

Forskning i lærerutdanning

- *Vi må snakke samme språk*

Veiledningssamarbeid mellom praksislærere, universitetslærere og studenter

—

Annfrid Rosøy Steele

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – Januar 2018

Forord

Da er tiden inne for å sette punktum og starte et nytt kapittel. Denne reisen har bestått av både oppoverbakker og nedoverbakker – men alt i alt er jeg ydmyk og takknemlig for alt den har gitt meg av kunnskap. Heldigvis har jeg ikke måtte gå hele veien alene, og mange fortjener en stor takk.

En stor takk til mine informanter. Spesielt til min hoveddeltaker, din varme, begeistring og kunnskap har inspirert meg og hjulpet meg på veien.

Takk til fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, og takk til institutt for pedagogikk og lærerutdanning for forståelse og fleksibilitet når oppoverbakkene ble seige og jeg trengte mer tid. En stor takk til studielederne, Henning og Ove, som har tilrettelagt for at jeg kunne gjennomføre prosjektet.

Takk til min hovedveileder Anne Grete Danielsen og biveileder Sissel Eriksen for dyktig veiledning, konstruktiv kritikk og oppmuntring. En ekstra takk til deg Sissel, jeg er så inderlig glad for at jeg har fått ha deg rett over gangen i et helt år. Takk for gode samtaler, faglige som personlige. En takk til Tom Tiller som var min biveileder i starten av studien.

Jeg har tilhørt to fagmiljø det siste året jeg har jobbet med avhandlingen. Jeg har hatt kontor plass på institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging og mesteparten undervisning har vært ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Denne kombinasjonen har gitt meg nye nettverk og perspektiver som jeg ikke ville ha oppdaget under andre omstendigheter. En varm klem til dere alle ved ISS, og en ekstra klem til Maiken og Tatiana. Takk for gode samtaler, faglige og ufaglige, dere har gitt meg ekstra energi til å komme i mål. Reni, min påskevenn, vi har mistet deg så altfor tidlig, jeg savner deg.

ILP er en inspirerende arbeidsplass og jeg er velsignet med mange gode kolleger, takk til dere alle. Marit og Anja, mine musketere, stor klem til dere. Resten av ILP-stipendiatene og koordinator Gry, takk for inspirerende, oppmuntrende, oppklarende og trivelige samtaler. Stipendiater, stå han av, og velkommen etter for de det gjelder!

Heldigvis, livet handler om mer enn en doktorgrad. Takk til gode venner som har heiet på meg. Maria, du har lyttet utrettelig til meg når jeg har holdt enetaler om opp- og

nedoverbakker i prosjektet. Takk for at du er der for meg. Vibeke, takk for at du heier på meg og har lest korrektur, jeg vet at du er kun en telefonsamtale unna.

Søstrene sisters, Hilde og Inger, takk for hjelp med barnepass og for at dere har sånn tro på meg. Mamma, takk for all hjelp disse årene, jeg hadde aldri kommet i mål uten din hjelp og støtte. Jeg er glad i deg.

Runar, Linnea & Freya, mine fantastiske unger, takk for at dere minner meg på hva som er viktigst i livet. Til slutt, Chris, min kjære, det var du som overbeviste meg om å søke på stipendiatstillingen. Det skal innrømmes at jeg inn imellom har lurt på om det var så lurt. Du, derimot, har hatt klokketro på at dette ville jeg fikse. Takk for at du er i livet mitt.

