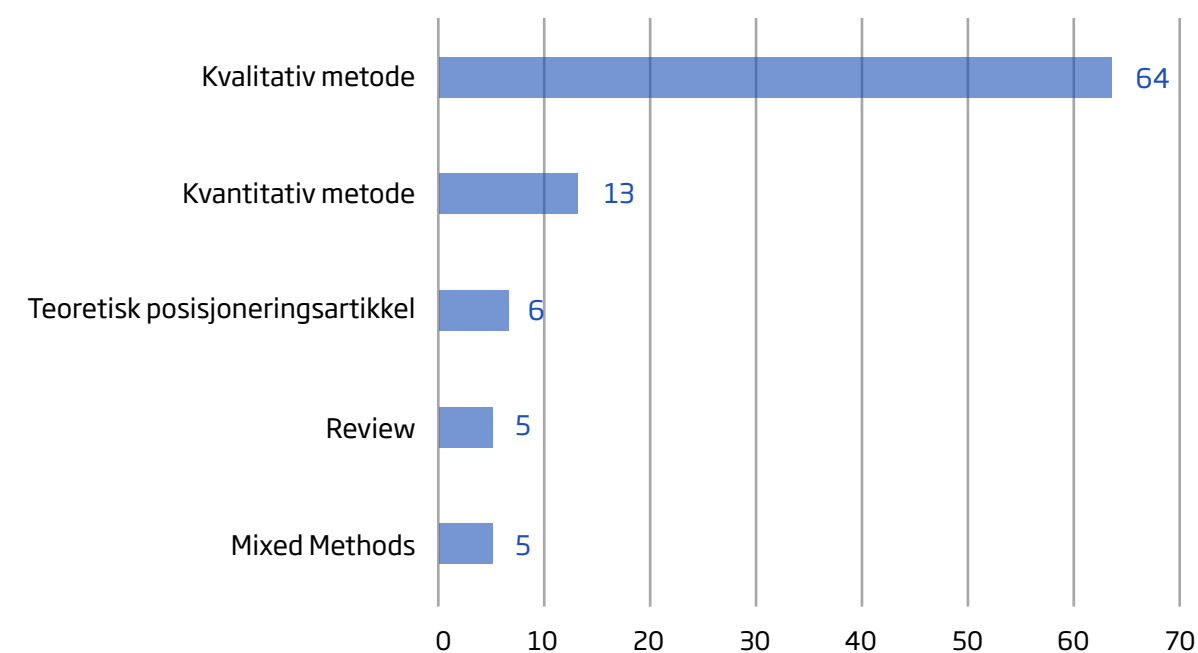
Tidsskrifter med to eller flere studier



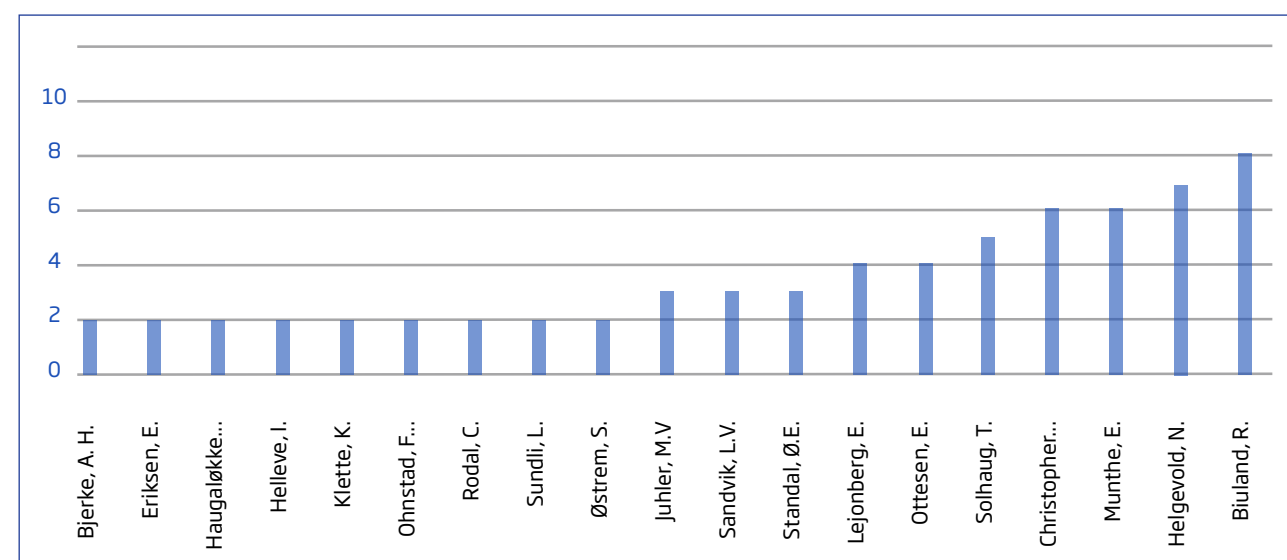
Ti artikler er publisert i Teaching & Teacher Education som er et nivå 2-tidsskrift med en stor internasjonal leserskare.

En grovsortering av metodisk inngang til studier viser at de aller fleste har anvendt kvalitativ metode med hele 64 studier av 93. Det er likevel slik at noen studier kombinerer metoder, og disse er i kategorien «mixed methods» uten at vi har gjort en nærmere vurdering av hvordan metodene står i forhold til hverandre eller bidrar til studien. De som betegnes «review» er «narrative reviews», ikke systematiske reviews. Det vil si at de presenterer tidligere forskning med utgangspunkt i kjennskap til feltet, ikke gjennom systematiske søk og screening.

Forskningsmetoder som er benyttet



Det er totalt 111 forfattere som er involvert i de 93 publikasjonene. 37 forfattere har/er med på to publikasjoner eller flere, og det er 14 som har/er med på 4 publikasjoner eller flere. Raymond Bjuland er den forfatteren som har/er med på flest publikasjoner i dette utvalget (8).



4.2 Forskning om praksisopplæring i barnehagelærerutdanning⁷

Våre søk etter litteratur om praksisopplæring har ikke framskaffet mye litteratur om barnehage. Kun fem av artiklene og kapitlene som er funnet, oppgir spesifikt at barnehagelærerutdanning er objektet. Vi ser at tidsmessig er det én publisering i 2007 og fire publikasjoner ca 10 år senere (mellom 2016-2019). Det som er interessant når det gjelder disse få studiene, er at de likevel spenner vidt. Studiene omfatter problemstillinger som vi vil se også går igjen i forskning om praksisopplæring for grunnsopplæring.

Alle publikasjonene er opptatt av kvalitetsutvikling. Forum for didaktisk refleksjon (Alvestad & Röthle, 2007) er et organisatorisk grep som er tatt for å øke kvalitet. Det er et møtested for tre-partssamarbeid (praksislærere, studenter og lærere ved universitetet). Slike møter ble arrangert en gang i året, midt i studentenes praksisperiode. Det kunne være 180 deltakere på hvert forum. Deltakerne ble gruppert slik at alle tre parter var representert, og de arbeidet alle med et relevant tema. 2/3 av lærerstudentene rapporterte at de opplevde disse møtene som nyttige og lærerike, mens 1/3 var mer negative til møtene. Utfordringen for studentene som var mer negative, var at diskusjonene kunne bli enten for teoretiske eller for praktiske. Forfatterne konkluderer også ved å løfte fram denne problemstillingen – en vedvarende utfordring for utdanningen.

7. Alle de 93 referansene oppgis i vedlegg 2.

Haukenes (2017) har intervjuet tre pedagogikklærere, to praksislærere og 1 student om veiledning og vurdering i praksisopplæring. Ved hjelp av begreper i Cultural Historic Activity Theory (CHAT) finner hun at vurdering er en privatisert, uuttalt praksis med få ressurser og lav prioritet. Hun finner at kultur for vurdering er lite utviklet og praksisen vektlegger summativ vurdering av lærerstudentene. Alle parter savner mer fellesskap med hverandre. Studentene har obligatoriske oppgaver som de skal gjennomføre i praksisperioden, men pedagogikklærerne opplever at de står alene i vurdering av disse.

Et alternativ til de typiske «obligatoriske oppgavene» i praksis som kanskje bidrar til å skape avstand mer enn at det kobler høgskole og barnehage (se også gjennomgang av internasjonal litteratur), er det som beskrives i studien gjort av Lindboe & Kaarby (2019). Deres kapittel handler om praksisperioder som læringsfellesskap, og de beskriver hvordan lærerstudenter i barnehagelærerutdanning får i oppgave å utforme sin egen oppgave sammen med ansatte og det er et samarbeid om gjennomføring slik at alle parter har mulighet til å lære gjennom arbeid med oppgaven. Gjennom dette arbeidet, opplevde studentene at praksisoppgaven var mer virkelighetsnært og realistisk, valgfriheten ga rom for at de kunne tilføre barnehagen viktig innsikt og kunnskap, og studentene opplevde ansvar for å gjennomføre arbeidet. De samarbeidet med ansatte i alle faser av arbeidet, og nesten alle studenter bygde videre på eksisterende prosjekter som barnehagen arbeidet med. Studentene framhever også betydningen av medstudenter som de har utviklet arbeidet sammen med. Praksislærere fikk en stor rolle i dette arbeidet, og forfatterne trekker fram nettopp betydningen av fellesskap.

Veilederutdanning for praksislærere er en måte å støtte og styrke praksislæreres arbeid som veiledere. Worum (2016) har både barnehage og skole som sitt forskningsfelt innen veilederutdanning, og hun påpeker heller ingen forskjeller mellom de to gruppene basert på hennes analyse av eksamensbesvarelser fra tre kull studenter. Hun trakk et tilfeldig utvalg av 15 eksamensbesvarelser fra barnehage og 15 fra skole. En av praksislærerne i barnehage skriver følgende (s. 110):

De erfaringene jeg sitter igjen med og ser som nyttig i prosessen videre, er at oppmerksomhet, parafrasering, speiling, rolleavklaring og metakommunikasjon er viktige elementer for at jeg skal utvikle meg som veileder. Jeg må være bevisst min egen framtoning overfor studenten, være lydhør, gi respons på det studenten sier, samt avklare forventninger til hverandre i forkant av veiledningen. Dette vil være gode hjelpemidler for å være en veileder som kan stille spørsmål som gir studenten bedre innsikt i egen praksis (BH 2012).

Dette kan være en indikasjon på at veilederutdanning bistår i arbeidet med å utvikle et profesjonelt språk til å drøfte veiledning, og at studenter får en del verktøy som de kan anvende og prøve ut i praktiske situasjoner. I denne studien, er det veiledningskompetanse og kunnskapssyn som er hovedtema, og det vites ikke om veilederutdanningen tar for seg flere sider av det å være veileder for lærerstudenter (f.eks. vurdering og tilbakemelding).

Det er ikke uvanlig at lærerstudenter har praksisopplæring i utlandet, men det er svært lite forskning om hva det vil si, hvordan det kan organiseres og hva studenter lærer. Olsen, Wikan, Klein & Hagen (2019) har undersøkt spørsmålet litt nærmere. Deres utvalg består av både grunnskolelærerstudenter og barnehagelærerstudenter (N=133), og de anvendte flere metoder i datainnsamling; observasjoner, skriftlige spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål, gruppesamtaler og reflekterende studentoppgaver underveis og ved hjemkomst. Forfatterne vil belyse i hvilken grad internasjonal praksis bidrar til å gi studentene økt interkulturell kompetanse og global bevissthet. Noen av hovedresultatene er: (1) De fleste studenter mente at de var godt forberedt på skolekonteksten, men det viste seg at det ikke var tilfelle. De opplevde at de ble mer bevisste hvilke verdigrunnlag og diskurser de hadde med seg. (2) Å føle seg som minoritet - være den som er annerledes. Denne opplevelsen kan hjelpe i deres videre arbeid. (3) Det er grenser for kulturel relativisme. Flere av studentene hadde traumatiske reaksjoner på det at barn blir slått. De opplevde at hverken rektor eller lærere endrer praksis - men i noen tilfeller skjer det også en endring. Et mindretall av studentene gjør forsøk på å forstå/rasjonalisere handlingene selv om de står støtt på eget verdigrunnlag. (4) Det er ikke et entydig svar på om de utvikler mer interkulturell kompetanse. (5) Det er indikasjoner på at studentene utvikler mer global forståelse, dypere forståelse av prosesser som fører til ulikhet. Men det er også indikasjoner på at et mindretall (6) har styrket stereotyper og eurosentriske perspektiver.

4.3 Forskning om praksisopplæring i grunnopplæring (1-13 trinn)⁸

Hovedvekten av forskning om praksisopplæring er rettet mot lærerutdanning for de obligatoriske skoleårene (trinn 1-10) og enten allmennlærerutdanning eller grunnskolelærerutdanning. Det er flere publikasjoner som ikke oppgir om lærerutdanningen er for grunnskole eller videregående skole, men det er som regel tydelig at det er en av delene. Når vi vet hvor forfatterne er ansatt og hvilket år studien er publisert, kan vi ofte anta hvilken utdanning det gjelder, men siden ingenting er spesifisert, har vi heller ikke gjort det. Vi forholder oss til det forfatterne skriver – eller ikke skriver. Vi har likevel valgt å ta «de uspesifiserte» inn i denne store bolken ettersom det er klart at de ikke handler om barnehagelærerutdanning (forfatterne nevner «skole», ikke «barnehage»).

4.3.1 Praksisskoler og praksislærere

I Rundskriv F-04-05 (Kunnskapsdepartementet, 2005) redegjøres det for nye avtaler om øvingslærere, og her kan vi også lese om praksisskole i allmennlærerutdanning:

b) Praksisskolen får til disposisjon kr. 12.000,- som rektor skal bruke til kompensasjon for ekstraarbeid i forbindelse med kontakt med høyskolen og organiseringen av praksisopplæringen og informasjon til studentene om skolen. Rektor kan delegerer deler av dette ansvaret og godtgjøringen fordeles da mellom de ansvarlige etter avtale.

8. Alle de 93 referansene oppgis i vedlegg 2.

Den nye øvingslæreravtalen bygde på at hele grunnskolen skulle være *praksisarena* for lærerstudentene. *Praksisskole* som begrep ble introdusert, og rektor skulle på vegne av sin skole inngå kontrakt om praksisopplæring med høyskolen/universitetet. Siden 2005 er begrepet «praksisskole» og «praksisbarnehage» blitt vanlig. Lærere i barnehage og skole som har ansvar for å veilede og vurdere lærerstudenter, kalles gjerne «praksislærere», og Munthe & Ohnstad (2008) har brukt begrepet «praksisskolelærer» for å identifisere lærere som er ansatt ved en praksisskole, men som ikke har direkte ansvar for vurdering av lærerstudenter. Disse lærerne har likevel et ansvar for lærerstudenter, og dermed et annet ansvar enn lærere som ikke er ansatt ved praksisskoler. Begrepet «praksisskolelærer» kan få det ansvaret tydeligere fram.

Basert på en spørreundersøkelse som ble utført ved 111 praksisskoler i 2008 (Munthe & Ohnstad, 2008), blir praksislærere beskrevet som «ensomme svaler» med et spørsmålstegn. 54 % av de 2205 lærerne som besvarte undersøkelsen bruker skåre 5 og 6 til å oppgi stor enighet (skala fra 1 til 6) på utsagnet «Å være praksisskole er et kollektivt ansvar hos oss», men om det er et kollektivt ansvar, er det likevel ikke slik at alle får god informasjon eller er med i planlegging. 383 oppga at de var praksislærere, og basert på deres svar er det stor variasjon på spørsmål om fellesskap om vurdering (fra tabell 2, side 478):

Samarbeid om vurdering (a= .65)	Helt uenig					Helt enig	Mean	s.a.
	1					6		
Jeg står ganske alene når det gjelder vurdering av lærerstudenter.*	17,9	12,4	7,1	16,8	31,3	14,6	3.75	1.74
Øvingslærerne på denne skolen samarbeider om vurdering av allmennlærerstudenter.	15,2	18,3	14,1	15,0	19,4	18,0	3.59	1.73
Praksisskolene legger mye arbeid i vurdering av studentene.	4,1	6,9	12,2	19,1	35,6	22,1	4.41	1.36

(spørsmål 1 er rekodet slik at tallet 6 betyr at de er ikke enige i utsagnet)

Resultatene kan indikere at det er mange som opplever å stå alene, men at det også er eksempler på det motsatte. Variasjon er altså et nøkkelord her.

Dette inntrykket styrkes i arbeidet til Heggen & Thorsen (2015) og Heggen et al (2018). Det kvantitative materialet som inngår i disse studiene er det samme materialet som Munthe & Ohnstad (2008) har brukt, og slik sett er det kvantitative datamaterialet fra 2008 og gjelder informasjon om praksisskoler bare tre år etter at begrepet «praksisskole» var innført. Heggen

& Thorsen (2015:367) gjør en reanalyse av datamaterialet og finner også variasjon i vurdering av kvalitet:

På det mest sentrale spørsmålet, praksislærernes vurdering av kvaliteten på praksisopplæringen, var svarene svært variable og til dels kritiske. Praksislærerne var mest fornøyde med forberedelsene til praksisperiodene og samarbeidet med høgskolene i forkant. De var også relativt fornøyde med samarbeidet når det var tvil om studentenes egnethet. De var derimot mest misfornøyde med evalueringen av studentene, om gjennomføringen av praksis og om etterarbeidet og samarbeidet med høgskolene i ettertid. Interessant er det også at det på disse kritiske områdene var en signifikant sammenheng mellom oppslutningen vi fant om å være praksisskole («skolekultur»), og praksislærernes vurdering. Praksislærerne var minst fornøyde med kvaliteten av praksis i de skolene der oppslutningen om det å være praksisskole var lavest (Heggen & Raaen 2013).

Søket vi har gjennomført har ikke identifisert nye undersøkelser av denne typen, så det er ikke mulig å si noe om det har skjedd endringer på nasjonalt nivå. Men i en mindre studie, finner Raaen (2017) at det er samarbeid mellom praksislærere på skolene som deltar og dette samarbeidet verdsettes. De rapporterer likevel at det ikke er så mye tid de har og det er mye som kommer i veien slik at de ikke får tid til egenrefleksjon.

