



Praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv

Marit Ulvik, Liv Eide, Ingrid Helleve og Edel Karin Kvam

SAMMENDRAG

Praksis er en sentral og verdsett del av lærerutdanningen, men læringsutbyttet blir ofte tatt for gitt og sjelden utfordret. Denne intervjustudien undersøker hvordan praksisopplæringens formål er oppfattet og erfart sett fra perspektivene til studenter, veiledere og ansatte i høyere utdanning (lærerutdannere). Målet med studien av de ulike perspektivene er å få ny forståelse for hvordan praksisopplæringen kan bidra til å innfri lærerutdanningens målsetting om en profesjonsrettet, helhetlig og sammenhengende utdanning. Funnene viser at selv om det hersker tilsynelatende enighet om formålet med praksis, finnes det spenninger og nyanser i aktørenes oppfatninger, og deres erfaringer tyder på utfordringer knyttet til å innfri det oppfattede formålet. Spenninger mellom aktørene er særlig knyttet til hva en helhetlig lærerrolle innebærer, og til hvilken rolle teori skal spille i praksisopplæringen. Ulike perspektiv kan utfordre hverandre og fremme en ny eller utvidet forståelse for lærerarbeid. Dette stiller imidlertid krav til samhandlingen mellom partene. Funnene viser at det er få møteplasser, uklare roller og uklare forventninger mellom de involverte. Avslutningsvis foreslås implikasjoner av studien.

Nøkkelord: lærerutdanning; praksis; formål; lærerstudent; veileder; lærerutdanner

Marit Ulvik, Universitetet i Bergen, Norge, e-post: Marit.Ulvik@uib.no

Liv Eide, Universitetet i Bergen, Norge, e-post: liv.eide@uib.no

Ingrid Helleve, Universitetet i Bergen, Norge, e-post: ingrid.helleve@uib.no

Edel Karin Kvam, Universitetet i Bergen, Norge, e-post: edel.kvam@uib.no

ABSTRACT

The purpose of practicum – how it is perceived and experienced by various actors

Practicum is a crucial and appreciated part of teacher education. However, the learning outcome is often taken for granted and seldom challenged. This interview study investigates how the purpose of practicum is perceived and experienced by student teachers and school-based and university-based teacher educators. The aim of studying the different perspectives is to get a new understanding of how practicum can contribute to teacher education's main purpose of a relevant, comprehensive, and coherent teacher education.

The findings show that even if there seems to be some agreement concerning purpose, there are tensions and nuances in the actors' understanding, and their experiences indicate challenges related to fulfillment of the perceived purpose. Tensions among the actors are especially linked to what a comprehensive teacher education implies, and how theory should be included in practicum. Different perspectives can challenge each other and promote an extended understanding of teachers' work. However, this depends on the interaction among the parties. The findings indicate few meeting places, unclear roles, and unclear expectations among the involved. Finally, some implications of the study are suggested.

Keywords: *teacher education; practice placement; purpose; student teacher; mentor; teacher educator*

Introduksjon

Praksis er en sentral del av lærerutdanningen, høyt verdsatt av lærerstudenter og beskrevet som den mest innflytelsesrike og nyttige delen av utdanningen (Hart, 2020). Forskning har imidlertid vist at læringsutbyttet ofte blir tatt for gitt og i liten grad utfordret (Rozelle & Wilson, 2012), og at verdien av praksis avhenger av innhold, struktur og hvordan praksis er samkjørt med resten av utdanningen (Fuentes-Abeledo et al., 2020; Ulvik et al. 2018). I Norge er lærerstudenter jevnt over fornøyde med praksisplassene, men peker likevel på utfordringer knyttet til kvalitet på veiledning, til hvorvidt praksis og teori er integrert og til hvordan utdanningsinstitusjon og skoler samarbeider (Hegerstrøm, 2017; Wiggen et al., 2020). Manglende helhet og sammenheng er internasjonalt en gjentagende kritikk mot lærerutdanninger (Butler & Cuenca, 2012; Hammerness, 2006; Korthagen, 2011). I en studie av norsk lærerutdanning fant Hammerness (2013) at utdanningen manglet delte visjoner, og en rapport fra 2021 fant at én av tre lærerstudenter ikke ser en sammenheng mellom opplæringen på studiestedet og det som skjer i praksis (Flaget, 2021).

Lærerutdanning er satt sammen av en rekke fag og emner som skal samspille i praktisk yrkesutøvelse (Grimen, 2008). Praksis blir omdreiningspunktet hvor de ulike aktørene så vel som praktisk og teoretisk kunnskap møtes. Utdanningen foregår videre på arenaer med ulike kulturer, noe som kan utfordre samhandling og dermed helhet og sammenheng (Elstad, 2010; Hart, 2020; Valencia et al., 2009). Læringsarenaene har ulike ansvarsområder, men et felles ansvar for lærerstudenters profesjonsutvikling. Det medfører at det må være samarbeid mellom dem.

Denne intervjustudien retter oppmerksomheten mot praksis i lærerutdanninger for trinn 8 til 13 og undersøker praksisopplæringens *formål* sett fra perspektivene til studenter, veiledere og ansatte i høyere utdanning (praksistriaden). Disse aktørene ser lærerutdanning fra ulike ståsted (se f.eks. Klemp & Nilssen, 2017; Tillema, 2009). De kan derfor ha ulike oppfatninger av formålet med praksis, og ulike erfaringer med hvordan formålet innfris. Dette ønsket vi, en gruppe lærerutdannere innenfor de aktuelle utdanningene, å undersøke med deltagere fra egen utdanningsinstitusjon.

Målet med studien av de ulike perspektivene er å få ny forståelse for hvordan praksisopplæringen kan bidra til å oppfylle rammeplanenes krav om en profesjonsrettet, helhetlig og sammenhengende lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2015). Forskningsspørsmålene er som følger:

Hvordan oppfatter lærerstudenter, veiledere og lærerutdannere formålet med praksis?

Hvordan erfarer aktørene at praksis bidrar til å realisere formålet?