Tromsø, 4.1.2018

Annfrid Rosøy Steele

Sammendrag

Hensikten med denne avhandlingen er å utforske hvilken betydning samarbeid om veiledning kan ha for å styrke partnerskap mellom lærerutdanninger og skoler, og potensialet veiledning kan ha for forsknings- og utviklingsarbeid, FoU. Det har vært lite forskning som har dokumentert reelle samarbeid mellom det akademiske teorifeltet og praksisfeltet i lærerutdanningen. Avhandlingen har som hensikt å bidra med kunnskap på dette området. Avhandlingen er basert på en kvalitativ aksjonsforskningsstudie hvor hensikten var å utforske nye samarbeidspraksiser mellom lærerutdannere på universitet og i grunnskoler. For å belyse dette har jeg benyttet konstruktivistiske og symbolsk interaksjonistiske perspektiver. Det innebærer at jeg har vektlagt hvilken forståelse og mening aktørene selv har av forskning, og hvordan denne forståelsen utfoldes i samspill med den konteksten aktørene opptrer i. Studien er gjennomført i samarbeid med Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Avhandlingens tre artikler fokuserer på hvordan de etablerte fora for samarbeid, dialogseminarene, er med å utvikle forståelse for FoU (artikkel 1). Det fokuseres på studentenes forståelse av forskning og koherens mellom teori- og praksisutdanning (artikkel 2). Artikkel 1 og 2 har vært med å danne grunnlaget for å utforske hvordan nærmere samarbeid mellom universitetslærere og praksislærer i tilpasset veiledning på lærerstudentenes bachelorprosjekter kan være en modell for utvikling av partnerskap, og felles forståelse for aksjonslæring og FoU mellom universitet og skoler (artikkel 3). Målsetningen er å utvikle forståelse for forskning og forskningens plass i utdanningen for studentene.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Lærerutdanning i Norge og innføring av lektorkompetanse.....	3
1.2 Perspektiver på forskning – i lærerutdanning og i skole	4
1.3 Forskning møter motstand i utdanningsfeltet.....	6
1.3.1 Forskningsbegrepet i avhandlingen	8
1.4 FoU i lærerutdanning.....	8
1.5 Partnerskap mellom universitet og skole i lærerutdanningen.....	9
1.5.1 Forskningsperspektiver på partnerskap i lærerutdanning.....	10
1.6 Studiens kontekst – Pilot i nord, ny femårig lærerutdanning (2010-2015)	11
1.6.1 Bacheloråret i den femårige masterutdanningen.....	12
1.6.2 Universitetsskoler.....	13
1.7 Forskningsspørsmål, avgrensning og metodevalg	14
1.8 Avhandlingens oppbygging.....	17
2.0 Teoretisk rammeverk	19
2.1 Sosialkonstruktivistisk og symbolsk interaksjonistisk ståsted.....	19
2.2 Bhabhas «tredje rom».....	22
2.3 Forståelse av dialogbegrepet.....	24
2.3.1 Freires «tematisk undersøkelse».....	27
2.3.2 Partnerskap i lys av Freire.....	27
2.4 Studentenes forståelse av egen mestringsevne.....	28
2.5 Teoretiske sammenhenger.....	29
3.0 Forskningsmetodologi, metoder og empirisk materiale.....	31
3.1 Aksjonsforskning som tilnærming.....	31
3.1.1 Aksjonsforskning i Norge.....	34
3.1.2 Aksjonsforskningstradisjonen i lærerutdanning	35
3.2 Aksjonslæring	37
3.2.1 Forskende partnerskap.....	38
3.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring i prosjektet.....	39
3.4 Min rolle som aksjonsforsker.....	42
3.5 Veiledningsprosjektet	44
3.5.1 Utvikling av veiledningsprosjektet.....	46
3.5.2 Den overivrige veilederen.....	47
3.5.3 Veiledningsdokumentet.....	48
3.5.4 Ressursbruk	49
3.6 Dialogseminarer	49
3.7 Deltakende observasjon.....	50
3.7.1 Loggskrivning	51
3.8 Analyse og koding.....	52
3.8.1 Analysearbeid i en symbolsk interaksjonistisk tolkning.....	54
3.9 Forskningsetiske hensyn.....	57
3.9.1 Profesjonsetisk vurdering.....	58
3.9.2 Samtykke.....	58
3.10 Reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning.....	59
3.11 Oppsummering	61

4.0 Sammenheng av artiklene.....	63
4.1 Artikkel 1.....	63
4.2 Artikkel 2.....	64
4.3 Artikkel 3.....	65
5.0 Diskusjon og avslutning.....	67
5.1 Dialogen som utgangspunkt for studien	68
5.2 Forskningskontekst – en viktig faktor for å kunne forstå forskning.....	69
5.3 Tillitt til egen mestringsevne i forskning.....	71
5.4 Avsluttende kommentar.....	76
6 Referanser.....	79-89

