

Partnerskap i lærerutdanning,

sett fra et økologisk perspektiv

Kirsti Vindal Halvorsen



Dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD)
at the University of Bergen

2014

Dissertation date: 21.11.2014

© Copyright Kirsti Vindal Halvorsen

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndverkslovens bestemmelser.

År: 2014

Tittel: Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv

Forfatter: Kirsti Vindal Halvorsen

Trykk: AIT OSLO AS / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

På den ene siden er jeg et eksternt medlem av forskningsgruppen ”Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk”. Forskningsgruppen retter søkelyset på pedagogikk som forskningsdisiplin, profesjonsfag og akademisk fag. Gruppen er knyttet til institutt for pedagogikk, fakultet for psykologi ved universitetet i Bergen.

Forskningsgruppens leder er professor Kari Smith. Hun har vært min veileder i det foreliggende doktorgradsprosjektet. På den andre siden har jeg mitt daglige virke på institutt for naturvitenskapelige fag, fakultet for teknologi og realfag ved universitetet i Agder. Min tilknytning til de to ulike miljøene speiler tittelen i avhandlingen:

Partnerskap i lærerutdanningen, sett fra et økologisk perspektiv.

Takk til

En rekke *vilkårligheter* førte til at jeg møtte professor Kari Smith i Nasjonalt Råd for Lærerutdanning. En stund etter reiste vi til Lesvos hvor Universitet i Agder har et studiested. I samtaler under pinjene oppmuntret hun meg til å ta en doktorgrad, og sa seg villig til å være min veileder. Uten henne og våre samtaler i pinjelunden hadde ikke denne avhandlingen sett dagens lys, og hvor tematikken er partnerskap i lærerutdanning. Samtidig var jeg avhengig av velvilje og *fleksibilitet* fra Universitetet i Agder hvor jeg underviser lærerstudenter i naturfag. Jeg vil benytte anledningen til å takke rektor Torunn Lauvdal ved Universitet i Agder for støtte i de innledende fasene av doktorgradsarbeidet, og fakultet for teknologi og realfag ved direktør Magne Aasheim Knudsen for å ha finansiert stipendiatperioden. Nest skritt var å ta kontakt med aktuelle faglærere, praksislærere og studenter som deltok i partnerskapsprosjekter. Jeg takker dem for deres velvillighet til å bli intervjuet av meg, og for deres åpenhet som ga meg muligheter til å lære av deres historier.

Min veileder professor Kari Smith skal takkes for oppmuntringer og konstruktive innspill i prosessen. Hun takkes for å ha utvist tillit til mine uprøvde ideer, og tålmodighet i forhold til forsøkene med å realisere dem. En takk går til professor Aslaug Kristiansen og rektor Randi Bruvik Dahl for deres engasjement knyttet til mitt doktorgradsarbeid. På hver sin måte har de vært gode representanter fra teori og praksisfeltet, og viktige samtalepartnere i arbeidet med avhandlingen.

En takk går til kollegaer, venner og familie som gjennom perioden med doktorgradsarbeidet har vist en raushet mens jeg nærmest har befunnet meg i et slags puppestadium eller inne i en metamorfosepreget tenke-, lese- og skrivevirksomhet. Mine gode venninner Anne Bergit, Anne Tove og Vigdis takkes for at de alltid er tilstede for meg. En særegen takk går til min varme og kloke datter Ingrid. Våre *intensjonelle* valg førte til at hun tok en mastergrad i pedagogikk mens jeg holdt på med doktorgraden. Våre faglige diskusjoner var innenfor pedagogikkens verden. Det var en ny *vital* kilde som forsterket mor-datter relasjonen.

Forord

Min drivkraft i arbeidet med avhandlingen har vært rettet mot å forstå fenomenet partnerskap i lærerutdanningen. Enkelt sagt, innebærer partnerskap et forsterket samarbeid mellom lærerutdanning og skole. Forskning viser at partnerskap har potensiale til å imøtekomme det velkjente teori-praksis problemet i lærerutdanningen (Darling-Hammond, 1997, 2010). Imidlertid er partnerskap i lærerutdanningen et svært komplekst fenomen, og det finnes ingen kjappe løsninger på teori-praksis problemet (Magolda, 2001). Samtidig er partnerskap i våre dager satt på den norske politiske agendaen, i følge St.meld. nr.11 (2008-2009). Av meldingen går det fram at myndighetene anser partnerskap som en nødvendighet for å heve kvaliteten på utdanningen. Imidlertid vet vi svært lite om partnerskap i norsk lærerutdanning. Derfor har det gitt meg mening å bruke tid på å utforske fenomenet partnerskap i en norsk kontekst, selv om det finnes en rik partnerskapslitteratur fra USA og England.

For å håndtere den kompleksiteten partnerskap representerer, og samtidig søke etter en sammenhengende forståelse av fenomenet, har jeg valgt et semantisk teorisyn og et økologisk perspektiv. Det semantiske teorisynet tilsier at målet med avhandlingen er en teoridannelse om partnerskap i et abstrakt lærerutdanningssystem. Det utdypes nærmere i innledningen. Valget av det økologiske perspektivet er mediert av min undring på om det finnes positive analogier mellom naturens økosystemer og lærerutdanningssystemer. Undringen er blitt næret av at jeg er utdannet økologisk biolog og har allsidig erfaring med lærerutdanningssystemet i rollene som lærer, lærerutdanner, leder for utviklingsprosjekter og dekan for lærerutdanningen ved UiA.

Når det er sagt, har skrivingen av denne kappen gitt meg en dypere forståelse fra kapittel til kapittel. Det skjedde spesielt på slutten av avhandlingen da jeg så de tre artiklene under ett. Hensikten var å søke etter sammenhengende forståelse av partnerskap som den enkelte artikkel ikke kan vise til. Det var på grunnlag av min nyervervet forståelse at jeg trakk konklusjonen i avhandlingen.

Abstract

Traditional teacher education has been criticized for fragmentation due to the gap between the theoretical and practical parts of the programs (NOKUT, 2006; OECD, 2005). In order to counteract this criticism, partnerships between university and schools have been developed. The triple aim of partnerships is: to build professional competence, to strengthen the relationship between university and schools and to support student teachers' professional development (Cochran-Smith & Fries, 2005). Research shows that a well-developed partnership can give a high degree of support to student teachers' professional development (Darling-Hammond, 2010). But there are rival narratives that raise other issues and mention tensions (Magolda, 2001; Zeichner, 2010) and time-consuming partnership processes (Lemke & Sabelli, 2008). However, there are very few studies of Norwegian partnership development. The aim of this study is therefore to contribute to a more profound understanding of the processes of realizing the triple aim of partnership in a Norwegian setting, viewed from an ecological perspective.

The ecological perspective is chosen in order to search for a coherent understanding of the complexity involved in developing interplay in partnerships which are embedded in the Norwegian teacher education system. This is a composite perspective that embraces interwoven ideas concerning the interplay in these partnerships, the quality of relationships, and individuals' professional development in partnership contexts. It focuses on establishing new niches in partnership contexts, formed by interaction between university teachers, mentors in the schools and student teachers.

The empirical evidence is drawn from qualitative case studies (Stake, 1995). The three selected cases are connected to three partnership projects that are embedded in teacher education programs for nursery, primary and secondary schools. The projects are the products of the national authorities' recommendations about establishing partnerships in the teacher education programs; these recommendations are founded

on an evaluation of teacher education that disclosed the well-known gap between theory and practice across all three programs (St.meld. nr. 16. 2001-2002).

The main method of gathering data is qualitative research interviews (Kvale, 1997) that were used to elicit a variety of narratives from the principal case participants, represented by triads composed of: university teachers, mentors in the schools and student teachers. The common analytical unit in the three case studies is the triads embedded in the different programs. In order to cast a coherent light over partnership development, the main findings of the three single case studies constitute a unified multi-case study (Stake, 2006).

When comparing the main findings of the single case studies with the triple aim of partnership, three patterns of interaction have been identified in the multi-case study. The findings show that the contexts of interplay in the triads alter according to a one-year, two-year and five-year partnership development. The contexts of the one-year pattern are characterized by a breakdown of the various participants' previously acquired habits and traditions. The contexts of the two-year pattern are marked by tensions inside the triad. The contexts of the five-year pattern are characterized by the triads' attachment to their common vision and synergic ways of fulfilling their aims.

Moreover, four qualities of processes were identified and described as concepts of intentionality, flexibility, unpredictability, and vitality. These concepts are graduated according to the three patterns of interaction in partnership developments. They are seen as aspects of niche development in the contexts of partnership, and presented in the form of four postulates (Kvernbekk, 2005) elaborated below.

Intentionality: When broken expectations and tensions concerning autonomy norms are overcome in contexts, then the development of common values can catalyse niches of democracy in partnership.

Unpredictability: When unexpected occurrences are experienced as threat contexts and challenge the willingness to take risks, then a dual thrust can catalyse niches of mutuality and learning fellowships.

Flexibility: When the limits of tolerance founded on habits and rituals are liberated in play-like contexts, then freedom and new ideas can catalyse niches of innovation.

Vitality: When conflicts between belonging and autonomy are overcome in contexts, then curiosity might catalyse niches of engagement, courage and creativity in partnerships.

These postulates cast light on the dynamics in the triads as they enact new niches in contexts of partnership, and thereby more or less realize the triple aim of partnership. Moreover, the postulates concerning the four qualities of processes seem to build a bridge between partnership narratives recounting problems or successes. Confronted with the present-day Norwegian situation, where the obligation for leaders of higher education institutions and owners of schools and nurseries to form partnership arrangements has been put on the political agenda, it is suggested that the four qualities of processes may be useful as a foundation for discussions when implementing partnerships, especially between university teachers and mentors in the schools.

Publikasjonsliste

Artikkel 1

Halvorsen, K.V. & Smith, K. (2012). Utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv. Norsk pedagogisk tidsskrift, Vol. 3: 238-246.

Artikkel 2

Halvorsen, K.V. (2014). Utvikling av partnerskap i en lektorutdanning, sett fra et økologisk perspektiv. Norsk pedagogisk tidsskrift, Vol.1: 14-25.

Artikkel 3

Halvorsen, K.V. (2014). Building teacher identity in a new partnership project, - Multiple perspectives. Journal of Studies in Education, Vol.1: 10-24.

Artikkel 3 er knyttet til et partnerskapsprosjekt i allmennlærerutdanningen.

Tillatelsen til å gjengi artiklene er innhentet av utgiverne Norsk Pedagogisk Tidsskrift og Journal of Studies in Education.

Innhold

FAGMILJØ	3
TAKK TIL	4
FORORD	5
ABSTRACT.....	6
PUBLIKASJONSLISTE.....	9
INNHold	10
1. INNLEDNING.....	12
1.1 Teoretisk og vitenskapsteoretisk ramme	13
1.1.1 Økologiske teorier og tenkesett	13
1.1.2 Semantisk teorisyn og teoridannelse	14
1.1.3 Oppsummering.....	15
2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMMEVERK.....	16
2.1 Tidligere forskning på partnerskap	16
2.1.1 Samspill mellom diskursene i lærerutdanningen	16
2.1.2 Samspill mellom faglærere og praksislærere	22
2.1.3 Studentenes profesjonelle utvikling.....	24
2.1.4 Oppsummering og forskningsspørsmål	28
2.2 Økologiske teori og begreper	29
2.2.1 Partnerskap i lærerutdanningssystemet	30
2.2.2 Partnerskap i lokale lærerutdanninger.....	32
2.2.3 Studentes profesjonelle identitetsutvikling	37
2.3 Oppsummering	40
3. METODOLOGI.....	41

3.1 Kvalitativ casedesign	41
3.1.1 Caser og caseaktører	42
3.1.2 Metode	44
3.1.3. Analyse	46
3.2 Oppsummering og veien videre	50
4. FUNN	51
4.1 Artikkel 1: case i en førskolelærerutdanning (FLU)	51
4.2 Artikkel 2: case i en lektorutdanning (LU)	51
4.3 Artikkel 3: case i en allmennlærerutdanning (ALU)	52
4.4 En multi-case i et abstrakt lærerutdanningssystem	53
5. DISKUSJON	54
5.1 Partnerskapsrom og nisjer	54
5.1.1 Interaksjonsmønstre	55
5.2 Prosesskvaliteter i et abstrakt lærerutdanningssystem	58
5.2.1 Intenjonalitet	59
5.2.2 Vilkårighet	61
5.2.3 Fleksibilitet	63
5.2.4 Vitalitet	66
5.2.5 Postulater og partnerskapsmodell	69
6. KONKLUSJON OG AVSLUTNING	73
LITTERATUR	76

ARTIKKEL 1, 2 & 3

VEDLEGG 1- 6

1. Innledning

Premisset for partnerskap er at teori og praksis representerer to unike kunnskapsfelt der det ene ikke kan reduseres til det andre. Derfor er det avgjørende å bringe perspektivene sammen i dialoger (Furlong mfl., 2008). Premisset er deskriptivt ved å beskrive hva partnerskap er, men også normativt ved å påpeke hvordan det bør være. Avhandlingen bygger på det deskriptive og normative premisset. Når det gjelder realiseringen av premisset i lærerutdanningen, viser partnerskapslitteraturen til både muligheter og utfordringer. Velutviklele partnerskap mellom universitet og skoler har et potensiale til å realisere premisset (Darling-Hammond, 2010). Med velutviklele partnerskap menes sammensveisete læringsfelleskap mellom representanter fra universiteter og skoler (Callahan & Martin, 2007). Idealet er at slike læringsfelleskap bidrar til å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling ved at de evner å reflektere over egne praksiserfaringer ved hjelp av vitenskapsbasert kunnskap, der gevinsten er en dypere profesjonell forståelse (Parsons & Stepenson, 2005). Samtidig viser forskning at utvikling av partnerskap er tidkrevende prosesser (Lemke & Sabelli, 2008) som kan utløse spenninger mellom faglærere og praksislærere (Magolda, 2001) og føre til brudd i relasjonene (Bullough & Draper, 2004).

Det foreliggende arbeidet er igangsatt i en tidsepoke mellom to lærerutdannings-reformer. Det innebærer at den gjeldene forskningskonteksten er preget av St.meld. nr. 16 (2001-2002 Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning Mangfoldig-krevende og relevant). I meldingen går det fram at myndighetene oppfordrer lokale utdanninger til å igangsette forsøk med partnerskap. Den påfølgende NOKUT-evalueringen (2006) viser at det er igangsatt enkelte forsøk, men det dominerende mønsteret er fortsatt en manglende sammenheng mellom teori og praksisperspektivene. Det betyr at tilgjengelige studieobjekter på den tid da undersøkelsen fant sted var i form av partnerskapsprosjekter. For å sikre variasjon i det empiriske materialet har jeg gjennomført tre kvalitative casestudier av partnerskap i henholdsvis en førskolelærer-, allmennlærer- og lektorutdanning. Nedenfor utdypes avhandlingens økologisk perspektiv for så å settes inn i en større vitenskapsteoretisk sammenheng.

1.1 Teoretisk og vitenskapsteoretisk ramme

Avhandlingens indre ramme er representert ved økologiske teorier og den ytre rammen er knyttet til et semantiske teorisynt. Til sammen danner den indre og ytre rammen de teoretiske og vitenskapsteoretisk premissene avhandlingen bygger på. Den indre rammen viser til det teoretiske fortolkningsgrunnlag, mens den ytre rammen klargjør synet på epistemologi-ontologi relasjonen og teoridannelse. Den indre rammen presenteres først, deretter blir den ytre rammen presentert.

1.1.1 Økologiske teorier og tenkesett

Økologisk sett betrakter avhandlingen lærerutdanningssystemet for å være nivådelt, og sammensatt. Nivåene er her representert ved lærerstudenter, faglærere-praksislærere, ledere-eiere av utdanning og skoler og nasjonale myndigheter. Nivåene i slike sosiale systemer påvirker hverandre direkte og indirekte, og danner mer eller mindre sammenfiltrete nettverk av relasjoner (Bronfenbrenner, 1976). I tillegg er sosiale systemer preget av kulturelle ritualer som ofte er sammensatt av et nettverk av determinasjoner eller parametere. Endres en av parametere, påvirkes lett hele nettverket (Bateson, 1972). Som en parallell er økosystemer oppbygd av fire komponenter: planter, dyr, sopp samt bakterier og miljøer. Levende organismer er filtret sammen i relasjonelle næringsnettverk som påvirkes av det miljøet. Endres deler av nettverket eller miljøet påvirkes hele økosystemet (Wallace mfl., 1996). Konsekvensene er at en endring ett sted i både sosiale systemer og naturens økosystemer kan føre til endringer av hele systemet. På denne bakgrunn er avhandlingens økologiske perspektiv influert av natur-og samfunnsvitenskapen.

I avhandlingen er naturvitenskapen representert ved generell økologi (Bjerketvedt & Pedersen, 2007; Reece mfl., 2011; Wallace mfl., 1996). Når det gjelder samfunnsvitenskapen, har de utvalgte teoretikerne til felles at de har latt seg inspirere av økologi og/eller biologi. De er hovedsakelig representert ved Bateson (1972, 1991/1979), Bronfenbrenner (1976) og Thompson (2007). Teoretikerne har fungert som en innfallsportal til min teoretiske forståelse av den sosiale verden. Det har vært viktig fordi jeg er utdannet økologisk biolog.

1.1.2 Semantisk teorisyn og teoridannelse

Avhandlingen bygger på Kvernbekks (2005) beskrivelse av et semantisk teorisyn. I tråd med teorisynet er teoridannelsen ikke rettet direkte mot fenomenet i all dets kompleksitet (ontologi). Snarere er det en abstraksjon i form av en forenkling som danner grunnlaget for teoridannelsen (epistemologi). Kvernbekk peker på at en slik forenkling er en nødvendighet dersom en skal søke å forstå komplekse fenomener. Forenklingen innebærer at teoridannelsen skjer gjennom en tottrinnsprosess. Det første trinnet i teoridannelsen er å selektere parameterne fra rådataene. En parameter er en variabel som kan være verdiladet. Det andre trinnet er å beskrive et abstrakt system hvor relasjonen mellom parameterne fortolkes teoretisk (Se Kvernbekk s.60).

For å illustrere en teoridannelse velges en av avhandlingens casestudier som viser til en utvikling fra en tradisjonell lærerutdanning (A) til en partnerskapsordning (B). Det første trinnet var å selekterer parametere fra casens rådata som viser til overgangen fra A til B. Eksempel på de utvalgte parameterne er representert ved miljøet, faglærer-praksislærer-relasjonen, og profesjonell utvikling blant aktørene. Parameterne er samtidig variabler ved at funnenes ytterpunktene er forankret i A og B. Parameteren faglærer-praksislærer-relasjonen er representert ved ytterpunktene fra asymmetri (A) til gjensidighet (B). Når denne parameteren relateres til partnerskapsideens normative sikte, blir den verdiladet. Den ønskede måltilstanden er at en gjensidig relasjon mellom faglærere og praksislærere fremmer dialoger hvor teori og praksisperspektivene bringes sammen, og skaper en synergieffekt. Det andre trinnet i teoridannelsen er så å si å løfte parameterne ut av deres sammenheng for så å sette dem sammen til et tenkt abstrakt system. Abstraksjonen ligger i forenklingen og er kjennetegnet ved et *som om* det kun er de utvalgte parameterne der gjør seg gjeldende i systemet. Teoridannelsen omhandler systemets utvikling fra en tilstand (A) uten partnerskap og til en tilstand (B) med partnerskap. En økologiske fortolkning tilsier at parameterne kan plasseres på ulike nivåer i systemet, og påvirker hverandre direkte eller indirekte (Bronfenbrenner, 1976). Samlet sett er det en slik tenkning som ligger til grunn for teoridannelse i avhandlingen.

1.1.3 Oppsummering

Partnerskap i lærerutdanningen har et potensiale til å imøtekomme teori-praksis problemet, men det kan være krevende relasjonelle prosesser. Samtidig er partnerskap satt på den politiske agendaen i tråd med dagens norske lærerutdanningsreform. Reformen er fremskyndet av nasjonale evalueringer som har avdekket teori-praksis-problemet. Imidlertid finnes det lite forskning om partnerskap i norsk lærerutdanning.

Målet med avhandlingen er teoridannelse om partnerskap i norsk lærerutdanning. Avhandlingen bygger på tre casestudier av partnerskapsprosjekter i henholdsvis en førskolelærerutdanning (FLU), allmennlærerutdanning (ALU) og lektorutdanning (LU). I artiklene er casene representert ved tre ulike sett av parametere (vedlegg 5), og er fortolket ved hjelp av økologisk teori. De tre foreliggende artiklene drøfter partnerskapene enkeltvis. Den overordnede hensikten med casestudiene er å søke etter en sammenhengende forståelse som den enkelte case ikke kan bidra med. I funnkapittelet settes casene sammen til en multi-case. Det betyr at avhandlingens teoridannelse om partnerskap er knyttet til et abstrakt nivådelte lærerutdanningssystem hvor de tre casene er sub-systemer (Stake, 2006). I avhandlingen danner multi-casen grunnlaget for den kommende diskusjon og konklusjon. Avgrensningen er den teoretiske og vitenskapsteoretiske sammensatte rammen representert ved et økologisk perspektiv og et semantisk teorisyn.