Alle som er med på å utdanne lærere, kan i prinsippet omtales som lærerutdannere (European Commission, 2013). I artikkelen er begrepet beholdt pedagoger og fagdidaktikere ansatt i høyere utdanning. Lærerutdannerne i skolen blir omtalt som veiledere, et begrep brukt av samtlige intervjupersoner.

Bakgrunn

Praksisopplæringens formål

Studien ble gjennomført på et universitet som tilbyr femårig integrert lektorutdanning (lektorprogrammet) og ettårig praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag (PPU-programmet). Begge utdanningene er rettet mot ungdomsskole og videregående opplæring. Det første programmet leder fram til en mastergrad, det andre er en profesjonsfaglig utdanning for dem som allerede har en mastergrad. Lærerutdannere og praksisveiledere er knyttet til begge programmene. Rammeplanene for utdanningene har ingen formulerte formål for praksisopplæringen, men uttrykker at utdanningene som helhet skal være profesjonsrettede, helhetlige og sammenhengende. Rammeplanene stiller videre krav til omfang av praksis, mindre til kvalitet. Praksis skal være veiledet, og selv om det forventes, kreves ikke at veilederne innenfor de aktuelle utdanningene skal ha veilederkompetanse. Heller ikke retningslinjene for utdanningene har formulerte formål for praksisopplæringen (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017a, 2017b). Det står en del om innhold og organisering og om at de to læringsarenaene har ulike ansvarsområder, men uten at det spesifiseres hvordan ansvaret er fordelt. Ser en på læringsutbyttebeskrivelsene for praksis, kommer formålet fram mer indirekte. Studentene skal bli godt kjent med den helhetlige lærerrollen, de skal kunne reflektere over erfaringer og kunne bidra til endringsprosesser i skolen.

Biesta (2013) hevder at utdanning har som formål å kvalifisere, sosialisere og subjektivere. Lærerutdanningen *kvalifiserer* studentene for yrket ved å bidra med kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å utøve læreryrket. Gjennom praksiserfaringer blir lærerstudenter kjent med lærerarbeidets mangfold og starter sin gradvise *sosialisering* inn i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Imidlertid, kan læring på arbeidsplassen bli instrumentell hvis fokus ensidig rettes mot å tilpasse seg det som er (Jackson, 2015). *Subjektivisering* handler om å få gjøre sine egne

vurderinger og å tilføre noe. En profesjonsutøver står stadig overfor usikre situasjoner der det må foretas valg (Grimen, 2008). Lærerstudenter må derfor lære seg å utøve skjønn og bli i stand til å utvikle yrket. Da må de få rom til å utforske egne ideer om undervisning og innta en kritisk og spørrende tilnærming til praksis. Dette krever noe å reflektere ut fra, noe som nettopp teori kan bidra med (Biesta et al., 2015; Kvernbekk, 2012).

Lærerutdanningens praksis integrerer ulike kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske. Mens teoretisk kunnskap er abstrakt og kontekstuavhengig, er praktisk kunnskap kontekstuell og erfaringsbasert. Relasjonen mellom kunnskapsformene blir ofte beskrevet som et gap som bør overvinnnes. Forskere har imidlertid problematisert både å forstå relasjonen dikotomisk eller som noe som skal harmoniseres (Heggen & Smedby, 2012; Kvernbekk, 2012). Kvernbekk (2012) skiller mellom svak og sterk teori. Svak teori er praksisforankret og knyttet til læreres antagelser og forforståelse. Sterk teori bygger på abstrahert vitenskapelig kunnskap som med avstand til praksis kan tilføre et analytisk perspektiv. I tråd med rammeplanene utgjør kunnskapsformene ulike deler av læreres helhetlige kompetanse.

Hovdenak og Wiese (2017) løfter fram praktisk klokskap, eller fronesis, som en tredje kunnskapsform der det gjelder å utvikle dømmekraft. Det skjer gjennom erfaring, refleksjon og diskusjon, der den praktiske klokskapen samspiller med de andre kunnskapsformene. Praktisk dømmekraft handler om å møte komplekse situasjoner med sensitivitet og åpenhet for muligheter.

Et spørsmål som stilles både nasjonalt og internasjonalt, er hvorvidt lærerutdanningen skal være trening eller utdanning (Hoffman et al., 2015; Hovdenak & Wiese, 2017). Mens trening handler om å utvikle ferdigheter og kompetanser, dvs. å vite hvordan, vil en utdanning også legge vekt på å vite hvorfor en handler som en gjør, dvs. bidra til praktisk dømmekraft. Dette krever refleksjon over handling, men også refleksjon som foregripende handling der praktikeren vurderer ulike handlingsalternativ (Nerland, 2006). Refleksjon innebærer dialogiske møter med verden der en stiller spørsmål ved egne handlinger. Slik kan en få nye erfaringer og ny kunnskap (Hovdenak & Wiese, 2017; Klemp, 2013). Ved at handlinger blir analysert og knyttet til teori, skapes en distansert forståelse som kan gi erfaringene overføringsverdi til nye situasjoner (Smith & Ulvik, 2018).

I den internasjonale forskningslitteraturen kommer det fram ulike formål for praksis. En review-studie (Cohen et al., 2013) fant to hovedgrupper av mål, en *lærlingetilnærming* med oppmerksomhet rettet mot undervisningskompetanse, og en tilnærming med oppmerksomhet rettet mot *profesjonell vekst*. Veiledere helte mot det første målet og var primært opptatt av undervisningsferdigheter og tilpasning til skolen og det fremtidige yrket, dvs. av kvalifisering og sosialisering. Lærerutdannere la større vekt på profesjonell utvikling basert på refleksjon over erfaringer, og dermed på subjektivering (Biesta, 2013). Manglende veilederforberedelse blir nevnt som én av årsakene til spenningen (Cohen et al., 2013).