Thorsen (2016) har også gjennomført en undersøkelse blant praksislærere (45 har svart på et skjema og 8 er blitt intervjuet). Praksislærerne vektlegger erfaring som lærer en viktig kvalifiserende faktor for å bli praksislærer, men også at de er engasjerte, reflekterte, kunnskapsrike, gode klasseledere og at de kan utfordre lærerstudenter på en «myk» måte. Færre enn 1/6 oppga at de hadde veilederutdanning som en kvalifiserende faktor. Praksislærerne oppga usikkerhet knyttet til hva som var forventet av dem og hva som f.eks. var forventet av observasjon. De etterlyste mer opplæring selv på dette området. Praksislærerne opplevde at de kunne for lite om det studentene lærte på campus, og de var ikke i stand til å støtte lærerstudentene i deres faglige læring relatert til studiene på campus. Praksislærerne opplever stor frihet i praksisopplæringsperiodene, og det er skolens lokale planer som er førende for innholdet.

I Ohnstad & Munthe (2010) går forfatterne videre med datasettet fra 2008 og ser på hvordan praksisskolelærere og praksislærere svarer på de samme spørsmålene. De finner statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsverdier som indikerer at praksislærere er mer positive til inkludering i skolen, og at de er sikre på egen evne til å skape gode, emosjonelle klima, gode rutiner i klasserommet og god læring. Praksislærere oppgir også å være ganske trygge på at de selv evner å støtte lærerstudenter i deres læring.

Nilssen (2016) fulgte Anna som er førsteårsveileder for lærerstudenter ved en praksisskole. Anna opplever å stå ganske alene i arbeidet. Gjennom hele dette året, stilte Anna spørsmål om hvem hun kunne snakke med på tross av at hun var ansatt ved en praksisskole. I artikkelen, gjenfortelles Annas historie gjennom hennes egne refleksjoner notert gjennom året. De gir innsikt i usikkerheten som en ny veileder kan oppleve, og alt det komplekse som det innebærer å være praksislærer. En hovedkonklusjon i dette arbeidet er at: "...no one seems to take the responsibility for or understand the significance of Anna's need for support in developing a new kind of competence and relatedness in another profession" (2016:8).

Andreasen et al (2019) gjennomførte en spørreundersøkelse som 332 praksislærere fra 62 skoler besvarte. Litt over halvparten av deltakerne (52 %) hadde 15 stp veilederutdanning da de besvarte skjemaet. Forskerne var opptatt av å undersøke praksislærernes identitet og å teste en teoretisk modell som antok at skoleklimavariabler (lederstøtte, felles forståelse av studentvurdering og jobb tilfredshet), personlig orientering og antakelser samt opplevelse av samarbeid med universitet ville påvirke identitet som lærerutdanner. Identitet som lærerutdanner ble målt ved hjelp av en skala som bestod av fire utsagn (f.eks. Jeg føler at jeg er en viktig part i lærerutdanningsprogrammet, Å være lærerutdanner ved (lærested) er viktig for meg). Den teoretiske modellen fikk støtte i empirien, og 52 % av variasjonen i opplevd lærerutdanneridentitet kunne forklares ved hjelp av alle de tre uavhengige variablene. 13 % av variasjonen ble forklart med den ene skoleklimafaktoren.

Det er flere, f.eks. Elvebakk (2019) som stiller spørsmål om praksislæreres faglige arbeid med lærerstudenter. Dette vil bli presentert under overskriften «lærerutdanningsfag i praksisopplæring» (se nedenfor).

4.3.2 Partnerskap

Kunnskapssenteret har tidligere publisert en kunnskapsoppsummering om partnerskap i lærerutdanning (Lillejord & Børte, 2014). Den kunnskapsoppsummeringen inngår ikke i vårt utvalg fordi den omfatter internasjonal litteratur i tillegg til norsk. Til denne rapporten har vi identifisert ni vitenskapelige artikler som spesifikt tar opp partnerskap og som enten baserer seg på data fra norske lærerutdanninger eller er skrevet av forskere ved norske lærerutdanninger.

To artikler av Smith (2007, 2016a) drøfter partnerskap med utgangspunkt i tidligere empiri og teori. Smith (2007) tar for seg spørsmål om hvordan vi kan styrke vurderingskompetanse i praksisskole og i UH. Vurdering er komplekst, og hun hevder her at partnerskapet om vurdering må styrkes slik at det er mulig å utvikle felles mål og tanker om innhold for å sikre kvalitet i vurdering i praksisopplæring. Felles visjon er viktig for arbeidet med vurdering, og Smith (2016a:32) hevder at partnerskap er ikke avhengig av spesifikke personer som deltar, men «... on a shared vision of how to improve education."

Heggen & Thorsen (2015) og Heggen et al (2018) tar opp både spørsmål om det å være praksisskole i seg selv, og om partnerskapet i dette arbeidet (se spørsmål to i Heggen & Thorsen, 2015 og spørsmål tre i Heggen et al, 2018). Når det gjelder partnerskapet, finner de at det er variabel kontakt mellom de to læringsarenaene (dette kommer fram i intervjuer både blant lærerutdannere i praksisskoler og i UH) og at det er lite retningslinjer for arbeidet (Heggen & Thorsen, 2015). Begreper som «enveiskommunikasjon» og «personavhengig» og «tilfeldig» brukes til å oppsummere (Heggen & Thorsen, 2015; Heggen et al, 2018).

Hvordan er det så mulig å få til felles ansvar for praksisopplæring, og unngå at det blir tilfeldig og enveiskommunikasjon? Helleve & Ulvik (2019) har intervjuet 15 praksislærere for å undersøke dette spørsmålet nærmere. Praksislærerne opplever ofte avstand til universitetsansatte i særdeleshett hvis de ikke har innsikt i hva skole og lærerarbeidet handler om. På samme vis, viste materialet at praksislærere som hadde veilederutdanning hadde større tendens til å forstå betydningen av forskning og teori. Kjennskap til de «ulike verdenene» var altså noe som ble framhevet som viktig for å bygge partnerskapet. Flere sammenfallende arbeidsområder ble identifisert i intervjuene. Det å få opp en bevissthet om hva som er felles ansvar (studentens utvikling og læring, opplæring i fag og didaktikk, mm) kan også styrke partnerskapet.

Munthe & Haug (2010) rapporterer på en spørreundersøkelse blant lærerutdannere innen allmennlærerutdanning (i høyskole/universitet). Studien er fra NYMY-prosjektet (Senter for profesjonsstudier, HIO) og resultatene er basert på svar fra lærerutdannere fra alle 19 institusjoner som tilbød allmennlærerutdanning i 2008. 544 lærere har svart på skjemaet. Når det gjelder spørsmål om praksisopplæring, er gjennomsnittsverdien (på en skala fra 0 til 5) for hele utvalget 4,08 på spørsmål om positive holdninger til praksisopplæring, og 3,62 når det gjelder i hvor stor grad de selv er aktivt tilretteleggende for praksis i forkant av praksisopplæringsperioder. Ca. 30 % av lærerutdannerne benytter de to laveste verdiene på skalaen for utsagnet «Det er altfor lite praksis i allmennlærerutdanningen», mens ca. 25 % benytter de to høyeste verdiene på skalaen. Mer enn 40 % av lærerne mener at de forbereder studentene godt til praksisopplæringsperiodene (verdi 4 og 5), og bortimot 30 % mener at de bruker mye tid på å planlegge sammen med studenter og praksislærere. Ca. 70 % er uenige (forstått som verdi 0 og 1) i påstanden om at det ikke er nødvendig for dem å være involvert i forberedelse til praksisopplæring.

Kalgraf & Lindhardt (2018) har intervjuet praksislærere i skole, lærerutdannere fra UH, og studenter. I tillegg var de til stede i praksismøter mellom partene. Lærerutdannerne ved UH opplever selv at en av deres hovedoppgaver er å bringe inn teori og å minne studenter på hva de har lært på campus. Det passer fint for praksislærerne, for de oppgir at de ikke synes de er teoretisk sterke nok til å ta på seg en slik rolle. Lærerutdannerne på UH skal også bidra til at studenter reflekterer «over det som skjer» og at de også kan være et korrektiv dersom nødvendig (s. 73). Relasjoner er helt avgjørende for samarbeidet om praksisopplæring.

Forskerne framhever at det mangler avklaring av roller blant de involverte, i særdeleshett med hensyn til struktur, innhold og deltakelse i møtet. De påpeker også at det er uklare knyttet til forventninger om å avklare roller.

I Moen & Standal (2016) sin studie, er det partnerskap mellom praksislærere i skolen og kroppsøvingslærere på campus som blir studert. 18 faglærere i kroppsøving fra campus og 12 praksislærere inngikk i utvalget og var med på fokusgruppeintervjuer. De var spesielt interessert i å belyse hva som eventuelt hindrer partnerskapsutvikling. De rapporterer at "...the teacher educators and the cooperating teacher first and foremost have a common understanding that the teacher educators take care of the students' theoretical knowledge development, whereas cooperating teachers focus on the reality aspect of teaching" (2016:7). En slik forståelse demonstrerer fragmentering i lærerutdanning og er ikke i tråd med nasjonale retningslinjer, skriver de. Praksislærerne nevnte sjeldent besøkene av faglærere gjorde i praksisperiodene, men for faglærerne var disse viktige. I denne relasjonen mellom faglærer på campus og praksislærer i skolen, mener forfatterne at det er praksislærerne som har maktposisjonen. Det er deres kunnskapsområder som er i fokus. Når det er ulike forståelser av hva praksis skal, hvilke roller man har, og hva slags kunnskap som har betydning, kan det skape problemer for utvikling av reelt partnerskap.

En annen inngang til denne tematikken kommer til uttrykk i Østern (2016). Østern (2016) påpeker betydningen av responsløyfer og praksisøkologi som begrep. Hun er opptatt av utvikling av et «...fungerende og dynamisk kommunikativt rom som åpner for læring både for praksisveiledere, lærerutdannere og lærerstudenter» (Østern, 2016:40). Det er veiledning som er tema for kapittelet, men vi opplever at det er partnerskap om et felles læringsprosjekt hvor responsløyfer mellom de ulike praksisene står sentralt.

4.3.3 Koherens – Teori & praksis og praksis & framtid

To av studiene som tar opp spørsmål om koherens (Canrinus et al, 2017; Jensen et al, 2019) stammer fra samme prosjekt (CATE-prosjektet ved UiO). Prosjektet anvender både spørreundersøkelse og observasjon. Artikkelen til Canrinus et al (2017) bygger på spørreundersøkelsen hvor lærerstudenter svarer på spørsmål om opplevelse av koherens mellom fag i utdanningen og mellom utdanningens innhold og praksisopplæring. På en skala fra 1 til 4 hvor 4 er mest positiv, svarer UiO studentene gjennomsnittlig 2.64 på spørsmål om sammenheng mellom campusundervisning og praksisopplæring. Jensen et al (2019) viser at det er muligheter for å diskutere praksiserfaringer på campus, men det er rom for styrking for disse samtalene, bl.a. ved at samtalene kan være mer spesifikke (i motsetning til generelle), og det er mulig å utfordre lærerstudenter og seg selv som lærerutdanner til å gå dypere inn i det komplekse i praksiserfaringer og å teoretisere i større grad.

Smeby (2010) rapporterer fra StudData-undersøkelsen i 2007 og sammenligner resultater fra allmennlærerstudenter med studenter fra førskolelærerutdanning og sykepleieutdanning. På en skala fra 1-5 (1 = ikke i det hele tatt og 5 = i svært stor grad), oppgir allmennlærerstudenter en forholdsvis god fornøydhetsgrad med praksisopplæring (gjennomsnittet er ca 3,5 - 3,7), men både førskolestudenter og sykepleiere oppgir høyere verdier for spm om praksis ga anledning til å observere. Allmennlærerstudentene skåret merkbart lavere på spørsmål om lærerne ved studiet oppmuntrer stadig til refleksjon over sammenhengen mellom teori og praksis, men ellers ganske likt med sykepleiere om sammenheng med framtidig yrke (gjennomsnittlig ca 3,5 på en skala fra 1 til 7), og om problemstillinger fra praksis ofte var utgangspunkt for undervisning (gjennomsnitt er ca 3 på en skala fra 1 til 7).

Både Solstad (2010) og Standal et.al. (2014) er opptatt av «tapte muligheter» for læring fordi praksisopplæring ikke teoretiseres og lærerstudenter overlates til seg selv til å skape sammenhenger. Praksislærere bidrar ikke til analyser av praksis ved hjelp av teori, og campus-lærerne er ikke til stede nok til å bidra. Sundli (2003, 2007) er også inne på veilederkvalitet under praksisopplæring og ser ikke noen utviklingsmulighet så lenge dette ikke stilles spørsmål ved. En nyere studie (Thorsen 2019) framhever også at studenter opplever «besøkene» fra campus-lærerne som lite planlagte og lite forberedt. Studentene skjønner ikke hensikten og mener at praksislærere og faglærere fra campus ikke er enige om hva det skal snakkes om.

I studien som Solomon et al (2017) rapporterer på, spør de lærerstudenter om hvordan de opplevde sammenhenger mellom teori og praksis i deres første praksisopplæringsperiode i grunnskolelærerutdanning. De oppsummerer svarene slik (2017: 149):

Prospective teachers' accounts of their placement experiences ranged from not seeing any connection between university preparation and placement practice at all, to more elaborated views concerning a lack of practical tools, a lack of subject matter knowledge, a lack of opportunities to experiment (as opposed to following a dictated plan), the force of school norms and so on.

Praksislærerne rapporterte også at det kunne være vanskelig å implementere den formen for elevsentrert undervisning som lærestedet (UH) la opp til fordi lærerstudentene ikke hadde god nok faglig kompetanse til å forstå hvordan elevene tenkte. Den første praksisperioden kunne altså være vanskelig av mange grunner og det å koble teori og praksis var utfordrende. Solomon et al (2017) ser også på hvordan lærerstudenter opplever veiledning og tilbakemelding og muligheter for å utøve lærerarbeid (se nedenfor om veiledning og veiledere).

Fosse (2016) problematiserer lærerstudenters læringsprosesser og spesielt transformeringsprosessene mellom campus og skole. Lærerutdanning blir utfordret til å stille grunnleggende spørsmål om hvor og hvordan kunnskap om undervisning best konstrueres, for eksempel som kunnskap for praksis, i praksis eller fra praksis. Denne tråden blir på sett og vis tatt opp i studien til Wæge & Haugaløkken (2013) som framhever at det å ta utgangspunkt i lærerstudentenes

egne spørsmål fra praksis kan være en god måte å koble de to verdenene på. Det vil gi studentene mulighet til å lære relevante teorier og om relevant forskning for praksis som tar utgangspunkt i erfaringer fra praksis.

Kobling mellom teori og praksis skjer gjerne i veiledningsøkter (se 4.3.6 nedenfor). Refleksjon er et nøkkelbegrep i så måte fordi det kan muliggjøre en kobling mellom det praktiske og det konseptuelle eller teoretiske og analytiske. Solstad (2013) stiller spørsmål ved om lærerstudenter får erfaring med kritisk og profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen. Lærerstudentene rapporterer at veiledningsøktene oppleves som nyttige av de fleste, og at det har stor betydning for deres utvikling. For noen var det likevel slik at de hadde hatt så korte veiledningsøkter at det ikke var så mye å si om dem.

Etter første praksisperiode, forteller lærerstudentene at (2013:102):

... veiledningen i hovedsak dreide seg om gode råd, konkrete tilbakemeldinger og svar på spørsmål, ofte knyttet til observasjon av elever og undervisning. Mange kommenterer at praksislærerne var flinke til å få dem til å reflektere, men refleksjonen synes først og fremst å være knyttet til instrumentelle forhold og avholdte undervisningstimer, om hva som er bra, og hva det må jobbes med for at egne prestasjoner skal bli bedre.

Totalt sett, gjennom alle fire praksisopplæringsperioder som denne studien omfattet, er det bare 12-14 % av studentene (N= 34) som rapporterer at de var del av en profesjonsorientert refleksjon i veiledningsøktene hvor de ble utfordret til kritisk å vurdere og begrunne egne valg. De aller fleste studiene er opptatt av koherens mellom teori og praksis, da forstått som at det skal være noen koblinger mellom det som læres på de to læringsarenaene skole og UH-campus. Mosvold & Bjuland (2015) er opptatt av identitetsutvikling som matematikklærer, og vi vurderer dette som et uttrykk for koherens mellom praksisopplæring og framtidig yrke. De har intervjuet en gruppe lærerstudenter i sitt fjerde år av GLU før og etter en praksisopplæringsperiode (en del av TasS-prosjektet), og gjennom det som en av studentene forteller, forklarer de at «Gjennom disse fortellingene ser vi glimt av hvordan Mona konstruerer og stadig rekonstruerer sin gryende matematikklæreridentitet» (Mosvold & Bjuland, 2015: 103). Denne identitetsutviklingen peker framover i tid, mot Mona som kvalifisert matematikklærer.

Gjennom bruk av aktivitetsteori, belyser de «praksisopplæring» som et aktivitetssystem som foregår i «Vassenden skole» (fiktivt navn) som også er et aktivitetssystem. Å skape god koherens mellom disse systemene er ikke selvsagt heller (Mosvold & Bjuland, 2015:106):

Praksisperioden er en del av studentenes lærerutdanning, og reglene for aktivitetene i dette aktivitetssystemet er i stor grad gitt i lærerutdanningens retningslinjer, planer og emnebeskrivelser. Samtidig utgjør denne klassen altså et eget aktivitetssystem hvor deltakerne utøver sine målrettede aktiviteter mer eller mindre uavhengige av lærerstudentenes praksisopplæring. Målet for aktiviteten er elevenes læring. Reglene for dette aktivitetssystemet er styrt av planer og retningslinjer som er gitt fra sentralt hold, og samtidig har Vassenden skole sine egne tradisjoner og «regler» som er med på å legge føringer for aktiviteten i dette aktivitetssystemet. Både arbeidsdelingen og målet i dette systemet er forskjellig fra praksisopplæringen. Innenfor og på tvers av disse aktivitetssystemene kan det i noen tilfeller oppstå både motsetninger og spenninger.

4.3.4 Innovasjon i organisering og innhold i praksisopplæring

En stor del av studiene faller inn under det vi har kategorisert som innovasjon. Alle studiene i denne kategorien prøver ut noe nytt for å forbedre kvalitet i lærerutdannings praksisopplæring.