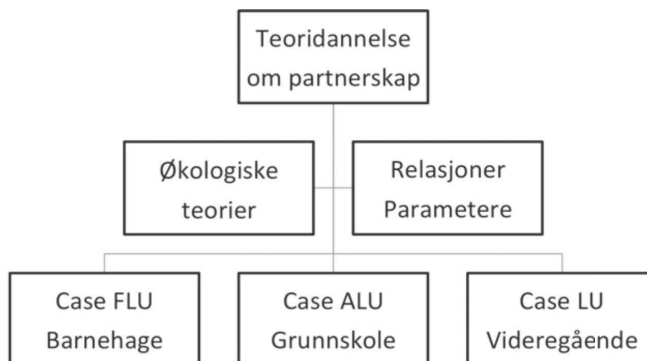


Fig. 1 Modell over avhandlingens nivådelte og vitenskapelige rammeverk

2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Presentasjonen starter med partnerskapslitteraturen, deretter blir økologiske teorier presentert. Hensikten med rekkefølgen er å kunne operasjonalisere økologiske teorier og begreper ved hjelp av partnerskapslitteraturen.

2.1 Tidligere forskning på partnerskap

I tillegg til de tre foreliggende artiklene er det så vidt jeg vet kun publisert en artikkel om partnerskap i norsk lærerutdanning (Haugaløkken & Ramberg, 2007). Til sammenligning finnes det en rik internasjonal partnerskapslitteratur. Den kommer først og fremst fra USA og England og bygger på tjue års forskning. På den bakgrunn er presentasjonen i stor del basert på forskning fra USA og England. Presentasjonen har til hensikt å sette utviklingen av partnerskap inn i en historisk sammenheng. I det følgende er det den opprinnelige partnerskapsideens normative siktemål som legges til grunn (Cochran-Smith og Fries, 2005). Disse var (1) å utvikle en profesjonell kompetansebase for hele utdanningen gjennom (2) å forsterke samarbeidet mellom skole og utdanning og (3) å støtte opp om lærerstudentenes profesjonelle utvikling. Tredelingen brukes analytisk for å sortere partnerskapslitteraturen. Samtidig er tredelingen økologisk inspirert, og i form av (1) samspill mellom diskurser, (2) samspill mellom faglærere og praksislærere og (3) studentenes profesjonelle utvikling.

2.1.1 Samspill mellom diskursene i lærerutdanningen

I avhandlingen brukes diskursbegrepet bredt for å beskrive en samling av ideer i forhold til et tema eller et problem. Diskursen som her settes på agendaen, er endring av synet på hva en god lærerutdanning er, og hva problemet med utdanningen er. Fokus er rettet mot hva som må til for å tilby studentene en god utdanning, og er illustrert ved hjelp av en historisk utvikling beskrevet av Cochran-Smith (2003, 2008). Hun deler en sekstiårig lærerutdanningshistorie fra USA opp i tre tjuenårige tidsepoker. Videre setter hun navn på epokene i tråd med hvordan utdanningen kan betraktes som et treningsproblem fra 1960-1980, et læringsproblem fra 1980-2000, og

et policyproblem fra 2000-. Den første epoken danner bakteppe for å forstå partnerskapsideens radikalitet. Den følgende presentasjonen er en abstraksjon av det historisk forløpet fra USA, og bygger analysen til Cochran-Smith & Fries (2005).

Lærerutdanning: et treningsproblem

I følge Cochran-Smith & Fries (2005) er lærerutdanningen i USA sett på som et treningsproblem i tidsepoken 1960-1980. De hevder at det er forskning innenfor naturvitenskap som gir støtet til å styrke kvaliteten på skole og utdanning. Satsningen innebærer tiltak for å fremme lærernes effektivitet. Det vil si metoder til å formidle fagstoffet på mest mulig effektive måter. Kunnskapen om undervisning og læring er preget av en lineær input-output tenkning som er i tråd med følgende forestilling: å undervise er å fortelle og å lære er å lytte (Korthagen, Loughran & Russel, 2006). Slik sett er lærerens ansvar å formidle fagstoffet til elevene ved hjelp av velegnete metoder der elevenes oppgave er å tilegne seg stoffet etter beste evne. Forskning på lærerutdanning er rettet mot hva dyktige lærere gjør. Yrket kan dermed læres gjennom trening i utdanningen (Cochran-Smith & Fries, 2005). Det innebærer at lærerutdanning er sett på som et håndverksfag og er også kalt teacher training.

Lærerutdanning: et læringsproblem

Synet på lærerutdanningen som et treningsproblem får etter hvert en sviktende opplutning. Det ensidige fokuset på hva dyktige lærere gjør i klasserommet erstattes med et helhetlig perspektiv rettet mot klasseroms-økologien. Å forske på klasseroms-økologien innebærer en tenkning på undervisning og læring som systemisk og sirkulær der lærere og elever sammen skaper mening (Cochran-Smith & Fries, 2005). Det endrete synet på læring og undervisning fører til at studentene må lære seg å forstå det sosiale samspillet i klasserommet gjennom refleksjon som bygger på vitenskapsbasert kunnskap for å utvikle en dypere profesjonell forståelse (Parsons & Stephenson, 2005). Lærerutdanningen betraktes som et læringsproblem fra 1980-2000 i USA.

Det er i denne tidsepoken at Holmsgruppen, bestående av 100 forskere i USA, peker på behovet for en radikal forandring av lærerutdanningen. Det er en nødvendighet for

å møte den økende kritikken mot skole og lærerutdanning. Kritikken kan sies å være rettet mot konsekvensene av den allerede nevnte forestillingen om at å undervise er å fortelle og å lære er å lytte (Korthagen, mfl., 2006). Det er med dette historiske bakteppe at Holmsgruppen utvikler partnerskapsideen, og introduserer den i USA på begynnelsen av 1990-tallet (Leonard mfl. 2004). Ideens siktemål er å utvikle en profesjonell kunnskapsbase i hele utdanningen gjennom et forsterket samarbeid mellom universiteter og velutviklede skoler for å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling (Cochran-Smith & Fries, 2005). Implementering av ideen fører til at det etableres partnerskap mellom universiteter og utvalgte innovative ”Professional Development Schools” (PDS). Erfaringer med ”Professional Development Partnerships” (PDP) gir så startskuddet til en popularitetsbølge i USA, der partnerskap igangsettes i storskalaformat (Callahan & Martin, 2007). Utviklingen fører relativt raskt til innovasjon i både lærerutdanning og skole (Darling-Hammond, 1997). Slik berikes læringsmiljøene i utdanningene gjennom en kompetanseutvikling fundert på både teoretisk og praktisk kunnskap.

Retrospektivt kan vi i dag se tilbake på tjue års omfattende forskning på partnerskap i USA. Forskning viser at partnerskap mellom universiteter og velutviklede ”Professional Development Schools” har et betydelig potensiale til å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling (Darling-Hammond, 2010). Parallelt med denne utviklingen har myndighetene i USA igangsatt et standard- og kvalitetssystem med klare kriterier for å bli godtatt som en PDS og for å kunne sertifisere studenter til læreryrket.

Lærerutdanning: et policy problem

Vi er nå inne i en tidsepoke hvor synet på lærerutdanning blir betraktet som et policyproblem. For å forstå hva det betyr for utviklingen av partnerskapsideen, skisseres kort hva policy problemet innebærer. Problemet gjør seg gjeldende fra omkring år 2000 i USA. I det kunnskapsbaserte samfunnet er det et kritiske problem med det økende frafallet av elever i det amerikanske skolesystemet. Det som står på spill, er intet mindre enn nasjonens framtid, i følge Cochran-Smith & Fries (2005). De peker på at når president Bush innfører ”No Child Left Behind Act” i 2001 er det

omfattende standard- og testsystemet ikke bare et middel, men også et mål. Synet på læring utvikler seg til å få et teknisk preg ved at det målbare blir vektlagt, og det legitimeres ved hjelp av evidensbasert kunnskap. I den videre utviklingen innfører president Obama "Rise to the Top Act", der testing og vurdering i skolen blir sett på som avgjørende for å nå målet i 2020 (U.S. Department of Education, 2013). Denne tenkningen erstatter det tidligere komplekse synet på undervisning og læring i form av å være systemisk og sirkulær, der lærere og elever sammen skaper mening (Cochran-Smith & Fries, 2005).

Også i andre land ser vi at omfattende test- og kontrollsystemer preger skole og lærerutdanning, som for eksempel i England (Furlong mfl. 2008). Det skjer i kjølvannet av at England innførte partnerskap som en obligatorisk ordning allerede tidlig på 1990-tallet (Furlong mfl. 1996). En tiårig maktkamp utfolder seg mellom politikere og akademikere i England. Stridens kjerne er hvorvidt partnerskap skal defineres av pedagoger fra universitetene eller politikerne (Furlong mfl. 2008). Resultatet av maktspillet er at politikerne sørger for at "Partnership have slipped down the priority list" (Campbell mfl., 2007, s. 480).

De engelske politikerne bidrar videre til en utvikling hvor praksisopplæring øker med opptil to tredjedeler av programmene på bekostning av teoriundervisning (Furlong mfl., 2008). I mer ekstreme tilfeller innføres en ordning der skoler får hovedansvaret for å forberede studentene til deres framtidige yrke, og der universitetene spiller en begrenset rolle ved å være en "back-up". Et eksempel er School-Centred Initial Teacher Training Schools eller SCITTSs (Maandag mfl., 2007). Et slikt syn på lærerutdanning har likhetstrekk med å betrakte den som et treningsproblem. Når det er sagt, er det samtidig utviklet et mangfold av partnerskapsmodeller i England (Baumfield & Butterworth, 2007; Furlong mfl., 1996; Maandag mfl., 2007; McLaughlin & Black-Hawkins, 2007, Smith mfl., 2006). Mangfoldet av partnerskapsmodeller i England kan alt etter graden av samarbeid mellom universiteter og skoler plasseres i et kontinuum fra SCITTS (School-Centred Initial Teacher Training Schools) til samarbeidende forskningspartnerskap. I SCITTS-modellen er det hovedsakelig skolene som har ansvaret for en form for teacher

training. I ”separatistmodellen” har utdanning og skole adskilte ansvarsområder i forhold til de teoretiske og praktiske delene av lærerutdanningen (Furlong mfl., 1996). Modellen minner om tradisjonell norsk allmennlærerutdanning (NOKUT, 2006). Slike modeller har en tendens til å opprettholde avstanden mellom den praktiske og teoretiske delen av utdanningen. I ”samarbeidsmodellen” deler derimot utdanning og skole ansvaret for både teori og praksis (Furlong mfl., 1996). Samarbeidsmodellen ser ut til å ha fellestrekk med en norsk partnerskapsmodell der faglærere og praksislærere deler ansvaret for både teoriundervisningen og praksisopplæringen (Haugaløkken og Ramberg, 2007). I samarbeidende forskningspartnerskap opptrer både faglærere og praksislærere i rollen som forskerkollegaer. Slike modeller kan illustreres med uttrykk som ” The School University Partnership for Educational Research (McLaughlin & Black-Hawkins, 2007), og ”Collaborative school-university research partnership” (Baumfield & Butterworth, 2007). I kontinuumet fra SCITTS til samarbeidende forskningspartnerskap økes mulighetene for at perspektivene fra universiteter og skoler bringes sammen i dialoger. Det igjen fremmer potensialet for å utvikle en profesjonell kompetansebase i utdanningene. Videre representerer hele dette kontinuumet det engelske partnerskapsbegrepet i våre dager. Dermed har utviklingen ført til at partnerskap et blitt et diffust begrep i England, noe som også er tilfelle i USA (Callahan & Martin, 2007) og i Australia (Walkington, 2007).

Oppsummering

Presentasjonen så langt gir en historisk oversikt av hvordan utdanningen i USA har endret seg gjennom en sekstiårig periode. Cochran-Smith og Fries (2005) viser til hva som har vært ansett som problemet med utdanningen gjennom tre tidsepoker. Treningsproblemet (1960-1980) retter fokus på læreryrkets håndverksmessige side der metodelære legger grunnlaget for å bli en god lærer. Læringsproblemet (1980 – 2000) innebærer at studentene må utvikle både en praktisk og vitenskapsteoretiske kompetanse som grunnlag for å bli dyktige profesjonelle lærere. Det er midtveis i denne tidsepoken (1980-2000) at partnerskapsideen implementeres i USA og England. Parallelt får partnerskapslitteraturen et oppsving i USA og England utover 1990-tallet, mens den ser ut til å preges av en nedgang i omfanget utover 2000-tallet.

Nedgangen skjer i en tid hvor utdanningen er et policyproblem (2000-) der myndighetene i USA og England har innført omfattende test- og kontrollsystemer i skole og utdanning. Denne tankerekken er presentert i modellen nedenfor.

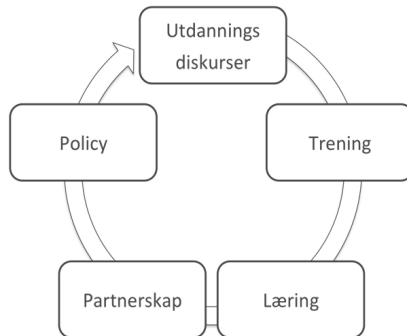


Fig. 2 En historisk modell over diskursutvikling lærerutdanningen i USA og England

Det er i tidsepoken hvor utdanningen er ansett som et policyproblem at myndighetene nedprioriterer partnerskapsideen i England (Campell mfl., 2007). Som en kontrast har norske myndigheter satt partnerskap på den politiske agendaen i våre dagers lærerutdanningsreform. Dermed ser vi her en faseforskyvning på tjue år i forhold til tidspunktet for innføring av obligatorisk partnerskap i England (Furlong mfl., 1996). Norske myndigheter anser partnerskap som en nødvendighet for å heve kvaliteten på utdanningen, og betrakter utdanningen som et lokalt ledelses- og samarbeidsproblem (St.meld, nr. 11 2008-2009). Aktuelt i denne sammenhengen er samarbeidsproblemet. Det utdypes i avsnittet nedenfor.

Norsk lærerutdanning: et samarbeidsproblem

Som tidligere nevnt avdekket Norgesnettrådets evaluering (2002) en manglende sammenheng mellom teori og praksis i førskole-, allmennlærer- og praktisk-pedagogisk utdanning. De påfølgende rammeplanene (UFD 2003) har et felles kapittel for de tre utdanningene. I kapittelet er det beskrevet tre felles læringsarenaer: 1) fagstudiet, 2) praksisfeltet, og 3) *samhandling, utforskning og refleksjon*. Den tredje læringsarenaen setter samarbeid i fokus. ”De institusjoner som har ansvar for lærerutdanning, må samarbeide med praksisinstitusjonen om å utvikle en helhetlig

lærerkompetanse” (UFD Rammeplanen 2003, s. 7). Imidlertid avdekket NOKUT (2006) at allmennlærerutdanningen domineres av et mønster som fortsatt er kjennetegnet av en manglende sammenheng mellom teori og praksis. Videre la også NOKUTs (2010) evaluering av førskolelærerutdanningen grunnlaget for våre dagers lærerutdanningsreform. I reformen erstatter grunnskolelærerutdanningene den tidligere allmennlærerutdanningen (KD 2010) og barnehagelærerutdanningen den tidligere førskolelærerutdanningen (KD 2012). De nye rammeplanene og nasjonale retningslinjene for alle landets lærerutdanninger har fellestrekk (KD 2010, 2012, 2013). Rammeplanene stiller krav til inngåelse av forpliktende samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltene. I tråd med de nasjonale retningslinjene skal det etableres avtaleverk for å styrke samarbeid om praksisopplæringene. Avtalene skal blant annet omfatte rammer, ansvarsfordeling og roller, samarbeidsfora og gjensidig læring. Det skal formaliseres et trepartssamarbeid mellom faglærere, praksislærere og studenter i de nye grunnskolelærerutdanningene (KD 2010). Det finnes imidlertid lite forskning på slike trepartssamarbeid i partnerskapslitteraturen. Det betyr at neste avsnitt er begrenset til faglærer-praksislærer relasjonen.

2.1.2 Samspill mellom faglærere og praksislærere

Litteraturen viser at samspill mellom faglærere og praksislærere i partnerskap kan føre til alt fra brudd i relasjonene (Bullough & Draper, 2004) til utvikling av sammensveisete læringsfelleskap (Callahan & Martin, 2007). Hva som hemmer og fremmer samspillet mellom de ulike lærerne belyses nedenfor.

Litteraturen peker på at det sårbare punktet i en partnerskapsutvikling utløses av spenninger, dilemmaer og ubesvarte kritiske spørsmål (Hess, 2000). Det kan skje når faglærer og praksislærere har ulikt syn på hva som er en ”god” undervisning eller utdanning. Faren er tilstede for at faglærere og praksislærere opplever spenningene som en trussel mot egen autonomi og identitet (Korthagen 2004). Ekstra problematisk blir det når studentene ufrivillig opplever å komme i spenningsfeltet mellom sine lærere. Spenningen kan forløses gjennom et ugjenkallelig brudd mellom faglærere og

praksislærere (Bullough & Draper, 2004). Det gir en indikasjon på at etablering av partnerskap innehar et element av risiko.

Samtidig er universitetenes tradisjonelt sett privilegerte maktposisjon i forhold til skolene en begrensende faktor for utviklingen av et forsterket samarbeid mellom faglærere og praksislærere (Little, 1993; Hess, 2000; Leonard mfl., 2004). Avstanden mellom faglærere og praksislærere forsterkes når den akademiske diskursen betraktes som den autoritative kunnskapen om undervisning (Zeichner, 2010). På den bakgrunn argumenterer Zeichner (2010) for et radikalt skifte i partnerskapsutvikling i USA. Det vil si en utvikling fra det gamle paradigmet kjennetegnet ved hierarki, og til ett nytt paradigme kjennetegnet ved en demokratisk og inkluderende samarbeidsform mellom universiteter og skoler. En slik utvikling kan skje gjennom å skape (enact) en ny læringsarena i form av det tredje rommet eller hybridrommet i partnerskapet. Målet med det tredje rommet er å generere kunnskap for å fremme en profesjonell utvikling blant alle deltagerne, både faglærere og praksislærere. I følge Zeichner (2010) er utvikling av det tredje rommet en nødvendighet for å realisere lærerutdanningens misjon (mission). Han beskriver den profesjonelle virksomhet i rommet slik:

This work in creating hybrid spaces in teacher education where academic and practitioner knowledge and knowledge that exists in communities come together, in new, less hierarchical ways in the service of teacher training (Zeichner, 2010, p. 89).

Rommet preges av ”the complex social ecologies in the third space” (Martin mfl., 2011). Samspillet er ideelt sett i form av sammensveisete læringsfelleskap (Callahan & Martin, 2007), mens faren er brutte relasjoner (Bullough & Draper, 2004).

Parallelt omhandler partnerskapslitteraturen hva som må til for å utvikle sammensveisete læringsfelleskap. En forutsetning er at samspill mellom de ulike lærerne kjennetegnes ved gjensidig respekt, tillit og en spørrende holdning til profesjonell utvikling (Cochran-Smith, 2003; Edens mfl., 2001; Leonard mfl., 2004). Når prosesskvaliteter av en slik karakter utvikles, har det ført til innovative lærerutdanninger og skoleutvikling (Baumfield & Butterworth, 2007; Darling-

Hammond, 1997, 2010). Det illustreres med utviklingen av forskningspartnerskap hvor både faglærere og praksislærere opptrer i rollen som forskere (Baumfield & Butterworth, 2007). Det er en form for radikal kollegialitet som har til hensikt å fremme kunnskap om undervisning og læring. Forskningen skjer gjennom å fortolke funn, og å utvikle profesjonell kunnskap. Imidlertid krever det et fundamentalt skifte i strukturer, roller og relasjoner både sett fra skolenes og universitetets side. For å lykkes med en slik radikal forandring må samarbeidet være preget av gjensidighet, likeverd og felles interesser. Spørsmålet om hvem som vinner eller taper kan ikke være aktuelle problemstillinger i et partnerskap (Baumfield & Butterworth, 2007).

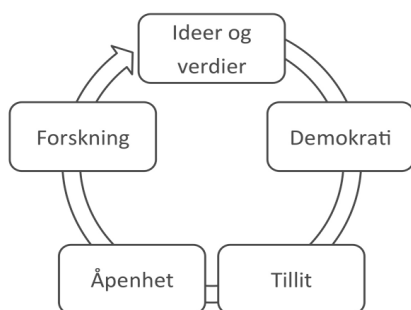


Fig. 3 En modell over en bærekraftig relasjonsutvikling i partnerskap

Modellen viser hvordan ideer og verdier kan videreutvikles når bærekraftige prosesskvaliteter er preget av demokrati, tillit og åpenhet. Samtidig kan forskning være fornybare kilder til utvikling av ideer som gjør at det sirkulære kretsløpet opprettholdes og videreutvikles i partnerskap. Ideelt sett fremmer bærekraftige partnerskap studentenes profesjonelle utvikling.

2.1.3 Studentenes profesjonelle utvikling

Korthagen og hans kollegaer fra Nederland argumenterer for et bredt syn på studentenes profesjonelle utvikling (Korthagen, 2001, 2004; Korthagen, Loughran & Russel, 2006). Korthagen (2004) peker på at studentenes profesjonelle utvikling kan differensieres i forhold til ulike logiske nivåer av endring i tråd med hva litteraturen beskriver som Batesons løkmodell. Fra ytterst til innerst er lagene i løken kontekst, opptreden, kompetanse, forestillinger, identitet og misjon (mission). Korthagen

hevder at de ytterste lagene (nivåene) er enklere å endre enn de innerste. De mer problematiske nivåene for endring er dyptfølte forestillinger, verdier og misjoner (missions). I avhandlingen konstituerer de innerste nivåene studentenes profesjonelle identitetsutvikling. Selv om de ytre og indre nivåene påvirker hverandre gjensidig, skisseres de adskilt for å synliggjøre betydningen av forskjellene.