Praksisopplæringens erfarte formål

Én sak er hva en oppfatter som formålet med praksis, en annen hvordan ulike aktører erfarer at formålet blir oppfylt (Goodlad, 1979). Internasjonale utfordringer for lærerutdanninger er å innfri mål om helhet og sammenheng (Korthagen, 2011; Kvernbekk, 2012), å gjøre utdanningen relevant for yrket (Dahl et al., 2016; European Commission, 2017; Meld. St. 16 (2016–2017)) og å skape god interaksjon mellom de involverte aktørene (Hart, 2020). Praksis, imidlertid, er den delen av utdanningen studenter er mest fornøyd med og der de opplever å lære mest om profesjonen (Butler & Cuenca, 2012; Korthagen, 2011). Praksis styrker motivasjonen deres (Jackson, 2015) og gjør det lettere å forstå abstrakt kunnskap (Ulvik et al., 2018). Til tross for studenttilfredshet (Wiggen et al., 2020), peker en rapport på utfordringer knyttet til kvalitet på veiledning, hvordan teori og praksis er integrert og kommunikasjon mellom høyere utdanning og arbeidsplassen (Hegerstrøm, 2017).

En studie som undersøkte norske lærerstudenters læring i praksis, fant at praksisplasser gav ulik tilgang til kunnskap avhengig av hvorvidt studentene ble sosialisert inn i kollegafellesskapet på skolen (Ulvik et al., 2018). Videre hadde veilederne ulik forståelse for jobben sin. Noen hadde en lærlingetilnærming og så praksis som trening. Andre var tilbaketrukkne og overløt studentene til å øve gjennom prøving og feiling. En tredje gruppe var dialogpartnere og stimulerte til refleksjon og samspill mellom kunnskapsformer. De kom med råd og de lyttet til studenters perspektiv, og bidro dermed både til kvalifisering og subjektivering.

Det at veiledere og lærerutdannere med ulike ansvarsområder ser praksis fra ulike perspektiv, kommer fram i flere studier som beskriver en maktkamp mellom partene der studenten står i en krevende mellomposisjon (Bullough & Draper, 2004; Carlsson, 2020; Hart, 2020; Kalgraf & Lindhart, 2018). Ben-Harush og Orland-Barak (2019) fant i sin studie tre hovedmønstre i interaksjonen mellom partene i praksistriaden: dissonant, harmonisk eller argumentativt. Den dissonante interaksjonen virker hindrende på læringsutbyttet. Her er det dissonans mellom kulturene, maktrelasjonen mellom lærerutdanner og veileder er asymmetrisk og arbeidsfordelingen hierarkisk. Den harmoniske relasjonen har samsvar mellom kulturene, men en asymmetrisk maktrelasjon og fordeling av arbeid. Motsatt har den argumentative relasjonen dissonans mellom kulturene, men symmetrisk maktrelasjonen og jevnbyrdig arbeidsfordeling. Innenfor det harmoniske og det argumentative interaksjonsmønsteret samarbeides det for å utvide og transformere forståelsen av praksis. Et interessant funn er at ulikhetene ikke trenger å harmoniseres, men kan utnyttes positivt i samhandlingen. Både den harmoniske og den argumentative relasjonen fremmet læring. Imidlertid, for å fremme god kommunikasjon og dermed legge til rette for å innfri utdanningens mål om helhet og sammenheng, understreker faglitteraturen at det må være et ønske blant aktørene om å forstå og å bli forstått. Det må være gjensidig respekt (Bullough & Draper, 2004; Klemp & Nilssen, 2017). Da kan ulike perspektiv skape muligheter (jf. Ben-Harush & Orland-Barak, 2019).

Zeichner (2010) peker på manglende forbindelse mellom det som skjer på universitetet og i skolen som et sentralt problem i lærerutdanningen. Ofte vet veiledere lite om det studentene lærer på universitetet, og de som arbeider på universitetet vet lite om spesifikke praksiser i klasserommene. Det er få insentiver til å bruke tid på å koordinere de ulike komponentene i utdanningen. Veiledere er lite kompensert og verdsatt for jobben de gjør, og selv med partnerskap mellom universitet og skoler er ikke skolene sett på som likeverdige partnere. Dette kan tyde på en dissonant relasjon. Zeichners forskning er hentet fra USA, men poengene synes også relevante i Norge (Heggen & Thorsen, 2015; Wiggen et al., 2020).

Bullough og Draper (2004) understreker at skolen og universitetet trenger hverandre, ikke bare for å dele ansvar, men for å forstå undervisning på en rikere og mer interessant måte enn partene kan hver for seg.

Studien

Kontekst

I det aktuelle lektorprogrammet har studentene kortpraksis hver høst de tre første årene i studiet. Dette er praksis som går over noen dager og der studentene gjennom periodene gradvis skal gå fra observatørrolle til å få prøve seg på undervisning. Deretter har lektorstudentene langpraksis ca. 7 uker både høst og vår det fjerde året. På PPU-programmet har studentene langpraksis ca. 7 uker begge semestrene. Samlet har lektorstudentene 100 dager i praksis, PPU-studentene 60 dager.

Skolene studentene er i praksis på har praksiskoordinatorer utpekt av rektor. På universitetet er det praksiskonsulenter som administrerer praksisutplasseringen. Skolene med status enten som universitetsskoler, partnerskoler eller praksisskoler har ulik grad av samarbeid med universitetet. I løpet av hver langpraksis får studentene to praksisbesøk fra universitetet – enten av pedagog eller fagdidaktiker. Besøkene innebærer både veiledning og vurdering.