Artikler

Vedlegg (7)

Figurliste:

- 1: Illustrasjon av sammenhengene mellom teoriene som er anvendt i avhandlingen (syntese)s.30
- 2: Illustrasjon av en generell ALAR-prosess oversatt til norsk fra Zuber-Skerrit s.41
- 3: Viser antall deltaker fordelt på år og grupper. s. 45
- 4: Utdrag fra forskerlogg, 2014 s. 52
- 5: Modell av analysearbeidet. Bearbeidet etter Mik-Meyer, 2017. s. 54
- 6: Illustrasjon av alternative former for veiledningssamarbeid på studentenes FoU-oppgaver. s.73

Artikler

- 1) Steele, A. & Danielsen, A.G. (2014). Action Learning in Tripartite Teacher Student Partnership: Dialog Seminar, a Tool for Integration of Research & Development in Teacher Education. I Anna-Lena Østern (red.), *NAFOL Year Book 2014 Once a Teacher – Always a Teacher?* (s.155-173). Bergen: Fagbokforlaget.

- 2) Steele, A. (2017a akseptert i juni, vedlegg 6). Student teachers' Conception of Research-based knowledge and Experience of Coherence in a Teacher Education Program. *Action Researcher in Education*. ISSN: 1792-6041

- 3) Steele, A. (2017b). An Alternative Collaborative Supervision Practice between University-Based Teachers and School-Based Teachers. *Issues in Education Research* 27(3) s. 582-599.

1.0 INNLEDNING

Avhandlingen handler om å utforske hvilken betydning samarbeid om veiledning kan ha for å styrke partnerskap mellom lærerutdanninger og skoler. I tillegg handler det om potensialet veiledning kan ha for å øke forståelsen for forsknings- og utviklingsarbeid, FoU i utdanning av nye lærere. Jeg vil utforske muligheten for å tilpasse samarbeidet mellom universitetslærer og praksislærer når det gjelder veiledning av lærerstudenter. Bakgrunnen for forskningsfokuset er at det har vært lite forskning som har dokumentert reelle samarbeid mellom det akademiske teorifeltet og praksisfeltet i lærerutdanningen (Briseid & Werner, 2013; Munthe & Ohnstad, 2008; Mausestagen m.fl., 2016). Denne avhandlingen har som hensikt å bidra med kunnskap på dette området. Ambisjonen er å løfte fram en mulig måte å samarbeide om veiledning på i feltet mellom teori og praksis i lærerutdanning. Samtidig er ambisjonen å utvikle en felles forståelse for verdien av forsknings- og utviklingsarbeid i profesjonsutdannelsen.

Med innføring av grunnskolelærerutdanninger på masternivå fra høsten 2017, ble de faglige ambisjonene for lærerutdanningen høyere enn tidligere. Kandidatene skal nå ifølge Kunnskapsdepartementet bli bedre rustet til å etterspørre og bruke forskningsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette stiller store krav til lærerutdanningene og til lærerutdannere som skal imøtekomme denne målsetningen.¹ Lærerutdanningen i Tromsø piloterte grunnskolelærerutdanningen på masternivå (2010-2015), og ifølge Kunnskapsdepartementet baseres de nasjonale utdanningene blant annet på disse erfaringene (Kunnskapsdepartementet, 2014).

¹ Begrepet lærerutdannere viser til både praksislærere i skolene og universitetslærere ved universitetene eller høgskolene.

Målsetningen for stillingen jeg søkte, skissert i utlysningsteksten, var å bidra til økt kunnskap om lærerutdanning, enten den er rettet mot strukturelle sider ved utdanningen, det fagdidaktiske, praksisfeltet eller studentenes læring og utvikling. Avhandlingen tar utgangspunkt i piloten og viser til utfordringer med å etablere samarbeidende FoU-praksiser mellom universitetet og praksisskoler.