Profesjonell utvikling på ulike nivåer

De ytre nivåene er rettet mot studentenes profesjonelle utvikling av praktisk og teoretisk kompetanse. Studenter engasjerer seg lett i de problematiske situasjonene som oppstår i klasserommet, og hvordan de kan takle tilsvarende utfordringer i framtida (Korthagen, 2004). De opplever ofte at praksis er mer stressende enn den teoretiske delen av utdanningen (Murray-Harvey mfl. 2000). En teoretiske forståelse av samspill i klasserommet er avgjørende for å handle på profesjonelle måter i læreryrket (Cochran-Smith & Fries, 2005). Sett fra et akademikerperspektiv er det et problem når studentene finner praksisopplæringen som mer meningsfylt for deres framtidige yrke enn teoriundervisningen (Flores & Day, 2006; Hagger mfl., 2007; Korthagen, 2001; Smith & Lev-Ari, 2005). Faren er tilstede for at studentenes læring får et overflattisk preg og dermed en begrenset betydning for deres framtidige yrkesutøvelse (Flores & Day, 2006). Samtidig er studentenes intensjonalitet en nøkkel til å forstå hva og hvordan de lærer i utdanningen (Bullough, Young & Draper, 2004; Flores & Day, 2006; Hagger mfl., 2007). For enkelte kan det handle om å sikre seg en fast jobb, mens det for andre kan innebære å bruke alle muligheter for å realisere drømmen om å bli en så dyktig lærer som mulig.

De indre nivåene belyses ved hjelp av begrepene gestalt (Korthagen, 2001, 2004), selvforståelse (Kelchtermans 2005, 2009) og ønsket framtidig læreridentitet (Beijard, Meijer & Verloop, 2004; Sfard & Prusak, 2005).

Korthagen (2001, 2004) påpeker betydningen av studentenes forestillinger ervervet tidligere i livet, og da spesielt gjennom egen skolegang. Han bruker begrepet gestalt for å benevne konglomerater av forestillinger studentene har med seg i bagasjen når de begynner på utdanningen. Gestaltbegrepet omfatter en sammenhengende helhet av

studentenes vaner, behov, erfaringer, rollemodeller, verdier, følelser, bilder etc. Studentenes gestalt kan trigges i praksisopplæringen, og føre til at tidligere bilder, minner og følelser dukker opp i bevisstheten. Gjenkalling av deres tidligere historie og erfaringer er av vesentlig betydning fordi det er først i lærerutdanningen at studentene får muligheter til å reflektere over dem på et teoretisk grunnlag og slik utvikle en dypere profesjonell forståelse (Korthagen, mfl., 2006). Skjer ikke det, er faren tilstede for at de handler spontant i klasserommet på grunnlag av tidligere elevforestillinger som sitter igjen fra egen skolegang.

Kelchtermans (2005, 2009) velger å bruke begrepet selvforståelse istedenfor identitet for å unngå at fenomenet betraktes som statisk. Han hevder at selvforståelsen (identitet) endrer seg gjennom livet. Selvforståelsen fungerer som en linse, og brukes av lærere til å forstå profesjonelle kontekster som grunnlag for å fatte beslutninger og handle. Han peker på at læreres selvforståelse består av fem komponenter. De fem komponentene består først av selvbildet som viser hvordan læreren beskriver seg selv. Selvvurdering viser hvordan læreren verdsetter egeninnsatsen i yrket, mens jobbmotivasjon er knyttet til egen drivkraft i yrket, og synet på egen framtid som lærer. Den normative komponenten er læreres forestillinger om hva som kjennetegner dyktige lærere. Selvforståelsen knyttes her tett til det innerste nivået for endring.

Det innerste nivået er rettet mot endring av dyptfølte verdier, idealer og misjon (mission). Studenter har ofte dannet seg visjoner om hvordan de ønsker å være i rollen som framtidig lærere. En slik ønsket framtidig læreridentitet er fundert på observasjoner av egne lærere i skolen (Beijard, Meijer & Verloop, 2004; Flores & Day, 2006) og kollektivt fortalte historier om lærere (Sfard & Prusak, 2005). Forskning viser at studentenes identitetsidealene og kontekstuelle forhold i utdanningen kan både matche og stå i et motsetningsforhold (Lopes & Pereira, 2011). Dermed kan det oppstå spenninger i forhold til hvem studentene selv ønsker å være, og hva andre mener de burde være (Bullough & Draper, 2004; Holland & Leander, 2004; Sfard & Prusak, 2004). Når det gjelder læreres misjon (mission), handler den ofte om å gjøre en forskjell i elevenes liv (Kelchtermans, 2005).

Samlet sett peker oversikten på hva en helhetlig profesjonell utvikling kan innebære. Samtidig illustrerer nivåene hvordan utviklingen blir mer personlig og dyptpløyende jo mer den nærmer seg det indre kjernenivået. Det synes spesielt å gjelde endringer av studentenes gestalt (Korthagen, 2001), selvforståelse (Kelchtermans, 2005) og identitetsidealer rettet mot deres framtidige yrke som lærere (Beijard, Meijer & Verloop, 2004). Studentenes gestalt, selvforståelse og framtidsidealer danner i avhandlingen studentens subjektive fortolkningsramme, og endringer av den er et uttrykk for deres profesjonell identitetsutvikling (Thompson, 2007).

Profesjonell identitetsutvikling og risiko

Mange studenter opplever praksis som mer problematisk enn hva de hadde forestilt seg. Det kan føre til skuffelser og skyldfølelse over at de ikke mestrer å være den varme, gode læreren de ønsker å være (Bullough, Young & Draper, 2004). Faren er i tillegg tilstede for at de opplever fenomenet ”praksissjokket” som er veldokumentert i litteraturen. Praksissjokket utløser en sårbar identitetsfølelse og et opplevd tap av selvtillit (Edwards & Mutton, 2007; Parsons & Stephenson, 2005) hvor teorien studentene har lært på utdanningsinstitusjonen, lett viskes ut (Korthagen, 2001). Sjokket er en kaoslignende tilstand hvor studentene ikke vet hva de skal gjøre.

Det antydes at praksissjokk kan vekke til live studentenes tidligere minner, forestillinger og følelser (Korthagen, 2001) og rokke ved deres selvforståelse (Kelchtermans, 2005). Å endre, justere og utvikle tidligere etablerte forestillinger kan til tider oppleves å være emosjonelt krevende (Korthagen, 2004). Imidlertid kan læring motiveres for å imøtekomme det emosjonelle ubehaget usikkerheten medfører (Hirsh, Mar & Peterson, 2012). Gevinsten ved å lære seg å takle utfordringer er økt livsglede og tilfredsstillende (Beijard & De Vries, 1997).

Utvikling kan føre til at studentene gradvis endrer selvbylde og synet på egen framtid i yrke som lærer (Kelchtermans, 2005). Det kan skje gjennom narrative fortolkninger som er den vanligste måten å søke etter mening om hvorfor det uventede hendte, i følge Czarniawska (2004). Hun hevder at en narrativ fortolkning innebærer å sette sammen hendelser til en meningsfull fortelling hvor aktørens intensjonalitet anses

som årsak til virkningen. Det er en pragmatisk måte å skape mening om det komplekse og kontingente (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). En dypere profesjonell forståelse fremmes ved å reflektere over praksiserfaringer ved hjelp av vitenskapsteoretisk kunnskap (Parsons & Stepenon, 2005).



Fig. 4 En modell over studenters profesjonelle identitetsutvikling

Modellen viser lærerstudentenes profesjonelle identitetsutvikling. Identiteten formes av fortidens erfaringer og skaper forventninger om framtida. Forventninger innehar et element av risiko i møte med det ukjente. Brutte forventninger utløser usikkerhet og emosjonelt ubehag som igjen fremmer læring. Nye fortolkninger justerer den tidligere ervervete subjektive fortolkningsrammen. Det igjen fører til nye forventninger i møte med den ukjente framtida. Slik opprettholdes modellens kretsløp.

2.1.4 Oppsummering og forskningsspørsmål

Presentasjonen så langt bygger på en analyse av partnerskapslitteraturen som i hovedsak er fra USA og England. Den analytiske linsen er partnerskapsideens tredelte normative sikte (se s. 16). Analysen viser at partnerskap innehar et potensialet til å heve kvaliteten på lærerutdanningen, men det er kontingent hvorvidt potensialet realiseres fordi partnerskap er et meget komplekst fenomen. Analysen tyder videre på at partnerskapslitteraturen primært har fokusert på utvikling av en profesjonell kompetansebase i hele utdanningen, sekundært på relasjonen mellom faglærere og praksislærere og tertiært på studentenes profesjonelle utvikling. Avhandlingens mål er å søke etter en sammenhengende forståelse sett i relasjon til

partnerskapsideens tredelte siktemål. Satt inn i en norsk sammenheng finnes det lite forskning på partnerskap. Samtidig er partnerskap satt på den politiske agendaen.

Samlet sett er det på bakgrunn av den presenterte partnerskapslitteraturen, den norske forskningskonteksten og det valgte semantiske teorisynet (Kvernbekk, 2005) at avhandlingens forskningsspørsmål er følgende:

Det overordnede forskningsspørsmålet er:

Hvordan forstå utvikling av partnerskap i et abstrakt lærerutdanningsystem?

Spørsmålet belyses ved hjelp av følgende tre underspørsmål.

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan forstå utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan forstå utvikling av partnerskap i en lektorutdanning?

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan forstå studentenes profesjonelle identitetsutvikling i et partnerskap i en allmennlærerutdanning?

Svarene belyses gjennom et økologisk perspektiv.

2.2 Økologiske teori og begreper

Sett fra et økologisk perspektiv er abstrakte lærerutdanningsystemer nivådelte (Bronfenbrenner, 1976). Økologisk teori søker hovedsakelig å forstå, forklare eller fortolke hva som skjer innad og mellom nivåene i systemet. Samtidig fungerer det økologiske perspektivet i avhandlingen som en makrolinse. Den kan zoomes ut for å betrakte systemet fra et fugleperspektiv og zoomes ned til studentene på mikronivået. Presentasjonen av den økologiske makrolinsens teorigrunnlag er tredelt, og spiller

partnerskapsideens tredelte siktemål (se s.16). Den økologiske tredelingen er: (1) partnerskap i lærerutdanningssystemet, (2) partnerskap i lokale lærerutdanninger og (3) studentenes profesjonelle identitetsutvikling innenfor systemets rammer.

Tredelingen utdypes og illustreres med partnerskapslitteraturen i det følgende.

2.2.1 Partnerskap i lærerutdanningssystemet

Når den økologiske makrolinsen zoomes ut, kan en som nevnt betrakte det nasjonale lærerutdanningssystemet fra et fugleperspektiv. Det nasjonale normative siktet er: ”Lærerutdanningen må være innovativ, utviklingsorientert og tilpasningsdyktig” (St.meld.11 2008-2009 s. 10). Mulighetene for å realisere siktemålet belyses nedenfor ved hjelp av økologisk teori som omhandler høykompetente (high-skill) økosystemer (Finegold, 1999) og systemenes nivådelte struktur (Bronfenbrenner, 1976).

Høykompetente økosystemer

Sett fra et økologisk perspektiv har Finegold (1999) studert partnerskap mellom klynger av høyteknologiske bedrifter og velrenommerte universiteter i California. Han har identifisert fire elementer som må være tilstede for å utvikle høykompetente økosystemer. Elementene er katalysator, næring, støtte og avhengighet.

For det første må det være en katalysator tilstede som framskynder utviklingen, i følge Finegold (1999). Han peker på at en katalysator kan være en ide, en handling, ny forskning eller aktører som går inn i katalysatorrollen. Til sammenligning var det Holmsgruppen som utviklet partnerskapsideen. De gikk inn i katalysatorrollen og fremmet partnerskapsutviklingen i lærerutdanningen i USA på 1990-tallet (Cochran-Smith & Fries, 2005). For det andre må det være en næringskilde tilstede i form av en kontinuerlig kompetanseutvikling (Finegold, 1999). En aktuell illustrasjon er dyptpløyende dialoger mellom faglærere, praksislærere og studenter. Dialoger av en slik karakter er svært tidkrevende ved å favne et tredimensjonalt perspektiv, men er en nødvendighet for å ivareta studentenes behov og forventninger i utdanningen (Korthagen, mfl., 2006). For det tredje må det være et støttende miljø tilstede i form av en fleksibel infrastruktur i systemet (Finegold, 1999). Utviklingen av det radikale samarbeidende forskningspartnerskapet var avhengig av et fundamentalt skifte i

strukturer, roller og relasjoner fra universitetenes og skolenes side (Baumfield & Butterworth, 2007). For det fjerde er aktørene avhengig av hverandre for å realisere felles mål. Derfor må det være en flat struktur kjennetegnet ved gjensidighet, likeverdighet og samarbeid (Finegold, 1999). Slike sosiale prosesskvaliteter er et fellestrekk ved partnerskapslitteraturens ”suksesshistorier” (Baumfield & Butterworth, 2007; Cochran-Smith, 2003; Edens, mfl., 2001; Leonard mfl., 2004).

Samlet sett synes de fire elementene å være relevante i forhold til partnerskap fordi de har potensiale til å fremme utviklingen av høykompetente lærerutdanningssystemer. Imidlertid er slike prosesser komplekse ved å gripe inn i hele det nivådelte systemet.

Det nivådelte lærerutdanningssystemet

For å beskrive lærerutdanningssystemets nivådelte struktur anvendes en økologisk teori som er utformet av Bronfenbrenner (1976). Han hevder at systemets nivåer er kjennetegnet ved aktørenes roller, ansvar og virksomhet. Nivåene er influert av historiske, kulturelle og politiske faktorer. I tillegg viser han til at nivåene påvirker hverandre direkte eller indirekte. Satt inn i denne sammenhengen representerer nasjonale myndigheter makro-nivået i systemet. Det er på det nivået at det er vedtatt å innføre obligatoriske partnerskapsavtaler mellom ledere av utdanningen og eiere av skole/barnehage (St.meld. nr. 11 2008-2009). Det betyr at lokale ledere og eiere har fått ansvaret for å utvikle en organisasjonskultur på tvers av lærerutdanning og skole/barnehage. Det er en form for *formelle partnerskap* mellom ledere og eiere. Den type partnerskap utfolder seg på det lokale myndighetsnivå eller ekso-nivå. Leder/eiere på det nivået har myndighet til å endre de strukturelle rammene for å utvikle *praktiserende partnerskap* mellom faglærere og praksislærere på meso-nivået. Hensikten med praktiserende partnerskap er å forsterke det faglige samarbeidet mellom faglærere og praksislærere for å utvikle en kompetansebase i systemet. Sist men ikke minst, er målet med praktiserende lærer-partnerskap å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling på mikronivået i systemet.

Systembeskrivelsen bidrar til å plassere formelle og praktiserende partnerskap på ekso- og meso-nivået i systemet. Beskrivelsen er rettet mot dagens lærerutdanning med formelle partnerskap, og de var ikke etablert da undersøkelsen fant sted. Det betyr at fokuset i avhandlingen er rettet mot praktiserende partnerskap og samspill i triaden bestående av faglærere, praksislærere og lærerstudenter. Den ytre rammen for triadens samspill er de lokale og nasjonale myndighetsnivåene (ekso-makro).

Systembeskrivelsen kan videre relateres til betydningen av hvordan partnerskap implementeres ved hjelp av begrepene *allogene* og *autogene* utviklingsforløp hentet fra naturvitenskapens generelle økologi (Wallace mfl., 1996). Overført til denne sammenhengen er en allogen utvikling av partnerskap iverksatt i storskalaformat ved at nasjonale myndigheter innfører obligatoriske partnerskapsordninger slik som i England på 1990-tallet (Furlong mfl., 1996). Autogene utviklingsforløp er initiert på frivillig basis i lokale lærerutdanninger. Litteraturen viser at den frivillige innføringen av partnerskap (autogen) i Skottland utløste en kilde av goodwill, mens engelske myndigheters pålegg om obligatorisk partnerskapsordning (allogen) skapte problemer (Christie mfl., 2004). De undersøkte partnerskapsprosjektene i avhandlingen er igangsatt lokalt, og er dermed av autogen karakter. Det betyr at det er behov for å zoome ned den økologiske makrolinse til lokale utdanninger for å se nærmere på samspill i triaden bestående av faglærere, praksislærere og lærerstudenter.

2.2.2 Partnerskap i lokale lærerutdanninger

I avhandlingen er hovedfokuset rettet mot praktiserende partnerskap og studentenes utvikling i lokale lærerutdanninger. For å belyse virksomheten i triaden anvendes begrepene habitat og nisjer (Reece mfl., 2011) samt samspillsformene konkurranse og symbiose (Bjerketvedt & Pedersen, 2007). Begrepene og samspillsformene er hentet fra den generelle økologien. I tillegg anvendes Batesons (1972) teorier om kontekster, relasjoner og ideøkologi. Begrepene, samspillsformene og teoriene utdypes suksessivt nedenfor og illustreres med eksempler fra partnerskapslitteraturen.

Nisjer, habitater og samspillsformer

Kort sagt, er en arts nisje dens ”profesjon” eller rolle i systemet, og begrepet habitat refererer til dens adresse (Reece mfl., 2011). Mer presist defineres en arts nisje som summen av alle dens interaksjoner med andre organismer og miljøet (Wallace mfl., 1996). De ulike artene danner samtidig komplekse nettverk av nisjer som er influert av de ulike habitatenes beskaffenhet innenfor særegne økosystemer. Et fellestrekk mellom naturens arter og mennesker er at vi er nisjeskapere (Thompson, 2007).

Økologisk sett, betraktes universiteter, høyskoler, skoler og barnehager for å være overordnede kategorier av habitater i det abstrakte lærerutdanningssystemet. Faglærere og praksislærere har på hver sine måter utviklet særegne nisjer eller kontaktnett på habitater knyttet til akademia og praksisfeltet. Nisjefordelingen mellom faglærer og praksislærer speiler ansvarsfordelingen mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen. Lærernes realiserte nisjer er et resultat av tradisjonen. Målet med partnerskap er å utvide lærerens kontaktnett gjennom et forsterket samarbeid dem imellom. Det utvidete kontaktnettet er i form av ”small niches of particular teams or partnerships, with particular cohorts of students, through responsibility for this or that curriculum ” (Little, 1996 s. 7). Partnerskapsidealet er sammensveisete læringsfelleskap (Callahan & Martin, 2007). Gjensidige lærende felleskap danner grunnlaget for en utvikling av lærernes og studentenes idealiserte nisjer. Partnerskapsidealets siktemål kan realiseres gjennom samspillsformen symbiose som er kjennetegnet ved at den kommer alle parter til gode. I litteraturen er ”the symbiotic partnership model” karakterisert ved at partnerne har utviklet felles mål, satsningsområder og verdier, i følge Callahan & Martin (2007). De hevder at symbiotiske partnerskap kan utvikle særegne felleskapsidentiteter forankret i felles verdier. Kontrasten til symbiose er konkurranse. Konkurranser materialiserer seg i dialoger hvor parternes ulike verdier, forestillinger og ideer om hva som er en god undervisning og utdanning, settes på spill. Konkurranser kan eskalere og føre til brudd i relasjoner (Bateson, 1972). Et slikt brudd mellom faglærere og praksislærer er beskrevet i litteraturen av Bullough & Draper (2004). Samlet sett argumenteres det for at intensjonen med praktiserende partnerskap er å utvide lærernes og studentenes idealiserte nisjer i særegne habitater som her er betegnet som ”partnerskapsrom”.

Etablering av partnerskapsrom og nisjeutvikling

Begrepet partnerskapsrom er inspirert av Zeichner (2010). Han argumenterer for at etablering av det tredje rommet er avgjørende i utviklingen av partnerskap i USA. Målet er å utvikle demokratiske og inkluderende samspill mellom faglærere og praksislærere for på den måten å realisere utdanningens misjon (mission). I avhandlingen inkluderes studentene i partnerskapsrommet sammen med deres lærere. Etableringen av partnerskapsrom har til hensikt å fremme gjensidig læring blant aktørene på tvers av teori og praksisperspektivene. Målet ser enkelt ut på papiret, men tematikken gjelder brudd med dype tradisjoner i utdanningen. For å søke etter en forståelse av brudd med tradisjoner i nyetablerte partnerskapsrom anvendes Batesons (1972) teorier knyttet til kontekster, relasjoner og ideøkologi.

Partnerskapsrom: kontekster

Bateson (1972) bruker tre kulturelle aspekter for å karakterisere kontekster. Det strukturelle aspektet forteller om rollene til de involverte aktørene (A), det pragmatiske aspektet er rettet mot handlingsforløpet (B) og det emosjonelle aspektet fargelegger atmosfæren i kontekstene (C).

Det strukturelle aspektet (A) ved partnerskapsrommenes kontekster retter søkelyset på aktørenes roller i triaden bestående av faglærer, praksislærer og lærerstudenter. Relasjonene i triaden er av komplementær karakter fordi aktørene har ulike roller. Bateson (1972) peker på tre komplementære relasjoner i form av dominans- underkastelse, omsorg-avhengighet og stolthet-beundring. Han hevder at slike doble beskrivelser gir en dypere økologisk forståelse av kontekster. Relasjonen dominans- underkastelse speiler universitetenes tradisjonelt sett privilegerte maktposisjon i forhold til skolene (Hess, 2000; Zeichner, 2010). Maktposisjonen kan føre til at praksislærere opplever kontekstene som en trussel mot egen integritet og identitet (Korthagen, 2004) eller som en trusselkontekst.