Utvalg og prosedyre

Studien bygger på intervju med 5 personer fra hver gruppe i praksistriaden. Vi ønsket et formålstjenlig utvalg (Creswell, 2013) og henvendte oss derfor direkte til personer fra de ulike gruppene som vi ut fra vår felles kjennskap til utdanningene anså kunne bidra med ulike og informerte perspektiv på praksis. Det var ingen kobling mellom studenter og veiledere, og hverken forskerne eller de andre lærerutdannerne hadde besøkt de aktuelle studentene i praksis. Alle vi kontaktet svarte ja til å delta. Intervjuene ble gjennomført våren 2020. To av studentene (S1–5) var fra lektorprogrammet – en med realfag, en annen med språkfag. Den ene hadde gjennomført kortpraksisene, den andre også begge langpraksisene. PPU-studentene hadde mastergrader fra tre ulike fakultet og hadde gjennomført begge langpraksisene. Blant lærerutdannerne (L1–5) var det to pedagoger og tre fagdidaktikere knyttet til varierte

fag og fakultet. Noen hadde lærerbakgrunn, andre ikke. Veilederne (V1–5) var alle erfarne lærere med veilederutdanning og ansatt på skoler med tett samarbeid med universitetet. De kjente dermed godt til de aktuelle utdanningene.

Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av nasjonale studentundersøkelser og tidligere forskning på praksisopplæring (blant andre Cohen et al., 2013; Hegerstøm, 2017; Ulvik et al., 2018). Vi spurte om hva deltagerne så som formålet med praksis og om utbytte for studentene. Videre spurte vi om organisering av praksis, arbeidsmengde, møteplasser, veiledning/vurdering og kvalitetssikring av praksissteder. Avslutningsvis spurte vi etter utfordringer og styrker i den aktuelle praksisopplæringen med tanke på hva aktørene så som formål.

Intervjuene ble gjennomført av oss som er forfattere av artikkelen. Vi er alle pedagoger og lærerutdannere i de aktuelle programmene. Innsideperspektivet kan farge intervjuene så vel som tolkningen av dem. Egen forforståelse kan tas for gitt, vi kan bli partiske, og forskerrollen bli uklar (Hockey, 1993). Imidlertid håpet vi at de ulike perspektivene kunne utfordre hverandre. Videre kan det at vi kjente konteksten være en fordel både for å velge informanter, for å stille relevante oppfølgingsspørsmål, og for å tolke svarene (Fleming, 2018; Mercer, 2007). Hvert intervju varte ca. 30 min og ble etter ønske gjennomført på intervjupersonens arbeidsplass, vårt kontor eller på Zoom.

Intervjuene ble transkribert, og analysen kan beskrives som abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2018). Det innebar at analysen var datadrevet, men uten å fornekte vår teoretiske forforståelse. I analyseprosessen vekslet vi derfor mellom teori og data på en hermeneutisk måte der begge ble tolket i lys av hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2018). Videre følger vi Hatch (2002) i hans argumentasjon for å kombinere en tematisk og fortolkende analyse for lettere å forankre tolkningen i dataene. Analysen ble derfor delt i to faser der vi først identifiserte tema (Braun & Clarke, 2006). Ved hjelp av analyseverktøyet NVivo ble alle tekstutdrag som handlet om formål markert. Deretter identifiserte vi tema innenfor disse utdragene på tvers av de tre deltagergruppene, tema som for eksempel yrkesrelevans, refleksjon og interaksjon praksis/teori. Vi markerte også sitat som illustrerte temaene. I neste fase foretok vi en mer fortolkende analyse som er beskrevet som forskerens beste forsøk på å skape mening av dataene (Hatch, 2002). Da tolket vi temaene mer intuitivt og vekslet mellom deler og helhet i datamaterialet og mellom empiri og teori. I begge analysefasene jobbet vi først individuelt, deretter sammen i en moderasjonsprosess der vi sammenlignet og diskuterte våre individuelle analyser.

Funn

Praksisopplæringens oppfattede formål

Det er tilsynelatende enighet mellom aktørene om at formålet med praksis først og fremst er å *erfare* læreryrket og å få en følelse av hva det vil si å være lærer, dvs. at praksis forventes å være *profesjonsrettet*. En student beskriver formålet som: «å få en

smakebit av det virkelige livet» (S5). Også en veileder legger vekt på å «få en smakebit på hva det vil være å stå i et klasserom», men legger til: «å kanskje føle litt på hvem du kan bli som lærer» (V2). Praksis kan dermed bidra til å utvikle studenters begynnende selvforståelse som lærere.

Samtidig pekes det på at det må være en *sammenheng* mellom de to læringsarenaene i utdanningen. En veileder forklarer:

Så er det viktig å få komme ut i den virkelige verden, og ha med seg det de har fra universitetet. Altså at det er en sammenheng [...]. Med praksis får de møte elever, og får prøvd ut det de har studert, tenkt og reflektert over. Så det med refleksjon over virkeligheten er utrolig viktig i praksis. (V3)

Her understrekes betydningen av *refleksjon* for å koble praksis med det som foregår på universitetet og slik skape helhet i utdanningen. Dette poenget kommer også fram blant lærerutdannere:

Det å lære om å undervise og å undervise, er to ganske forskjellige ting. Derfor er det viktig med praksis slik at studentene opplever situasjonene direkte. Dette bidrar også til at man kan reflektere over en praktisk situasjon i undervisningen på en annen måte. (L1)

Det er særlig lærerutdannerne som legger vekt på refleksjon, men også en av studentene (S2) framhever betydningen av å kombinere en fagvitenskapelig utdanning med praksis. Studenten forklarer at når en er i fast jobb, er det lett å glemme den teoretiske bakgrunnen.

Det kan imidlertid virke som det er en viss spenning knyttet til hva en profesjonsrettet praksis skal være. Veilederne og noen av lærerutdannerne vektlegger at studentene må få erfare en *helhetlig lærerrolle*. Følgende sitat viser et typisk veileder-synspunkt:

[...] Praksisen må inneholde hele lærerhverdagen. [...] Jeg tror at det er å kaste blå i øynene på studentene å tro at lærerrollen bare går ut på det som skjer i klasserommet. (V1)

Uttalelsen står i kontrast til lærerutdanneren som uttaler at «praksis med tyngdepunkt på undervisning, det er egentlig et godt valg» (L1). Mens veilederen er opptatt av at studenten skal *sosialiseres* inn i lærerarbeid i sin helhet, er lærerutdanneren mer opptatt av at praksis skal bidra til en *reflektert undervisningspraksis*. Synspunktet begrunnes i den begrensede tiden i praksis som medfører prioriteringer. At praksisopplæringens kvalifiserende funksjon også innebærer å *vurdere egnethet* for yrket, er både studenter og lærerutdannere inn på, men er mindre nevnt hos veiledere.