I Ulvik (2014) og Ulvik et al (2018a), er temaet lærerstudenter som utfører aksjonsforskning i praksisopplæring. Studentene kunne velge en modul innen pedagogikk som handlet om aksjonsforskning, og dette ble koblet til praksisperiodene i det fjerde året deres. I Ulvik (2014) utgjør datamaterialet et strategisk utvalg av 14 aksjonsforskningsrapporter fra et totalt antall på 38.

Lærerstudentene som gjennomførte aksjonsforskning i forskning var opptatt av (1) å forbedre undervisningsmetoder, (2) klasseromsdialoger (f.eks. øke muntlighet i klassen), og (3) å ha innflytelse – f.eks. ha innflytelse på elevers motivasjon, at de våget å spørre om hjelp, mm. Begrunnelser de ga for hvorfor de valgte dette temaet, var oftest utenfor de selv. Det handlet om at de mente at «noen elever sliter med ...», «muntlighet er viktig ...», men ikke at de selv ønsket å lære noe eller forbedre noe hos seg selv. Likevel var det spor av profesjonell læring hos lærerstudentene, og aksjonsforskning ble vurdert som både relevant, nyttig og lærerikt, men det medførte også komplikasjoner. Det var krevende å arbeide med aksjonsforskning i praksisopplæringsperiodene. I artikkelen lister Ulvik opp 9 punkter til forbedring for neste gangs gjennomføring med studenter. Ett av de områdene som hun framhever som viktig å styrke, er bruken av teori og forskning i aksjonsforskning.

Det er tydelig at Ulvik med kolleger har fortsatt med aksjonsforskning som modul og som en del av praksisopplæring. I Ulvik et al (2018a) baserer de analyser spesielt på fokusgruppeintervjuer med studenter som har deltatt i opplæringen og gjennomført aksjonsforskning. De finner at studentene anvender både teori og forskning på flere forskjellige måter, og at de både bruker og produserer forskning. Studentene vektlegger konsekvenser av å anvende teori i praktiske situasjoner, og muligheter for å reflektere over egen praksis. I aksjonsforskning kunne de også fokusere på noe de mente var viktig og de fikk erfaring med et praktisk verktøy for videre profesjonell læring.

«Lesson Study» er også en form for aksjonsforskning, men det gjøres i et fellesskap av lærere (lærerteam). I vårt utvalg, er det totalt 14 artikler/kapitler hvor Lesson Study brukes i praksisopplæring som kommer fram. Alle stammer fra det samme forskningsprosjektet (TasS-prosjektet ved Universitetet i Stavanger – Teachers as Students). TasS-prosjektet hadde et kvasi-eksperimentelt design hvor et utvalg på 8 praksisgrupper (2 fra hvert av fire fag) med ca 4 studenter i hver gruppe ble fulgt gjennom en praksisperiode med gruppeintervjuer i forkant og etterkant og videoopptak av før- og etterveiledning samt to undervisningstimer relatert til veiledningene. Året etter ble samme type datainnsamling gjort i like mange grupper (nyestudentgrupper), men denne gangen brukte alle praksisgruppene Lesson Study som metode for å planlegge, gjennomføre, vurdere, endre og gjennomføre en revidert undervisningsøkt til. Praksislærerne i år to hadde fått opplæring og var med på å utvikle en håndbok til bruk i praksisopplæringen (se Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016).

En av konklusjonene fra dette prosjektet er – i likhet med det mange andre har funnet – at alt må gjøres godt for å lykkes (Bjuland & Mosvold, 2015). Når Lesson Study i matematikk er lagt til et semester hvor studentene ikke har matematikk, mangler koblingen til faglærerne og faget, noe som er helt essensielt i Lesson Study. Men når det er koblet på fagene, og faglærerne på campus samarbeider med praksislærerne om det, kan det at studentene samarbeider på denne måten, og at praksislærerne mye tydeligere fokuserer på konsekvenser av undervisning for elever, blir veiledningsøktene mer faglige (Munthe et al, 2016; Næsheim-Bjørkvik et al, 2019). Det ble registrert færre ytringer av typen «doings» (praktiske gjøremål) og i større grad ytringer om handlingene og konsekvensene (Bjørkvik-Næsheim et al, 2019) i veiledningsøktene. Det var også større deltakelse av alle studenter i veiledningssamtalene ettersom alle studenter hadde klare roller i hele løpet og alle hadde et «eierforhold» til undervisningstimen (Munthe et al, 2016).

Shuilleabhain & Bjuland (2019: 434) identifiserer tre faktorer som er av betydning for å styrke dette arbeidet i lærerutdanninger:

First, defined roles of mentor and university teachers as knowledgeable others; second, the engagement of student teachers at each phase of lesson study, with the inclusion of case pupils; and third, the conduction of the lesson study cycle on both university campus and in the classroom.

I Lesson Study-arbeidet, intervjuet lærerstudentene en «fokuselev» for å finne ut hva slags erfaringer ulike elever hadde og hva de hadde lært etter en undervisningsøkt med lærerstudentene. I prosjektet til Nilssen & Solheim (2015), fulgte lærerstudenter en fokuselev gjennom en hel praksisperiode. Praksisperioden ble organisert som 1 uke per måned fra september til april, og dermed kunne studentene veksle mellom undervisning på campus og praksisopplæring i skolen og samtidig følge en spesifikk elev gjennom flere måneder.

Nilssen & Solheim (2015:407) forklarer:

Understanding concepts on two levels was an important issue in the student teachers' projects: They would learn theoretical and academic concepts within the area of early literacy and numeracy, and at the same time, learn how to understand the pupils' use of subject matter concepts as well as everyday language. The student teachers' conceptual learning therefore took place through theoretical as well as practical studies, and through their writing. Working with different kinds of texts, from field diaries and reflection logs to an academic paper, enabled the student teachers to develop their theoretical concepts and their general understanding of pupils' learning processes (Nilssen and Solheim 2012).

De framhever betydningen av autenticitet og framtidsrelevans som viktige årsaker til at lærerstudenter lærte og opplevde dette som nyttig.

Klemp & Nedberg (2016) rapporterer også på bruken av «fokuselev» og forklarer at i deres design fulgte lærerstudentene den samme (en fokuselev hver) eleven over to perioder a 6 uker. Den sentrale aktiviteten i utviklingsarbeidet, forklarer de (se side 24), var å prøve ut en studieform som kombinerer nærstudium av en utvalgt elev (fokuselev) i praksisklassen med teoristudier innenfor pedagogikk og begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk. Målet med prosjektet var at studentene gjennom teori- og praksisstudiene skulle lære å observere, forstå og beskrive elevers kompetanse. Et viktig delmål var at hver student skulle lære å lage evidensbaserte skildringer av kompetansen og utviklingsbehovet til en valgt fokuselev, med støtte i observasjoner og teori. De brukte betegnelsen *elevportrett* for denne aktiviteten. Data i studien består av logger fra 19 av 23 studenter, et fokusgruppeintervju med 3 studenter og et fokusgruppeintervju med to praksislærere.

Lærerstudentene opplever at praksisopplæring er mer enn å øve. Gjennom dette fokuselev-prosjektet lærte de å se og å tenke som en lærer. De anvendte teoretisk kunnskap på nye måter, og styrket egen kompetanse slik at det også bidro til økt motivasjon for å bli lærer. Lærerstudentene og praksislærerne ser litt forskjellig på oppdraget. Lærerstudentene opplevde at fokuselev-prosjektet var noe *i tillegg til* praksisopplæring og at praksislærerne ikke involverte seg i det i særlig stor grad. Fokuselevarbeidet var en del av det teoretiske campus-arbeidet. Praksislærerne opplevde at fokuselev-prosjektet var praksisopplæringen, ikke et tillegg, og de så stor relevans i prosjektet. Lærerstudentene hadde vansker med å forstå hvordan det å studere en enkelt elev skulle gjøre dem bedre i stand til å tilpasse undervisning i en klasse. Praksislærerne derimot ser koblingen mellom dette prosjektet og tilpasset undervisning og mener at studentene har lært mye generell elevkunnskap som vil komme godt med i tilpassing, og at IOPer og elevportrettene var sammenfallende. Forfatterne mener at analysene indikerer at studentene er på vei til å forstå at praksis er et studieobjekt, men det må mer til for å støtte opp under denne utviklingen. Dette innebærer også å styrke forståelsen av at lærerstudenter må skaffe seg innsikt gjennom observasjon av første orden.

Klemp & Nedberg (2016) var opptatt av studentenes «edukative opplevelser». Dette er for så vidt tema hos Eriksen et al (2015) også, men i en annen språkdrakt. I denne studien anvendte forfatterne teaterkunnskap i bearbeiding av praksiserfaringer. De beskriver læring som transformativ og teater som transformasjon. I deres studie, ble lærerstudenter engasjert i rollespill og forum teater og «spilte ut» tematikker som vurdering for læring, klasseromsledelse og flerkulturell kommunikasjon. Gjennom dette arbeidet, gjennomgikk studentene flere aktive faser: rapportering og respondering, relatering, resonnering og rekonstruksjon. På bakgrunn av observasjoner, hevder forfatterne at det var økt engasjement hos studentene, men de kan ikke vurdere om det er økt læring.

Kulturfagene har også bidratt til «pedagogisk improvisasjon». Ben-Horin (2016: 2) forklarer denne retningen slik:

Pedagogical improvisation (Donmoyer, 1983) exists at the crossroads of an educator's teaching methods, content knowledge, and didactical approach. Its character is defined by several factors, such as his communication skills (Donmoyer, 1983, p. 40), emotions (Berliner, 1994, p. 255) and timing (Berliner, 1994, pp. 245-246).

I denne studien fikk lærerstudenter først øve seg på pedagogisk improvisasjon I kontrollerte former sammen med elever, og deretter I autentiske situasjoner. De definerer improvisasjon slik (2016:3): "Improvisation is an activity which includes both pre-planned and spontaneous action, and thus a risk factor in dialogue with a pre-defined structure". På denne måten er det kun noe av undervisningsøkten som er ukjent, og dermed begrenses improvisasjon en del. Forskningsspørsmålet som studien belyser er opptatt av hvordan en slik metode kan bidra til lærerstudenters risiko-taking, interaksjon og selvregulering mens de underviser. Før intervensjonen, var en vanlig oppfatning av improvisasjon at det var en «problemløsende» aktivitet, og studentene ønsket ikke å framstå overfor elever som at de manglet kontroll. Gjennom systematisk øvelse fikk de større innsyn i potensiale som improvisasjon kan ha, bl.a. at elever kan oppleve å «bli sett» i større grad og at de er med i sam-skaping av kunnskap. Lærerstudenter økte egen kapasitet for risiko og til å planlegge for improvisasjon.

Digitale løsninger har også gjort sitt inntog i praksisopplæring. I dette utvalget av studier, rapporteres det på tele-veiledning (Admiraal et al, 1999), bruk av e-post (Hoel & Gudmundsdottir, 1999), bruk av nettbrett (Mathisen & Bjørndal, 2016), logg (Klemp, 2010), video (Høyenes et al 2019), bruk av blogg (Divitini et al, 2005) og bruk av digital plattform for samhandling mellom parter i praksisopplæring (Klemp & Nilssen, 2017).

14 praksisgrupper (med 3-4 lærerstudenter i hver gruppe - 43 totalt) pluss deres praksislærere (n=17) tok del i utprøving av nettbrett i praksisopplæring (Mathisen & Bjørndal, 2016). Datainnsamlingsmetoder omfattet individuelle intervjuer, fokusgruppeintervjuer og spørreundersøkelse med åpne svar (kvalitativ analyse). Både lærerstudenter og veiledere opplevde at bruken av nettbrett økte kvaliteten på veiledning. Dette førte til mer valide observasjoner. Det var mulig å se tilbake på tidligere arbeid og vise f.eks. hva som var forbedret. Opptak

fraklasseromssituasjoner var også rikere og kunne gi større inngang og flere perspektiver på praksissituasjoner. Lærerstuderter ble beskrevet som mer engasjerte og konsentrerte, og mer motiverte. Studentene opplevde at de fikk mer ut av det. Når alle kan se samme situasjon, blir samtalene også tydeligere og tilbakemeldinger bedre og mer forståelige. Studentene er opptatt av ærlig og ufiltrert tilbakemelding, og de opplever at nettbrett bidrar til det. Tilbakemeldinger er mer utførlige, omfattende, og det er ingen «hemmeligheter». Både praksislærere og studenter opplever også at nettbrett bidrar til både koherens (sammenheng) og kontinuitet i praksisperioden. Alle har både opptak og notater og siden diskusjonene er rikere og det er gjort notater underveis er det lettere å huske hva som er sagt og se sammenhenger fra gang til gang. Bruken av nettbrett gjorde kommunikasjon enklere og dermed bidro det til strukturen i praksisopplæring. Studentene kopierte ikke opp planer osv, i stedet kunne de laste ned det de trengte og praksislærere kunne få alt digitalt også. Lærerstuderter opplevde at de selv var mer forberedt til veiledning. De hadde sett gjennom alt før de kom og var forberedt på en annen måte. Alt dette resulterte i dypere refleksjon og større læringsutbytte. Artikkelen påpeker også utfordringer i bruken og skepsis som også gjorde seg gjeldende.

Høyenes et al (2019) bruker også video i veiledning av praksisstudenter som tar matematikk. I undervisningen på campus vektlegges at lærerstuderter utvikler kompetanse til å lytte til elevers resonnering og til å forstå hva elever forstår og ikke forstår i matematikk. Dette er langt fra enkelt, og forfatterne viser til forskere som dokumenterer vansker som lærerstuderter kan ha. Lærerstuderter har bruk for å lære hvordan de kan føre matematiske samtaler, hvordan de kan trekke ut kunnskap om elever i samtaler og hvordan de kan respondere på elevers ideer og tanker på måter som bidrar til faglig læring. Fire lærerstuderter og to praksislærere deltok i denne studien, og i tillegg var faglærere fra universitetet med i veiledningsøktene. Datamaterialet er fire veiledningsøkter som fant sted etter at undervisning var gjort og var blitt filmet. Veiledningsøktene varte fra 46-59 minutter.

I likhet med studien av Mathisen & Bjørndal (2016), trekker denne studien også fram fordeler med å bruke video: studenter og veiledere kan se på samme situasjon, de har felles utgangspunkt og kan gjenoppleve. Dette gir mulighet for dypere refleksjon og det skaper muligheter for kollektiv læring i gruppen. Gjennom analyser av veiledningen identifiserte forskerne alle tre områder som har betydning for utvikling av kompetanse for matematikk lærere: de vektla drøfting om elevenes strategier, tolket elevenes matematiske forståelse og vurderte hvordan de kunne respondere med utgangspunkt i elevenes forståelser. I denne studien var veiledningen etter gjennomført undervisning et samarbeid mellom praksisskole og universitet, og resultatene viser også at universitetsansatte bidro i veiledningen og støttet opp om lærerstudentenes læring.

Digitale hjelpemidler er likevel ingen «quick fix». Kvaliteten på det som foregår er avhengig av mer enn digitale løsninger. Klemp & Nilssen (2017) viser hvordan en digital løsning som skulle ha positiv innvirkning på samhandling om praksisopplæring, var mislykket. De introduserte en digital plattform til samhandling mellom lærerutdannere på campus og i skole pluss lærer

studenter. Forskerne registrerte aktivitetsnivå og analyserte kommunikasjonsmønstre. Det viste seg at deltakere trakk seg fra samhandling på denne plattformen. Lærerstuderter trakk seg når de opplevde at det var konkurranse mellom lærerutdannere på campus og i skole. Konkurransen gikk ut på at lærerutdannere på campus fikk større betydning med en teoretisk inngang som lærere i skolen følte at de ikke kunne mestre. Lærerstuderter valgte da å være solidarisk med lærere i skolen. Det kunne også være kompetanse mellom lærerstuderter, og de kunne velge å trekke seg unna hvis de opplevde at andre var mye flinkere enn dem i det skriftlige arbeidet. Teoribasert kunnskap ble framhevet som mer betydningsfull, og det skapte både konkurranse og rolleforvirring. Rolleforvirring blir altså framhevet som en årsak, og det oppstod f.eks. når praksislærere ikke opplevde at deres kunnskap ble verdsatt – og de trakk seg ut av forumet av den grunn. De belyser det komplekse i relasjoner i slike triader, men mener å kunne konkludere at på tross av at denne triadens deltakelse «kollapset», så var det potensiale for videreutvikling. (For en teoretisering av IKT i bruk i skole og praksisopplæring, se Ottesen, 2006b.)

Et annet redskap som blir studert av Fauskanger et al (2019), er skolebaserte praksisplaner. De spør: *Hvordan kan skolebaserte praksisplaner fungere som medierende redskap i å utvikle kollektiv forståelse som praksisskole?* Studien deres er knyttet til praksislærerutdanningen (15 studiepoeng) ved egen utdanningsinstitusjon. Utdanningen krever rektors tilstedeværelse i deler av utdanningen, samt rektors deltakelse i et arbeidskrav om å utvikle skriftlige skolebaserte praksisplaner sammen med praksislærerne. Analysene for denne studien er gjort på skriftlige svar på spørsmål. Det store flertallet av deltakere er enige i at det har stor betydning at rektor er med i utviklingen av skoleplanen. Det gir anledning til å diskutere viktige begreper og å utvikle felles forståelse for hva de har som mål og muligheter.

Bjerke et al (2019) beskriver også en innovasjon i lærerutdanning – bruk av oppgaver i lærerutdanningsfagene som det arbeides med i skolen utenom praksisopplæring, men denne har vi valgt å plassere i kategorien «lærerutdanningsfag i praksisopplæring» (se nedenfor).

4.3.5 Lærerutdanningsfag i praksisopplæring

Undervisningsfagene har alltid stått sterkt i lektorutdanning, og i 2010- og deretter 2017 reformen for grunnskolelærerutdanning er fagene blitt styrket. Dette har sammenheng med kvalifikasjonskrav for undervisning i grunnsopplæring hvor det kreves 60 stp for å være kvalifisert til å undervise i norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet, og 30 stp i andre fag.