Handlingsforløpene i partnerskapsrommenes kontekster (B) er ideelt sett kjennetegnet ved samhandling, utforskning og refleksjon (UFD Rammeplanen, 2003). I tillegg beskriver Bateson (1972) en særegen type utforskende kontekster i form av lek. Han peker på at lek innebærer et *som om* det er virkelig. Leken er en måte å gå inn i

fantasiens verden for å prøve ut nye roller, posisjoner og muligheter uten at de får konsekvenser slik som i den virkelige verden. Gjennom leken kan aktørene utforske nye relasjoner, mens ritualene tjener til å bekrefte tidligere etablerte relasjoner (Bateson, 1991). Lek er en måte å trene opp fleksibiliteten på fordi lekens frihetsrom fremmer bildedannelse av visjoner, imaginære idealer og mål.

Emosjoner ansees å spille en sentral rolle når det gjelder samsarbeidsatmosfæren i nyetablerte partnerskapsrom (C). Emosjoner kan utløses når aktørenes idealer, verdier og mål settes på spill i kontekster (Thompson, 2007). Forskning viser at pedagogiske utviklingsprosjekter lett trigger aktørenes risikovillighet i møte med det ukjente der usikkerheten er rettet mot å lykkes kontra å mislykkes (Ponticell, 2003). Innfrir prosjektene aktørenes forventninger, kan emosjonene kjennetegnes av glede, lettelse og stolthet, men skjer det motsatte, kan resultatet være opplevelser av smerte, tristhet eller skam (Nesse & Ellsworth 2009). Emosjonelle vurderinger (Thompson, 2007) av utviklingene er kontekstavhengige og ”idérelative”. Det betyr at ideer anses å være subjektivt verdiladete og setter betydningen av ideøkologien på agendaen.

Partnerskapsrom: ideøkologi

Bateson (1972) peker på at vi kan snakke om to former for økologi. Den generelle økologien er knyttet til naturens verden hvor fysiske krefter, stoffers kretsløp og energioverføringer inngår i det økologiske forklaringsgrunnlaget. Han er sterkt imot å bruke begrepene energi og krefter til å forklare sosiale samspill. Det er snarere snakk om sirkulære årsakssammenhenger hvor ideer går i kretsløp gjennom dialogene.

Ideøkologien omhandler hvordan ideer i dialoger kan samspille, utvikles eller forkastes. Ideøkologien har en konserverende side ved å opprettholde vaner og tradisjoner. Den innovative siden omfatter en dekonstruksjon av tidligere ideer og en konstruksjon eller rekonstruksjon av nye ideer. Ideøkologiens innhold ansees å favne forestillinger, verdier, idealer, normer, diskurser samt praktisk og teoretisk kompetanse. Det være seg sett i relasjon til et personlig nivå eller et relasjonelt nivå.

Ideøkologien er kontekstenes innhold, der teori- og praksisperspektivene ideelt sett bringes sammen i dialoger i partnerskapsrom. Det kan føre til konkurranse eller

symbiose mellom perspektivene. Ideøkologien kan videre trigge emosjonelle reaksjoner i kontekster. Emosjoner står i en meta-posisjon i forhold til ideens innhold, og emosjoner blir kontekstenes meta-kontekst (Bateson, 1972). Den emosjonelle meta-konteksten kan innebære at dominerende ideer eller diskurser både hemmer og fremmer utviklingen av sosiale relasjoner i partnerskapsrom. Samlet sett preger ideøkologien relasjoner og utviklinger i kontekstene. Bateson sier det slik:

The means by which one man influences another are part of the ecology of ideas in their relationship, and part of the larger ecological system within which that relationship exists (Bateson, 1972 p. 504).

Sitatet viser til at mennesker gjensidig påvirker hverandre i relasjoner. Påvirkningen i nyetablerte partnerskapsrom kjennetegnes tradisjonelt sett av adskilte ideøkologiske ståsted knyttet til habitatene academia og praksisfeltet. Målet med partnerskap er en symbiose mellom de to unike ideøkologiene som kan fremme innovasjon (Darling-Hammond, 1997, 2010) i abstrakte lærerutdanningssystemer.

Oppsummering

Avsnittets fokus er rettet mot utvikling av partnerskap i lokale lærerutdanninger. Modellen nedenfor viser sammenhengen mellom økologiske nøkkelbegreper. Deltagerne i partnerskapsrom er faglærere, praksislærere og lærerstudenter. Målet med samspillene er samhandling, utforskning og refleksjon (UFD, 2003).



Fig. 5 En nivådelte analytisk modell over partnerskapsrom i lokale lærerutdanninger

Prosesskvaliteten i samspillene kan grovt sett kjennetegnes med relasjonsformene konkurranse eller symbiose. Konkurranse fører lett til spenninger i relasjonene på grunn av deltagerens ulike verdisyn, idealer og forestillinger. Symbiosen fremmer triadens muligheter for profesjonell utvikling og opplevelser av å være en del av et sosialt team med felles verdier, idealer og mål. Nederst i modellen er begrepet ideer representert ved aktørens verdier, normer, forestillinger samt praktisk og teoretisk kunnskap. Begrepet kontekst er nyansert ved tre kulturelle aspekter: deltagerens roller, handling og emosjoner. Begrepet nisjer omhandler aktørens kontaktnett i tradisjonell utdanning versus partnerskapsrom. I neste avsnitt zoomes den økologiske makrolinsen ned til studentene på mikronivået i systemet.

2.2.3 Studentes profesjonelle identitetsutvikling

Tidligere er studentenes profesjonelle utvikling utdypet ved hjelp av Batesons løkmodell (se s. 24). Her anvendes økologisk teori av Thompson (2007) som omhandler to komplementære prosesser, og det er identitetsutvikling og meningsdannelse. Identitet er aktørens subjektive fortolkningsrammer og deres meningsdannelser er fortolkninger av samspill i kontekster. Thompson peker på at meningsdannelser alltid skjer i en relasjon mellom individet og miljøet. Sett fra et autonomt perspektiv er studentene selvproduserende og selvregulerende. Autonome agenter er ”styrt” innenfra av deres egen intensjonalitet. Kontrasten er et heteronomt perspektiv som betyr å bli styrt utenfra. Kontrasten utdypes nedenfor.

Det autonome perspektivet

Sett fra et autonomt perspektiv er studentenes drivkraft å finne i deres iboende intensjonalitet (Thompson, 2007). Drivkraften er rettet mot å realisere egne verdier, forestillinger og mål. Drivkraften utfolder seg i samspill med andre i spesifikke kontekster. Studentenes etablerte vaner og erfaringer er aspekter av deres identitet eller subjektive fortolkningsramme, og danner grunnlaget for deres forventninger (Bateson, 1972). Når forventningene brytes, utløses en usikkerhet som fremmer justering og utvikling av deres identitet. Det er en måte å forberede seg på tilsvarende situasjoner i framtida (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). Studentenes kontinuerlige

identitetsutviklinger er en nødvendighet for at de skal kunne mestre å møte framtidens uforutsigbarhet (Thompson, 2007). I takt med identitetsutviklingen kan studentenes vanedannede tanke-, persepsjons- og handlemønstre endres gjennom læring (Bateson, 1972). En profesjonell identitetsutvikling fører til endring i deres meningsdannelser.

Thompson (2007) peker på at meningsdannelsen og den tilhørende emosjonelle vurderingen fargelegges av aktørenes verdier, ideer og mål. Det innebærer at studentens subjektive meningsdannelse i samspill med andre danner grunnlaget for en selektiv persepsjon i forhold til hva de mener er attraktivt, truende og uvesentlig. Deres etablerte nisjer, og utvidelsen av dem, er intensjonelt fargelagt med vurderinger som kan beskrives ved hjelp av dualitetene ”nutriance/rejection, good/bad og praiseworthy/blameworthy” (s. 378). Samlet sett kan et autonomt perspektiv utdype tidligere forskning som viser at studentenes intensjonalitet er en nøkkel til å forstå hva og hvordan de lærer i utdanningen (Flores & Day 2006, Hagger, mfl., 2007).

Det heteronome perspektivet

Sett fra et heteronomt perspektiv er studentene en del av et større system. Thompson peker på at perspektivet lett preges av forenklet lineær input-prosess-output tenkning hvor det ikke tas høyde for betydningen av hva meningsdannelse innebærer blant de personene inputen gjelder. Det illustreres med de nye nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen, 1.-7. trinn: ” Alle fag i grunnskolelærerutdanningen har ansvar for å gi studentene identitet som lærer” (KD 2010 s. 8). *Å gi studentene en identitet* er et heteronomt perspektiv på studentenes identitetsutvikling. Forskning viser at det kan oppstå spenninger mellom hvem studentene ønsker å være og hva deres lærere mener de burde være (Bulloug & Draper, 2004; Holland & Leander, 2004). Samtidig velger enkelte studenter å opptre i tråd med hvordan de ”burde være” for å styrke sin mulighet for å bli sertifisert til yrket (Flores & Day, 2006).

Til sammenligning argumenterer Holland & Leander (2004) for et syn hvor det er maktrelasjoner som skaper personers ”selv”. Når personer blir ”tilbudt” sosiale posisjoner av maktpersoner, kan de velge å akseptere dem eller prøve å la være å gå inn i dem. Holland & Leander viser hvordan langvarige og emosjonelt krevende

maktkamper kan føre til at ”offeret” gir etter for presset og aksepterer den ”tilbudte” posisjonen. Et heteronomt perspektiv kan innebære et deterministisk syn på hvordan personer blir sett på som objekter i nettet av strukturer preget av klasser, roller, kjønn og maktrelasjoner (Czarniawska, 2004). I tillegg anvender Holland og Leander begrepet personas som kan sies å være typer av sosiale identiteter eller modeller. En foretrukket sosial identitet blant norske lærere i barneskolen er den omsorgsfulle og snille læreren (Søreide, 2006). I fortellinger opererer personas som et repertoar av sosiale og legitimerede identiteter (Czarniawska, 2004). Fortellinger er en kilde til identitetsutvikling (Sfard & Pruksak, 2005) hvor aktører kan velge seg ut idealer eller modeller. Jeg anser begrepet personas for å være nyttig i denne sammenhengen, men vektlegger primært et autonomt perspektiv på studentenes identitetsutvikling.

I sum viser modellen nedenfor til sammenhengen mellom nøkkelbegreper som her knyttes til studentenes identitetsutvikling. Begrepet sosiale identiteter er representert ved studentenes rollemodeller fra egen skoletid eller senere. Studentenes identitetsutvikling kan betraktes fra et autonomt perspektiv ved å sette deres intensjonalitet i sentrum eller fra et heteronomt ståsted ved å betrakte dem som brikker i et maktspill. En vektlegging av et autonomt perspektiv innebærer at studentenes subjektive mening dannes i kontekster og medieres emosjonelt av deres intensjoner. Brutte forventninger i kontekster kan så i neste omgang fremskynde studentenes profesjonelle identitetsutvikling (Se også s. 28).

Profesjonell identitetsutvikling

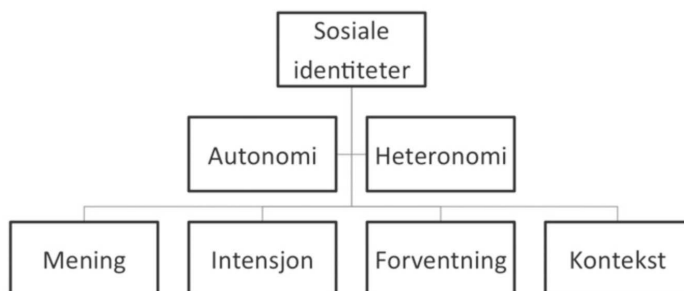


Fig. 6 En analytisk modell over studentenes profesjonelle identitetsutvikling

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet er partnerskapsideens tredelte siktemål (se s. 16) brukt som en linse for å analysere partnerskapslitteraturen. Analysen peker på at partnerskap har potensialet til å heve kvaliteten på utdanningen, men det er kontingent hvorvidt potensialet realiseres. Ved å anvende den økologisk makrolinsen synliggjøres det kontingente som kontrastrike prosesser på ulike nivåer i lærerutdanningssystemet. Utviklingen av partnerskap kan igangsettes allogent ved at myndighetene på makronivået innfører obligatoriske partnerskapsordninger i storskalaformat *eller* initieres autogent i lokale utdanninger i småskalaformat. Etablering av praktiserende partnerskap mellom faglærere og praksislærere kan utløse samspillsformene konkurranse *eller* symbiose på meso-nivået. Studentenes identitetsutvikling på mikronivået kan utfolde seg autonomt i tråd med deres egne intensjoner *eller* heteronomt i et maktspill. Modellen nedenfor viser til potensielle latente spenninger innad og mellom nivåene i systemet.

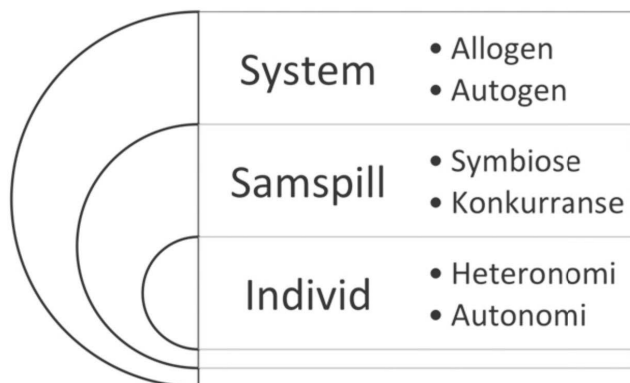


Fig. 7 En økologisk partnerskapsmodell i et abstrakt lærerutdanningssystem

I avhandlingen er studieobjektene lokale partnerskapsprosjekter av autogen karakter. Det primære fokuset er rettet mot samspill i praktiserende partnerskap og studentenes profesjonelle utvikling. Partnerskapslitteraturen omtaler i liten grad samspill i triaden bestående av faglærere, praksislærere og lærerstudenter. Som tidligere vist er samarbeid i triaden satt på den politiske agendaen (se s. 22). I neste kapittel belyses de metodologiske valgene i forhold til casestudier av de tre partnerskapsprosjekter.

3. Metodologi

Avhandlingens ytre todelte ramme er tidligere beskrevet i avhandlingens innledningen. Den består av et semantiske teorisyn hvor teorier defineres som grunnleggende meningsstrukturer (Kvernbekk, 2005), og et økologisk perspektiv hvor aktørers autonome meningsdannelse spiller en sentral rolle (Thompson, 2007). Det er innenfor den rammen jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi. Valget tilsier at ulike forskere og andre aktører kan fortolke episoder i partnerskap på ulike måter alt etter personlig ståsted. For eksempel gjør det en forskjell om forskere fortolker personers samspill sett fra et heteronomt eller et autonomt perspektiv (Thompson, 2007). Jeg betrakter søkning etter mening å handle om å finne nye partnerskapsmønstre (Postholm, 2010) og å rekonstruere nye historier (Kvale, 1997). Målet med en kvalitativ forskningsstrategi er å konstruere meningsfull kunnskap om partnerskap (Stake, 1995). Mer presist er hensikten å forstå komplekse samspill i partnerskap på grunnlag av personers erfaringer og historier (Bryman, 2008). Samlet sett gir beskrivelsene av teorisynet, perspektivet og strategien et bilde av mine metodologiske valg. De konkretiseres videre gjennom valget av kvalitativ casesdesign.

3.1 Kvalitativ casesdesign

Avhandlingens casesdesign omfatter rammeverk for datainnsamlinger og analyser av dem (Bryman, 2008). Målet med casesdesignet er teoridannelse om partnerskap i lærerutdanningen. Mer konkret innebærer forsøk med partnerskap et brudd med etablerte tradisjoner i lærerutdanningen. Casesdesign er valgt fordi det er spesielt velegnet til å studere komplekse endringer av relasjoner i det sosiale livet (Stake, 2005; Simons, 2009). Stake (1995) definerer en casestudie slik:

"A case study is the study of the particular and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances (1995, s. xi).

Stake (1995, 2005) hevder at en case er et avgrenset system, og det er casen som er den analytiske enheten. En familie eller en utdanning er illustrasjoner på caser, mens

et handlingsforløp i seg selv ikke er egnet til å være en case. Stake peker på at sosiale caser har et indre liv, og er ofte karakterisert ved deres intensjonelle virksomheter. Generelt sett har caser en innside og en utside. Stake skiller samtidig mellom indre og instrumentelle casestudier. En indre casestudie er rettet mot å forstå dynamikken innenfor casens avgrensning, og det på en mangefasettert måte, men det er ikke målet med instrumentelle caser. Instrumentelle studier bruker casene til å illustrere et sosialt fenomen som partnerskap, og velger adekvate metoder for å belyse fenomenet. Det er en vesentlig presisering i forhold til eventuelle forventninger om hva de foreliggende casestudiene har til hensikt å bidra med. Avhandlingen bidrar ikke med rike, allsidige beskrivelser av de utvalgte casenes kontekster. Fokuset er begrenset til hvordan casene tjener til å illustrere og utvikle en forståelse av partnerskap.

3.1.1 Caser og caseaktører

Formålsutvalg er en strategi for utvelgelse av studieobjekter i kvalitativ forskning (Patton, 1990). Tilsvarende strategi er beskrevet i caselitteraturen hvor Stake (2005) hevder at det primære siktemålet er å velge ut caser en kan lære mest mulig av, og Flyvbjerg (2006) beskriver informasjonsinformerte utvalg av caser. Dermed er mine forventninger til ulike casers informasjonsinnhold avgjørende for utvalget.

Mine forventninger til aktuelle casers informasjon er formet av Norgesnettrådets evaluering (2002). Den avdekker en manglende sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanninger som favner praksisfeltet fra barnehage til og med videregående skole. I kjølvannet av evalueringen deltok jeg på nasjonale utdanningskonferanser hvor partnerskapsprosjekter ble presentert. På den måten fikk jeg en oversikt over mulige caser. I tillegg viser forskning at partnerskap kan være svært tidkrevende prosesser (Korthagen, mfl., 2006; Lemke & Sabelli, 2008). Dermed antok jeg at prosjektenes varighet var et egnet tilleggs-kriterium for utvalg av caser. Samlet sett resulterte min søkning i et maksimalt utvalg av caser (Flyvberg, 2006). De favner partnerskapsprosjekter i en treårig førskolelærerutdanning (FLU), en fireårig allmennlærerutdanning (ALU) og en femårig lektorutdanning (LU). Prosjektenes varighet er i casene følgende: ALU drøye ett år, LU to år og FLU fem år.

Tilgangen til forskningsfeltet gikk gjennom tre faglærere/prosjektledere av de utvalgte partnerskapsprosjektene. I møte med dem fikk jeg informasjon om tiltak som var iverksatt. For å lære mest mulig ønsket jeg å komme i kontakt med faglærere og praksislærere som hadde deltatt i hele prosjektperioden. Det var i hovedsak de tre faglærerne/prosjektlederne som anbefalte aktuelle faglærere, praksislærere og lærerstudenter til undersøkelsene. Strategien for utvalg minner om en begrenset form for snøballsutvalg (Patton, 1990) ved at ballen ruller rundt kun engang. Forskningsprosjektet var i forkant godkjent av NSD (vedlegg 1). Alle de inviterte caseaktørene (vedlegg 2) sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Caseaktører er deltagere med erfaringer fra en case. Sammensetning av casene og caseaktørene er vist i tabell 1.

Partnerskapsprosjekter	Studenter	Praksislærere	Faglærere	Sum
Førskolelærerutdanning	4	3	1	8
Allmennlærerutdanning	3	2	2	7
Lektorutdanning	3	3	2	8
Sum	10	8	5	23

Tabell 1. Sammensetning av de tre utvalgte casene og deres caseaktører

Casenes kontekster

Av forskningsetiske grunner er casenes kontekster beskrevet i generelle ordelag i de tre foreliggende artiklene. Hensikten er å redusere faren for at caseaktørene kan gjenkjennes av andre både lokalt og nasjonalt. Når det er sagt, deler casenes kontekster fire fellestrekk. (1) Partnerskapsprosjektene er iverksatt i en tidsepoke mellom to lærerutdanningsreformer (St.meld. 16 2001-2002; St.meld. nr. 11 2008-2009). (2) Prosjektene er lokalt initiert innad i utdanningene (autogent), og er støttet økonomisk av nasjonale myndigheter. (3) Den gjeldende rammeplanen (UFD, 2003) har ett felles kapittel for de tre utvalgte lærerutdanningene. En felles nasjonal føring er rettet mot å utvikle læringsarenaen ”samhandling, utforskning og refleksjon”. (4) Prosjektene er gjennomført i småskalaformat med en klasse pr. prosjekt med 20 – 30 studenter.

Når det gjelder studentenes nettverk i forhold til prosjektene, er casene ulike. I FLU er prosjektet plassert i studentenes tredje valgfrie studieår, og i ALU er det igangsatt i deres første studieår. I forhold til LU viste det seg at de anbefalte studentene hadde fått en særordning ved at de tok lærerutdanning i det fjerde året av sin mastergrad, mens de andre LU-studentene tok lærerutdanningen fordelt over to år. Jeg oppdaget dette ved en tilfældighet gjennom intervjuet med en av faglærerne. Hun pekte på at det er en markant forskjell på studentenes utvikling fra det første til det andre året i deres lærerutdanning. Jeg hadde imidlertid inngått avtaler med de anbefalte studentene dagen etter at intervjuet med faglæreren fant sted, og derfor valgte jeg å følge den oppsatte intervjuplanen. Jeg innser at funnene knyttet til studentenes profesjonelle utvikling kunne ha vært annerledes dersom jeg hadde inkludert LU-studenter som fulgte den ordinære ordningen. Lang reiseavstand og tidsnød i arbeidet er grunnen til valget.