Oppsummert: Formålet med praksis, slik aktørene synes å ha en felles oppfatning om, er at studenter får prøve seg på undervisning, får reflektere over erfaringene og får en forståelse for hvem de vil være som lærere. Spenninger er knyttet til hvorvidt praksis skal bidra til sosialisering inn i en helhetlig lærerrolle og til hvilken rolle teori og vurdering skal spille i praksisopplæringen.

Praksisopplæringens erfarte formål

Hvordan formålet med praksis erfares, avhenger av hvilke erfaringer studentene får tilgang til og hvordan det legges til rette for refleksjon. «Jeg har hatt mest utbytte av formidlingsrollen», hevder en student (S5), og uttrykker noe som kom fram hos samtlige studenter. Profesjonsretting handler om å få prøve seg i klasserommet. Men også observasjon av veiledere gir innsikt i profesjonen. En student (S4) har for eksempel fått se hvordan lærere utøver klasseledelse og bygger relasjoner og erfart at det finnes mange ulike praksiser. Den etablerte praksisen blir dermed ikke en fasit, men eksempler å reflektere over i egen profesjonsutvikling.

I hvilken grad praksis bidrar til å bli kjent med læreryrket, avhenger imidlertid både av student, veileder og av hvordan praksis er organisert. En av lærerutdannerne (L1) trekker fram forskjellen på studenter med og uten praksiserfaringer. Erfarne studenter kan bruke ressursene sine på å reflektere over erfaringer og dra lærdom av dem; uerfarne har ofte nok med å gjennomføre en time. En veileder er inne på studentens innsats: «Det kommer litt an på studenten. Studenten må jo by på seg selv, må jo ønske å utføre, må ønske å prøve ut» (V3). Ulike veiledere gir studenter ulike muligheter for å lære av praksiserfaringene, slik sitatene nedenfor illustrerer:

- Jeg har inntrykk av at veilederne er veldig forskjellige. Noen er kjempe-streng, og er veldig flinke på å følge opp, mens andre er liksom helt sånn på ferie omtrent, og [...] du får gjøre hva du vil. (S5)
- Jeg har jo hatt fire forskjellige veiledere, en som var veldig bra, to som var bra, og en som jeg er usikker på om overhodet er skikket til å være lærer. (S3)
- Vi har en lærer som aldri har vært veileder før, og han sliter litt med å gi fra seg undervisningen til meg og min praksispartner. (S2)

Erfaringene viser at veiledere er avgjørende for hva studentene får prøvd seg på, for hvilke praksiser de får tilgang til og for hvordan erfaringer blir diskutert – og dermed for hvordan praksisopplæringen fungerer kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende. Ulik kvalitet på veilederne kommer til uttrykk i følgende sitat fra en lærerutdanner:

Men det er en utfordring at praksisveiledere har veldig ulik kvalitet [...]. Det er nokså ulikt hvor god de er i faget til å undervise selv, og det er nokså ulikt

hvordan de er på veiledning [...] Her ved vår institusjon så har vi ikke noen formelle opplæringskrav for praksisveiledere, og det tror jeg er uheldig. (L5)

Funnene tyder på at praksis i for liten grad er kvalitetssikret, og at det derfor blir tilfeldig hvilke erfaringer studentene får ta del i.

Veilederne understreker betydningen av veilederutdanning for å forstå betydningen av å gi rom for studenters perspektiv. En av dem forklarer:

Men jeg tenker at det hadde ikke vært feil om alle hadde et krav om utdanning. Altså når jeg bare tenker på den forskjellen det er på meg selv som veileder før veilederutdannelsen og etter, så er det en enorm forskjell. [...] før jeg tok den utdannelsen var min veilederstil litt å gi råd hele tiden, og at jeg tok masse plass, snakket masse [...] jeg har lært meg å bli en lytter. (V5)

Fra å gi råd og dermed fremstå mer som en mester, handler veiledning nå like mye om å gi rom for den andre og stimulere til refleksjon.

Mens både lærerutdannere og veiledere uttrykker at det er en sammenheng mellom praksis og teori, kan det være vanskelig for studentene å se denne sammenhengen slik uttalelsene nedenfor tyder på:

- Jeg tenkte veldig lite på teori da jeg var i praksis. (S5)
- Jeg droppet alt på universitetet, og så fokuserte jeg på praksis. (S1)
- Det er ikke nødvendigvis alle lærerne som er så glade i den der pedagogikkterminologien. (S3)
- Veilederne er mer praksisorientert. Vi har ikke snakket så mye teori, selv om de har jo reflektert litt rundt noen tema. (S4)

Selv om studentene ser refleksjon og det å se på praksis med et kritisk blikk som viktig, synes dette lite basert på teori (forstått som det som formidles på campus). Synspunktene står i kontrast til følgende uttalelse fra en lærerutdanner: «en må ikke være redd for teori, for da mister en også plutselig grunnlaget for å kalle seg en profesjon» (L2). Samtidig har de praktiske erfaringene ifølge studenter mye å si for å forstå teorien og for å se at teori har relevans. Det som formidles på campus virker imidlertid ikke alltid like relevant. En student forklarer: «Mye av teorien virker jo veldig teoretisk [...] det er masse ord, men du føler ikke alltid at du kan bruke det direkte i praksis» (S4). Teorien oppleves som urealistisk ideell (S5). I den grad det skjer en kobling mellom teori og praksis, viser samtlige studenter til bruk av caser. I de aktuelle programmene brukes caser systematisk i undervisningen på campus og i studentenes eksamensarbeid (Ulvik et al., 2020).

Veilederne på sin side er mer positive til å trekke inn teori i praksis. En av dem forklarer hvordan veilederutdanningen gav henne kjennskap til lærerutdanningen og et bedre utgangspunkt for å drøfte teori sammen med studentene (V5).