Flere nyere studier har sett på fagenes rolle og betydning, og Thorsen (2019) stiller spørsmålet: Hvordan oppfatter studentene kompetanse i undervisningsfag som del av profesjonell lærerkompetanse? På hvilken måte får undervisningsfag oppmerksomhet i veiledet praksis? Hennes studie inngår i prosjektet Teachers' Professional Qualifications (TPQ) ved OsloMet. Hun bygger på svar fra sisteårsstudenter i GLU1-7 og GLU 5-10. Når studentene vurderer undervisningsfagene i lærerutdanning er det det praksisnære, det didaktiske de

er opptatt av. Hun finner ikke indikasjoner å at studentene er opptatt av å kunne faget sitt, være orientert i forskning på feltet el.l., men heller at det er det pragmatiske. Man må regne med å lese seg opp på faget som lærer, men man blir ikke bedre lærer av å være fagperson, er en holdning som framheves. Det synes heller ikke å være noe spesiell fokus på aktuelle undervisningsfag i praksisopplæring. Noen studenter har oppgaver med seg fra faglærere, men selv om de kan være relevante, er det gjennomgående at de ikke passer inn med hensyn til andre oppgaver som foregår i praksis. De kommer i veien og blir tilleggsoppgaver. Praksislærere har heller ikke noe forhold til disse oppgavene, og studenter kan oppleve at de rådes til å ta lett på de fordi de ikke har noe å si for yrkesutøvelsen. Slik sett kan noen praksislærere oppleves å ta avstand fra den fagkunnskapen studenten bringer med seg, og studenter kan oppleve at praksislærere mener de er «for analytiske» (s.33). «Praksis handler mer om studentenes egen mestring av de ulike utfordringene ved lærerens arbeid enn elevenes læring: «i praksis lærer jeg bevissthet om egen yrkespraksis og om min rolle som lærer» og «jeg lærer å ta ansvar og stå i trykket.» (s.33).

Oppdrag som lærere gir studenter, er en type arbeidskrav som er tenkt å være en slags brobygger mellom teori og praksis (Bjerke et al, 2019). Vi ser at Thorsen (2019) viser til de samme erfaringer som Feiman-Nemser & Buchmann (1983) påpekte i deres artikkel om fallgroper i lærerutdanning; oppgaver gitt av lærerutdannere på campus oppleves som å tilhøre en annen verden, de er ikke relevante for yrkesutøvelsen. Likevel eksisterer oppgaver videre, og det arbeides med å styrke dem.

Bjerke et al (2019) har sett nærmere på hvilke erfaringer studenter får gjennom oppdrag i matematikk, og hvordan disse erfaringene relateres til læring i praksisopplæring og på campus. I tillegg stiller de spørsmål om hvordan lærerstudenter betrakter disse oppdragene i relasjon til deres utvikling som matematikklærere. Utvalget består av ti tredjeårsstudenter som ble intervjuet parvis. Begge oppdragene som ble gitt studentene innebar aktiviteter som elevene skulle gjøre hvor de ble utfordret til å undersøke, forklare og begrunne. Dette står i forhold til de nasjonale retningslinjene for matematikkfaget hvor det bl.a. spesifiseres at lærerstudenter må kunne analysere elevenes matematiske utvikling, være gode matematiske veiledere og samtalepartnere, og kunne velge ut og lage gode matematiske eksempler. Oppdragene som studentene arbeidet med var ikke plassert innenfor normal praksisopplæring, men kom i tillegg til praksisopplæring.

Resultatene indikerer at oppdragene styrker studentenes faglige forståelse, studentene går mer i dybden og forstår *hvorfor* i større grad. De får større innsikt i elevers behov og muligheter, og ser konsekvenser av deres egne handlinger for elevenes læring. De leser mer selv gjennom å arbeide med oppdragene og får bearbeidet teori. Studentene vurderte oppdragene som mer faglig givende enn praksisopplæring. De fikk anledning til å reflektere på andre områder og å koble teori og praksis. I praksisopplæring skal du planlegge ti timer, og du har ikke mulighet til å gå i dybden. Studenter påpekte også at de samarbeidet mer om

oppdragene: det var større mulighet til å kaste ball med de andre tre i gruppen, diskutere litt og reflektere sammen. Det faglige utbyttet var større fordi praksisopplæring legger mer vekt på det organisatoriske.

Vingdal (2019) har gjennomført en aksjonsforskningsstudie hvor lærerstudenter i kroppsøving underviser medstudenter samtidig som de arbeider med relevante praktiske og teoretiske fagemner. Studentene blir mer kritiske til egne erfaringer med faget, forklarer Vingdal, og de blir opptatt av hvordan de kan styrke læring for elever. De ønsker å styrke læring for elever gjennom å bruke mer induktiv læring. Men når studentene er i praksisopplæring, gjennomfører de likevel mer tradisjonell undervisning enn de hadde planer om. Vingdal mener at dette kan skyldes flere forhold: elevene var ikke vant til den type undervisning, og praksislærerne var heller ikke vant til det.

Tre av artiklene som omhandler spesifikke lærerutdanningsfag, har samme forfatter (Juhler, 2016, 2018a, 2018b) og inngår i TasS-prosjektet ved UiS som er omhandlet ovenfor. Juhler sitt arbeid er derfor situert i et prosjekt hvor Lesson Study (LS) ble innført. I naturfag, ble et instrument som heter CoRe også benyttet. I studien fra 2016 er forskningsspørsmålet: *“How does the use of LS combined with CoRe affect pre-service science teachers’ potential to start developing Pedagogical Content Knowledge while planning a research lesson during field practice?”*

CoRe er et verktøy som skal hjelpe lærere i deres planlegging av undervisning (Loughran et al, 2012). I dette tilfellet skulle lærerstudenter fylle ut skjemaet som består av 9 områder som en del av planleggingen innen LS:

Content:	Big Idea A	Big Idea B
Age of children:		
What you intend the pupils to learn about this idea.		
Why it is important for the students to know this.		
What else you know about this idea (that you do not intend students to know yet).		
Difficulties/limitations connected with teaching this idea.		
Knowledge about students’ thinking which influences your teaching of this idea.		
Other factors that influence your teaching of this idea.		
Teaching procedures (and particular reasons for using these to engage with this idea).		
Specific ways of ascertaining students’ understanding or confusion around this idea (include likely range of responses).		

Et kodeskjema ble utviklet basert på komponenter med subkategorier i begrepet «pedagogical content knowledge» og opptak fra planlegging av undervisning i «normalsituasjon» og i «LS-situasjon» ble transkribert og kodet. Det var kun studenter i LS-situasjonen som brukte CoRe-skjemaet. Resultater indikerer at studenter i normalsituasjonen var mest opptatt av «instructional strategies» - altså hvordan de skulle undervise emnet - kombinert med bruken av pensum / læreplan. De var ikke så opptatt av kunnskap om elevers forståelse eller hvordan de skulle vurdere elevers læring (vite at undervisningen faktisk fungerte i forhold til målsetting). Slik sett, var det mye organisering av undervisning deres diskusjoner dreide seg om, uavhengig av hvem som var i klassen. I LS-situasjonen, selv om dette også var første planleggingsøkt, vektla studentene mer både elevforståelse og vurdering. Studenter i normalsituasjonen

diskuterte læreplanmål i forhold til den undervisningen de planla (hvilke kompetanser eller mål vil vi oppnå?), mens studentene i LS-situasjonen vektla i større grad hva de ville oppnå for elevene og hvordan de kunne sekvensere tema i faget slik at det ville være mulig.

Juhler (2018a) følger en gruppe lærerstudenter (i naturfag) gjennom planlegging, undervisning og vurdering i en Lesson Study syklus for å studere hvordan de forholder seg til vurdering i hele syklusen. Forskningsspørsmålet som studentene var opptatt av å undersøke var: Hvordan forstår elever abstrakte fenomener og hvordan kan de best lære om dette? Det som viser seg å være utfordrende, er gode observasjoner som kan støtte opp under vurdering (s. 530):

The result was that three out of the four teachers focused on classroom management, pedagogical concerns, and unsubstantiated gut feelings when proclaiming the lesson had gone well, which is consistent with prior research (Fernandez et al. 2003). However, the fourth student teacher used some evidence as the basis for assessing the lesson. It therefore seems that the Lesson Study method, when used in combination with CoRe, only had a limited effect on the participants' focus on assessment.

To mulige forklaringer blir gitt: at studentene ikke planla godt nok, og/ eller at de mistet eget forskningsspørsmål av syne.

I den tredje artikkelen av Juhler (2018b), analyserer han lærerstudentenes refleksjon knyttet til pedagogisk fagkunnskap (PCK) i sluttdiskusjonen etter at undervisning er foretatt i både normalsituasjonen og i LS-situasjonen. Tendenser som ble identifisert i 2016-artikkelen kommer fram også her, men de er forsterket og nyansert. Resultatene indikerer en større bredde og dybde i refleksjoner i LS-situasjonen, mens i normalsituasjonen fortsetter lærerstudentene å ha fokus på organisering, vurdering kommer svært lite til uttrykk, og når det gjelder elevkunnskap, er det stort sett spørsmål om hva elevene har vært gjennom før som er til drøfting, ikke hva har de forstått, hva kan være vanskelig.

Vektlegging av elevforståelse og vanlige misoppfatninger i undervisning på campus i naturfag (ref. nasjonale retningslinjer), kommer slik sett bedre til uttrykk i LS-situasjonen enn i normal-situasjonen. Rinholm (2019) er opptatt av kobling mellom teori og praksis i musikkfaget i lærerutdanning. Hennes studie tar utgangspunkt i tekstsvar på en spørreundersøkelse som er besvart av 77 musikkstudenter (47 andrærsstudenter og 30 tredjeårsstudenter). Resultater fra denne studien støtter tidligere studier som finner at erfaringsbasert kunnskap og «her-og-nå» kunnskap spiller en stor rolle for lærerstudenter, men hun finner også indikasjoner på at dette endres blant tredje årsstudenter. Studentene synes å ha en mer integrert forståelse av betydningen av teori og praksis. Hun mener at det kan være mulig å fremme lærerstudenters integrerte syn *over tid*.

Husebø (2012) anvender tre analytiske innganger til å analysere undervisning som lærerstudenter har ansvar for i RLE under praksisopplæring: inkluderende vurdering, kontekstualisering av fagkunnskap og undervisning som samhandling. Lærerstudentene ble utfordret

i forhold til egen faglig forberedelse av undervisning. Forberedelsene til studentene omfattet ikke elevkunnskap, f.eks. at de vurderte hva elever ville oppfatte som interessant og relevant og hva visste lærerstudentene om elevenes livsverden. Undervisning stiller krav til både fagkunnskap og elevkunnskap, og dette har betydning for utvikling av lærerkompetanse innen RLE (som faget het da).

Praksislærers rolle som faglærer og som støtte i utvikling av lærerstudenters fagkunnskap i det faget som de har praksisopplæring innen, er et felt som Elvebakk et al (2019) har sett nærmere på. De studerer praksislæreren som lærerutdanner i norskfaget. På bakgrunn av dybdeintervjuer med seks praksislærere tilknyttet et lærerutdanningsprogram, finner de at praksislærerne forstår norskfaget i tradisjonell forstand - som et to-delt fag (språk og litteratur) - som et mangfoldig fag, og som et dannelsesfag. Den viktigste rollen de har som veiledere er å trygge studentene i rollen som klasseleder. De henviser ikke til styringsdokumenter fra lærerutdanning, men viser til Kunnskapsløftet og styringsdokumenter av relevans for skolen. Relasjoner med elever, klassemiljø og læringsmiljø framheves av praksislærerne. Praksislærerne opplever at studenter med 30 stp norsk er godt kompetente faglig, men de trenger å blir trygget i rollen som klasseleder. De oppfatter seg ikke som fagdidaktikere eller universitetslærer i lærerutdanningen, de er først og fremst norsklærere for elevene.

Lind et al (2019) er også innen norskfaget, men er opptatt av hvordan studenter opplever det å undervise i skjønnlitteratur. Et av resultatene nettopp lærerstudentenes opplevelse av hvordan egen motivasjon for å arbeide med litterære tekster styrkes av elevenes engasjement. Lærerstudentene opplever at elever kan bli fenget av skjønnlitteratur, men det forutsetter god planlegging og god adaptasjon. Lind et al trekker fram betydningen av studentsamarbeid for læring i dette prosjektet. De viser til at læring ofte beskrives i den vertikale aksens i skole og universitet (lærer-student-elev), mens i arbeidet med å adaptere tekster var studenter sammen, og da var det student-student aksens som var av betydning. Lærerstudentene adapterte tekstene på mange forskjellige måter, men et nøkkelord var estetisk lesing; elevene fikk oppleve gamle tekster med flere sanser og ble medskapende. Det var gleden og interessen som elevene viste som bidro til å øke lærerstudentenes interesse for klassiske tekster.

At lærerstudenter skal være i stand til å differensiere undervisning og tilpasse elevers behov, er gjennomgående for alle fag og pedagogikk. Vi har derfor valgt å plassere studien til Brevik et al (2018) i kategorien lærerutdanningsfag. De er opptatt av hva lektorstudenter (studenter som skal arbeide som lærere i 8-13 trinn) har lært om differensiering spesielt for høyt presterende elever. De finner at selv om lærerstudentene i utvalget (N=322) var enige om at det var viktig med tilpasset undervisning for elever som er høyt presterende, hadde de svært begrenset erfaring med slik differensiering etter at de hadde fullført 12 ukers praksisopplæring. Utvalget bestod av studenter fra 5-årig integrert lektorutdanning og fra ett-årig PPU. Analysene deres viste at PPU studentene vektla betydningen av både å legge til rette for et sosialt og et akademisk læringsmiljø, mens lektorstudentene fra integrert program vektla mest betydningen av det sosiale læringsmiljøet. PPU-studentene ga nyanserte svar på spørsmål om utfordringer

knyttet til å skape et godt miljø, og problematiserte f.eks. tendensen til at høyt presterende elever valte å jobbe individuelt mens skolen vektla samarbeidslæring. Selv om lærerstudentene mente det var vanskelig å tilpasse undervisning, var de stort sett overbevist om at det ville være forholdsvis enkelt å identifisere elevene. Annen forskning som Brevik et al refererer, viser nettopp utfordringene i å identifisere høyt presterende elever i skolen, og at det ikke bare er snakk om karakterer, men om kreativitet, originalitet, å utfordre konvensjoner, mm.

Forskning om faget i praksisopplæring spør gjerne etter hvordan praksislærere bidrar til å styrke lærerstudenters faglige kunnskap og kompetanse, og om veiledning innebærer utforskning av faglige temaer og elevers læring i faget. I mange tilfeller, finner de at praksislærere har større fokus på generelt lærerarbeid og klasseledelse, praktiske spørsmål heller enn faglige. Men Moen & Standal (2014) finner at heller ikke kroppsøvlingslærere fra campus nødvendigvis bidrar til at veiledning er mer faglig for lærerstudenter. Lærerstudenter opplever at veiledere fra campus kommer ut på skolen mer for å se etter at skolen gjør jobben sin enn for å bidra til å styrke læring for lærerstudentene. Lærerstudentene rapporterer også at det er stor forskjell mellom praksislærere i skolen, og det er et sjansespill om man får en virkelig god praksislærer. Det som likevel er en konklusjon, er at på tross av hvem som er praksislærer, oppleves praksisperiodene som svært nyttige. Lærerstudenter får anledning til å observere kroppsøvlingslærere, drøfte hvorfor de planla og gjennomførte som de gjorde, og de kunne notere seg nyttige tips. Det er ikke alle lærerstudenter som mener at de har så stort utbytte av å observere praksislærere – de har sett lærere undervise før. Å bli observert selv var til stor hjelp, og det å ha medstudenter som kunne gi tilbakemelding ble satt pris på.

4.3.6 Veiledning og veiledere

I de kvalitative analysene som Ohnstad & Munthe (2010) gjør (i kapittelet vist til ovenfor), basert på observasjon av 13 veiledningsøkter og intervju med 9 praksislærere, finner de at veiledning stort sett omhandler studentenes prestasjoner i klasserommet, organisering og praktisk tilrettelegging. Det er praksislærers observasjoner og utvalg som trekkes fram, og det er praksislærere som snakker mest. Studien får også fram hvordan praksislærere bidrar til refleksjon hos lærerstudenter i veiledningsøkter, som ofte er gjennom de åpne spørsmålene som praksislærere stiller, og hvordan praksislærere også belyser ulike dilemma som oppstår i lærerarbeidet.

Helgevold et al (2015) har analysert 54 veiledningsøkter fra grunnskolelærerutdanning. Denne studien inngår også i TasS-prosjektet ved UiS og består derfor av 30 veiledningsøkter i «business as usual» situasjonen og 24 veiledningsøkter i en Lesson Study situasjon. De analyserte veiledningene og kategoriserte ytringer som «doings» (praktiske gjøremål), «subject» (faget eller faglige vurderinger som f.eks. læringsmål, progresjon osv.), «pupils» (ytringer om enkeltelever eller grupper, deres atferd, kompetanse, behov el.l.), og «general matters» (generelle betraktninger ikke relatert til den spesifikke undervisningsøkten, men f.eks. samarbeid, lekser, osv.). De finner at «doings» dominerer i «normal» situasjonen (51 %

av registreringene), mens «doings» og «pupils» får omtrent like mange registreringer i Lesson Study situasjonen (34 % og 31 % respektivt). Lesson study i matematikkfaget skiller seg ut i denne studien og er blitt håndtert i en egen artikkel som et «negativt» eksempel (Bjuland & Mosvold, 2015). Studien kan ikke dokumentere økt læring for studentene i den ene versus den andre situasjonen, men dokumenter forskjeller i fokus i veiledningssituasjoner.

Helgevold & Munthe (2016) viser ved hjelp av transkripsjoner fra veiledningsøkter i Lesson Study situasjoner at selv om lærerstudenter er mer aktive, de har fokus rettet mot elever og elevers læring og det er større dybde i samtaler, er det likevel ikke eksempler på anvendelse av forskning i veiledningsøkterne, og hverken praksislærere eller studenter trekker inn litteratur i diskusjonene. De drøfter at en slik praksis kunne ha utvidet lærerstudenters forståelse av elevers læring og gitt studentene et bedre kvalifisert utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Forskerne hevder at både «veiledning på egne vilkår» og «veiledning på utdanningens vilkår» er viktige, men de argumenterer for at «veiledning på elevens vilkår» er viktig slik at det lærende fellesskapet retter oppmerksomhet mot elevers læring og utvikling.