3.1.2 Metode

Målet med en casestudie er å forstå dens virksomhet sett i relasjon til casens ytre og indre miljø (Stake, 1995). Jeg har anvendt lokale og nasjonale policydokumenter for å få et bilde av casenes ytre miljø. Når det gjelder casens indre miljø, skapte jeg meg innledningsvis et oversiktsbilde på grunnlag av mine samtaler med prosjektlederne/ faglærerne for de tre partnerskapene. Samtalene danner grunnlaget for å skissere det enkelte prosjekts virksomhet i form av deres storyline (Bullough & Draper, 2004) som forteller om igangsatte forsøk gjennom prosjektperiodene. For å få en dypere forståelse av hvordan caseaktørene har opplevd det enkelte prosjekts storyline, valgte jeg kvalitative forskningsintervju (Kvale, 1997) som dominerende metode. Dermed spiller caseaktørenes perspektiver, erfaringer og historier en sentral rolle i avhandlingen. Jeg er av den mening at caseaktørenes historier danner et grunnlag for deres handlinger (Czarniawska, 2004), og har dermed en nytteverdi for avhandlingens teoridannelse om partnerskap. Jeg støtter synet på at caseaktørenes individuelle historier er påvirket av kollektivt fortalte historier (Sfard & Prusak, 2005).

Gjennomføring av forskningsintervjuene

Et fellestrekk med caseaktørenes historier er at de er fundert på minst ett års erfaringer med partnerskap da intervjuene fant sted. Oversikten over de intervjuede aktørene er vist i tabell 1. I avhandlingen er intervjuene av semi-strukturert karakter. I følge Kvale (1997) har intervjuformen to fortinn. På den ene siden får caseaktørene rom til å komme med spontane beskrivelser av deres livsverden, og på den andre siden får forskeren muligheter til å søke etter målrettet informasjon ved å stille ledende spørsmål. De semi-strukturerte guidene er utviklet på grunnlag av forskningsspørsmålet, det økologiske perspektivet og den etterfølgende analysen (Kvale, 1997).

Det kortsiktige målet med utviklingen av de semi-strukturerte guidene er rettet mot å innhente rådata i den enkelte case. Det langsiktige målet er å sette sammen casene til en multi-case, og gjennom en krysscasse-analyse søke etter et overordnet meta-mønster (Stake, 2006) for å trekke konklusjonen i avhandlingen. Det betyr at intervjuguidene har en felles hovedstruktur. Eksempler er vist i vedlegg 3 og 4.

Den innledende delen av guidene er rettet mot aktørenes bakgrunn. Hensikten var å skape en tillitsfull kontakt ved å vise min interesse for den enkelte aktør. Guidenes andre del er karakterisert med en tredelt tematikk (A, B, C) som er fundert på Batesons (1972) kontekstbegrep i form av struktur, handling og emosjon (se s. 34). Tema A er rettet mot partnerskapskontekstenes strukturelle aspekter i form av ulike samspill mellom caseaktørene. Tema B omhandler aktørenes erfaringer med forsøkskontekster knyttet til det enkelte prosjektets storyline. Tema C fokuserer på det emosjonelle aspektet i form av aktørenes eventuelle opplevelser av inspirasjon og frustrasjon gjennom prosjektperiodene. Avslutningsvis ble aktørene oppmuntret til å komme med tilleggsinformasjon de selv ønsket å formidle. Guidene ble tilpasset den enkelte caseaktørs rolle i de ulike prosjektene, og prosjektenes særtrekk.

I intervjuene ble det lagt vekt på å stille ledende og åpne spørsmål illustrert i form av hvordan de opplevde ulike episoder knyttet til prosjektets storyline. Hensikt var å få tilgang på mest mulig konkrete beskrivelser av deres erfaringer og historier. Når jeg var i tvil om jeg hadde forstått det riktig, stilte jeg ytterligere spørsmål for å validere

min egen oppfattelse (Kvale, 1997). Intervjuene varte i ca. en time. Etter hvert intervju ble det underskrevet en kontrakt mellom den enkelte caseaktør og meg (se vedlegg 5). Intervjuene ble tatt opp, transkribert av en sekretær, og sendt til casedeltagerne for en eventuell justering. Det kom ingen tilbakemeldinger fra de 23 caseaktørene.

3.1.3. Analyse

De utvalgte casene er de tre analytiske enhetene i avhandlingen (Stake, 1995). Analysene er kjennetegnet ved et felles mønster i form av meningskondensering, -kategorisering og -fortolkning (Kvale, 1997). De identifiserte tematiske kategoriene er validerte ved hjelp av en kryss-sjekking på tvers av intervjuene, det vil si informantrianglering (Kvale, 1997). En generell strategi ved tematiske analyser er å bruke matriser med hovedtemaer og undertemaer for å ordne og syntetisere dataene (Bryman, 2008). I hver av de tre artiklene er det presentert matriser (se vedlegg 6). Nedenfor presenteres analysene i den rekkefølgen de ble gjennomført fordi den ene påvirket den neste. De er skrevet på en skjematisk måte for å vise til systematikken.

Caseanalyse av prosjektet i en førskolelærerutdanning

Den første caseanalysen er knyttet til førskolelærerutdanningen (FLU-casen). Casens særegenhet er at caseaktørene har minst to års erfaring med en tradisjonell utdanning (A) og minst ett års erfaring med partnerskapsprosjektet (B) i det tredje valgfrie året.

Den første lesningen var en meningskondensering (Kvale, 1997). Lesningens mål var å utkrystallisere hver enkelt caseaktørs erfaringer og historier med overgangen fra A til B. Analysen startet ved at jeg gjentatte ganger stilte meg åpne spørsmål om hva intervjuene egentlig handlet om og hva jeg kunne lære av dem. Parallelt spilte jeg opptakene flere ganger. Lesningen fikk etterhvert en assosiativ karakter (Czarniawska, 2004) fordi tekstene utløste nye spørsmål og initierte idemyldringer næret av partnerskapslitteraturen, økologisk teori og egen yrkespraksis for på den måten søke etter mulige mønstre. Den assosiative lesningen var bindeleddet til neste lesning.

Den tematiske meningskategorisering (Kvale, 1997) ble foretatt på tvers av intervjuene og hadde en systematisk karakter (Czarniawska, 2004). Målet var å velge ut episoder eller hendelser i form av narrative elementer fra aktørenes historier. Narrative elementer er deler av en historie. Jeg søkte etter kontraster i materialet knyttet til A og B (Bronfenbrenner, 1976; Bryman, 2008; Kvale, 1997). Temaene fikk form av dimensjoner hvor ytterpunktene var forankret i datakildene fra henholdsvis A og B (inspirert av Bullough mfl., 2004, s. 369). Dimensjonenes ytterpunkter representerte utviklingen fra en tradisjonell lærerutdanningsmodell til en partnerskapsmodell (se artikkel 1). Dimensjonenes ytterpunkter ble relatert til partnerskapsideens normative siktemål (se s. 16), og ble dermed verdiladete. Dimensjonene ansees å fortelle om casens indre utviklingsmiljø. I tillegg analyserte jeg lokale og nasjonale policydokumenter for å danne meg et bilde av casens ytre miljø. Samlet sett identifiserte jeg en overordnet dimensjon rettet mot casens ytre miljø og tre underordnede dimensjoner knyttet til dens indre miljø. Jeg betrakter dimensjonene for å være analoge med Kvernbecks (2005) bruk av parametere, som kan være verdiladete variabler. Identifikasjonen av dimensjonene ansees å være første trinnet i teoridannelsen, sett i relasjon til et semantisk teorisyn (Kvernbekk, 2005).

Den tredje lesningen var en meningsfortolkning (Kvale, 1997). Målet var å søke etter en sammenhengende forståelse av casens indre liv og hvordan den ble påvirket av det ytre miljøet. Dimensjonene ble fortolket til å representere ulike nivåer i lærerutdanningssystemet. Økologisk teori tilsier at nivåene påvirker hverandre direkte eller indirekte (Bronfenbrenner, 1976). Økologisk teori peker videre på betydningen av ulike komplementære relasjoner (Bateson, 1972) og autonome aktørers meningsdannelse i kontekster (Thompson, 2007). Samtidig viser økologisk teori hva som må være tilstede for å utvikle høykompetente økosystemer (Finegold, 1999). Resultatet av analysen er en økologisk fortolkning av casens indre liv, og hva som er mulig å få til gjennom en partnerskapsutvikling innenfor rammen av de identifiserte miljøbetingelsene. Fortolkningene tilsvarer det andre trinnet av teoridannelsen sett i lys av et semantisk teorisyn (Kvernbekk, 2005).

Caseanalyse av prosjektet i en lektorutdanning

Den andre caseanalysen er knyttet til prosjektet i en lektorutdanning (LU-casen). Casens virksomhet er avgrenset til det fjerde året av studentenes utdanning hvor deres læringsmiljø er influert av en partnerskapsutvikling mellom faglærere og praksislærere (Se artikkel 2). Som i FLU-casen var den første lesningen en meningskondensering (Kvale 1997), og forløp på tilsvarende måte.

Den andre lesningens var en meningskategorisering (Kvale, 1997). Sammenlignet med FLU-casen var førsteinntrykket at LU-casen var betraktelig mer flerstemt, noe som kom til syne ved å sammenligne de ulike aktørenes erfaringer med prosjektets storyline. Det ga støtet til en fordypning av temaene autonomi, identitet og meningsdannelse (Thompson, 2007). Min utvidete teoretiske forståelse satte sitt preg på den påfølgende assosiative lesningen og idemyldringer (Czarniawska, 2004). Gradvis endret lesningen karakter og fikk et systematisk preg. Den tematiske kategoriseringen var rettet mot casens forsøksvirksomhet og utvikling, og ble identifisert som punktpraksis, seminarundervisning og profesjonell utvikling (Bryman, 2008). For å komme videre i analysen brukte jeg et tidligere brukt kvalitetsbegrep (Bryman, 2008; Kvale, 1997). Kvalitetsbegrepet omfatter struktur-, prosess-, og resultat kvalitet, og er anvendt i forhold til undervisning og læring (NOU 2003, s. 16). Til sammenligning var casens mål med punktpraksisen og seminarvirksomheten å støtte opp om studentens profesjonelle utvikling for på den måten realisere det ene av partnerskapsideens normative siktemål (Se s. 16).

Den tredje lesningen var en meningsfortolkning (Kvale, 1997), sett fra et økologisk perspektiv. De tematiske kategoriene ble fortolket til å representere utviklingsforløp relatert til ulike nivåer i lærerutdanningssystemet (Bronfenbrenner, 1976). Samspill mellom aktørene ble ansett å være komplementære (Bateson, 1972) der caseaktørene ble betraktet fra et autonomt perspektiv (Thompson, 2007), slik som i FLU-casen. Den endelige fortolkningen var inspirert av teorien om tre grunnleggende psykologiske behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Teorien om de psykologiske behovene ble valgt fordi den utdyper Thompsons

beskrivelse av det autonome perspektivet. Resultatet av analysen er en økologisk fortolkning av casens indre liv fundert på de tre identifiserte utviklingsforløpene.

Caseanalyse av prosjektet i en allmennlærerutdanning

Den siste caseanalysen er knyttet til prosjektet i en allmennlærerutdanning (ALU-casen). Casens særtrekk er at prosjektet igangsettes samtidig som studenter begynner på sin lærerutdanning. ALU-casen adskiller seg fra de andre caseanalysene ved at hovedfokus er studentenes identitetsutvikling relatert til prosjektets storyline (se artikkel 3). Den første lesningen var en meningskondensering (Kvale, 1997). Den forløp på samme måte som ved de to andre casene.

Den andre lesningen var en meningskategorisering (Kvale, 1997). Det umiddelbare inntrykket var at casen bar preg av en høyere grad av frustrasjoner enn de to foregående. Det igjen førte til en fordypning av fenomenet emosjoner (Nesse & Ellsworth, 2009) og emosjoners nære tilknytning til identitet (Thompson, 2007). Forskningsetisk opplevde jeg denne casen for å være den mest problematiske å forholde meg til. Som et springbrett for komme videre i analysen brukte jeg tidligere anvendte teoretiske begreper (Bryman, 2008; Cresswell, 2007). Begrepene er sosiale identiteter eller personas (Holland & Leander, 2004) og kontekster (Bateson, 1972). Jeg anså begrepene for å være tilstrekkelig vide til å fange opp dataenes særtrekk. På grunnlag av studentintervjuene identifiserte jeg fellestrekk som karakteriserte deres modell-lærere fra skoletiden. På tvers av faglærer- og studentintervjuene ble den sosiale identiteten ”prøvekaniner” identifisert. I intervjuene med både faglærere, praksislærere og studenter var det narrative elementer knyttet til et forsøk med et historisk skuespill. Jeg fortolket det i tråd med Batesons (1972) beskrivelse av lek. Slik sett ble tre sosiale identiteter (personas) identifisert: modell-lærere, prøvekaniner og ”lekekamerater”. Med spesiell vekt på det emosjonelle aspektet (Bateson 1972) identifiserte jeg følgende kontekster: omsorgskontekster, trusselkontekster og lekpregete kontekster. Presentasjonen hittil viser at den andre lesningen er kjennetegnet ved kontinuerlige fortolkninger som støtter kategoriseringen.

Den tredje lesningen var en meningsfortolkning relatert til å sette sammen de identifiserte underkategoriene knyttet til sosiale identiteter og kontekster. For å utvikle en meningsfull casehistorie anvendte jeg en plotstruktur karakterisert ved en begynnelse, et midtparti og en avslutning (Czarniawska, 2004). Det betyr at jeg her fortolket casen både ved hjelp av økologisk og narrativ teori. Bindeleddet mellom teoriene er et felles fokus på betydningen av aktørenes meningsdannelse og intensjonalitet (Thompson, 2007; Czarniawska, 2004). Resultatet av analysen viser hvordan tre sosiale identiteter relateres til tre ulike kontekster der samspillet mellom dem utfolder seg gjennom en konstruert casehistorie med en plotstruktur. Analyseresultatet viser en fortolkning av casens særegne virksomhet.

3.2 Oppsummering og veien videre

De kvalitative instrumentelle casestudiene er knyttet til partnerskapsprosjekter i en FLU, ALU og LU. Casestudiene er gjennomført i en tidsepoke mellom to lærerutdanningsreformer (St.meld. nr. 16 2001-2002; St.meld. nr.11 2008-2009). Metodologisk sett har casestudienes i tillegg flere fellestrekk.

Sammensetningen av caseaktørenes roller er lik (1). Den dominerende metoden er kvalitative forskningsintervjuer (2). De semi-strukturerte intervjuguidene har en felles hovedstruktur (3). Den analytiske enheten er casen med vekt på dens indre liv (4). Analysene har felles framgangsmåte og er av tematisk karakter (5). De identifiserte tematiske kategoriene er primært økologisk fortolket (6). Sett i relasjon til det valgte semantiske teorisynet tilsvarer den tematiske kategoriseringen det første trinnet i teoridannelsen og det andre trinnet er representert ved den økologiske fortolkningen. Hensikten med å peke på fellestrekkene er å vise til grunnlaget for en kryss-case analyse av de enkelte casenes hovedfunn. Det gjøres på slutten av neste kapittel ved å sette casene sammen til en multi-case (Stake, 2006). Som allerede nevnt i avhandlingens innledning ansees de tre casene for å være tre sub-systemer av et abstrakt lærerutdanningssystem.

4. Funn

I de tre foreliggende artiklene er det presentert funn fra casestudier av tre partnerskap. Målet med denne delen er å fremme en sammenhengende forståelse av partnerskap. Det gjøres ved å la casestudiene konstituere en enhet i form av en multi-case. Stake (2006) hevder at multi-case studier gir rom til å studere komplekse fenomener ved å sette sammen relaterte funn fra ulike caser. Slik sett blir de tre artiklene en form for rådata. Fra dem har jeg valgt ut et begrenset antall hovedfunn som karakteriserer det ytre og indre miljøet til den enkelte case. På tvers av de utvalgte funnene er det vokst fram overordnede tematiske kategorier som representerer multi-casen (Stake, 2006). I det følgende vises det først til et konsentrat av utvalgte hovedfunn knyttet til den enkelte case, deretter presenteres multi-casens overordnede kategorier/parametere.

4.1 Artikkel 1: case i en førskolelærerutdanning (FLU)

Funnene viser at FLU-casens ytre partnerskapsmiljø er en generell rammeplan for det siste valgfrie året i utdanningen (UFD, 2003). Funnene antyder at rammeplanen gir faglærerne et etterlengtet frihetsrom hvor de velger å gå inn i katalysatorrollen. De inviterer praksislærere til idedugnad og utvikler et felles satsningsområde. Funnene tyder på at det indre miljøet i partnerskapet er et samarbeidsmiljø fundert på tillit mellom faglærere, praksislærere og studenter, og et sterkt engasjement forankret i felles verdier som gir synergieffekter. I tillegg er kompetanseutvikling næret av synergien mellom teori og praksisperspektivene. Funnene indikerer at det femårige partnerskapet resulterer i innovasjon i studietilbudet og en barnehageutvikling hvor studentene deltar. Stikkordene som karakteriserer miljøet i partnerskapet vil være: synergi, frihet, gjensidig tillit, kompetanseutvikling og felles verdier (Se s. 53).

4.2 Artikkel 2: case i en lektorutdanning (LU)

Funnene peker på at LU-casens ytre miljø er kjennetegnet ved en detaljstyrt rammeplan (UFD, 2003). Funnene tilsier allikevel at faglærere går inn i rollen som katalysator og inviterer skoler inn i partnerskapet. Imidlertid viser funn at casens

indre miljø er preget av spenninger som utløses når nye ideer iverksettes. Det oppstår en dissens mellom faglærere og praksislærere i forsøket med å utvikle felles seminarundervisning. Dissensen ser ut til å være fundert på dynamikken mellom lærernes autonomi og partnerskapsideens normative sikte. Funnene antyder at spenningen utfordrer lærernes toleransegrenser og deres risikovillighet rettet mot å prøve ut nye ideer i møte med det usikre. Parallelt endres det indre miljøet i casen gjennom etablering av punktpraksis hvor den tradisjonelle blokk-praksisen splittes opp for å spres jevnt utover året. Funnene tyder på at det oppstår en dissens mellom studentene og deres lærere i synet på hvorvidt punktpraksis fremmer studentenes utvikling. Stikkordene som karakteriserer miljøet og aktivitetene i partnerskapet vil være: spenninger, normer, autonomi, risikovillighet og toleransegrenser. (Se tabell 2 s. 53).

4.3 Artikkel 3: case i en allmennlærerutdanning (ALU)

Funnene viser at ALU-casens ytre miljø er en detaljstyrt rammeplan (UFD, 2003). Det antydes at partnerskapet er igangsatt ved at faglærere informerer praksislærere om prosjektet. Casens indre miljø er primært fortolket på grunnlag av ferske studenters opplevelser av brudd med elevrollen og påfølgende identitetsutviklinger i det nystartet partnerskapet. Funnene tyder på at omsorgskontekster konstitueres i praksisopplæringen og har et potensiale til å konservere ferske studenters naive forestillinger om lærerrollen. Kontrasten er konstituering av trusselkontekster i teoriundervisningen. Det er en fortolkning av ferske studenters rådvillhet i møte med et uvant høyt faglig nivå. Kontekstene kan føre til teorisjokk som både kan hemme og fremme studentenes identitetsutvikling. Funnene viser at både fag- og praksislærere opplever brudd med tidligere tradisjoner, noe som trigger ideutviklinger. En ide fra en praktiker utløser lekpregete kontekster (se s. 35) som fremmer et engasjement blant enkelte av partnerskapets aktører. Lekkontekstene synes å styrke relasjonen mellom faglærere og praksislærere samt kunnskapsfeltenes teori og praksis. Funnene antyder at lekkontekstene kan katalyserer framtidsvisjoner blant faglærere, praksislærere og studenter. Stikkordene som karakteriserer miljøene i partnerskapet vil her være: brudd, identitet, omsorg -, trussel-, og lekkontekster (Se tabell 2 s. 53).

4.4 En multi-case i et abstrakt lærerutdanningssystem

I følge Stake (2006) er en multi-case en helhet eller et system som er konstituert av instrumentelle caser. Stake hevder at målet med en multi-case er tosidig ved både å vise til særtrekket ved den enkelte case og samtidig gjennom en kryss-case analyse skape en komposisjon av funnene på tvers av casene for å utdype sosiale fenomener. Tabell 2 er en komposisjon der casenes særtrekk er ivaretatt i de tre nederste horisontale radene hvor hovedfunn fra hver av dem er skrevet inn i stikkordsform. Kryss-case analysen er foretatt ved å lese tabellen vertikalt. Tabellen viser at lærerutdanningssystemet er representert ved tre caser knyttet til det drøye ettårige ALU-prosjektet, det toårige LU-prosjektet og det femårige FLU-prosjektet. På den måten er det blitt avdekket at samspillene i casene danner ulike interaksjonsmønstre. Grovt sett indikerer funnene at ALU-casen har form av et bruddmønster, LU-casen et spenningsmønster og FLU-casen et synergimønster. Gjennom en kryss-case analyse er det vokst fram fire tematiske kategorier. De er fortolket ved hjelp av økologisk teori, og er på den bakgrunn betegnet som fire graderte prosesskvaliteter representert ved intensjonalitet, fleksibilitet, vilkårlighet og vitalitet.

System	Mønster	Intensjonalitet	Vilkårlighet	Fleksibilitet	Vitalitet
ALU	Brudd	Forventninger	Trussel	Lek	Omsorg
LU	Spenning	Normer	Risiko	Toleranse	Autonomi
FLU	Synergi	Felles verdier	Tillit	Frihet	Ny viten

Tabell 2. Resultat av en kryss-case analyse fundert på utvalgte funn fra de tre casene

Interaksjonsmønstrene ansees å være analoge med tilstanden til den enkelte case i et abstrakt system, sett i relasjon til det utvalgte semantiske teorisynet (Kvernbekk, 2005). Tabellens fire graderte prosesskvaliteter tilsvarer hva Kvernbekk beskriver som parametere og kan være verdiladete variabler. Avhandlingens teoridannelse om partnerskap i et abstrakt lærerutdanningssystem er fundert på kryss-case analysen hvor de overordnede funnene er de tre mønstrene og de fire kvalitetene. Tabellen danner grunnlaget for diskusjonen og konklusjonen i de to siste kapitlene.