Avhandlingen i sin helhet bidrar med forskning om hvordan praksislærer og universitetslærer kan samarbeide om veiledning for å styrke partnerskap, som igjen kan være med å skape koherens i lærerutdanning og samtidig øke fellesforståelsen for FoU i profesjonen. De nye nasjonale grunnskoleutdanningene har som målsetning om å være «praksisnære masterutdanninger hvor studentene skal være tett på både klasserommets utfordringer og den nye kunnskapen forskningen har frembrakt for å håndtere dem» (Regjeringen, 2016, s.1). Denne avhandlingen kan derfor være relevant og ha overføringsverdi til de nye utdanningene siden forskningsforståelse og samarbeid mellom universitet eller høyskoler og skoler kan være viktig for å oppnå den ønskede målsetningen. Avhandlingen belyser at til tross for intensjon og tilretteleggelse for FoU-samarbeid mellom praksislærere og universitetslærer i utdanningen er det fortsatt utfordringer med å få dette til. Studiens bidrag til forskningsfeltet, nasjonalt som internasjonalt, er at den viser til et løsningsforslag gjennom veiledningsmodellen. Modellen viser til hvordan samarbeid mellom praksislærer og universitetslærer i forskende partnerskap med studenter er med å synliggjør sammenhengen mellom det studentene hører i teoriundervisning om FoU og den kontekstuelle sammenhengen i skolene. Samtidig kan veiledningssamarbeidet mellom universitetslærere og

praksislærere være med å minske en opplevde distansen mellom universitetslærer og praksislærere siden modellen krever tett dialog og felles refleksjon.

1.1 Lærerutdanning i Norge og innføring av lektorkompetanse

Etter Kvalitetsreformen i 2003 har lærerutdanningene vært preget av hyppige endringer. Ifølge Dahl mfl. (2016) har endringene vært drevet fram av forskning på utdanningene og av politiske visjoner², og utdanningene må endre seg i takt med utviklingen. Kunnskapsdepartementet hevdet at der er etter sammenslåingene i universitets- og høyskolesektoren, og en reduksjon fra 29 til 18 lærerutdanningsinstitusjoner, blitt høyere faglige ambisjoner i lærerutdanningen. Årsaken til dette mener departementet, er at ressursene er samlet i sterkere fagmiljø og dermed har studieprogrammene en bedre mulighet til å få til sammenheng mellom programmene ³(Kunnskapsdepartementet, 2017).

I de nye grunnskoleutdanningene på masternivå skal studenter på studieretning for 1.-7. trinn bli eksperter på begynneropplæring, og skal ta deler av praksisen sin i barnehage. Studenter på studieretning for 5. til 10. trinn skal ha fordypning i to til tre skolefag, og de kan ta deler av praksisen i videregående skole. I følge Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen skal «nyutdannede lærere ha med seg nok faglig tyngde til å kunne være kritiske, stille spørsmål og reflektere over egen undervisning. De skal være oppdatert på relevant forskning, og være i stand til å prøve ut nye undervisningsmetoder i klasserommet» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Master i lærerutdanning er satt

² Dette utdypes i underkapittel 1.2 og 1.3.

³ Jeg oppfatter at departementet mener indre faglig sammenheng i programmene.

sammen av tre skolefag for 1.-7 utdanning og fire fag for 5.-10 utdanning. I tillegg skal de ha pedagogikk og elevkunnskap, FoU-emner og metode.⁴ Veiledet praksis i skolen (22 uker) er også lagt til de fire første årene. Praksis siste studieår dreier seg i hovedsak om feltarbeid i forbindelse med mastergradsoppgaven (Universitetet i Tromsø, studieplan, 1-10, 2017). For å kunne imøtekomme Kunnskapsdepartementets målsetning om å ruste studentene til å kunne etterspørre og bruke forskning vil det kreve høy FoU-kompetanse i fagmiljøene i lærerutdanningene.