Nilssen (2010a) viser også hvordan studenter i praksis kan ha tendens til å anse praksisperioden som et sted å øve seg på å undervise framfor å lære om undervisning (se også Klemp & Nedberg, 2016). Hun følger praksislæreren Sara som ønsker å bevisstgjøre studentene på at fokuset heller bør ligge på å observere, lytte til og forstå elevene. Studien viser til viktigheten av å ha fokus på eleven fra begynnelsen av praksisperioden. Praksisstudentene opplevde å bli bevisstgjort på viktigheten av å kunne se elevene, og ha å ha dem i sentrum, selv om det ble opplevd som utfordrende. Sara er hovedperson i Nilssen (2010b) også. Her framheves det at Sara sin aktive involvering i praksisstudenters planlegging av matematikk-undervisning er av stor betydning. Hun legger til rette for refleksjon rundt undervisningsmetoder og bruk av didaktiske modeller. Resultater av analyser understreker betydningen av å se planlegging som en samarbeidsprosess for å oppnå best mulig resultat i veiledning etter undervisning.

Studiet som anvendte nettbrett (se Mathisen & Bjørndal, 2016 ovenfor) viste også at lærerstudenter opplevde rikere veiledning, mer validitet i veiledning, og større muligheter for å se sammenhenger og lære over tid når nettbrett ble brukt i praksisopplæring. Det samme var tilfelle for veiledning som anvendte videoopptak (se Høyenes et al 2019 og Nilssen et al 1998). Både i Lesson Study studiene og i studier som anvender nettbrett og video, har deltakerne ulike hjelpemidler som støtter dem i veiledning. I Lesson Study var det selve prosessene som er definert og som innebærer god observasjon og innsamling av informasjon i tillegg til en håndbok som ga nyttige tips til praksislærerne om hvordan stille spørsmål o.l., og i de andre tilfellene, hadde deltakerne tilgang til opptak av undervisning. Det kunne også være faglærere fra campus som var til stede og bidro sammen med praksislærerne.

At veiledning har betydning synes det ikke å være uenighet om. Veiledningssamtaler har potensial for utvikling av praksisidentiteter i samspillet mellom kunnskap, institusjonelle

praksiser og mellommenneskelige relasjoner, hevder Ottesen (2006a). Nettopp identitetsutvikling er viktig i flere studier av veiledning (f.eks. Mosvold & Bjuland, 2016, se også Ottesen, 2007b), og veiledningssamtaler gir i tillegg rom for å tenke sammen (Bjuland & Helgevold, 2018) som bidrar til forståelse og identitet. Ottesen (2007a,) har identifisert tre ulike områder som refleksjon i veiledning orienterer seg mot: (1) refleksjon som en induksjon til velkjente perspektiver i skolen, (2) refleksjon som begrepsutvikling, (3) refleksjon som «off-line» eller imaginære praksiser. I tillegg, har vi altså sett at refleksjon også handler om individuell posisjonering og identitetsskaping (f.eks. Mosvold & Bjuland, 2015 og 2016).

Flere av artiklene og kapitlene som inngår i vårt utvalg, drøfter veiledning ut fra et teoretisk perspektiv eller med utgangspunkt i tidligere innsamlet empiri. Kvam (2019) skriver at veiledning rommer potensiale for utvikling av profesjonskunnskap, men at det ikke nødvendigvis utføres veiledning som styrker kunnskapsutvikling. Hun argumenterer for at veiledning må romme begrunnelser for handling, yte motstand på begrunnelser og etablere reelt samarbeid mellom studenter og veiledere om hvordan praksis kan forstås. Skagen (2009) baserer seg på to masteroppgaver som finner at veiledere kan både være ettergivende og krevende, at formen kan variere og at det synes å være tilfeldig, og at teoretiske begreper er fraværende. I senere kapitler (2010, 2016) drøfter han også hvordan veiledning blir praktisert og hva slags kunnskapsprofil handlings- og refleksjonsstrategien i veiledning har hatt. En konklusjon er at veiledning er «... en kulturell virksomhet der mangt og mye må konstrueres etter kunnskap som dukker opp der og da» (2016:77). Derfor er det viktig, hevder Skagen, at veiledning må la seg inspirere av flere modeller og teorier. Samtidig må veiledernes kunnskap og repertoar være mer omfattende enn modeller og teorier. Smith (2016b) argumenterer for en forståelse av veiledere som en egen profesjon. De har en annen rolle når de er mentorer enn når de er lærere for elever, og det å være praksislærer kan betraktes som en del av en karrierestige.

Solomon et al (2017) finner variasjon i hvor stor grad lærerstudenter fikk anledning til å utvikle og utøve deres egen undervisningspraksis versus å imitere praksislærerens undervisning. I tillegg fant de variasjon i tilbakemeldingskvalitet som lærerstudenter fikk i forhold til hvor utviklingsstøttende tilbakemeldinger var. Praksislærere som opplevde at lærerstudenter hadde lite fagkunnskap var mer tilbakeholdne med å slippe de til. Som lærere for elever var de opptatt av å skjerme elever for lærerstudenters feil, og fryktet at matematikkfaget og faglig læring kunne være skadelidende. Andre praksislærere tok en helt annen inngang og oppfordret til eksperimentering og mente at de ville lære av sine feil.

Lejonberg et al (2015, 2018a, 2018b) har gjennomført spørreundersøkelse blant praksislærere som tar veilederutdanning. I den første artikkelen (2015) er forskerne opptatt av hvordan praksislærerne vurderer sin egen «judgementoring». Dette innebærer om de mener det er viktig å påpeke / rette på feil som lærerstudenter gjør, og at lærerstudentene blir oppmerksomme på praksislærers vurdering. Denne variabelen blir studert i sammenheng med deres opplevelse av å mestre jobben som veileder (f.eks. kunne få de mest usikre lærerstudentene til å oppleve mestring det første året, å kunne gi god veiledning uansett

hvordan lærerstudentene utfører lærerarbeidet) og opplevelse av egen rolleklarhet (at de vet hva arbeidet går ut på). De finner at det å gjennomføre praksisveilederutdanning samvarierer med lave verdier på «judgementoring» - det er altså en tendens til at de som tar veilederutdanning ikke gir mye kritikk eller er opptatt av å påpeke feil. Analyser av svar fra lærerstudenter (Lejonberg et al, 2018a) viser at lærerstudents opplevelse av veiledernes innsats og vektlegging av egenutvikling hadde positive sammenhenger med opplevelse av utviklingsstøtte i veiledning. Det var svakt negative sammenhenger mellom veileders vektlegging av teori i veiledning og opplevelse av å få støtte til utvikling av veileder.

I Lejonberg et al (2018b) beskrives to praksiser som kan kjennetegne veiledning: Refleksjonsveiledning forstås som veiledning som vektlegger at lærerstudenter reflekterer og at det er åpenhet for flere alternativer. Tydelig veiledning («clear mentoring») er mer i tråd med «judgementoring» nevnt ovenfor. Her får lærerstudenter tydelige tilbakemeldinger basert på veileders kompetanse og kunnskap. Resultatene indikerer at veiledere som rapporterte mer innsats og rapporterte i større grad at de støttet refleksjon i veiledning, mens det var en tendens til at de som hadde større tro på egen mestring (efficacy) i større grad rapporterte tydelig veiledning (svak sammenheng). Forskerne mener at det er grunn til at opplæring av veiledere bør vektlegge ulike innganger til veiledning og at det vektlegges å utvikle mestringstro.

Det å ta veilederutdanning kan ha en positiv men moderat effekt på bruk av teori (.19) og engasjement (eller «commitment») i gjerningen og veileder «commitment» har også en positiv effekt på teoribruk i veiledning (.38) (Sandvik et al, 2019). Studien til Sandvik et al (2019) belyser dermed positive konsekvenser av veilederutdanning, men finner ikke særlig belegg for at det også medfører større opplevelse av å være integrert i lærerutdanning, å være en lærerutdanner. Men praksislærere som opplevde seg som lærerutdannere hadde også en større tendens til å rapportere bruk av teori i veiledning (.21).

Vi vet for så vidt ikke hva praksislærerne legger i teori-begrepet i denne undersøkelsen, og vet slik sett ikke om teoribegrepet rommer aktuell forskning eller om det er tale om «meta-teorier». Raaen (2017) finner at praksislærerne som inngikk i hans studie (Fra TPQ-studien ved Senter for profesjonsstudier) ikke nevnte forskningsbasert kunnskap som noe de bidro med som praksislærere. De rapporterte at de i moderat eller liten grad koblet praksis til akademiske, pedagogiske eller teoretiske perspektiver. Men en ting er hva de sier, og en annen er hva de gjør, hevder Raaen. I videre intervjuer kom det klart fram at praksislærerne faktisk bidro til å koble teori og praksis, f.eks. innen klasseledelse.

Bjuland et al (2015) studerer veiledning i fire praksisgrupper, to i naturfag og to i matematikk. Denne studien inngår også i TasS-prosjektet hvor Lesson Study ble utprøvd i praksisopplæring. For de studentene som hadde matematikk, var ikke faglærerne på campus involvert, og Lesson Study ble ikke gjennomført slik det var for de andre. Det viser seg å være forskjeller i veiledningsøktene også. F.eks. er prediksjon en viktig faktor i diskusjoner blant lærere som arbeider med Lesson Study. I planleggingsfasen skal lærerne (her: lærerstudenter) sette

ord på hva de forventer av elevers kunnskap, deres forståelse, deres atferd, el.a. Dette elementet fremmes fordi det får fram lærernes elevkunnskap og kan bidra til deling, men det kan også være en måte å gjøre antakelser eksplisitte slik at det også er mulig å vurdere om de stemmer. Dette elementet varierte mellom de to fagene. Det var ikke med i veiledning i matematikkgruppene i det hele tatt, mens naturfagsgruppene ble utfordret av praksislærer til å sette ord på antakelsene. Nedenfor er et eksempel på en slik dialog i en praksisgruppe (fra Bjuland et al, 2015: 12):

99. NP1: Men hvorfor med den her gni hendene, hva forventer du at de så skal .(.) hva forventer du av elevene skal si om energioverføring? (E, K)

100. NS4: Når de har. Altså vi skal jo repetere de typene av energi i begynnelsen. Det tror jeg at vi skrev. Som vi hadde om på slutten av sist naturfagstime, så jeg tror at, i hvert fall med hjelp, at ungene kan se hva slags type energi, du må kanskje spør også, men jeg tror de klarer å forstå bevegelsesenergi. Og hvis de sier at det blir varmt, hva slags type energi tror dere det er. Det er jo nødt til å være varmeenergi. Jeg tror at de klarer det på den, at de kjenner det på seg selv. Og så hører de lyd, og det er jo deres bevegelse, og da er det lett å forstå at det er bevegelsesenergi. (E, K)

101. NS1: Meningen er jo etter denne her.(.) det her med de hendene, prosessen er jo at vi skal snakke om det felles også da, og så gå gjennom disse begrepene. Slik at de tester selv, får lov å tenke, og så etter på tar vi det sammen. Det er jo veldig viktig. Få lov å tenke selv og så (E, V)

102. NS3: Jeg tror egentlig at de kan mer. (.) eller det merket jeg på den første timen. De kan ganske mye, så det er logisk for dem, eller akkurat det med varme, men akkurat lyd, det visste jeg ikke engang. (.) så det kan være at de reagerer, eller om de ikke tenker på det. (E, K)

Tre av studentene (NS1, NS3 og NS4) er med i denne samtalen som initieres av praksislærer (NP1). Studentene tror at dette vil være enkelt for elevene, og de tror at elevene kan mye mer. I etterveiledningen vil antakelsene være et tema å følge opp – basert på deres observasjoner av elever i undervisningen.

4.3.7 Medstudenters rolle i praksisopplæring

Flere av artiklene som allerede er beskrevet ovenfor berører også medstudenters rolle. Det å være flere som har praksis sammen oppleves som en styrke og en ressurs for lærerstudenter. De har noen å diskutere med – i uformelle setter f.eks. i bilen på vei til og fra praksisopplæring – og i planlegging og gjennomføring i praksisskolen. Bruken av video og nettbrett bidrar til at flere studenter er aktivt med i diskusjoner om undervisning og læring, og studiene relatert til Lesson Study-forsøket finner også tydelige forskjeller i lærerstudentgruppene som ikke har Lesson Study og de som har. I gruppene som ikke har Lesson Study, vet studentene hvem som skal undervise timen før planlegging begynner, og det er den eller de som har ansvaret som også er mest aktiv under veiledning. I Lesson Study prosjektet ble det ikke avgjort hvem som skulle undervise før helt i slutten av veiledningsøkten før undervisning. Dermed hadde alle vært like

involvert i planleggingsarbeidet og alle hadde tydelige roller under gjennomføringen. Det viste seg at da var også alle aktive under veiledningen og de viste til observasjoner osv.

Christophersen et al (2015) har undersøkt hva som kan forklare at lærerstudenter viser «citizenship behaviour», det vil si at de hjelper medstudenter. Dette begrepet ble målt ved hjelp av to utsagn (s. 135):

I freely help other preservice teachers with teaching-related questions.
I help other preservice teachers even though it is not strictly my responsibility.

Det som best predikerer å hjelpe medstudenter er den variabelen som kalles “achievement goal orientation” (men dette er litt uklart ettersom variabelen kalles «performance approach motivation» i tabellen på s. 135):

It is important to me:
to be looked up to by the other students;
to be described as the best in the study group.

Andre variabler har mindre betydning I dette utvalget (f.eks. troen på seg selv som lærer). Forskerne vil ikke hevde at det er kausalitet – at pilen peker fra «achievement goal» til «citizenship», for modellen kan også testes i motsatt retning. De framhever at det er en positiv sammenheng.

En praksisgruppe som ble intervjuet i studien til Bjuland & Mosvold (2014) fikk det derimot ikke til. Denne gruppen forklarer selv at de slet med samarbeidet, og at praksislærer lot dem arbeide individuelt i vårsemesteret. Intervjuer spurte hva som ville skje dersom de ble kollegaer på samme skole i framtiden (s. 53):

94. Intervjuer 1: Men hva tenker dere hvis dere kommer ut etterpå og blir kollegaer på samme skole, hva vil dere jobbe med da? (Benedikte og Bård smiler)

95. Bård: Det kommer jo litt an på, nå har vi jo sett noen . . . det er noen sånne team som jobber mer individuelt enn andre og det er noen som jobber mer sammensveiset. (Berit nikker)

96. Intervjuer 1: Ja. Så dere ville blitt et team som jobbet mer individuelt siden det ikke fungerer så godt å jobbe sammen?

97. Bård: Ja. Sannsynligvis. (Berit nikker)

98. Benedikte: Det spørres vel og helt hva som er problemet, vil jeg si. Det kan være mange ulike grunner til at ikke samarbeidet fungerer. Det er ulike krefter, ulike dynamikker innad i gruppen (Berit nikker forsiktig), så det kommer helt an på situasjonen egentlig.

99. Berit: Jeg tror nok alle av oss kan jobbe i gruppe, bare ikke helt sammen på en gruppe. Ja, og kommunikasjonen var vel . . . det største problemet. Misforståelser og kommunikasjon. Sterke meninger.:

I denne studien påpeker studentene betydningen av deres innstilling og engasjement, kjemien mellom dem og deres kommunikasjon og deltakelse som viktige for at de ikke var i stand til å etablere et læringsfellesskap.

4.3.8 Vurdering i praksisopplæring, av praksisopplæring og behov for støtte

Karlsen & Olufsen (2019) ba praksislærere ved samarbeidsskoler som UiT hadde avtaler med om å vurdere kompetanse hos studenter fra GLU 1-7 og GLU 5-10. De var opptatt av å finne ut om det var forskjeller mellom studentgruppene og om det stod i forhold til intensjonene. De konkluderer med at det er godt samsvar: Utdanningen for trinn 1-7 har et sterkt fokus mot pedagogikk og elevkunnskap, mens 5-10 utdanningen fokuserer mer på fag og fagdidaktikk. Praksislærerne erfarer fra praksisopplæringen at studentene ved 5-10 utdanningen har høyere faglig kompetanse, interesse for og identitet til sine valgte fag sammenlignet studenter fra 1-7 utdanningen. Studentene ved 1-7 utdanningen derimot oppleves å ha noe bedre teoretisk grunnlag i pedagogikk og elevkunnskap, og de fokuserer mer på pedagogiske prinsipper i praksisopplæringen. Praksislærerne erfarer også at det er forskjell i holdninger mellom studentgruppene til å undervise i fag i praksisopplæringen som de ikke har fått undervisning i på campus. Studentene ved 5-10 utdanningen er mer motvillige til dette.

Hordvik et al (2019) introduserer rhizomatisk analyse av observasjoner i praksis for å vurdere hvordan lærerstudenter er i stand til å utøve lærerarbeidet. De finner at forskjeller mellom lærerstudenter, kontekstene de er i, elevene de arbeider med og andre unike elementer forklarer variasjonen i lærerstudentenes erfaringer og praksiser. De argumenterer for behovet for at vi studerer kompleksitet og ulike elementer i situasjonene hvor lærerstudenter befinner seg for å lære mer om lærerstudenters situasjon i praksisopplæring.

Ulleberg (2019) forsøker å analysere kompleksiteten i praksissituasjoner for å identifisere hva slags aktiviteter lærerstudentene er en del av. Hun identifiserer ulike aktiviteter som inngår i kategoriene «interaksjon med elever», «observasjon», «samtaler» og «lese og skrive». Hun framhever betydningen systematikk har for lærerstudenters profesjonelle læring, og hvordan systematiske relasjoner mellom aktivitetene (f.eks. forholdet mellom observasjon og lese og skrive) kan øke læring for studentene.