5. Diskusjon

Målet med den følgende diskusjonen er å belyse det overordnede forskningsspørsmålet ved hjelp av funn fra tre casestudier av partnerskapsprosjekter i en førskolelærerutdanning (FLU), allmennlærerutdanning (ALU) og lektorutdanning (LU)¹. Casenes særtrekk er kvalitetene på deres sosiale nettverk eller nisjer som så igjen danner ulike interaksjonsmønstre. Casene konstituerer videre en multi-case (Stake, 2006) i et abstrakt lærerutdanningssystem. Multi-casen karakteriseres så ved hjelp av de fire prosesskvalitetene intensjonalitet, fleksibilitet, vilkårlighet og vitalitet. Hensikten med multi-casen er å utvikle en sammenhengende forståelse som den enkelte case ikke kan vise til. Den ytre fortolkningsrammen for casene og multi-casen er sammensatt av et økologisk perspektiv og et semantisk teorisyn. Nedenfor diskuteres først de tre interaksjonsmønstrene, deretter de fire prosesskvalitetene og avslutningsvis avhandlingens overordnede partnerskapsmodell.

5.1 Partnerskapsrom og nisjer

Sett fra et økologisk perspektiv er tradisjonell lærerutdanning kjennetegnet ved virksomhetene på habitatene universitet/høyskole og skole/barnehage (se s. 33). På den bakgrunnen argumenteres for at etablering av partnerskap innebærer å utvikle en tredje habitattype i form av abstrakte partnerskapsrom. I de tre undersøkte casene er det interaksjoner mellom faglærere, praksislærere og lærerstudenter som konstituerer partnerskapsrom. Etablering av nye samspill i partnerskapsrom fører til en utvidelse av aktørenes kontaktnett eller nisjer (se s. 33). Til sammenligning argumenterer nyere partnerskapslitteratur fra USA for å etablere det tredje rommet i lærerutdanningen, og med den hensikt å fremme demokratiske og inkluderende samarbeidsformer mellom faglærere og praksislærere (Zeichner, 2010; Martin mfl. 2011). Avhandlingen går et skritt videre ved å inkludere studentene i partnerskapsrommene.

¹ Selv om avhandlingen favner caser fra tre ulike utdanninger vektlegges ikke denne åpenbare forskjellen, men søker i stedet etter interaksjonsmønstre som kan bidra til å utdype en forståelse av fenomenet partnerskap. Tankegangen er inspirert av Norgesnettrådets evaluering (2002) som avdekket det felles teori-praksisproblemet på tvers av utdanningene.

I avhandlingen er den normative virksomheten i partnerskapsrom samhandling, utforskning og refleksjon (UFD Rammeplanen, 2003). Virksomheten er i tråd med partnerskapsideens tredelte normative siktemål som er (1) å utvikle profesjonell kompetanse, (2) å styrke samarbeidet mellom faglærere og praksislærere for (3) å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling (Cochran-Smith & Fries, 2005). Sett i lys av siktemålene er det avdekket tre interaksjonsmønstre i de tre casenes partnerskapsrom. Nedenfor skisseres først rommenes interaksjonsmønstre på en grovkornet måte for å gi en oversikt og diskuteres så i forhold til tidligere forskning.

5.1.1 Interaksjonsmønstre

I ALU-casen er målet med partnerskapsprosjektet å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling. Målet er rettet mot ett av de tre siktemålene med partnerskap. Interaksjonene i ALU-casen har utviklet seg gjennom det drøye ettårige prosjektet (1,5 år). Interaksjonsmønsteret er karakterisert ved to brudd med etablerte vaner, tradisjoner og forventningsdannelser (Bateson, 1972). Det ene bruddet er ferske studenters overgang fra elevrollen til studentrollen. Det andre bruddet er faglæreres og praksislæreres overgang fra en ordning med adskilt ansvarsfordeling i utdanningen til å utforske nye muligheter for å bringe sammen teori og praksisperspektivene. Sakens kjerne er at de to bruddene skjer parallelt og konstituerer et dobbeltsidig bruddmønster (Bateson, 1972). Brytes vaner i møte med det uforutsigbare og vilkårlige, kan usikkerhet lett spre seg blant aktørene og fremme deres læring gjennom prøving og feiling (Bateson, 1972). Slike bruddmønstre i triaden er lite belyst i litteraturen. Artikkel 3 utdyper mønsteret (Halvorsen, 2014 a).

I LU-casen er målet med partnerskapsprosjektet å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling (1) og å forsterke samarbeidet mellom faglærere og praksislærere (2). Det betyr at prosjektet favner to av de tre siktemålene med partnerskap. Interaksjonsmønsteret i LU-casen er formet gjennom det toårige prosjektet, og er kjennetegnet ved to spenningsforhold. Det ene er en dissens mellom studentene og deres lærere i synet på hvorvidt punktpraksis fremmer studentenes utvikling. Den andre dissensen er mellom faglærere og praksislærere i synet på

seminarenes innhold. De to dissensene danner et dobbeltsidig spenningsmønster, og er av ideøkologisk karakter (Bateson, 1972). Det begrunnes med at de er knyttet til aktørenes ulike syn på hva som er en god utdanning og undervisning. Artikkel 2 drøfter mønsteret mer utfyllende (Halvorsen, 2014 b). Bullough & Draper (2004) har tidligere beskrevet et spenningsmønster mellom faglærer, praksislærer og lærerstudenter. Forskning på samspill i triaden er uvanlig i partnerskaps litteraturen.

I FLU-casen er målet med partnerskapsprosjektet rettet mot alle de tre siktemålene med partnerskap. Interaksjonsmønsteret i FLU-casen har utviklet seg gjennom fem år. Det er preget av synergieffekter katalysert av det felles radikale satsningsområde som er å fremme medvirkning blant barn under tre år. Den ene synergieffekten av prosjektet er en måloppnåelse knyttet til partnerskapsideens tre siktemål. Den andre synergien er relatert til innovasjon i studentenes studietilbud og barnehageutvikling. Det dobbeltsidige synergimønsteret er framskyndet av en sammenfallende motivasjon blant faglærere, praksislærere og studenter. Mønsteret er karakterisert ved aktørenes felles verdier, deres tette samarbeid og gjensidig tillitsforhold. Artikkel 1 utdyper mønsteret mer detaljert (Halvorsen & Smith, 2012). Tidligere forskning viser at partnerskap kan føre til innovasjon i utdanning og skole (Darling-Hammond, 1997; Baumfield & Butterworth, 2007).

På grunnlag av beskrivelsene kan de tre mønstrene karakteriseres i stikkordsform som brudd, spenning og synergi². Stikkordene er kategoriserte funn som viser til klasser av interaksjoner i partnerskapsrommene, og speiler komplekse årsaks-sammenhenger (Bateson, 1972). Til sammenligning peker partnerskaps litteraturen på spesielt to medierende årsaker eller variabler som påvirker utviklingen av partnerskap. Det er variablene tid og kvalitet på samarbeidsatmosfæren mellom faglærer og praksislærer. Nedenfor utdypes variablene kort. Målet er å se tids- og relasjonsvariabler i forhold til de tre identifiserte interaksjonsmønstrene.

² Rekkefølgen på stikkordene kan minne om et narrativt plot bestående av en begynnelse, midtparti og en avslutning (Czarniawska, 2004/2009). Et plotstruktur er tidligere brukt i artikkel 3 knyttet til ALU-casen (Halvorsen, 2014 a).

Forskning viser at mangel på tid til å samarbeide hemmer utvikling av partnerskap (Hess, 2000). Av den grunn er det vanskelig å opprettholde partnerskapsutvikling dersom det ikke avsettes tilstrekkelig med ressurser i form av tid til samarbeid (Korthagen, mfl., 2006; McLaughlin & Black-Hawkins, 2007). Sakens kjerne er at det ikke finnes noen kjappe løsninger for å utvikle felles læringsfelleskap på tvers av kulturene skole og utdanning (Magolda, 2001). I tillegg kan det ta tre til fem år før en partnerskapsutvikling bærer frukter, og fem til ti år før den blir bærekraftig (Lemke & Sabelli, 2008). Korthagen, mfl. (2006) viser til en femtenårig prosess formet av kontinuerlige diskusjoner i partnerskapet. Diskusjonenes innhold er rettet mot ulike læringssyn og hvordan de ulike lærerne kan støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling på best mulige måter. Samlet sett ser det ut til at variabelen tid spiller en sentral rolle i utviklingen av partnerskap. Til sammenligning er ALU-casens bruddmønster utviklet gjennom drøye ett år, LU-casens spenningsmønster gjennom to år og FLU-casens synergimønster gjennom fem år. De tre mønstre samsvarer med partnerskapslitteraturen sett i relasjon til variabelen tid representert ved de tre casenes varighet. I neste avsnitt drøftes betydningen av kvaliteten på relasjonen mellom faglærere og praksislærere i partnerskap.

Litteraturen viser hvor problematisk det kan være å utvikle partnerskap når det oppstår spenninger i samspill mellom faglærere og praksislærere (Leonard mfl. 2004; Bullough & Draper, 2004; Zeichner, 2010). Det sårbare punktet i partnerskap utløses av spenninger, dilemmaer, og ubesvarte spørsmål i interaksjonene mellom faglærere og praksislærere (Hess 2000). Faren er tilstede for at lærerne opplever spenningene som en trussel mot egen autonomi og identitet (Korthagen 2004). Litteraturen har fellestrekk med spenningen mellom faglærere og praksislærere i LU-casen.

Videre peker litteraturen på at prosesskvaliteten i velutviklede partnerskap er kjennetegnet ved gjensidig respekt, tillit og en felles spørrende holdning til profesjonell utvikling (Baumfield & Butterworth, 2007; Cochran-Smith, 2003; McLaughlin & Black-Hawkins, 2007). Når slike prosesskvaliteter etableres, kan det føre til sammensveisete læringsfelleskap mellom de ulike lærerne (Callahan & Martin, 2007). Velutviklede partnerskap kan bidra til å styrke studentenes utvikling i

betydelig grad (Darling-Hammond, 2010) og fremme innovasjon i lærerutdanning og skole (Baumfield & Butterworth, 2007). FLU-casens synerгимønster samsvarer med beskrivelsene av velutviklede partnerskap (eks. Darling-Hammond, 2010). Imidlertid er partnerskap mellom universitet og barnehage lite beskrevet i litteraturen.

Hittil er fenomenet partnerskap belyst med ALU-casens bruddmønster, LU-casens spenningsmønster og FLU-casens synerгимønster. På hver sin måte indikerer mønstrene potensielle hindringer og muligheter for utvikling av partnerskap i de ulike rommene. Det argumenteres for at det er behov for nyanseres casenes mønstre og samtidig sette dem sammen til et meta-mønster for å søke etter en sammenhengende forståelse av fenomenet partnerskap³ (se tabell 2 i funnkapittelet s. 53).

5.2 Prosesskvaliteter i et abstrakt lærerutdanningssystem

Fundamentet for den følgende diskusjonen er multi-casen som omfatter de tre partnerskapsrommene representert ved FLU, ALU og LU. Rommene er plassert innenfor rammen av et abstrakt lærerutdanningssystem. I abstraksjonen ligger en forenkling i form av et *som om* det kun er de fire identifiserte prosesskvalitetene der gjør seg gjeldende i systemet (Kvernbekk, 2005). De fire prosesskvalitetene er: intensjonalitet, fleksibilitet, vilkårlighet og vitalitet. De har karakter av å være variabler som endrer verdier i forhold til systemets tre partnerskapsrom. Verdiene på kvalitetene er hovedfunn fra de tre casene, og fargelegger på ulik måte de sosiale nisjene (nettverkene) i rommene. Prosesskvalitetene utdyper og nyanserer hvordan relasjonene i triaden endrer seg fra det ene partnerskapsrommet til det andre. Målet med multi-casen er en teoridannelse om partnerskap. Målet realiseres ved både å utdype egenarten ved den enkelte case og samtidig å søke etter en sammenhengende forståelse som den enkelte case ikke kan bidra med. I det følgende diskuteres prosesskvalitetene enkeltvis og deretter en ideologisk partnerskapsmodell.

³ Stake (2006) peker på at dilemmaet med multi-case undersøkelser er spenningen mellom casenes særegne kontekster og bruken instrumentelle caser for å belyse overordnede forskningsspørsmål eller sosiale fenomener. I avhandlingen er det søkt etter en kompromissløsning i tråd med hvordan prosesskvalitetene presenteres med ett funn fra hver case.

5.2.1 Intensjonalitet

Avsnittet belyser hvordan prosesskvaliteten intensjonalitet farger nisjene i de utvalgte partnerskapsrommene. Det gjøres ved å anvende et gradert intensjonalitetsbegrep bestående av ett funn hentet fra hver av de tre casene. For å gi en kortfattet oversikt over de utvalgte funnene er de beskrevet i stikkordsform som *forventninger, felles verdier og normer*. For å binde funnene sammen er de relatert til det nasjonale lærerutdanningssystemet (Bronfenbrenner, 1976). Aktørenes forventninger dannes på mikronivået, fellesverdier i partnerskap utvikles på meso-nivået og partnerskapsideens normative sikte er knyttet til makronivået. Funnene presenteres suksessivt i tråd med casenes varighet som er drøye ett år i ALU, to år i LU og fem år i FLU.

Intensjonalitet i partnerskapstriaden

Et hovedfunn viser til ett særegent trekk ved den ettårige ALU-casen. Funnet er i form av brutte *forventninger* i triaden som favner faglærere, praktikere, og studenter. Bruddene relateres til aktørenes tidligere læring, vaner og forventningsdannelse i sosiale kontekster (Bateson, 1972). Funnet antyder at brutte forventninger i triaden utløser frustrasjoner i kjølvannet av den intensjonelle virksomheten i partnerskapsrommet. Brutte forventninger og frustrasjoner ser ut til å hemme utviklingen av dyptpløyende dialoger i partnerskapsrommet. Slike dialoger er idealet i partnerskap fordi de er en nødvendighet dersom utdanningen skal evne å møte studentenes behov og forventninger (Korthagen mfl., 2006). Dyptpløyende dialoger kan derfor betraktes å være et kjennetegn på idealiserte nisjer i partnerskapsrom, sett fra et økologisk perspektiv (Reece mfl., 2011). Til sammenligning kan realiserte nisjer (Reece mfl., 2011) i partnerskap karakteriseres ved konkurranse-lignende spenninger mellom lærernes verdier og forestillinger, og føre til brutte relasjoner (Bullough & Draper, 2004). I LU-casen både utløses og forløses spenninger, som vist til nedenfor.

Et annet hovedfunn er knyttet til den toårige LU-casen. Funnet viser til utløste spenninger i dynamikkens normer-autonomi. Spenningene ser ut til å bli utløst i samspillet mellom partnerskapsideens *normative* sikte og autonome faglæreres og praksislæreres ulike forestillinger om hva som er en god lærerutdanning (Thompson,

2007). Det antydes at spenningen bremser opp partnerskapsutviklingen fordi den kan utløse emosjonelt ubehag preget av usikkerhet relatert til valg av tenke-, være-, og handlemåter i interaksjonene (Hirsh mfl., 2012). Forskning viser at sterke emosjonelle reaksjoner utfolder seg når nasjonale reformers normative sikte konkurrerer med lærernes forestillinger og idealer om hva som er en god skole og en god lærer (Bullough & Pinnegar, 2009; Kelchtermans, 2005; Sutton & Wheatley, 2003). Imidlertid forløses spenningene her gjennom en tematisk arbeidsfordeling (nisjefordeling) mellom lærerne i forhold til seminarenes innhold. Til sammenligning er nisjefordeling blant naturens arter en strategi som styrker deres overlevelsessevne fordi de bruker mindre energi til å konkurrere om nisjene i spesifikke miljøer (Reece mfl., 2011). Selv om lærerne unngår konkurranselignende samspill, synes arbeidsfordeling som strategi, å hemme deres muligheter til å utvikle dyptpløyende dialoger eller idealiserte nisjer i partnerskapsrommet. Når det er sagt, er studentene i økende grad fornøyde med seminarene. De verdsetter praksislærernes yrkesrelevante bidrag og faglærerens økende kjennskap til praksis. LU-casens spenningsmønster danner videre et relieff til FLU-casens synergimønster.

Et tredje hovedfunn i den femårige FLU-casen er en synergieffekt i tråd med realiseringen av de tre normative siktemålene med partnerskap (se s.16). Funnet tyder på at utviklingene er fremskyndet av faglæreres, praksislæreres og lærerstudenters *felles verdier* sett i relasjon til betydningen av barns medvirkning og læring. Triadens felles verdier ser ut til å hemme utløsning av destruktive konkurranser mellom de autonome aktørene, og i stedet fremme den økologiske samspillsformen symbiose som kommer alle parter til gode (Bjerketvedt & Pedersen, 2007). Til sammenligning viser Callahan & Martin (2007) at utvikling av felles mål, satsningsområde og verdier er et kjennetegn på ”The symbiotic partnership model”. De viser at symbiotiske partnerskap utvikler særegne partnerskapsidentiteter som er kjennetegnet ved felles verdier og forestillinger. Det tyder på at FLU-casens partnerskapsidentitet har utviklet seg gjennom triadens dyptpløyende dialoger knyttet til barns medvirkning og i en demokratisk atmosfære. Det særegne med FLU-casen er at den setter seg ytre mål hvor virksomheten innad i partnerskapet blir tiltak for å realisere deres verdier.

Parallelt viser forskning at felles interesser, demokrati og gjensidighet er nødvendig for å utvikle bærekraftige partnerskap mellom universiteter og skoler (Baumfield & Butterworth, 2007; McLaughlin & Black-Hawkins, 2007). FLU-casen viser at det kan også gjelde partnerskap mellom barnehage og universitet.

I sum viser multi-casen et spenn fra brudd med tradisjoner og til realisering av partnerskapsideens muligheter. Avhandlingen argumenterer for at nisjeutviklinger i partnerskapsrom kan hemmes av brutte forventninger og spenningsfeltet normer-autonomi, mens felles verdier kan katalysere demokrati i triaden. Imidlertid viser funnene kun ett aspekt som farger nisjeutviklinger i systemets tre partnerskapsrom.

5.2.2 Vilkårighet

Vilkårighetsbegrepet er knyttet til hvordan autonome aktører danner seg mening om det uventete, uforutsigbare og kontingente som oppstår i sosiale relasjoner (Thompson, 2007). Vilkårighet er samtidig en kilde til usikkerhet kjennetegnet ved prøving og feiling, men også til nyskapning i systemer (Bateson, 1972). I det følgende vises det til hvordan prosesskvaliteten vilkårighet påvirker nisjene i tre partnerskapsrom. Også her anvendes et gradert vilkårighetsbegrep satt sammen av et hovedfunn fra hver av casene i form av *trussel-kontekst*, *risikovillighet* og *tillit*. Begrepene er plassert innenfor rammen av mikro-mesonivået i lærerutdannings-systemet (Bronfenbrenner, 1976).

Vilkårighet i partnerskapstriaden

Den ettårige ALU-casen retter søkelyset på ferske studenters overgang fra elevrollen til utprøving av studentrollen i for dem ukjente utdanningskontekster. Et hovedfunn peker på hvordan ferske studenter kan oppleve det uvante høye faglige nivået i teoriundervisningen som en uventet *trussel*. Opplevelsene er fortolket som å være studentenes imaginære trusselbilder knyttet til deres muligheter for å realisere målet om å bli lærere (Hirsh, mfl., 2012). Teori og praksisproblematikken nyanseres her ved å fokusere på den emosjonelle meta-konteksten i forhold til teoriundervisningens innhold (Bateson, 1972). Funnet er fortolket til at studentene opplever teoriundervisningen som en trusselkontekst (ibid.). På den bakgrunnen kan en betrakte

overgangen fra elevrollen til studentrollen som et kulturelt overgangsritual. Faren er tilstede for at overgangsritualet får preg av et teorisjokk kjennetegnet ved en kaoslignende rådvillhet hvor studentene ikke aner hvordan de kan gripe situasjonen an (Hirsh, mfl., 2012). Teorisjokket synes å ha kommet i skyggen av litteraturens veldokumenterte praksissjokk (se bla. Korthagen, 2004). Forskning viser at studentene lett finner praksisopplæringen som mer meningsfylt for deres framtidige yrke enn teoriopplæringen (Flores & Day, 2006). Samlet sett peker det på en potensiell risiko for at enkelte ferske studenter kan oppleve teoriundervisningen som en trusselkontekst og med et lite meningsfylt innhold. Det synes å være lite forskning på ferske studenters møter med utdanningen. Litteraturen ser ut til å være mer opptatt av overgangen fra lærerstudent til lærer (se bla. Flores & Day, 2006). Når det er sagt, kjennetegner vilkårlighet og risiko også LU-casen. Det er temaet i neste avsnitt.