Skolebesøk kan være en arena for utforskende samtaler som kan skape sammenheng i utdanningen. Det er særlig lærerutdannerne som understreker betydningen av slike besøk. Da kan de bli bedre kjent med det som foregår i skolen og få justert egne synspunkt, men også få mulighet for å påvirke (L1). Samtidig kan disse korte møtene, gjerne like etter en undervisningsøkt, lett rettes mot vurdering, mot hvorvidt økten var bra eller ikke (L2). Flere av lærerutdannerne uttrykker at de er usikre på rollen sin i disse besøkene. Studentene på sin side, kan oppleve besøkene som kontroll og synes at «det er jo litt skummelt når det kommer folk fra fakultetet og skal se på» (S5). Også fra veiledersiden kan besøkene oppleves krevende. En av dem beskriver:

Så kom praksisbesøket og sa «dere skryter for mye, dere må ikke være redde for å kjeffe på elever». Og jeg har sagt at man kjeffer ikke på elever, det kommer det ingenting godt ut av. (V5)

Veilederen forteller videre at hun i slike situasjoner lett blir passiv og ikke føler at praksisbesøk er en god arena for samtaler. Hun forklarer:

For det sier studentene ofte, at et besøk kommer utenfra. Jeg syns den ordlyden er veldig interessant, det sier jo litt om hvordan de tenker på det. [...] jeg føler at jeg sitter på samme side av bordet som studenten og så sitter påhører på andre siden, og er «på besøk utenfra».

Mens lærerutdannerne besøker skolen og får et visst inntrykk av det som foregår der, sier en av lærerutdannerne at «veilederne vet ikke hva vi har jobbet med på campus» (L4).

Både lærerutdannere og veiledere ønsker seg flere møteplasser. En av veilederne sier:

Vi utdanner alle denne studenten, det er ikke noen som er mindre eller mer viktige enn andre [...] For vi har jo det samme målet. Vi skal jo utdanne disse til å bli gode lærere, gode profesjonelle. Så jeg tenker at vi skulle hatt et felles ståsted, og kanskje vi skulle hatt enda flere møtepunkt. (V3)

Praksisbesøkene dekker ikke alle behov for samarbeid om en felles profesjonsutdanning. Det er riktignok noen frivillige møtepunkt, men her peker en lærerutdanner (L5) på at det gjerne er de samme veilederne som går igjen. Flere av veilederne viser til en tidligere prosjektperiode der det var årlige konferanser for alle som var involvert i lærerutdanningen:

Jeg må si at det var min inngangsport til å forstå hele lærerutdanningen da vi begynte å delta på disse konferansene, snakket med folk, satt i grupper, diskuterte og var frustrerte mange ganger og oppglødd andre ganger. (V1)

Veilederen understreker betydningen av at de som sammen skal utdanne lærere, kjenner hverandre – ikke minst gjennom uformelt samvær som konferansene gav rom for.

Gjennom veiledet praksis skal studentene bli kjent med sitt fremtidige yrke og utvikle sin forståelse av det å være lærer. Da kan det være krevende med mangelfullt samarbeid og sprikende tilbakemeldinger fra veiledere og lærerutdannere. Videre kan vurdering, hvis den får for stor oppmerksomhet, føre til tilpasning mer enn til å utvikle sin egen visjon. En student beskriver hvordan det oppleves å bli vurdert: «Jeg trør mer forsiktig enn jeg gjerne ville gjort som vikar eller som lærer [...] bare si at en er politisk uenig for eksempel, trør en litt skjevt der, kan det ha noe effekt?» (S2). Studentene er i hovedsak fornøyde med de tilbakemeldingene de får. Det de setter pris på, er å ha en viss frihet samt å få konkrete tilbakemeldinger, det vil si både få råd fra en som er mer erfaren og å ha rom for selvstendige avgjørelser.

Oppsummert: I tråd med det studentene oppfatter som formålet med utdanningen, erfarer de gjennom praksis å få prøve seg på læreryrket og å få reflektere over erfaringene. Det er imidlertid ulik tilgang til erfaringer og ulike vilkår for reflekterende samtaler. Hva studentene møter avhenger mye av veileder, men også av deres eget utgangspunkt og innstilling. Videre kan det stilles spørsmål ved hvorvidt praksis gir innsikt i den helhetlige lærerrollen, noe særlig veilederne understreker viktigheten av. Studentene erfarer svak sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen. Teori synes å ha liten plass i skolen. Både veiledere og lærerutdannere ønsker at praksisopplæringen knytter sammen praktisk og teoretisk kunnskap, og fremhever veilederutdanning som en måte å kvalitetssikre praksisopplæring på. De erfarer imidlertid likevel en avstand til hverandre, og antyder at dette skyldes få møteplasser og at partene ikke kjenner hverandre. Skolebesøkene blir utfordrende og får lett fokus på vurdering.

Diskusjon

I diskusjonsdelen vil vi drøfte praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål i lys av lærerutdanningens sentrale formål knyttet til profesjonsretting samt helhet og sammenheng.

Den erfaringsbaserte kunnskapen studenter får gjennom praksis, kan knyttes til utdanningens *kvalifiserende* funksjon (Biesta, 2013). Undervisningsferdigheter står sentralt. Praksisopplæring er imidlertid mer enn trening (Hoffman et al., 2015; Hovdenak & Wiese, 2017), eller å være lærling (Cohen et al., 2013). Å være lærer innebærer også å kunne stå i usikre situasjoner, utøve god dømmekraft og å ta selvstendige avgjørelser (Hovdenak & Wiese, 2017). Det medfører at en profesjonsrettet og kvalifiserende utdanning også må inkludere utøvelse av skjønn. Videre skal utdanningen bidra til at studenter kan utvikle yrket gjennom å vurdere kritisk det de møter (Kunnskapsdepartementet, 2013; Orland-Barak & Wang, 2020). Hva studentene møter i praksis og hvordan erfaringene blir behandlet i reflekterende samtaler

blir avgjørende. Evnen til å vurdere kritisk og til å ta selvstendige valg hører med til utdanningens *subjektiverende* funksjon (Biesta, 2013), og er noe som kan legge grunnlag for videre profesjonell utvikling. Studenters behov for å mestre formidlingsrollen, veiledere med fokus på undervisningsferdigheter og det at praksis skal vurderes kan, slik funnene tyder på, utfordre og stå i et spenningsforhold til utvikling av praktisk dømmekraft. Vurderingssituasjonen kan f.eks. føre til press i retning av å snakke veiledere etter munnen eller å reprodusere veilederens undervisning (Rozelle & Wilson, 2012). Et eksempel her er studenten som trør forsiktig med egne politiske meninger.