I Ulvik & Smith (2011) spør forskerne lærerstudenter hvordan de vil beskrive «god praksisopplæring». Det er PPU studenter ved ett lærested som svarer på undersøkelsen, og svært mange av studentene har allerede en mastergradsutdanning. Praksislærere på det tidspunktet studien ble gjennomført (2007), var etter det forfatterne antar, litt tilfeldig utvalgte enkeltindivider ved skoler som lærestedet hadde kontakt med. 10% av de 160 praksislærerne som var engasjert av lærestedet hadde veilederutdanning på dette tidspunktet. Ulvik & Smith (2011: 526) skriver:

*When the student teachers (N = 30/25; first-term respondents/second-term respondents) were asked to describe a good **practicum**, most of them started to describe their own **mentors**. They also emphasised the value of getting an opportunity to **try out** something new and to be included in the school environment. These were the central themes mentioned.*

Praksislærere vektla relasjoner med lærerstudenter og et godt klima, og hadde også forventninger om at lærerstudenter var interesserte, motiverte og godt kvalifiserte i undervisningsfag. De praksislærerne som hadde veilederutdanning stilte også krav til seg selv som lærerutdannere. Det var tre ulike syn på praksisopplæring blant praksislærerne: (1) at en god praksisopplæringsperiode var avhengig av studentene, (2) at en god praksisopplæring var avhengig av praksislærer, og (3) at student og praksislærere har et felles ansvar for at praksisopplæring blir vellykket.

Lærerutdannere på campus utgjorde en svært liten gruppe, men det trekkes likevel fram at alle vektla refleksjon som viktig for god praksisopplæring, og at det var to ulike syn i gruppen: noen mente det var viktig at lærerstudenter får bred erfaring med skolens virksomhet, mens andre mente at det ikke var så viktig.

Ulvik et al (2018b) gjennomførte fokusgruppeintervjuer med studenter fra tre forskjellige lærerutdanningsprogrammer ved to læresteder (totalt 21 selvselekterte studenter deltok). De var opptatt av å undersøke hvordan praksisopplæring bidrar til å integrere praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap. For å kunne si noe om det, spurte de lærerstudentene hvordan de ville beskrive konteksten og læringsmuligheter i praksisopplæring, hvordan læring var forskjellig her enn på campus, og hva og hvordan lærte de i praksisopplæring?

Selv om alle lærerstudentene var fornøyd med praksisopplæring, kom de til stadighet tilbake til at det var store variasjoner mellom praksissteder. Variasjonene handlet om holdninger, støtte, fasiliteter, praksislærere og muligheter til å lære av erfaring. Læring som foregår i praksisopplæring er kroppslig og omhandler emosjoner, mens på campus er det kognitivt. Praksis er risikoladet – studenter må gjøre ting de aldri har lært om – det utfordrer på helt andre måter, men det kan også inspirere til å lese teori. Kunnskap fra praksisopplæring er personlig, de utvikler en trygghet og opplever mestring etter syv uker sammenhengende.

Tørnby (2019) viser også hvordan lærerstudenter berøres i praksisopplæring gjennom det mellommenneskelige og følelsesmessige. Følelser som nærhet, ydmykhet, omsorg og tilkorkkommenhet uttrykkes gjennom lærerstudenter estetiske visualiseringer av praksis.

Smith (2007) og Smith (2010) er de to studiene som omhandler vurdering i praksisopplæring som kom fram i vårt søk. Resultater som presenteres i Smith (2010) er fra en pilotstudie som bestod av 19 praksislærere og 22 lærerstudenter. Data ble samlet inn elektronisk i en spørreundersøkelse med åpne svarkategorier. I undersøkelsen skulle begge parter oppgi hva

de mente var god undervisning, hva som var tilfredsstillende kompetanse i praksisopplæring, fordeler med veiledning, Lærerstudentens innsats i praksis, lærerstudentens utøvelse i praksis, mm. Deretter vurderte forskerne i hvor stor grad svarene samsvarte med hverandre. Det viste seg å være en del ulikheter i hva de to gruppene vektla, f.eks. at praksislærere vektla trygghet i faget (dette var en PPU eller lektorutdanning), mens lærerstudentene vektla å se alle elever. Den summative sluttvurderingen var de likevel forholdsvis enige om.

Vurdering i praksis resulterer i en summativ karakter (bestått / ikke bestått). Disse studiene sier noe om at lærerstudentene ikke har tydelig forståelse av hva som ligger til grunn for vurderinger. Det er mulig at dette kan skape vansker i veiledningssituasjoner og i tilbakemeldingssituasjoner. Christophersen et al (2016) konkluderer i deres studie at kvalitative aspekter ved veiledning har stor betydning for om lærerstudenter vil fortsette i utdanning og senere yrke. Lærerstudenter er avhengige av emosjonell støtte, dialog og veiledning i utvikling av lærerkompetanse. Undervisning på campus synes å ha mindre betydning for intensjoner om å bli eller slutte.

4.4 Hva forteller studiene i dette utvalget om praksisopplæring?

I kapittel 4.3 har vi redegjort for alle studiene vi har identifisert og kategorisert disse etter tema. Men hva er det disse studiene forteller oss om praksisopplæring?

- Praksisopplæring i barnehagelærerutdanning og internasjonal praksis er underforsket

Det er enkelt å trekke en konklusjon om underforskning når det gjelder barnehagelærerutdanning og internasjonal praksis. Vi vet svært lite om kvaliteten i praksisopplæring for barnehagelærerutdanning. Det lille som er identifisert, utgjør enkeltstudier på spredt tematikk, men det er tematikk som også går igjen i forskning om praksisopplæring for trinn 1-13. Forskerne er opptatt av sammenheng mellom teori-praksis ved hjelp av oppgaver - og her gjøres et grep som faglærere i trinn 1-13 kan være oppmerksomme på. Veiledere ser ut til å ha fått opplæring innen en «refleksjonstradisjon» basert på måten en av deltakerne beskriver kompetanseutvikling (Worum, 2016), og det påpekes at kultur for vurdering er lite utviklet.

Det som er lovende, er at det er fire publikasjoner i de seneste årene. Dette kan være en indikator på at praksisopplæring er et felt som forskere har begynt å interessere seg mer for.

Det er kun en publikasjon om internasjonal praksisopplæring. Denne viser at internasjonal praksis kan være svært så krevende for studenter, og det er all mulig grunn til å forvente mer forskning på feltet og større vektlegging av kunnskapsutvikling.

- Stor variasjon i opplevelse av å være en helhetlig praksisskole

Fire av publikasjonene baserer seg på samme spørreundersøkelse fra 2008, kun tre år etter praksisskolebegrepet ble innført i allmennlærerutdanningene og flere år før den økte satsingen på samarbeid. I 2008 var det ganske stor variasjon i hvordan praksislærerne opplevde sin virkelighet på skolen. Noen (14,6 % av 383 praksislærere) opplevde slettes ikke at de stod alene om vurdering av lærerstudentene, mens 17,9 % var helt enige i at de stod alene. 15,2 % mente at de ikke samarbeidet om vurdering og 18 % mente at de samarbeidet. Resten fordelte seg på skalaen mellom de to ytterpunktene.

Det er også indikasjoner på at det kan være en del usikkerhet blant praksislærere når det gjelder hva som forventes av dem (Nilssen, 2016; Thorsen, 2019), men når det er samarbeid, blir det verdsatt (Raaen, 2017). Å utvikle skoleplaner kan bidra til opplevelse av å være en helhetlig praksisskole for de som er involvert i det, og det framheves at det er viktig at rektor er med i dette arbeidet (Fauskanger et al, 2019).

- To verdener?

Praksislærere ivaretar praksis og faglærere på campus ivaretar teori, og det er fortsatt utfordrende å finne godt samarbeid beskrevet i forskningspublikasjoner. Denne arbeidsdelingen er sannsynligvis realistisk gitt at praksislærere er i skoler hvor praksis er det

framtrødende, men forskerne framhever betydningen av å ha felles visjoner og felles forståelse av mål for praksisopplæring. En problemstilling er at praksislærerne opplever ikke at de er faglig sterke nok til å kunne gå inn i teoriverdenen. Lærerutdannerne er opptatt av praksisopplæringen og mener at det er nødvendig for de å være involvert, men møtene kan oppleves som enveiskommunikasjon. Felles visjoner, relasjoner og responsløyer framheves som betydningsfulle for å styrke partnerskapet.

Læring som foregår i praksis og på campus oppleves også som vidt forskjellig. Mens læring på campus relateres til kognisjon, er læring i praksis relatert til emosjon og det kroppslige.

- Tapte muligheter for læring i praksisopplæring

Flere studier påpeker at lærerstudenter må selv skape koblinger mellom teori og praksis fordi praksislærere ikke anvender teoretiske begreper og analytiske innganger, og faglærere er ikke til stede. Det er få anledninger til å gå inn i kompleksiteten og studere praksis dypt, og hvis faglæreres «besøk» også oppleves som lite planlagte, så mister studentene også muligheten til å få andre perspektiver på praksis og å utvikle et faglig språk om praksis.

Vi har identifisert studier av sammenhenger mellom læringsarenaer (skole og UH-campus), sammenheng i læring (det teoretiske og det praktiske), og sammenheng i tid (mellom praksisopplæring og framtidig arbeid som lærer). Totalt sett er likevel koherens stort sett studert som sammenhenger mellom teori og praksis.

- Det er mange eksempler på hvordan læringsmuligheter kan bedres

Det er 19 artikler/kapitler som inngår i kategorien «Innovasjon», og svært mange viser hvordan det er mulig å styrke læring for lærerstudenter⁹. Det som går igjen i alle, er at læring krever støtte og redskaper. Redskaper kan være digitale (nettbrett synes å ha gode resultater) og de kan være strukturelle (bruk av aksjonsforskning, eller Lesson Study som aksjonsforskningselement for lærerstudenter, det å følge en fokuselev over tid eller intervju fokuselever), de kan komme i form av arbeidsoppgaver (f.eks. aksjonsforskningsprosjekt), de kan være skriftlige (håndbok som kan bidra til å støtte opp om veiledning) – men alt handler i bunn og grunn om å gi litt mer føringer for praksisopplæring, litt tydeligere rammer, og litt tydeligere forventninger. Samtidig handler det om samarbeid mellom UH og skole og et fellesskap om faglig veiledning.

Det som framheves som «bedre kvalitet», er at lærerstudenter observerer og drøfter elevers læring og forståelse, at de får anledning til å utforske problemstillinger de er opptatt av og vil lære om, og at hele praksisgruppen er involvert slik at det er flere perspektiver som kommer til uttrykk. Det handler også om at lærerstudenter er forberedt til veiledning. Det handler om dialoger som vektlegger utvikling av elevkunnskap og en forståelse av at lærerstudenter trenger elevkunnskap og metoder for å utvikle elevkunnskap for å kunne bli en bedre

klasseleder og faglærer. Det handler om utvikling av lytteferdigheter (å lytte til hva elever sier og trekke ut informasjon som er viktig for lærere) og observasjonsferdigheter.

- Lærerutdanningsfagene er ikke nødvendigvis særlig synlige i praksisopplæring

Det er indikasjoner på at «to-verdens-fenomenet» gjør seg gjeldende ved at både lærerstudenter og praksislærere kan tone ned lærerutdanningsfagene i praksisopplæring og vektlegge det praktiske lærerarbeidet. Praksislærere i studiene inkludert her, synes å være mer opptatt av utfordringer i lærerarbeidet enn den rollen lærerstudentene har som lærere i fag. Altså, at rolle og ansvar som klasselærer er mer framtrødende enn læring i fag. Samtidig er det indikasjoner på at faglærere på campus ønsker en styrking av faget i praksisopplæring og kan gi studentene spesielle oppgaver for å få det til. Også i disse studiene er det indikasjoner på at dette ikke alltid er et godt grep. Men oppgaver kan ha en funksjon, og Bjerke et al (2019) er et eksempel på det.

- Veiledning framheves som en nøkkelfaktor – men hva som foregår i veiledning, hvordan veiledning utøves, og hvor mye veiledning studenter får varierer

Veiledning framheves som en aktivitet som har stor betydning for lærerstudenters induksjon og refleksjon. De får tenke sammen og de utvikler identitet og posisjonerer seg i veiledningssamtaler. Det er ingen som stiller spørsmål ved betydningen av veiledning. Likevel kommer det også fram at det er stor variasjon, og at mye av veiledningen – når det ikke innføres tiltak – er praktisk og pragmatisk rettet mot å få ting til. Veiledning bidrar ikke nødvendigvis til faglig utvikling eller dypere forståelse av elever.

Det kan være at veiledere som opplever at lærerstudenter har lite fagkunnskap blir mer tydelige i tilbakemeldingene og mindre åpne for refleksjon. Men denne tilnærmingen til veiledning kan også være en personlig innstilling (studiene kan ikke si noe om det). To hovedinnganger er blitt studert: en refleksjonstilnærming og en «klar» eller «judgemental» tilnærming til veiledning. Begge inngangene til veiledning eksisterer uten at vi vet noe om konsekvensene av disse for ulike lærerstudenter.

I studiene er det også noen eksempler på det som framheves som god veiledning; veiledning som får fram elevkunnskap, som får fram sammenhenger mellom undervisning og læring, og som styrker lærerstudentenes lytteferdigheter, observasjonsferdigheter og forståelse av elever. Rik veiledning med flere perspektiver er avhengig av verktøy og av dyktige veiledere. Det ser også ut til å kunne være en sammenheng mellom kvalitet i veiledning og veilederutdanning, men det er ikke mulig å konkludere med utgangspunkt i disse studiene.

9. Vi gjør oppmerksom på at studiene sier noe om antatte muligheter for læring.

I vår gjennomgang av internasjonal litteratur, viser vi til Orland-Barak sin review om veiledning. Hun oppsummerer at forskning er blitt gjort på følgende områder:

- Å være en veileder: veilederroller og funksjoner
- Veiledningsrelasjoner
- Utbytte av veiledet læring
- Å bli veileder: profesjonell læring og kunnskapsutvikling
- Å gjøre veiledning: Veilederutførelse og pedagogikk
- Veiledningskonteksten: kontekster, politikk og programmer

Punkt 3 er det feltet vi har minst forskning på.

- Medstudenter har betydning – på godt og på vondt

Vi kan ikke ta for gitt at praksisgrupper fungerer optimalt, men når de fungerer og får støtte til å fungere, er det indikasjoner på at de involverte bidrar til hverandres læring.

- Lærerstuderer vurderer praksisopplæring som variabel

Selv om lærerstuderer oppgir å være fornøyd med praksisopplæring, viser studiene at de rapporterer om store variasjoner mellom praksissteder. Variasjonene handler om holdninger, støtte, fasiliteter, praksislærere og muligheter til å lære av erfaring. «Å være fornøyd med praksisopplæring» handler sannsynligvis om gleden over å få være i, å få innsikt i, og å være sammen med elever i det miljøet man utdanner seg til mer enn nødvendigvis kvaliteten på utdanningen i praksisopplæringsperioden. Men det er lærerstuderer som er svært godt fornøyd med dyktige veiledere som støtter og gir de utfordringer, som gir de muligheter til å prøve ut og lære, og som stimulerer til videre utvikling av kunnskap og kompetanse.

- Vi vet svært lite om hvordan lærerstuderer blir vurdert i praksisopplæring

Dette er et av de underutforskede områdene. Det er indikasjoner på at det ikke er enighet om hva som skal vurderes i praksisopplæring eller hvordan. Det kan være ulikheter mellom lærerstuderer og praksislærere når det gjelder hva de mener er viktig å lære i praksis, og det kan være forskjell mellom lærerutdannere i fag og praksislærere.

I vår gjennomgang av praksisopplæring internasjonalt, illustrerte vi en del forhold som var vanlige å forholde seg til i utvikling av praksisopplæring. Dette er gjengitt i tabell 2.2 som oppsummerte følgende forhold som regulerer praksisopplæring:

- Strukturelle karakteristikk
 - Varighet (antall dager, uker)
 - Plassering i programmet
 - Organiseringsform (blokk, integrert)
 - Ansvar for praksisopplæring (på lærestedet eller praksisarena)

- Veiledning og vurdering
 - Type veiledning (ikke veiledning - gitt av studiested - gitt av skole)
 - Innhold (fagdidaktisk, vitenskapelig, praktisk)
 - Vurderingsform (eksamen, tilbakemeldinger)
- Hensikt
 - Orientering (hva er skole og lærerarbeid?)
 - Medvirkning /tolærer (planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i klassen til en mer kompetent annen)
 - Hospitering (en trainee som arbeider mer eller mindre selvstendig)
 - Klinisk praksis (modellering med utvikling av analytiske ferdigheter, observasjonsferdigheter, mm)

Basert på vårt utvalg, kan vi ikke si noe om hva som kan være en kvalitativt god måte å strukturere praksisopplæring, og det ser fortsatt ut til å være usikkerhet knyttet til hvor ansvaret er.

Når det gjelder veiledning, så blir veiledning gitt av barnehage- og skoleansatte, men det er en del (uforløste) forventninger til ansatte på campus om å bidra i arbeidet med veiledning. Det ser ut til at mye veiledning er av praktisk art, men det er heller ikke utarbeidet retningslinje for veiledning i praksisopplæring når det gjelder hva som er viktig for praksislærere å ivareta eller hvordan. Vurderingsformer er tilbakemeldinger, men vi vet lite om hvordan og hva og på hvilket nivå.

I oversikten ovenfor (se også tabell 2.2), er hensikt med praksisopplæring operasjonalisert gjennom fire ulike tilnærminger. I norske lærerutdanninger, har vi orientering som et uttalt mål, og for noen lærerutdanninger er det også snakk om hospitering. Det meste handler nok om medvirkning, men vi vet mindre om samarbeid mellom lærerstuderer og praksislærere i planlegging og gjennomføring og vurdering. Aksjonsforskning i praksisopplæring ble gjennomført alene, og Lesson Study ble gjennomført i praksisgruppene. Vi har ikke funnet forskning som studerer samarbeid mellom praksislærere og lærerstuderer slik f.eks. Cochran-Smith (1991) var opptatt av og slik Willegems et al (2017) gir oss en oversikt om.

I Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017), nevnes klinisk praksis som et av flere ønskede mål. I den strategien blir klinisk praksis forstått som modellering av praksis i barnehage og skole, uten at analyse og observasjon nevnes og uten at klinisk praksis settes inn i en større sammenheng. I USA, blir det kliniske forstått som en egen inngang til utvikling av lærerutdanningsprogrammer. Et begrep som «clinically based preparation» legger et grunnlag for at praksis er utgangspunkt for hele utdanningen, men i tett kobling til teori og forskning (se f.eks. Blue Ribbon Panel, 2010).