Den toårige LU-casen antyder at det utløses et spenningsfelt mellom identifikasjon og *risikovillighet*. Ett av LU-casens hovedfunn viser til at lærernes grad av identifikasjon med partnerskapsideen står i en relasjon til deres toleransegrenser (Bateson, 1972) og risikovillighet til å prøve ut nye ideer. Lærernes identifikasjoner med partnerskapsideen er fortolket til å være meningsdannelser fargelagt av deres emosjonelle vurderinger (Thompson, 2007). Forskning viser at læreres positive emosjoner knyttet til nye ideer øker deres risikovillighet til å prøve dem ut, mens den reduseres av negative emosjoner (Ponticell, 2003). Risikoen i partnerskap er rettet mot faren for at faglærere og praksislæreres etablerte verdier, idealer og profesjonelle kompetanse settes på spill i møte med det ukjente og uforutsigbare (Korthagen, 2004). Å ta risiko i pedagogiske utviklingsprosjekter kan føre til tap av kontroll over situasjoner og opplevelser av å føle seg mislykket (Ponticell, 2003). Mer presist kan villigheten til å ta risiko relateres til tre essensielle elementer: usikkerhet, tap og betydning av tapet (Ponticell, 2003). Opplevelser av usikkerhet er sterkt emosjonelt ladete fordi de er direkte knyttet til aktørenes muligheter for å realisere sine mål, idealer og verdier (Hirsh, mfl., 2012). Men selv om opplevelser av usikkerhet lett vekker emosjonelt ubehag, kan gevinsten med å ta risiko på lengre sikt føre til oppdagelser av nye fruktbare veier mot ønskede mål (Hirsh, mfl., 2012). Forskning viser at det å leve

med det vilkårlige i klasserommet kjennetegner læreryrket (Bullough & Pinnegar, 2009) samtidig som lærernes drivkraft ofte er fundert på deres visjon om å gjøre forskjell i elevenes liv (Kelchtermans, 2005). Visjonen om å gjøre en forskjell i barns liv er i fokus i FLU-casen, som utdypes i nedenfor.

Ett av hovedfunnene i den femårige FLU-casen indikerer at aktørenes risikovillighet er framskyndet av en gjensidig *tillit*, engasjement og en identifikasjon med deres felles visjonære satsningsområde. Slik sett kan en si at tillit og åpenhet blant aktørene fremmer villigheten til å gripe vilkårlighetens muligheter. Tidligere forskning viser at et støttende miljø er et avgjørende element som må være tilstede for å fremskynde risikovilligheten i høykompetente økosystemer (Finegold, 1999). FLU-casen er i tillegg igangsatt på frivillig og demokratisk basis. Den sosiale atmosfæren i partnerskapsrommet ser ut til å ha paralleller med den goodwill som utfoldet seg i de frivillig inngåtte skotske partnerskapene (Christie mfl. 2004). Casen bærer preg av å være et sammensveiset læringsfellesskap som er beskrevet for å være et ideal i partnerskapslitteraturen (Callahan & Martin, 2007). Komparativt argumenterer Zeichner (2010) for et radikalt skifte i partnerskapsutviklingen i USA ved å etablere det tredje rommet i utdanningen for å fremme demokrati og inkluderende samspill mellom faglærere og praksislærere. Idealiserte nisjer er i partnerskapslitteraturen karakterisert ved tillit, gjensidig respekt, og en felles spørrende holdning for profesjonell utvikling (Cochran-Smith, 2003; Edens mfl., 2001; Leonard mfl., 2004).

I sum viser multi-casen at partnerskapsutvikling lett bremses når vilkårlighet virker truende og utfordrer risikovillighet, men kan også fremme utviklingen av sammensveisete læringsfellesskap når nisjene er gjennomsyret av tillit og felles engasjement. Funnene belyser det andre aspektet av nisjeutviklinger i systemets partnerskapsrom.

5.2.3 Fleksibilitet

Virksomheten i partnerskapsrom er rettet mot utprøvinger av nye muligheter for å realiserer partnerskapsideens siktemål. Til sammenligning kan fleksibilitet defineres som ikke-realiserede muligheter til forandringer (Bateson, 1972). Avsnittet belyser

hvordan prosesskvaliteten fleksibilitet påvirker nisjene i partnerskapsrom. I avsnittet anvendes et gradert fleksibilitetsbegrep representert ved et funn fra hver av casene. Funnene er i stikkordsform følgende: *lekpregete kontekster*, *toleransegrenser* og *frihet*. Funnene er bundet sammen ved å plassere dem i lærerutdanningssystemet (Bronfenbrenner, 1979). Aktørenes toleransegrenser er knyttet til mikronivået, lekpregete kontekster til meso-nivået, og friheten er i form av den åpne rammeplanen (UFD, 2003) relatert til det nasjonale myndighetsnivået/makronivået.

Fleksibilitet i partnerskapstriaden

Et særegent funn i den ettårige ALU-casen er fortolket til å være utviklingen av *lekpregete* kontekster (Bateson, 1972). Kontekstene utfolder seg i samspill mellom faglærere, praksislærere og studenter. Lek i voksenverden er en utforskning av nye sosiale relasjoner og danner en kontrast til vanedannende ritualer som har til hensikt å bekrefte etablerte interaksjoner (Bateson, 1991). Fra lekens metaperspektiv kan triadens aktører danne seg framtidvisjoner som om restriksjonene formet av vanedannende ritualer ikke fantes. Lekens frihetsrom fremmer bildedannelser av idealiserte framtidnisjer og imaginære idealer, og er et grunnlag for profesjonell identitetsutvikling (Bullough & Pinnegar, 2009). Samtidig viser forskning til at det er avgjørende for utviklingen i partnerskap å opprettholde læreres positive emosjoner og optimisme innenfor ” in the small niches of particular teams ” (Little, 1997). Det antydes at leken i ALU-casen gjenopprettet entusiasme i partnerskapsrommets kontekster som i ett års tid har vært kjennetegnet av brutte forventninger og frustrasjoner. Lek er i tillegg en måte å trene opp fleksibiliteten (Bateson, 1972) uten at det får konsekvenser slik som tilfelle er i realitetens spenningskontekster.

Spenningskontekstene i den toårige LU-casen utfolder seg i en konkurranselignende relasjon mellom tradisjon og fornyelse. Et hovedfunn indikerer at vanedannende *toleransegrenser* blant faglærere og praksislærere lett settes på prøve i partnerskap. Toleransegrensene (Bateson, 1972) ser ut til å være utviklet på grunnlag av aktørenes adskilte ansvar for teoriundervisning og praksisopplæring. Fellesansvaret for seminarene bryter med aktørenes tidligere realiserede nisjer innenfor skole- og universitetsmiljøene, økologisk sett (Reece mfl., 2011). Generelt sett er nisjer (sosiale

nettverk) preget av kulturelle ritualer, og de er igjen ofte en del av et sammensatt nettverk av determinasjoner eller parametere. Endres en av parameterne, påvirkes lett hele nettverket (Bateson, 1972). Samlet sett gir det en indikasjon på hvor kompleks en liten endring kan være når det utprøves nye nisjekonstruksjoner. Samtidig viser forskning at det er mulig å skape nye nisjer hvor både faglærere og praksislærere går inn i forskerrollen. Men det fordrer en høy grad av sosial fleksibilitet (Bateson, 1972) som kan illustreres ved et fundamentalt skifte av strukturer, roller og relasjoner fra både skolens og utdannings side (Baumfield & Butterworth, 2007). Komparativt opprettholdes den tradisjonelle rollefordelingen mellom faglærere og praksislærer i den femårige FLU-casen.

Når det gjelder FLU-casen, viser et hovedfunn til betydningen av *frihet* i form av den gjeldende og åpne Rammeplanen (UFD, 2003) for det valgfrie året av utdanningen. Faglærerne utnytter frihetsrommet til å inviterer praksislærerne til en idedugnad hvor de utvikler et felles radikalt satsningsområde. Idedugnaden er katalysert av nyere spebarnsforskning som setter barns kompetanse i sentrum (kilde faglærer). Ideutviklingene utfolder seg i samspill mellom faglærere, praksislærere og studenter. Deres felles søkning etter nye måter å styrke små barns medvirkning og læring kan sies å være av ideøkologisk karakter (Bateson, 1972). Samtidig går faglærerne inn i rollen som katalysatorer og driver prosessene framover gjennom dyptpløyende dialoger i casens partnerskapsrom. Forskning viser at en katalysator er et element som må være tilstede for å utvikle høykompetente sosiale økosystemer (Finegold, 1999). Samlet sett tyder casen på at både ny forskning og faglærerne fungerer som katalysatorer i FLU-casens partnerskapsrom. Samtidig er triadens kontinuerlige utprøving av nye ideer i utdanningstilbudet og barnehagen en illustrasjon på en idefleksibilitet (Bateson, 1972). Casen kan anses for å være et eksempel på at frihet og idefleksibilitet er nødvendige forutsetninger når det skal leres noe nytt eller skapes et nytt system via sosiale forandringer (Bateson, 1972). FLU- casen forteller om både barnehageutvikling og innovasjon i studentenes studietilbud. Til sammenligning viser litteraturen at velutviklede partnerskap kan føre til innovative skoler og utdanninger (Darling-Hammond, 1997, 2010).

I sum tyder multi-casen på at utviklingen av partnerskap hemmes av vanedannende toleransegrenser, mens lekkkontekster, forskning og et tilstrekkelig frihetsrom for utprøving av nye ideer fremmer innovasjon. Funnene viser til det tredje aspektet ved nisjeutvikling i det abstrakte systemets partnerskapsrom.

5.2.4 Vitalitet

Avhandlingens vitalitetsbegrepet er inspirert av de tre psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse, beskrevet av (Deci & Ryan, 2000). De hevder at dersom aktører opplever å få dekket behovene i sosiale samspill med andre, er sannsynligheten stor for at de vil preges av engasjement, pågangsmot og kreativitet. Skjer det motsatte, er faren tilstede for at aktørene tappes for energi, og motivasjonen svinner hen⁴. Det er rimelig å anta at graden av utløst vitalitet influerer kvaliteten på nisjene i partnerskapsrom. Det graderte vitalitetsbegrepet er sammensatt av ett funn fra hver av casene, og i form av stikkordene *autonomi*, *omsorg* og *viten*. Vitalitetsbegrepet er knyttet til mikro-mesonivået i lærerutdanningssystemet (Bronfenbrenner, 1976).

Vitalitet i partnerskapstriaden

Et hovedfunn i den ettårige ALU-casen viser til behovskonflikten omsorg-autonomi. Funnet relaterer til studentenes overgang fra elevrollen til studentrollen som kan ha form av et kulturelt overgangsritual, som tidligere vist på side 62. På den bakgrunnen problematiserer avsnittet begrepet *omsorg*. Forskning viser at studentene ønsker å være sammen med omsorgsfulle praksislærere (Andersen, 2007). Studentenes ønsker kan være et uttrykk for en søkning etter å få dekket det vitale behovet for tilhørighet i samspill med omsorgsfulle praksislærere (Deci & Ryan, 2000). Mulighetene kan sies å være tilstede all den stund en foretrukket sosial identitet blant norske lærere i barneskolen er den omsorgsfulle og snille læreren (Søreide, 2006). Funnet peker på at

⁴ Deci & Ryans teorier er kun anvendt i artikkelen knyttet til LU-casen, men ansees her for å være fruktbare i forhold til multi-casen som binder casene sammen til en helhet. Målet er å fremme en sammenhengende forståelse av partnerskap.

studentene kan oppleve den emosjonelle metakonteksten i praksisopplæringen som omsorgskontekster. Slike kontekster er imidlertid karakterisert ved den komplementære relasjonen i form av omsorg-avhengighet (Bateson, 1972). Funnet viser at praksis som omsorgskontekst kan virke konserverende på studentenes identitetsutvikling. Dersom ferske studenter får dekket behov for tilhørighet av omsorgsfulle praksislærere kan det føre til en forsterkning av deres naive forestillinger om læreryrket. Det antydes her at overgangsritualet fra elev til student kan innebære en dekonstruksjon av ferske studenters naivitet til fordel for en rekonstruksjon av deres ansvarlighet. Vitalt sett, ser det ut til å være attraktivt for studentene å få dekket behovet for autonomi innenfor utdanningens ulike kontekster (Deci & Ryan, 2000). Dermed framstår det et paradoks som tilsier at lærere som stiller krav til studentene også viser dem en form for omsorg. Ideelt sett støtter lærerne opp om studentenes utvikling av profesjonell autonomi slik at de evner å påta seg den selvstendige ansvarligheten yrket fordrer. Idealet er begrunnet i forskning som viser at ferske lærere ofte sliter med å ta et profesjonelt ansvar for å lede elevenes læring og utvikling (Flores & Day, 2006). Betydningen av autonomi spiller også en rolle i LU-casen, men på en annen måte.

I den toårige LU-casen viser et hovedfunn til behovskonflikten autonomi-kompetanse. På den ene siden favner behovskonflikten *autonome* læreres syn på hva slags kompetanse de mener studentene bør ha for å møte yrket på en best mulig måte. På den andre siden er konflikten rettet mot hva autonome studenter (Thompson, 2007) selv mener de trenger av kompetanse. En alternativ måte å betrakte autonomi-kompetanse konflikten på er å se på lærer-student relasjonen som komplementær og i form av dominans-underkastelse (Bateson, 1972). De to ulike perspektivene gir ulike forståelser av behovskonflikten som utspiller seg rundt forsøket med punktpraksis. Når det gjelder punktpraksis, er både faglærere og praksislærer enige om at ordningen ikke er å anbefale. De begrunner det med deres bekymring for at punktpraksis kan hemme studentenes kompetanseutvikling. Lærerne innehar maktposisjoner i systemet (Holland & Leander, 2004) som studentene må innordne seg dersom de skal nå målet å bli sertifisert som lærer. Faglærerne i utdanningen kan videre medvirke til at punktpraksis blir et engangsforsøk. På den andre siden viser funnet at studentene er

fornøyde med punktpraksisordningen. Det antydes at punktpraksis kan virke som en støtdemper på det veldokumenterte praksissjokket. Forskning viser at praksissjokket lett visker ut all teori studentene har lært i utdanningen (Korthagen, 2001), utløser en usikkerhet, en sårbar identitetsfølelse og tap av selvtillit (Edwards & Mutton, 2007; Parsons & Stephenson, 2005). Det pekes på at punktpraksis kan føre til at studentene raskere opplever å være trygge i lærerrollen. Opplevelser av å føle seg kompetente sammen med elever i klasserommet kan så utløse vitalitet i form av engasjement, pågangsmot og kreativitet (Deci & Ryan, 2000). Imidlertid synes det å være usikkert om hvorvidt punktpraksis fremmer studentenes kompetanseutvikling all den stund det kommer an på deres autonome intensjoner (Thompson, 2007) fra kun å skulle komme seg gjennom studiet til å sette alle krefter inn for å bli så god lærer som mulig (Flores & Day, 2006). Til sammenligning er det behovet for ny kompetanse som er fokus i FLU-casen.

Et hovedfunn i den femårige FLU-casen tyder på at det sterkeste katalytiske elementet som utspiller seg, er i spenningsfeltet tradisjon og fornyelse. Handlingsaspektet i partnerskapsrommets kontekster ser slik sett ut til å være av utforskende karakter (Bateson, 1972) og med det formål å søke etter ny *viten*. Triadens felles nysgjerrighet synes å være fargelagt av spennet mellom positive, motiverende emosjoner formet av kontinuerlig utløsning av nye spørsmål og ubehagelige følelser av usikkerhet (Litman mfl. 2005). FLU-casens⁵ symbiotiske identitet (Callahan & Maritn, 2007) kjennetegnes ved triadens målrettede arbeid for å utvikle felles satsningsområde. Triadens vitebegjærighet trer fram som en sammenveving av faglærernes forskning på små barn, praktikernes utforskning av ny yrkespraksis, og studentenes prosjektoppgaver i barnehagen. Forskning viser at teambaserte relasjonsformer er et avgjørende element som må være tilstede for at nye ideer skal føre til en utvikling i høykompetente økosystemer (Finegold, 1999). Triaden ser ut til å være karakterisert ved en vitalitet hvor nisjene i partnerskaps-

⁵ Selv om FLU-casen kan se ut som et glansbilde fra virkeligheten betraktes funnene som verdifulle ved å vise til hva som er mulig å få til i et partnerskap i en gitt tid og sted (Schoenfeld, 2002/2008).

rommet er gjennomsyret av felles engasjement, pågangsmot og kreativitet. En gjensidig læring i triaden er en forutsetning for at en partnerskapsutvikling blir noe mer enn overflatiske strukturelle justeringer (Korthagen, mfl. 2006).

I sum viser multi-casen til at partnerskapsutvikling kan hemmes av behovskonflikten autonomi-tilhørighet og fremmes gjennom en felles vitebegjærighet, kreativitet og pågangsmot. Funnene viser det fjerde og siste aspekt knyttet til nisjeutviklinger i systemets partnerskapsrom.

5.2.5 Postulater og partnerskapsmodell

I avhandlingen er postulater⁶ utkrystallisert på grunnlag av de tre partnerskapsmønstrene brudd, spenning og synergi, og de fire prosesskvalitetene intensjonalitet, fleksibilitet, vilkårlighet og vitalitet. Postulatene er forankret i det semantiske teorisynet (Kvernbekk, 2005). De fire prosesskvalitetene er parametere som beskriver nisjeutviklinger i tre partnerskapsrom i et abstrakt lærerutdanningssystem *som om* det kun er disse fire kvalitetene som gjør seg gjeldene. En slik forenkling er nødvendig for å forstå komplekse fenomener (Kvernbekk, 2005). Postulatene er som følger:

Intensjonalitet: Når brutte forventninger og spenningsfeltet autonomi-normer overvinnes, kan felles verdier utvikles og katalysere demokrati i triaden.

Vilkårlighet: Når det uventete virker truende og utfordrer risikovilligheten, kan farene overvinnes i tillitsfulle relasjoner og katalysere sammensveisete læringsfelleskap.

Fleksibilitet: Når toleransegrenser fundert på tidligere ritualer frigjøres i lekpregete kontekster, kan frihet, forskning og idefleksibilitet katalysere innovasjon i nisjene.

Vitalitet: Når behovskonflikten tilhørighet - autonomi overvinnes, kan en felles vitebegjærighet katalysere engasjement, pågangsmot og kreativitet i partnerskapet.

⁶ Begrepet postulat er en setning som, uten å kunne bevises, gjør krav på en teoretisk gyldighet som vilkår for en vitenskapelig erkjennelse (Store norske leksikon, 2013). Tilsvarende bruker Stake (1995) begrepet "assertion" for forskeres fortolkete påstander.

Prosesskvalitetene og deres postulater bygger bro mellom partnerskapslitteraturens problemhistorier (Bullough & Draper, 2004; Zeichner, 2010) og suksesshistorier (Baumfield & Butterworth, 2007; Darling-Hammond, 1997, 2010). Postulatene kaster lys over interaksjoner og nisjeutviklinger i triaden mellom faglærere, praksislærere og studenter i systemets tre partnerskapsrom. Til sammenligning er samspillet i triaden lite vektlagt i partnerskapslitteraturen fra USA og England.

De fire prosesskvalitetene og postulatene danner grunnlaget for en teoridannelse om partnerskap i et abstrakt lærerutdanningssystem. Det overordnede resultatet av teoridannelsen er presentert nedenfor som en ideøkologisk partnerskapsmodell.

En partnerskapsmodell

Partnerskapsmodellen er forankret i overordnede hovedfunn i avhandlingen, sett fra et ideøkologisk perspektiv (Bateson, 1972). Hovedfunnene representerer ideer som går i kretsløp, interagerer, utvikles eller forkastes. Modellen er formet som et ideøkologisk kretsløp (Bateson, 1972) i et abstrakt lærerutdanningssystem (Kvernbekk, 2005).

Hovedfunnet peker mot at samspillet mellom ideene preger partnerskapsutviklingen.



Fig. 8 En ideøkologisk partnerskapsmodell i et abstrakt lærerutdanningssystem

Sett fra et ideøkologisk perspektiv, er partnerskapsideen et svar på systemets problem med avstanden mellom kunnskapsfeltene teori og praksis. Systemet må imidlertid være mottakelig for partnerskapsideen dersom ideen skal kunne bidra til å imøtekomme problemet (Bateson, 1972). Mer presist bidrar de nylig beskrevne

postulatene til å fortelle om grader av mottakelighet i systemet, og hvilke potensielle utfordringer som må overvinnes for å opprettholde modellens kretsløp.

Den følgende narrativt inspirerte beskrivelsen (Czarniawska, 2004) forteller om systemets mottakelighet i møte med partnerskapsideen. Partnerskapsideen kan forkastes av systemet når *intensjonaliteten* i kretsløpet er kjennetegnet ved brutte forventninger og spenningsfeltet autonomi-normer. Stemmer derimot partnerskapsideen overens med systemets felles verdier på tvers av teori og praksisfeltet, øker sannsynligheten for at systemet er åpent og mottakelig for ideen. Partnerskapsideen har imidlertid et potensiale til å forsterke hyppigheten av det *vilkårlige*, uventete og uforutsigbare som kan virke truende på systemet. Tillitsfulle relasjoner mellom teori og praksisfeltet er en strategi for å overvinne de potensielle farene, og kan katalysere utviklingen av sammensveisete læringsfelleskap. En annen utfordring er at partnerskapsideen kan trigge systemets potensielle toleransegrenser og rigiditet. Når det er tilfelle, kan partnerskapsideen forkastes av systemet. I motsatt fall kan partnerskapsideen møtes med *fleksibilitet* og fremskynde innovasjon i systemet. Lakmustesten på systemets mottakelighet av partnerskapsideen er kvaliteten på *vitaliteten* i kretsløpet. Partnerskapsideen kan både utløse behovskonflikten autonomi-tilhørighet så vel som tilstander preget av vitebegjærighet, pågangsmot og kreativitet på tvers av teori og praksisfeltet. Når lakmustesten viser optimale verdier av vitalitet, er det rimelig å anta at modellens kretsløp opprettholdes og framskynder utvikling av et høykompetent lærerutdanningssystem (Finegold, 1999). I motsatt fall er muligheten tilstede for at dynamikken i kretsløpet hemmes. I ytterste fall bryter kretsløpet sammen og systemet gjenopptar den tidligere stabiliteten med adskilt ansvarsfordeling mellom teori og praksis. Partnerskapsideen har da tapt den ideøkologiske konkurransen med tidligere etablerte ideer i systemet. Samlet sett viser modellen til det kontingente aspektet ved å etablere partnerskap i et abstrakt lærerutdanningssystem. Til sammenligning hevder Finegold (1999) at elementene katalysator, næring, støtte og avhengighet må være tilstede for å utvikle høykompetente økosystemer (se s. 30). Prosesskvalitetene og den ideøkologiske partnerskapsmodellen bidrar til å utfylle Finegolds teori om partnerskapet i høykompetente systemer på en dynamisk måte.