Praksisopplæring som gir et innblikk i læreres helhetlige ansvar, er noe særlig veilederne i studien opptatte av. Studentene må innlemmes i skolens kultur og bli *sosialisert* inn i profesjonsfellesskapet (Fuentes-Abeledo et al., 2020). De er ikke bare i praksis hos en veileder, men i et yrkesfellesskap. Det er imidlertid en utfordring hvor mye som kan tas inn i en begrenset praksisperiode, slik en av lærerutdannerne problematiserer. Skal oppmerksomheten rettes mot det som foregår innenfor klasserommet, eller også mot en mer helhetlig lærerrolle? Utdanningen kan aldri gi fullstendig innsikt i læreryrket, og det må derfor diskuteres hva som skal tas med i grunnutdanningen, og hva som hører med til oppfølging av nye lærere.

Funnene tyder på at praksis gir ulik tilgang til erfaringer og eksempler mye avhengig av veilederne. Noen veiledere er gode eksempler, andre synes å ta for lett på oppgaven, eller er uheldige eksempler. Studenter kan da sosialiseres inn i en negativ lærerpraksis (Hobson et al., 2009). Noen studenter får stort handlingsrom, andre slipper mindre til. Kvalitetssikring av praksisplasser blir vektlagt av alle gruppene i studien, men særlig av studenter og lærerutdannere. Veilederutdanning pekes på som en nærliggende måte å kvalitetssikre på. Manglende krav til veilederkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2015) kan tolkes som en underkjenning av veiledning som en del av en profesjonsutdanning. En god lærer er ikke nødvendigvis en god veileder (Bullough, 2012). I den engelskspråklige litteraturen omtales veiledere ofte som «school based teacher educators» (f.eks. Zeichner, 2010), en begrepsbruk som har fått lite innpass i Norge. En av veilederne understreker hvordan hun endret seg som veileder etter veilederutdanningen. Utdannede veiledere synes å se seg selv som lærerutdannere. De har et språk å diskutere undervisning i, og ser ut til å legge mer vekt på refleksjon enn på å gi råd (Helleve & Ulvik, 2019; Ulvik & Sunde, 2013). Alle lærere har antagelser og forforståelser som er styrende for praksis (Kvernbekk, 2012), men veiledere trenger et fagspråk for å snakke om undervisning og for å veilede i profesjonen (Ulvik & Smith, 2011).

For å lære av erfaringer og stimulere til videre profesjonell vekst, kreves refleksjon (Hoffman et al., 2015). Dette er aktørene er enige om. For å unngå at refleksjonen bare bygger på egne erfaringer og synspunkt, dvs. svak teori (Kvernbekk, 2012), kan ulike perspektiv og kunnskapsformer utfordre hverandre og fremme en ny eller utvidet forståelse for lærerarbeid (Klemp, 2013). Dette forutsetter at interaksjonsmønsteret mellom partene er harmonisk eller argumentativ – ikke dissonant (Ben-Harush &

Orland-Barak, 2019). Da kan et møte mellom ulike kunnskapsformer gi interessante diskusjoner som bidrar til læring for alle parter (Bullough & Draper, 2004). Slike interaksjoner krever kjennskap og gjensidig respekt. Møteplasser er viktige og ser ut til å være et savn, særlig for veilederne. Besøkene fra universitetet kan oppleves som besøk «utenfra» – ikke fra en kollega innenfor lærerutdanningen. Lærerutdannere på sin side erfarer egen rolle under skolebesøk som uklar, og det kan være utfordrende å skape helhet gjennom å koble praksis med undervisningen på universitetet. Besøket som etter intensjonen både skal inkludere vurdering og veiledning, kan fort oppleves som kontroll og med søkelys på hva som var bra eller ikke. Ifølge Bullough (2012) er tid avgjørende for å kunne balansere støtte og vurdering i veiledning. I praksis er det veilederne som kan følge opp studentene over tid, og som lettere kan få til denne balansen. Kanskje besøket fra universitetet ville fungert bedre hvis det ikke var knyttet til vurdering. Hvis vurdering ensidig blir lagt på skolene, er mangel på kvalitetssikring av praksis en utfordring.

En dissonant relasjon med hierarki og dissonans mellom kulturer, vil skape brudd og hindre læring. Når til og med en erfaren og utdannet veileder blir passiv i møte med lærerutdannere fra universitetet, kan det tyde på at det er universitetet som legger premisene for hva som skal være formålet med praksis. Zeichner (2010) beskriver nettopp et paradigme der den akademiske kunnskapen ses som den autoritative kilden til kunnskap og argumenterer for et ikke-hierarkisk samspill mellom kunnskapsfeltene som inngår i lærerutdanningen. Hvis skolene skal fungere som likeverdige partnere i praksisopplæringen, kreves imidlertid ressurser og møteplasser der aktørene, så vel som praktiske og teoretiske kunnskapsformer, møtes (Zeichner, 2010). Veiledere viser til tidligere konferanser som skapte likeverd og tillit mellom partene. En student viser til god praksis på en universitetsskole som nettopp har et særlig tett samarbeid med universitetet. Med tettere kontakt kan de involverte partene planlegge, utvikle en felles forståelse og avklare ansvarsfordeling. På den måten kan de legge til rette både for et mer samkjørt praksisutbytte og for å dra vekslers på og utvide hverandres kompetanse.