Alle utprøvinger som er gjort i praksisopplæring (se delen om innovasjon), er gjort innen rammene av det eksisterende. Innovasjoner har påvirket innholdet i veiledning og innholdet i hensikten i større grad enn strukturen. Noen innovasjoner har hatt til hensikt å styrke det kliniske gjennom at praksis er studieobjektet, praksis er det sentrale som lærerstudenter utforsker og praktiserer (f.eks. gjennom aksjonsforskning og Lesson Study), mens andre har påvirket veiledningskvalitet gjennom veilederutdanning, Lesson Study, bruk av nettbrett og andre digitale løsninger.

Det er verdt å stoppe opp litt ved at alle forsøk er innenfor de eksisterende rammene. Praksisopplæring er forskriftsfestet når det gjelder antall dager og hva som kan gjøres hvor, og retningslinjene oppleves kanskje styrende. Forsøk når det gjelder antall dager vil f.eks. kreve dispensasjoner, men forsøk når det gjelder forsøk med ulik distribusjon av dager eller timer vil ikke kreve dispensasjon.

4.4.1 Hva mangler?

VI har påpekt mangel på forskning om praksisopplæring i barnehage som en stor sekk av manglende kunnskap. I tillegg kan vi også ta med alle mulige andre slags lærerutdanninger. Vi vet ikke noe om praksisopplæring i kulturskoler eller i andre læringsarenaer som er relevante for mange lærerutdanninger.

VI har identifisert én studie om internasjonal praksis. Praksisopplæring på ulike arenaer og i ulike land er altså mangelvare.

Videre har vi påpekt at vi også savner forskning om vurdering av lærerstudenter i praksisopplæring. Hva vektlegges av praksislærere? Hvordan står dette i forhold til retningslinjer for lærerutdanning og programplaner for lærestedene – og kan vi sammenligne oss med andre nordiske land eller internasjonalt? Er det enighet om hva som vektlegges? Hvilke situasjoner gir innblikk som praksislærere og campuslærere trenger for å kunne vurdere?

Vi har ikke funnet studier som ser på skikkethetsvurdering og praksisopplæringens rolle.

Studier belyser betydningen av at rektor er involvert i utvikling av skolens praksisopplæringsplaner, men vi har ikke funnet studier som ser kritisk på hva slike planer inneholder eller om det er vesentlige forskjeller mellom skolers planer. Har skoleplanene betydning for hva som skjer? Hvordan? Og hvilken rolle spiller barnehagestyrer i utvikling og oppfølging av barnehagens planer?

Vi har ikke funnet studier som vurderer progresjon i utvikling av lærerkompetanser og kunnskap. I 3- 4- og 5-årige programmer, forventes det en form for progresjon gjennom årene. Lærerstudenter skal øke kompetanse og kunnskap fra første til siste år. Kommer dette til uttrykk i praksisopplæring? Hvordan? I kapittel 1 (1.3) skriver vi: «Flere av lærerutdanningene

spesifiserer at studentene skal samarbeide med medstudenter, praksislærere og faglærer om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning det første året, men at de skal bli mer og mer selvstendige. Dette kan forstås som en operasjonalisering av «progresjon» i studiet, men det spesifiseres ikke hva som er «økt vanskelighetsgrad».

Vi vet ikke hva lærerstudenter lærer i praksisopplæring. Det ville også være av interesse å vite mer om kvalitet i veiledning og kvalitet i læring for lærerstudenter som er på mastergradsnivå. Vil det bli et større skille mellom «teoretisk kunnskap» og «praktisk kunnskap» når mastergradsstudenter er i praksisopplæring? Vil lærerstudenter identifisere seg mer med teoretisk og forskningsbasert kunnskap?

En av studiene som inngår i utvalget, gjennomførte praksisopplæring på en litt annen måte. I denne studien hadde lærerstudentene praksis på en skole hver uke gjennom hele semesteret. Men vi vet ikke om denne organiseringsformen ga et bedre læringsutbytte enn om de var i praksis i seks sammenhengende uker. Sammenligning av ulike organiseringsformer er ikke gjort.

I dette utvalget er det studier som belyser lærerstudenters arbeid og opplevelse av praksisopplæring, studier som belyser arbeidet til praksislærere/veiledere i skolen og studier som belyser faglærere ved UH-institusjonen sitt arbeid. Det er, som sagt, ingen studier som vurderer ulike organiseringsformer, men det er heller ikke studier av ulike kommunikasjonsformer mellom UH og skole eller ulike administrasjonssystemer knyttet til praksisopplæring. Vi vet ikke hva administrativt ansatte eller systemer betyr for kvalitet i praksisopplæring.

5.0 Kvalitetsdrivere i praksisopplæring for lærerutdanninger i Norge?

Dersom resultatene som Christophersen et al (2016) finner er riktige, nemlig at kvalitative aspekter ved veiledning har stor betydning for om lærerstudenter vil fortsette i utdanning og senere yrke, vil det være helt essensielt å styrke praksisopplæring, veilederutdanning og veiledning. Det forventes større lærermangel i framtiden, og allerede nå er det store grupper lærerstudenter som velger å avslutte utdanningen. Det er mulig at det beste tiltaket for å hindre frafall og fremme gjennomføring er å styrke praksisopplæring.

Det er umulig å konkludere med stor sikkerhet basert på studiene vi har identifisert, men det er likevel noen områder som synes å peke i litt samme retning. Et siktemål med denne oppsummeringen til slutt er å si noe om hva vi foreløpig har indikasjoner på kan ha betydning, men samtidig gjøre oppmerksom på at dette er områder hvor vi trenger mer systematisk forskning og kunnskapsutvikling.

5.1 Syv mulige kvalitetsdrivere for praksisopplæring

Styrking av praksisopplæring vil, basert på denne forskningsoversikten, kunne innebære:

- Lærerstudenter som medstudenter i et læringsfellesskap

Lærerstudenter er i en usikker og krevende situasjon og praksisbarnehager og skoler representerer en virkelighet som både er kjent og fremmed. Noen bygger videre på en gryende identitet som lærer, mens andre er usikre på om de i det hele tatt ønsker å bli lærer. For noen oppleves «observasjonspraksis» meningsløst, og i studier som inngår her er det også eksempler på at lærerstudenter ikke vet hva observasjon er og tror at de skal «sitte passivt» dersom de skal observere.

Læringsutbytte for lærerstudenter i praksisopplæring påvirkes sannsynligvis av medstudenters deltakelse og av i hvor stor grad det utvikles et læringsfellesskap. Studiene viser at det er forskjell mellom praksisgrupper. En av praksisgruppene i dette utvalget fikk lov til å arbeide som individer gjennom to praksisperioder, altså et helt studieår uten å få anledning til å lære av og med hverandre. Andre praksisgrupper planla sammen, var enige om hva og hvordan de ville observere, og drøftet i fellesskap sammen med praksislærere.

Hva lærerstudenter skal gjøre og hvordan de skal arbeide sammen kan ikke overlates til tilfeldigheter. Det er heller ikke mulig å anta at de lærer sammen bare de blir satt sammen i en gruppe. Lærerstudenter lærer om samarbeid i utdanningen og de forventes å samarbeide. Det kan likevel være grunn til å stille spørsmål om potensialet i lærerstudentgruppene blir godt nok ivarettatt. Kan kunnskap om samarbeidslæring og betydning av andre barn /medelever for barns /elevers læring også løftes opp til å gjelde lærerstudenters grupper og læring?

- Veilederutdanning for praksislærere

Studier framhever at nøkkelen til suksess er hos praksislærerne og på praksisskolene. Det kreves spesialkunnskap og kompetanse å være veileder for lærerstudenter, og flere har fremmet tanken om at dette bør være en særegen karrierevei. Basert på det som kommer fram i denne forskningsoversikten, er det fortsatt stor variasjon i hva lærerstudenter opplever av veiledning. I noen tilfeller er veiledning få og korte samtaler om praktiske gjøremål, og i andre tilfeller er det grundige diskusjoner som bringer inn elevkunnskap, fagkunnskap, didaktisk kunnskap og organisatorisk kunnskap. Veiledning kan forsterke avstanden mellom teori og praksis, og veiledning kan styrke koblinger mellom teori og praksis og bidra til dypere forståelse for lærerstudenter.

Hvis veiledningskvalitet kan være et «være-eller-ikke-være» for lærerstudenter, bør veiledningskompetanse for lærerstudenter være noe av det viktigste lærerutdanninger og praksisbarnehager og -skoler samarbeider om.

Veilederutdanning er på 15 stp pluss 15 stp, men fortsatt er det mange praksislærere som ikke har veilederutdanning. Dette kan være et større problem enn vi vet, men studier av veiledning i dette utvalget kan ikke gi svar på forholdet mellom veilederutdanning og veiledningskvalitet. Vi vet heller ikke om veilederutdanning for praksislærere svekkes når opplæring er felles med andre veiledere (f.eks. veileder for nyutdannede lærere).

- Retningslinjer og hjelpemidler til praksisopplæring og praksisskoler

Praksislærere har bruk for tydeligere rammer og hjelpemidler til å kunne gi god veiledning og legge til rette for edukative erfaringer for lærerstudenter – og for å minske variasjon mellom skoler og praksislærere¹⁰. I dette utvalget av studier har vi sett betydningen av samarbeid gjennom Lesson Study og at tekniske hjelpemidler også kan bidra til dypere diskusjoner av praksis. Praksislærere gir beskjed om at de ikke vet helt hva som forventes av dem, og de vet ikke hva som legges i «observasjon». Hva slags hjelpemidler får praksislærere?

Praksislærere er ofte lærere med erfaring fra arbeidet, og det er dermed noen år siden de tok sin lærerutdanning. Lærerutdanning i dag er annerledes. Forskningsbasert kunnskap og kompetanse vektlegges i mye større grad både i utdanning og i barnehage og skole, men for barnehager og skoler er det selvsagt en lengre vei å gå for å øke kunnskap om forskning som er relevant for praksis. Praksisbarnehager og -skoler er i en særstilling i så måte fordi de kan ha tettere kontakt med UH-sektoren. Et viktig spørsmål er: Hvordan bidrar samarbeid mellom UH og praksisbarnehager og -skoler til å utvikle de ressursene som barnehager og skoler trenger for å være gode lærerutdanningsarenaer?

10. Vi har såpass lite forskning om barnehage at det er vanskelig å konkludere at det er variasjon i veiledningskvalitet mellom barnehager.

- Samarbeid om praksisopplæring og veiledning

Oppsummert, ser det ut til at det ville være en stor styrke for lærerstudenters læring om det var større samarbeid mellom praksislærere og vitenskapelig ansatte. Lærerstudenter har bruk for å kunne koble ulike kunnskapsområder, men vi kan ikke forvente at praksislærere er like oppdatert på forskning og teori som en som har det som primæroppgave å være det. På samme måte kan vi ikke forvente at vitenskapelig ansatte skal være like oppdaterte på praktisk kunnskap om barn, elevkunnskap og kunnskap om barnehagers og skolars praksiser. De ulike kunnskapsområdene som de to gruppene representerer er viktige i utviklingen av lærere, og spørsmålet er hvordan de kan kobles i større grad.

Tilbakemeldinger fra studenter i studier som inngår i dette utvalget gir indikasjoner på at de to kunnskapsverdener eksisterer (ref. Feiman-Nemser & Buchman, 1984) og at den type oppgaver som flere lærerutdannere forventer at studenter skal gjennomføre i praksisperioden kan oppleves som mindre betydningsfulle. Dette må tas på alvor slik at UH og praksisskole ikke arbeider mot hverandre, men heller finner fram til måter å samarbeide om kunnskapsutvikling for lærerstudenter.

Hvordan er det mulig/ Er det mulig å øke vitenskapelig ansattes deltakelse i praksisopplæring innen samme ressurstildeling? Hva slags konsekvenser kan det få for lærerstudenters læring og gjennomføring av studiet?

- Vurdering av studenter i praksisopplæring og progresjon i praksisopplæring

Vi må få større innsikt i både hvordan progresjon håndteres i praksisopplæring og hvordan vurdering blir gjennomført. Vi har valgt å ta med vurdering av studenter og progresjon som en kvalitetsdriver til tross for at dette er et område vi savner forskning på. Begrunnelsen er at vi vet fra andre områder at tilbakemelding kan ha betydning for læring. Det er interessant at det faktisk er et så underforsket område i lærerutdanning. Uten forskning på dette feltet, vet vi lite om hva som vektlegges av kompetanser og kunnskap og vi vet lite om hva som læres. Herunder er det også behov for innsikt i skikkethet relatert til praksisopplæring.

- Styrking av praksisopplæring på campus

CATE-studien indikerer at det er utviklingsmuligheter når det gjelder å utdype praksiserfaringer gjennom undervisning på campus. Å koble praksiserfaringer tettere til undervisning på campus framheves som en måte å skape større sammenhenger og dermed å kunne fremme studenters læring. Det er mulig at vitenskapelig ansatte ikke opplever at de har nok innsikt og kompetanse til å kunne bistå lærerstudenter slik. Ville det være en styrke å øke praksislæreres deltakelse på campus i slike tilfeller?

Studien til Bjerke et al (2019) viste også en annen inngang som er på vei inn i lærerutdanninger: Bruk av praksisskoler utenom praksisopplæringsperioder. Slikt samarbeid er særlig relevant for lærerutdanningsbarnehager og lærerutdanningsskoler, men kan selvsagt også inngå i samarbeid med praksisbarnehager og -skoler. Dette kan også være en måte å unngå «to-verdeners konflikten» (se ovenfor).

- Kobling mellom praksisopplæring og framtidig yrke i barnehage eller skole

Lærere forventes å kunne samarbeide i team for å utvikle barnehagens praksis/skolens praksis. Det forventes at de kan stille spørsmål og utforske i fellesskap. Det forventes at de kan forholde seg til forskningslitteratur som er relevant for deres arbeid, og at de kan samle informasjon gjennom kartlegginger eller observasjoner (med mer) for deretter å analysere og vurdere videre utvikling. Slikt arbeid handler om profesjonelt samarbeid.

Willegems et al (2017) sin kunnskapsoppsummering av forskning om lærerstudenter og praksislærere som samarbeider om å utforske et tema viste til ulike måter å gjøre dette på. Lærerstudentene inngikk i samarbeid som kunne beskrives som:

- Shared inquiry eller felles utforskning som innebærer likeverdig deltakelse
- Supported inquiry eller støttet utforskning hvor praksislærer støtter opp om lærerstudenters utforskning
- Parallell inquiry eller parallellutforskning hvor studenters utforskning relatert til utdanningsprogrammet (oppgaver gitt av lærerutdanner på campus) gjennomføres uten koblinger til skolens virksomhet.

I denne forskningsoversikten har vi sett eksempler på «supported inquiry» hvor praksislærer støtter opp om det utforskningsarbeidet som lærerstudentene gjør (Lesson Study). Vi har også eksempler på at lærerstudenter gjennomfører aksjonsforskning som relateres til utdanningsprogrammet («parallell inquiry»). Begge inngangene viser lovende tendenser i materialet, og det er mulig at samarbeid om å utforske problemstillinger i praksis som er relatert til undervisning i fag kan være en kvalitetsdriver i praksisopplæring.

5.2 Studiens begrensninger

Denne rapporten gir leseren en oversikt over forskning om praksisopplæring i norske lærer-utdanninger. Vi har valgt å ta med alle artikler og kapitler som ble identifisert i våre søk og som tilfredsstilte inklusjonskriteriene. Vi har ikke ekskludert på design eller metoder.

De aller fleste studiene i dette utvalget er småskala-studier, og det er ingen som kan være tydelige på kausalitet. Det er kun et prosjekt som har et kvasi-eksperimentelt design (TasS-prosjektet med Lesson Study) hvor det inngår kontrollgrupper. Derfor er det ikke mulig for de fleste intervensjonsstudiene (f.eks. når nettbrett introduseres eller andre innovasjoner som aksjonsforskning) å si noe om læringseffekter eller å sammenligne med kontrollgrupper som ikke brukte nettbrett. Det eneste vi har innsikt i, er lærerstudentenes egne vurderinger av hvordan de opplevde veiledning forrige gang de hadde praksisopplæring sammenlignet med denne gangen. Det sier seg selv at det er mange feilkilder i slike vurderinger. I likhet med Cochran-Smith & Fries (2005), vil vi påpeke mangelen på studier som belyser studenters læring, og mangelen på longitudinelle studier i utvalget.

Vi kan ikke konkludere når vi nevner syv mulige kvalitetsdrivere fordi evidensgrunnlaget er for svakt til det. Derfor har vi også valgt å bruke begrepet «mulige». Dette er likevel områder som er blitt belyst til en viss grad av forskning gjort på praksisopplæring, og det er områder som også blir belyst internasjonalt til en viss grad. En av styrkene når man samler opp mange studier innen ett tema, er at de kan bekrefte og styrke hverandre. Det kan være litt mer hold i resultater som framheves når flere studier påpeker samme eller lignende resultater.

5.3 Videre forskning

5.3.1 Forskningsdesign

Vi trenger sterkere forskningsdesign innen forskning om praksisopplæring. Vi vet f.eks. ikke hva lærerstudenter lærer av og i praksis. Ingen av studiene har hatt et design som kan gi innsikt i det.

Vi har studier som belyser hva som vektlegges i veiledningssamtaler – og hva som ikke vektlegges. Dette kan gi en indikasjon på hva lærerstudenter *har mulighet til* å utvikle kunnskap om fra veiledningssituasjoner. Men vi vet ikke hva de har lært. Dessuten er praksisopplæring mye mer enn veiledningssituasjoner.

Vi har behov for longitudinelle studier som kan følge utvikling over tid, og vi har bruk for komparative studier som kan undersøke effekter eller konsekvenser av ulike tilnærminger i ulike situasjoner.

Det ville også være en styrke å ha studier som også omfatter større og representative utvalg.

5.3.2 Utvikling av forskningstema

Vi har allerede indikert mange områder hvor vi savner forskning (se kap 4.5 ovenfor). Det har vært mulig å kategorisere de 93 artiklene/kapitlene innen åtte områder – og kategoriseringen kunne også ha vært annerledes. Det er for så vidt en ganske stor bredde i artiklene, og det er fortsatt mange spørsmål innen hvert av temaene som ikke er utforsket.