Samlet sett danner den ideøkologiske partnerskapsmodellen grunnlaget for det overordnede postulatet i avhandlingen. Samspill mellom optimale verdier av ideene intensjonalitet, vilkårlighet, fleksibilitet og vitalitet katalyserer innovative partnerskapsutviklinger i lærerutdanningssystemet. I motsatt fall kan systemet restituere den tidligere dynamiske likevekt i form av en nisjefordeling/ansvarsfordelingen mellom teoriundervisning og praksisopplæring. Komparativt invaderes et jordbruksområde av naturens ville vekster når bonden slutter med å pleie sin åker (Reece mfl., 2011). Det gir assosiasjoner til at en partnerskapsutvikling fordrer jevnlig pleie for at nyetablerte nisjer i partnerskapsrom skal vedlikeholdes og videreutvikles i en bærekraftig retning.

Det antydes at myndighetsnivåene i systemet må gi triaden et tilstrekkelig frihetsrom, autonomi og tid til å pleie deres nisjer i partnerskapsrom. Imidlertid er det triaden selv som skaper kvaliteten på de sosiale nisjene i partnerskapsrom. Idealet er i litteraturen beskrevet som sammensveisete læringsfellesskap, symbiotiske partnerskap (Callahan & Martin, 2007) og samarbeidende forskningspartnerskap (Baumfield & Butterworth, 2007). Idealet viser at det er mulig å imøtekomme teori- og praksisproblematikken i utdanningen, men det er samtidig kontingent hvorvidt en partnerskapsutvikling fører fram til det ønskete målet.

6. Konklusjon og avslutning

Nasjonale evalueringer viser til en manglende sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen (Norgesnettrådet 2002; NOKUT 2006). På den bakgrunn påpeker norske myndigheter at innføring av partnerskap i lærerutdanningen er nødvendig for å heve kvaliteten på utdanningen (St.meld. nr. 11 2007-2008). Den nasjonale forskningskonteksten speiler det overordnede forskningsspørsmålet ”Hvordan forstå utviklingen av partnerskap i et abstrakt lærerutdanningssystem”. Abstraksjonen ligger i forenklingen, og er forankret i et semantisk teorisyn (Kvernbekk, 2005). Det betyr at den foreliggende teoridannelsen om partnerskap ikke gjelder fenomenet partnerskap i all dets kompleksitet, men snarere omhandler et *som om* det kun er de utvalgte parameterne som gjør seg gjeldende i det abstrakte systemet.

Parameterne er identifisert på grunnlag av tre instrumentelle casestudier av partnerskapsprosjekter i en førskolelærer-, allmennlærer- og lektorutdanning. Den dominerende metoden er kvalitative forskningsintervjuer. Den analytiske enheten er triaden bestående av faglærere, praksislærere og lærerstudenter. Analysene er av tematisk karakter, sett fra et økologisk perspektiv. Funnene fra de enkelte casene er utdypet i de tre foreliggende artiklene. Casene er videre satt sammen til en multi-case (Stake, 2006). Sett under ett er de enkelte casene fortolket som tre interaksjonsmønstre i tre ulike partnerskapsrom, og er beskrevet i stikkordsform som brudd, spenning og synergi. Mønstrene i de tre partnerskapsrommene konstituerer et abstrakt lærerutdanningssystem. Parameterne som gjør seg gjeldende på tvers av systemets rom er i form av prosesskvalitetene intensjonalitet, vilkårlighet, fleksibilitet og vitalitet. Til hver av prosesskvalitetene er det utformet postulat som viser til hvilke utfordringer som må overvinnes for å fremme optimale verdier av kvalitetene. Optimale verdier som er hovedfunn fra synergimønsteret, er illustrert med triadens felles verdier, tillit og vitebegjærighet. Verdiene av prosesskvalitetene fargelegger de sosiale nisjene i partnerskapsrommene. Det overordnede postulatet er at optimale verdier av de fire prosesskvalitetene framskynder utviklingen av partnerskap i det abstrakte lærerutdanningssystemet. På det grunnlaget er det utviklet en overordnet partnerskapsmodell. Den viser til hvordan prosesskvalitetene inngår i et kretsløp i

samspill med partnerskapsideen. Kretsløpet må opprettholdes i systemet for å vedlikeholde og videreutvikle partnerskapsutvikling i det abstrakte systemet. Samlet sett er det de tre interaksjonsmønstrene, de fire graderte prosesskvalitetene og partnerskapsmodellen som danner grunnlaget for en teoridannelse om partnerskap.

Avhandlingen bidrar til partnerskapslitteraturen fra USA og England med en teoridannelse om interaksjoner i partnerskapsrom. Til sammenligning anvender nyere partnerskapslitteratur begrepet det tredje rommet, og peker på at det er avgjørende med et radikalt skifte i partnerskapsutviklingen i USA for å fremme demokratiske og inkluderende samspill mellom faglærere og praksislærere (Martin mfl. 2011; Zeichner, 2010). Imidlertid omhandler litteraturen fra USA og England i en begrenset grad dynamikken i triaden bestående av faglærere, praksislærere og faglærere. Korthagen mfl. fra Nederland (2006) hevder at dytptløyende dialoger i triaden er svært tidkrevende, men en nødvendighet for at utdanningen skal evne å imøtekomme studentenes behov og forventninger. Jeg deler deres syn på betydningen av samspill i triaden. Økologisk sett, er det i tillegg avgjørende å betrakte triadens samspill sett i relasjon til lærerutdanningssystemets nasjonale rammefaktorer i gitte tidsepoker.

I våre dager har norske myndigheter igangsatt en allogen partnerskapsutvikling (se s. 32) i storskalaformat. Det er utviklet nye rammeplaner og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (KD 2012), grunnskolelærerutdanningene (KD 2010) og lektorutdanningen (KD 2013). Rammeplanenes felles formål er at det skal etableres et forpliktende samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltene. Et fellestrekk ved de nasjonale retningslinjene er at det skal utformes avtaleverk, som partnerskoleavtaler, mellom utdanningsinstitusjonene og eiere av skole/barnehage. Avtalene skal blant annet omfatte punktene: rammer, roller, ansvarsfordeling, samarbeidsfora og gjensidig læring. Som eksempel skal det i de nye grunnskolelærerutdanningene formaliseres et trepartssamarbeid mellom faglærere, praksislærere og lærerstudenter (KD 2010). Økologisk sett, skal partnerskapsideen gjennomsyre hele det nasjonale lærerutdanningssystemet. Kan så avhandlingens teoridannelsen om partnerskap, fundert på casestudier av partnerskapsprosjekter i småskalaformat og

med små samplinger, ha en gyldig nytteverdi sett i relasjon til dagens nasjonale reform i lærerutdanningen? Svaret er avhengig av følgende premisser.

Det første premisset er knyttet til begrepet partnerskap. Avhandlingens teoridannelse omhandler praktiserende partnerskap mellom faglærere og praksislærere, men sier ingenting om formelle partnerskap mellom ledere av utdanningene og eiere av skole/barnehage. Det andre premisset er relatert til det semantiske teorisynet. Det betyr at teorien viser til et idealisert og abstrakt lærerutdanningssystem hvor det kun er de fire prosesskvaliteter der gjør seg gjeldende: intensjonalitet, vilkårlighet, fleksibilitet og vitalitet. Det innebærer at det er en teori om og ikke for partnerskap. Teorien kan dermed ikke foreskrive partnerskapspraksiser (Kvernbekk, 2005) i dagens lærerutdanningsreform. Det tredje premisset er forankret i økologisk teori sett i relasjon til triadens samspill i partnerskapsrom. Slik sett er triaden sammensatt av autonome aktører, og drivkraften i interaksjonene er å finne i deres intensjonalitet (Thomson, 2007). Teorien respekterer aktørenes autonomi, kompetanse og erfaringer ved å tilby et refleksjonsvektøy for å fremme en partnerskapsutvikling.

Aksepteres premissene kan avhandlingens teori om partnerskap ha en gyldig nytteverdi. Premissene innebærer at teorien om partnerskap primært tilbyr triadens autonome aktører et verktøy for refleksjon i dagens situasjon for å fremme gjensidig læring i partnerskapsrom. Teorien kan i tillegg benyttes av formelle partnerskap til utvikling eller eventuelle justeringer av lokale partnerskapsavtaler slik at den pålagte gjensidige læringen i triaden kan videreutvikles. Det antydes at det er en fare for at partnerskapsavtalene kun fører til overflatiske strukturelle endringer dersom ikke triadens behov og handlingsrom ivaretas. Når det er sagt, er avhandlingens svakhet mangelen på detaljrike indre casebeskrivelser som viser til hvordan tilstandene kunne ha vært i tre partnerskapsrom i tidsepoken mellom to lærerutdanningsreformer (St.meld. 16 2001-2002; St.meld. 11 2008-2009). Samtidig ligger avhandlingens styrke i abstraksjonen som gjør at funnene ikke er kontekstavhengige, og derfor kan ha en generell gyldighet. Dagens lærerutdanningsreform har forsterket behovet for en videre forskning på partnerskap i norsk lærerutdanning.

Litteratur

- Anderson, D. (2007): "The role of cooperating teachers' power in student teaching", *Education*. Vol. 123: 307-323.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books
- Bateson, G. (1991/1979): *Ånd og natur – En nødvendig enhet*. København: Rosinante/Munksgaard
- Baumfield, V. & Butterworth, M. (2007): "Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how", *Teachers and Teaching*, Vol. 13: 411-427.
- Beijard, D. & De Vries, Y. (1997). "Building Expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs". *European Journal of Teacher Education*, Vol. 20: 243-255.
- Beijard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000): "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teacher and Teacher Education*, Vol. 16: 749-764.
- Beijard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004): "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teacher and Teacher Education*, Vol. 20: 107-128.
- Bjerketvedt, D & Pedersen, A. (2007): *Grunnleggende biologi og miljølære*. 4. Utgave. Tun forlag
- Bullough, Jr. R.V., & Draper, R.J. (2004): "Making Sense of a failed triad: mentors, university supervisors and positioning theory", *Journal of Teacher Education*, Vol. 55: 407-420.
- Bullough, Jr.R.V., Young, J. & Draper, R.J. (2004): "One-year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development", *Teacher and Teaching: theory and practice*, Vol. 10: 365-394.
- Bullough, Jr.R.V & Pinnegar, S. (2009): "The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity", *Teachers and Teaching*, Vol. 15: 241-256.
- Bronfenbrenner, U. (1976): "The experimental Ecology of Education". Forkortet utgave av artikkel presentert på American Educational Research Association annual meeting (San Francisco, California, april: 19-23).
- Bryman, A. (2008): *Social Research Methods*. 3th edition. Oxford: Oxford University Press
- Callahan, J.L. & Martin, D. (2007): "The spectrum of school-university partnerships: A typology of organizational learningsystems", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23: 136-145.

-
- Campell, A., McNamara, O., Furlong, J., Lewis, S.F. & Howsen, J. (2007): "The Evaluation of the National Partnership Project in England: processes, issues and dilemmas in commissioned evaluation research", *Journal of Education for Teaching*, Vol.33: 471-483.
- Christie, F., Conlon, T., Gemmell, T. & Long, A. (2004): "Effective partnerships? Perceptions of PGCE student teacher supervision," *European Journal of Education and Teaching*, Vol. 27: 109-123.
- Cochran-Smith, M. (2003): "Learning and unlearning: the education of teacher educationers", *Teaching and Teacher Education*, Vol.19: 5–28.
- Cochran-Smith, M. & Fries (2005): *Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms: 69-109*. In Cochran-Smith, M & Zeichner, K. M. Eds. (2005). *Studying teacher education*. Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cochran-Smith, M. (2008): "The new teacher education in the United States: Directions forward", *Teachers and Teaching*, Vol.14: 271-282.
- Cresswell, J.W. (2007): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Czarniawaska, B. (2004/2009): *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications Ltd
- Darling-Hammond, L. (1997): *Doing what matters most: Investing in quality teaching*, National Commission on Teaching and America's Future, New York
- Darling-Hammond, L. (2010): "Teacher education and the American future", *Journal of Teacher Education*, Vol. 61: 35–37.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000): "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour", *Psychological Inquiry*, Vol. 11: 277-268.
- Edens, K., Shirley, J. & Toner, J. (2001): "Sustaining a professional development school partnership: Hearing the voices, heeding the voices", *Action in Teacher Education*, Vol. 23: 27-32.
- Edwards, A. & Mutton, T. (2007): "Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education", *Oxford Review of Education*, Vol: 503-519.
- Finegold, D. (1999): "Creating self-sustaining, high-skill ecosystems", *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 15: 60-81.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006): "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", *Teacher and Teacher Education*, Vol. 22: 219-232.
- Flyvbjerg, B. (2006): "Five misunderstandings About Case-Study Research", *Qualitative Inquiry*, Vol. 12: 219-245.

-
- Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., Barton, L., & Barrett, E. (1996): "Re-defining partnership: revolution or reform in initial teacher education?", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 22: 39-55.
- Furlong, J., McNamara, O., Campell, A., Howson, J. & Lewis, S. (2008): "Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour", *Teacher and Teaching*, Vol. 14: 307-318.
- Halvorsen, K.V. & Smith, K. (2012). "Utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv", *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 3: 238-246.
- Halvorsen, K.V. (2014 a). "Building teacher identity in a new partnership project, - multiple perspectives", *Journal of Studies in Education*, Vol 1: 10-24.
- Halvorsen, K.V (2014 b). "Utvikling av partnerskap i en lektorutdanning, sett fra et økologisk perspektiv", *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, Vol 1: 14-25.
- Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Brindley, S. (2007): "Practice makes perfect? Learning to learn to be teacher", *Oxford Review of Education*, Vol. 34: 159-178.
- Haugaløkken, O. K. & Ramberg, P. (2007): "Autonomy or control: discussion of a Central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 33: 55-69.
- Hess, E. K. (2000): "Facilitators of and the barriers to the collaboration process in PDSs", Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans.
- Hirsh, J.B., Mar, R.A. & Peterson, J.B. (2012): "Psychological Entropy: A Framework for Understanding Uncertainty-Related Anxiety", *Psychological Review*, Vol.119: 304-320.
- Holland, D. & Leander, K. (2004): "Ethnographic studies of positions and subjectivity: An introduction", *Ethos*, Vol. 32: 127-139.
- Kelchtermans, G. (2005): "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21: 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009): "Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection", *Teachers and Teaching*, Vol, 15: 257-272.
- KD (2010): Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7 trinn og 5-10 trinn. Hentet 12. mai 2014 på:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar.html?id=594357
- KD (2012): Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Hentet 12. mai 2014 på:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

-
- KD (2013): Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 trinn. Hentet 12. mai 2014 på:
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rammeplanen/lektorutdanning.pdf>
- Korthagen, F.A.J. (2001): *Linking Practice and Theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Korthagen, F.A.J. (2004): "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20: 77-97.
- Korthagen F.A.J., Loughran, J. & Russel, T (2006): "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22: 1020-1041.
- Kvale, S. (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København: Hans Reitzels forlag
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagboklaget
- Leonard, J., Lovelace-Taylor, K., Sandford-Deshields, J. & Spearman, P. (2004): "Professional development schools revisited: Reform, authentic partnerships, and new visions", *Urban Education*, Vol. 39: 561-583.
- Lemke, J. L. & Sabelli, N.H. (2008): "Complex systems and educational change: towards a new research agenda", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40: 118-129.
- Litman, J., Hutchins, T., & Russoan, R. (2005): "Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour", *Cognition & Emotion*, Vol. 19: 559-582.
- Little, J.W. (1993): "Teachers' professional development in climate of educational Reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15: 129-151.
- Little, J.W. (1996): "The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26: 345-359.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2012): "Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 35: 17-38.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F, Hofman, A.W.H & Buithink, J (2007): "Teacher education in schools: an international comparison", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 30: 151-173.
- Magolda, P. (2001): "Border crossings: Collaboration struggles in education", *Journal of Educational Research*, Vol. 94: 346-358.
- Martin, S. D., Snow, J.L. & Torrez, C.A.F (2011): "Navigating the Terrain of Third Space Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships", *Journal of Teacher Education*, Vol. 62: 299-311.

-
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2007): "School-university partnerships for educational research – distinctions, dilemmas and challenges", *Curriculum Journal*, Vol. 18: 327-341.
- Murray, J. (2005): "Becoming a teacher educator: evidence from the field", *Teacher and Teacher Education*, Vol. 21: 125-142.
- Murray- Harvey, R., Slee, P.T., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. (2000): "Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 23: 19-35.
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (2010). Hentet 12. desember 2013 på:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2012). Hentet 12. mai 2014 på:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/Nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanningen04juni.pdf
- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13. Hentet 12. mai 2014 på:
<http://uit.no/Content/306735/Nasjonale%20retningslinjer%20LU%208-13.pdf>
- Nesse, R.M. & Ellsworth, P.C. (2009): "Evolution, emotions and emotional disorders", *American Psychologist*, Vol. 64: 129-139.
- NOKUT (2006): Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Del 1: Hovedrapport. Del 2: Institusjonsrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- NOKUT (2010): Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge. Del 1: Hovedrapport. Oslo Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- Norgesnettrådet (2002): Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité. Hentet 12. desember 2013 på
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2002/0016/ddd/pdfv/206110-ppu_rapp.pdf
- Norgesnettrådet (2002): Evaluering av allmennlærerutdanning ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité. Hentet 12. desember 2013 på:
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2002/0016/ddd/pdfv/206109-allmenn_rapp.pdf
- Norgesnettrådet (2002): Evaluering av førskolelærerutdanning ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité. Hentet 12. desember 2013 på:
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2002/0016/ddd/pdfv/206112-forskole_rapp.pdf
- NOU (2003:16): I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- OECD (2005): *Teacher Matters: Attracting, developing and retaining teachers*. Hentet 12. desember 2013 på: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

-
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005): "Developing reflective practice in student teachers: collaborative and critical partnerships", *Teachers and Teaching*, Vol. 11: 95-116.
- Patton, M. Q. (1980/1990): *Qualitative evaluation and research methods*. 2. edit. Newbury Park: Sage publications
- Ponticell, J. A. (2003): "Enhancers and Inhibitors of Teacher Risk Taking: A Case study", *Peabody Journal of Education*, Vol. 78, 5-24.
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Postulat: filosofi. (2013, 5. oktober): I Store norske leksikon. Hentet 8. mai 2014 fra <http://snl.no/postulat%2Ffilosofi>.
- Reece, J.B., Urry, L.A., Cain M.L., Wasserman S.A., Minorsky P. V. & Jackson, R.B. (2011): Eds. *Campbell Biology, unit ecology (1188-1264)* 9th edition. San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Schoenfeld, A.H. (2002/2008). *Research Methods in (Mathematics) Education*. I English, L.D. (eds.), *Handbook of International Research on Mathematics Education*. 2th edition. New York: Routledge
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005): "Telling identities: In search of an analytical tool for investigation learning as culturally shaped activity", *Educational Researcher*, Vol. 34: 14-22.
- Simons, H. (2009): *Case Study Research in Practice*. London: Sage Publications Ltd
- Smith, I., Brisard, E. & Menter, I. (2006): "Models of partnership developments in initial teacher education in the four components of the United Kingdom: Recent trends and current challenges", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 32:147-164.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005): "The place of practicum in preservice teacher education: the voice of students", *Asia-Pacific Journal of teacher education*, Vol. 33: 289-302.
- Stake, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage publications
- Stake, R. E. (2005): *Qualitative case studies*. I Norman K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln, (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, 2th. edition. Thousand Oaks: Sage Publications
- Stake, R.E. (2006): *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press
- St.meld. nr. 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende og relevant*, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld .nr. 11 (2008 – 2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Sutton, R.E & Wheatley, K.F. (2003): "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research", *Educational Psychology Review*, Vol. 15: 327-358.
- Søreide, G.E. (2006): "Narrative construction of teacher identity: Position and negotiation", *Teacher and Teaching, Theory and Practice*, vol.12: 527-547.
- Thompson, E. (2007): *Mind in Life. Biology, phenomenology and science of mind*, Cambridge: Belknap Harvard
- UFD (2003): *Rammeplan for lærerutdanning, første kapittel*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- U.S Department of Education. "Rase to the Top Act." Hentet 14. juni 2013 fra : <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-assessment/index.html>
- Walkington, J. (2007): "Improving partnerships between schools and universities: Professional learning with benefits beyond pre-service teacher education", *Teacher Development*, Vol. 11: 277-294.
- Wallace, R.A., Sanders, G.P. & Ferl, R.J. (1996). Eds: *Biology the science of life, part 7 animal behaviour and Ecology (943-1006)* 4th edition. New York: HaperCollins Publishers inc.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. (2005): "Organizing and the process of sense-making", *Organization Science*, Vol. 16: 409-421.
- Zeichner, K. (2010): "Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education", *Journal of Teacher Education*, Vol. 61: 89-99.