Studentene synes å erfare de to læringsarenaene som adskilte verdener der teori (det som undervises på campus) står for et ideelt alternativ som ofte ikke passer inn i en praktisk situasjon. Også veilederne og lærerutdannerne antyder en avstand mellom arenaene og for lite kjennskap til hverandre og hverandres områder. Ifølge forskningslitteratur er veiledere mest opptatt av undervisningskompetanse, og lærerutdannere av profesjonell vekst (Cohen et al., 2013). Vi finner imidlertid at de utdannede veilederne i denne studien er opptatt av at refleksjon over erfaringer i lys av teori, er en del av praksisopplæringen. Mange av veilederne studentene møter i praksis har imidlertid ikke veilederutdanning, og studentene erfarer at teori har liten plass i praksis. Lærerutdannere er inne på det samme.

I den grad teoretisk og praktisk kunnskap samspiller, viser studenter til det å jobbe med caser på campus. Å reflektere kritisk over praksiserfaringer, kan være lettere å få til i en situasjon frigjort fra handlingstvangen i praksis. I den sammenheng

kunne det være fruktbart å ha veiledere med i undervisningen på campus – slik en av dem også foreslår, og å dra veksler på deres erfaringsbaserte kunnskap. Samtaler like etter undervisning, kan lett rettes mot planlegging og gjennomføring, mindre mot å reflektere i lys av teori og å utvikle en distansert og overførbar forståelse for undervisningen (Smith & Ulvik, 2018).

Konklusjon

Aktørene er enige om at lærerutdanningen skal være profesjonsrettet, helhetlig og sammenhengende. Hva studentene skal erfare, hvordan de skal sosialiseres inn i profesjonsfellesskapet og hvilken rolle teori skal spille i praksis, er det derimot ulike oppfatninger av og erfaringer med. Mens studenter og lærerutdannere synes mest opptatt av lærerens formidlingsrolle, legger veilederne vekt på en mer helhetlig lærerrolle. Studentene beskriver teori og undervisning på campus som lite relevant for praksis, og erfarer at teori har liten plass i skolen. Veilederne og lærerutdannerne ser det som viktig å reflektere over erfaringer i lys av teori, men erfarer at praksisbesøk er en lite egnet arena for dette. Hva studentene erfarer og hvilke eksempler de får tilgang til, er avhengig av veilederne, men også av systemet veilederne jobber innenfor, enten det gjelder profesjonsfellesskapet på skolen eller samarbeidet med universitetet. I dag stilles krav til omfang av praksis, men mer tid i praksis garanterer ikke et bedre utbytte. Hvis praksisopplæringen skal tilby mer enn å få øve seg på undervisning, kreves varierte erfaringer som reflekteres over i samspill mellom ulike aktører og kunnskapsformer. Dette forutsetter verdsetting av veilederkompetanse og en avklaring av aktørenes roller. Videre må det kunne settes krav til arbeidsplassene som tar imot praksisstudenter. Disse må anerkjennes som likeverdige opplæringsarenaer og kompenseres tilsvarende. Når det er få møteplasser, uklare roller og uklare forventninger mellom de involverte, slik funnene kan tyde på, er det fare for at interaksjonen mellom dem blir dissonant. Gitt andre rammer vil ulike perspektiv og meninger være et godt grunnlag for en harmonisk eller argumentativ interaksjon – og følgelig for utvikling av ny kunnskap, som vel bør være et formål med praksisopplæringen.

Referanser

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Sage.
- Ben-Harush, A. & Orland-Barak, L. (2019). Triadic mentoring in early childhood teacher education: The role of relational agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), 182–196. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2018-0055>
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449–461. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>

- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57–74. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2012.645600>
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55, 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Butler, B. & A. Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education* 34, 296–308. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
- Carlsson, D. (2020) Representation and safe space: Conflicting discourses in RE teacher education supervision. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 36–44. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1556600>
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies, *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361–374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504948>
- European Commission. (2017). *Quality and relevance in higher education*. http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_en
- European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. [support-teacher-educators_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/support-teacher-educators_en.pdf) (europa.eu)
- Flaget, A. M. (2021). *Praksis i lærerutdanningene. Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis?* Respons Analyse AS. https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/_pedagogstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf
- Fleming, J. (2018). Recognizing and resolving the challenges of being an insider researcher in work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 311–320.
- Fuentes-Abeledo, E-J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P-C. & Veiga-Rio, E-J. (2020). Teacher training and learning to teach: An analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333–351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Hart, A. (2020). Interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: Lessons learned from 15 years of research. *Georgia Educational Researcher*, 17(2), 1–28. <https://doi.org/10.20429/ger.2020.170203>
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hegerstrøm, T. (2017). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning* (NOKUT-rapport nr.3). https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgscole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1570495>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hockey, J. (1993). Research methods – researching peers and familiar settings. *Research Papers in Education*, 8(2), 199–225. <https://doi.org/10.1080/0267152930080205>
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221>
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2017) Positionings in an immature triad in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1282456>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5, 31–50.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

- Kunnskapsdepartementet (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic*, 32(3), 288–305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Mercer, J. (2007) The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education*, 33(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03054980601094651>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning – allmennfag*. https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2017b). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13*. https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Rozelle, J. J. & Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1196–1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155–167. <https://doi.org/10.1177/0022487108330551>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). Veilederrollen. En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*, 4, 82–87.
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754–770. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.754783>
- Ulvik, M., Eide, H. M. K., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K., Roness, D. & Torjussen, L. P. S. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60, 304–322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>

- Wiggen, S. K., Øygarden, K. F., Bakken, P. & Pedersen, L. F. (2020). *Studiebarometeret 2019: Hovedtendenser* (NOKUTs Studiebarometeret: Rapport 1, 2020). https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2020/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2019_hovedtendenser_1-2020.pdf
- Zeichner, K. (2010). 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>