Det er også slik at mange av de som har skrevet innen samme tematiske kategori, ikke viser til tidligere norsk forskning på feltet. Det er påfallende mange som kun viser til internasjonal forskning. Dette kan ha sammenheng med hvordan eventuelle søk er blitt gjennomført i forbindelse med arbeidet (ingen av de norske er dukket opp), men det kan også være en antakelse om at man må henvise til anerkjente internasjonale artikler for å bli antatt selv. Uavhengig av grunn, vil vi likevel fremme betydningen av å sette seg inn i tidligere forskning fra norske lærerutdanninger også for å kontekstualisere, men ikke minst slik at det er mulig å bygge videre på en mer systematisk måte og bidra til kunnskapsutvikling som vi har stor bruk for.

Referanser

Baumfield, V. (2015). Teachers for the twenty-first century: A transnational analysis of the role of the university in teacher education in the United Kingdom, I B. Moon (red), *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Blue Ribbon Panel (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512807.pdf>

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*, London: SAGE Publications.

Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. Harvard Educational Review, 61(3), 279-311. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.61.3.q671413614502746>.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D.J. (red.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.) Routledge: New York, NY.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. I M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Red), *Studying Teacher Education*. Washington, DC: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs, *Education Inquiry* 6 (3).
Publisert på nett: <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education
Journal of Teacher Education, 57 (3), 300-314.

Ekspertgruppen (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen; Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse – ISBN: 978-87-93706-34-7.
https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-læreruddannelsen.pdf

Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1983). *Pitfalls of Experience in Teacher Preparation*. Occasional Paper: 65. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University. <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op065.pdf>

Flämig, K., König, A., & Spiekermann, N. (2015) Potentials, dissonances and reform initiatives in field-based learning and mentoring practices in the early childhood sector in Germany, *Early Years*, 35:2, 211-226, DOI: [10.1080/09575146.2015.1028899](https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1028899)

Frantzi, K., Ananiadou, S. and Mima, H. (2000) [Automatic recognition of multi-word terms](#). *International Journal of Digital Libraries* 3(2), pp.117-132.

Gough, D., Olivier, S. and Thomas, J. (2017): *An introduction to systematic reviews*. 2nd Edition, London: Sage publications.

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 4, 639-665.

Hodges, T.E. & Baum, A. C. (red) (2019). *Handbook of Research on Field-Based Teacher Education*, Hershey, PA: IGI Global.

Kunnskapsdepartementet. (2005). *Øvingslæreravtale. Rundskriv F-04-05*. Nedlastet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2005/rundskriv-f-04-05.html?id=109530>.

Kunnskapsdepartementet (2012, sist endret 2016). Forskrift om Rammeplan for barnehagelærer-utdanning. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Kunnskapsdepartementet (2013a). Forskrift om Rammeplan for PPU for yrkesfag. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289?q=Praktisk-pedagogisk%20utdanning%20for%20yrkesfag%20for>

Kunnskapsdepartementet (2013b/ sist endret i 2016). Forskrift om Rammeplan for tre-årig yrkesfaglærerutdanning. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291?q=Yrkesfag%C3%A6rerutdanning>

Kunnskapsdepartementet (2013c / sist endret 2016) Forskrift om Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13.
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

Kunnskapsdepartementet (2016a). Forskrift om Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet (2016b). Forskrift om Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>

Kunnskapsdepartementet (2017). Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanning. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-lærerutdanningene_net.pdf

Lillejord, S., & Børte, K. (2014). <https://www.uis.no/getfile.php/13514434/Kunnskapssenter%20for%20Utdanning/KSU%20rapporter/Partnerskap%20i%20lærerutdanning.pdf>

Lortie, D. (1975). *School teacher*, Chicago: Chicago University Press.

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge* (2nd ed.). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Moon, B. (red) (2015). *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2016). *Lesson study (i utdanning og praksis)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Myhre, R. (1994). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Gyldendal.

Niemi, H. (2015). Academic and practical: Research-based teacher education in Finland, i B. Moon (red). *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oberhuemer, Pamela (2014): Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 22. München. Lastet ned fra: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_22_Fachpraktische_Ausbildung.pdf

Orland-Barak, L. (2016). Mentoring, I J. Loughran & M.L. Hamilton (red), *International Handbook of Teacher Education*, Singapore: Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-981-10-0369-1_4

Reid, A. (2004). Towards a culture of inquiry in DECS. Occasional Paper Series, no. 1.

Adelaide: South Australian Department of Education and Children's Services.

Richmond, G., Bartell, T., Carter, D.J.A., & Neville, M.I. (2019). Reexamining Coherence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 70 (3), 188-91.

Shuilleabhain, A. N., & Bjuland, R. (2019). Incorporating lesson study in ITE: organisational structures to support student teacher learning. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 434-445.

Sumrall, T.C., Scott-Little, C., La Paro, K.M., Pianta, R. (2017). Student Teaching Within Early Childhood Teacher Preparation Programs: An Examination of Key Features Across 2- and 4-Year Institutions, *Early Childhood Education Journal*, 45: 821. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0830-x>

Sundet, O. (1982). Pedagogisk seminar i tida 1907-1970. i I. Grotnæss, S. Øygarden & O. Sundet, (red). *Søkelys på praktisk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Uddannelses- og Forskningsministeriet i Danmark (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

UHR-Lærerutdanning (2017a). Nasjonale retningslinjer for tre-årig yrkesfaglærerutdanning i praktisk-estetiske fag. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-trearinge-faglarerutdanninger-27102017-etter-vedtak-nrlu.pdf

UHR-Lærerutdanning (2017b). nasjonale retningslinjer for Praktisk-pedagogisk utdanning -Allmennfag. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf

UHR-Lærerutdanning (2017c). Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf

UHR-Lærerutdanning (2018a). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

UHR-Lærerutdanning (2018b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelarerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf

UHR-Lærerutdanning (2018c). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

UHR-Lærerutdanning (2018d). Nasjonale retningslinjer for PPU-Y. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i6c34f03d-e46c-4ce8-8c90-9c47b488bbc1/nasjonale-retningslinjer-for-praktisk-pedagogisk-utdanning-for-yrkesfag-trinn-8-13_ferdig.pdf

Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review, *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>

Wood, A. L. and Stanulis, R. N. 2009. Quality teacher induction: "Fourth-wave" (1997-2006) induction programs. *The New Educator*, 5: 1-23.

Zeichner, K. (2010). University-based teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2) 89-99.

Zeichner, K. (2015). The changing role of universities in US teacher education, i B. Moon (red), *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 1: Søkestreng (Scopus syntax)

TITLE-ABS-KEY("dialogic learning community" OR "field experience" OR "field placement" OR "field practice" OR "field relation" OR "individual practice" OR "mentor*" OR "placement period" OR "practical advice" OR "practical experience" OR "practice context" OR "practice field" OR "practice implication" OR "practice learning" OR "practice meeting" OR "practice student" OR "practice supervisor" OR "practice teacher" OR "practice teaching" OR "practicum" OR "practising model" OR "real-life practice" OR "school-based training" OR "teaching practice" OR "theory-practice") AND TITLE-ABS-KEY("beginning teacher*" OR "initial teacher education" OR "mentee*" OR "newly qualified teacher*" OR "preservice teacher*" OR "professional development" OR "professional learning" OR "professional training" OR "student teacher*" OR "teacher educat*" OR "teacher preparation" OR "teacher training")

Vedlegg 2: De 93 inkluderte studiene

Admiraal, W., Hernández, F., McShea, J., Gudmundsdottir, S., Veen, W., Fonollosa, M., ... & Davis, N. (1999). Tele-Guidance to Develop Reflective Practice: experiences in four teacher education programmes across Europe. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(1), 71-88.

Alvestad, M., & Röthle, M. (2007). Educational Forums: frames for development of professional learning. A Project in early childhood education in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 407-425.

Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. P., & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281-291.

Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3(1), Article: 1248186.

Bjerke, A. H., Eriksen, E., Rodal, C., & Solem, I. H. (2019). "Oppdrag" i matematikk - om å koble teori og praksis. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærer kvalifisering - sammenhenger og spenninger* (pp. 39-54). Universitetsforlaget, Oslo.

Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and teacher education*, 52, 83-90.

Bjuland, R., & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254.

Bjuland, R., & Mosvold, R. (2014). Lærerstudenters refleksjoner om utvikling av læringsfellesskap. *Uniped*, 37(4), 46-57.

Bjuland, R., Helgevold, N., & Munthe, E. (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art-3.

Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.

Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313-333.

Christophersen, K. A., Elstad, E., Solhaug, T., & Turmo, A. (2015). Explaining Motivational Antecedents of Citizenship Behavior among Preservice Teachers. *Education Sciences*, 5(2), 126-145.

Christophersen, K. A., Elstad, E., Solhaug, T., & Turmo, A. (2016). Antecedents of student teachers' affective commitment to the teaching profession and turnover intention. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 270-286.

Divitini, M., Haugalokken, O., & Morken, E. M. (2005, July). Blog to support learning in the field: lessons learned from a fiasco. In *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)* (pp. 219-221). IEEE.

Elvebakk, L., Lundberg, P., & Vederhus, I. (2019). Praksislæraren som lærarutdannar i norskfaget. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger* (pp. 58-70). Universitetsforlaget, Oslo.

Eriksen, A., Larsen, A. B., & Leming, T. (2015). Acting and reflecting; making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice*, 16(1), 73-84.

Fauskanger, J., Hanssen, B., & Helgevold, N. (2019). Fra ensomme svaler til fugler i flokk - skolebaserte praksisplaner som redskap i utvikling av felles forståelse i praksisskolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 133-146.

Fosse, B. O. (2016). Transformerings av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 235-251.

Haukenes, M. B. (2017). Feedback and Assessment in the New Kindergarten Teacher Education in Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1201-1214.

Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring-et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05), 362-374.

Heggen, K., Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398-413.

Helgevold, N., & Munthe, E. (2016). Veiledning på elevens vilkår. In *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. (pp. 81-100). Fagbokforlaget, Bergen.

Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education* 49, 128-137.

Helleve, I., & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228-242.

Hoel, T., & Gudmundsdottir, S. (1999). The REFLECT project in Norway: interactive pedagogy using email. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(1), 89-110.

Hordvik, M., MacPhail, A., & Ronglan, L. T. (2019). Negotiating the complexity of teaching: a rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.

Høyenes, S. M., Klemp, T., & Nilssen, V. (2019). Mentoring prospective mathematics teachers as conductors of whole class dialogues-Using video as a tool. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 77(1), 287-298.

Husebø, D. (2012). Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill: En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk. *Acta Didactica Norge*, 6(1), Art-8.

Jenset, I. S., Hammerness, K., & Klette, K. (2019). Talk about field placement within campus coursework: Connecting theory and practice in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650.

Juhler, M. V. (2016). The use of lesson study combined with content representation in the planning of physics lessons during field practice to develop pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 27(5), 533-553.

Juhler, M. V. (2018a). Assessment of Understanding: Student Teachers' Preparation, Implementation and Reflection of a Lesson Plan for Science. *Research in Science Education*, 48(3), 515-532.

Juhler, M. V. (2018). Pre-service teachers' reflections on teaching a physics lesson: How does Lesson Study and Content Representation affect pre-service teachers' potential to start developing PCK during reflections on a physics lesson. *Nordic Studies in Science Education*, 14(1), 22-36.

Kalgraf, S., & Lindhardt, E. M. (2018). The professional role of the teacher educator in practice meeting. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67-81.

Karlsen, S., & Olufsen, M. (2019). To ulike utdanninger for skolens mellomtrinn. Er det samsvar mellom planverk og praksislæreres erfaringer med studentenes kompetanser på 1-7 og 5-10 utdanningene?. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art-11.

Klemp, T. (2010). Discovering and developing student teachers' practical teaching theory - writing logs as a tool? *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), 121-138.

Klemp, T., & Nilssen, V. (2017). Positionings in an immature triad in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 257-270.

Klemp, T., & Nedberg, A. (2016). Å studere elevers læring gjennom en fokuselev. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(2), 23-43.

Kvam, E. K. (2019). Praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Om utviklende kunnskapsprosesser i lærerutdanningens praksisveiledning. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art-12.

Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158.

Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018a). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524-541.

Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018b). Mentors of preservice teachers: The relationships between mentoring approach, self-efficacy and effort. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 261-279.

Lind, A., Nergård, M. E., & Svenkerud, A. (2019). Lærerstudenters arbeid med skjønnlitteratur i praksisskolene. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering – sammenhenger og spenninger* (pp. 114-129). Universitetsforlaget, Oslo.

Lindboe, I. M., & Kaarby, K. M. E. (2019). Praksisperioder som læringsfellesskap. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering – sammenhenger og spenninger* (pp. 197-213). Universitetsforlaget, Oslo.

Mathisen, P., & Bjørndal, C. (2016). Tablets as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(04), 227-247.

Moen, K. M., & Standal, Ø. F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic studies in education*, 34(02), 111-126.

Moen, K. M., & Standal, Ø. (2016). Practicum in Physical Education Teacher Education: An Educational Partnership?. *SAGE Open*, 6(1), 2158244016635715.

Mosvold, R., & Bjuland, R. (2015). Lærerstudenters utvikling av matematikklæreridentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 97-109.

Mosvold, R., & Bjuland, R. (2016). Positioning in identifying narratives of/about pre-service mathematics teachers in field practice. *Teaching and Teacher Education*, 58, 90-98.

Munthe, E., & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471-485.

Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 188-203.

Munthe, E., Bjuland, R., & Helgevold, N. (2016). Lesson study in field practice: a time-lagged experiment in initial teacher education in Norway. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 142-154.

Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N., & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557-573.

Nilssen, V., Gudmundsdottir, S., & Wangsmo-Cappelen, V. (1998). Mentoring the teaching of multiplication: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 29-45.

Nilssen, V. (2010a). Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 591-598.

Nilssen, V. L. (2010b). Guided Planning in First-Year Student Teachers' Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 431-449.

Nilssen, V., & Solheim, R. (2015). 'I see what I see from the theory I have read.' Student teachers learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 404-416.

Nilssen, V. (2016). The first-year as a mentor in Norwegian teacher education-asking for the authoritative word. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 1(1), 1-12.

Ohnstad, F. O., & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. In *Kvalifisering til læreryrket*. (pp. 140-168). Abstrakt forlag, Oslo.

Olsen, S. T., Wikan, G., Klein, J., & Hagen, A. (2019). Praksisstudier i fremmed land - bedre lærere i eget land?. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering – sammenhenger og spenninger* (pp. 131-143). Universitetsforlaget, Oslo.

Ottesen, E. (2006a). Lærerstudenters utvikling av praksisidentitet som lærere med IKT. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(4), 289-302.

Ottesen, E. (2006b). Learning to teach with technology: Authoring practised identities. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 275-290.

Ottesen, E. (2007a). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.

Ottesen, E. (2007b). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and teacher education*, 23(5), 612-623.

Raaen, F. D. (2017a). Placement mentors making sense of research-based knowledge. *Teacher Development*, 21(5), 635-654.

Rinholm, H. (2019). Profesjonsrelevans i spenningen mellom praktisk og teoretisk kunnskap i lærerutdanningens musikkfag. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering – sammenhenger og spenninger* (pp. 96-105). Universitetsforlaget, Oslo.

Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2019). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 1-16.

Shuilleabhain, A. N., & Bjuland, R. (2019). Incorporating lesson study in ITE: organisational structures to support student teacher learning. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 434-445.

Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art-8.

Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerutdanning. I *Kvalifisering til læreryrket*. (pp. 118-139). Abstrakt forlag, Oslo.

Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningstrategi i norsk veiledningsdiskurs. In *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. (pp. 59-80). Fagbokforlaget, Bergen.

Smeby, H-C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I *Kvalifisering til læreryrket*. (pp. 98-117). Abstrakt forlag, Oslo.

Smith, K. (2007). Empowering school-and university-based teacher educators as assessors: A school-university cooperation. *Educational research and evaluation*, 13(3), 279-293.

Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education-Do we want candidates and mentors to agree?. *Studies in educational evaluation*, 36(1-2), 36-41.

Smith, K. (2016a). Partnerships in teacher education-going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *ceps Journal*, 6(3), 17-36.

Smith, K. (2016b). Mentor: Skolebaserte lærerutdannere - ansvar og krav. In *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. (pp. 197-210). Fagbokforlaget, Bergen.

Solomon, Y., Eriksen, E., Smestad, B., Rodal, C., & Bjerke, A. H. (2017). Prospective teachers navigating intersecting communities of practice: early school placement. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(2), 141-158.

Solstad, A. G. S. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis-den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 203-218.

Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen-en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 97-108.

Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178.

Sundli, L. (2003). Yrkeskvalifisering gjennom praksis. In *Norsk lærerutdanning; Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. (pp. 223-238). Universitetsforlaget, Oslo.

Sundli, L. (2007). Mentoring-A new mantra for education? *Teaching and teacher education*, 23(2), 201-214.

Thorsen, K. E. (2016). Practice teachers' role in teacher education-individual practices across educational curricula. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 179-192.

Thorsen, K.E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger* (pp. 25-34). Universitetsforlaget, Oslo.

Tørnby, H. (2019). "To draw is to think in another way". Om studenters estetiske visualiseringer av praksis. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger* (pp. 75-93). Universitetsforlaget, Oslo.

Ulleberg, I. (2019). Læringsaktiviteter i praksisstudiene. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger* (pp. 218-235). Universitetsforlaget, Oslo.

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education?. *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.

Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how?. *Educational action research*, 22(4), 518-533.

Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2018a). Action research-connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273-287.

Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018b). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649.

Vingdal, I. M. (2019). Reflektert studentundervisning i gruppe. In *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger* (pp. 147-159). Universitetsforlaget, Oslo.

Wæge, K., & Haugaløkken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.

Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(02), 103-114.

Østern, A.-L. (2016). Betydningen av responsløyper i veiledningsprosesser. In *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. (pp. 19-43). Fagbokforlaget, Bergen.

Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge

© Kunnskapssenteret 2020

Distribusjon: Kunnskapssenter for utdanning

Universitetet i Stavanger

4036 Stavanger

<https://www.uis.no/kunnskapssenter>

Tlf: 51 83 00 00

Referanse no: KSU 1/2020

ISBN: 978-82-7644-906-8



Kunnskapssenter
for utdanning

Universitetet i Stavanger