1.2 Perspektiver på forskning - i lærerutdanning og i skole

Forsknings- og utviklingsarbeid, FoU, har lenge vært anerkjent gjennom internasjonale studier som en nøkkelfaktor for utvikling av lærerutdanning (Munthe m.fl., 2013a). I følge Universitets- og høyskoleloven skal alle norske universiteter og høyskoler tilby høyere utdanning som er «..basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (Universitet og høyskoleloven, 2007, § 1-1. *Lovens formål*). En av hovedhensiktene med å fokusere på FoU i lærerutdanning er å organisere utdanningen slik at man forsikrer seg om at den er kontinuerlig oppdatert, at studentene utvikler en forståelse for FoU gjennom forskjellig tilnærminger, og at de får en grunnleggende forståelse gjennom utdanningen som setter studentene i stand til å fortsette en kontinuerlig profesjonell oppdatering (Universitets- & Høgskolerådet (UHR), 2015).

⁴ Profesjonsfag er endret tilbake til pedagogikk (PEL) i den nye studieplanen fra høsten 2017 (Universitetet i Tromsø, studieplan 1-10, 2017).

Forsknings og utviklingsarbeid, FoU, innebære flere deler. Frascatimanualen, som er en håndbok skrevet av og for OECD-medlemslandenes nasjonale eksperter på FoU-statistikk, skiller mellom tre typer FoU-arbeid. Manualen viser til *grunnforskning*, som har som hovedformål å utvikle ny kunnskap om grunnleggende fenomen og observerbare fakta. *Anvendt forskning* har hovedformål å utvikle ny kunnskap om praktiske forhold, og *utviklingsarbeid* er systematisk arbeid med utgangspunkt i eksisterende kunnskap som er oppnådd gjennom forskning. Utviklingsarbeid har som formål å produsere nytt materiale, nye prosesser og hjelpemidler for produksjonsformål, eller å forbedre prosesser, systemer og hjelpemidler som allerede finnes (Frascatimanualen, 2015; Walløe, 2008). I mars 2015 kom et inspirasjonsnotat fra UHR som blant annet skal fungere som veileder og referansepunkt for å avklare sentrale begreper for innovasjon i UH-sektoren (UHR, 2015). Notatet slår innledningsvis fast at vi trenger dagens mangfold og fleksibilitet, og åpne beskrivelser av hva FoU-basert utdanning skal være (UHR, 2015). Arbeidsgruppen påpeker at FoU-begrepet hverken er statisk, eller har en endelig betydning og at det ikke er snakk om vesensdefinisjoner. Arbeidsgruppen argumenterer for at UH-sektoren ikke vil være tjent med Frascatimanualens lineære forståelse av forholdet mellom forskning og utviklingsarbeid og lanserer en definisjon på hva utviklingsarbeid skal romme:

Utviklingsarbeid dreier seg om å gripe inn i praksis for å forbedre praksis, og det er et diskusjonstema - og varierende fra prosjekt til prosjekt - på hva slags måte og i hvilken grad vitenskapelig metode skal ligge til grunn. Betegnelsen utviklingsarbeid kan med andre ord dekke både arbeidet med endringsprosesser og utprøving av ny praksis og utvikling av ny kunnskap (UHR, 2015, s. 8).

Arbeidsgruppen lanserer en vid definisjon av utviklingsarbeid som kan inkludere områdene Frascatimaulen definerer som grunn- og anvendt forskning. Med en slik vid definisjon av utviklingsarbeid vil det være nærliggende å stille spørsmål om hva forskningen skal innbefatte? I følge arbeidsgruppen holder det med et ønske om å se FoU som et overlappende konsept.

Lid (2012) hevder det er bredden i FoU-begrepet som ser ut til å være det verdifulle i profesjonsutdanninger på bachelornivå. Begrepet inkluderer både forskning, faglig utviklingsarbeid og erfaringskunnskap (Lid, 2012). Målsetningen i lærerutdanning er at undervisning skal være forskningsbasert, studentene skal være aktiv i forskning og at forskingen har relevans for praksis (Lid, 2012). Teoretisk og vitenskapelig kunnskap i profesjonene har liten verdi om utøverne ikke kan se relevansen i praksis (UHR, 2015). Det forventes at lærere skal ta i bruk mer forskning og de skal ha ulike måter å forholde seg til forskning i sitt virke (UHR, 2015). Dette omtales ofte som *forskningsbasert-* eller *forskningsinformert praksis*, og noen ganger brukes synonymt *evidensbasert-* eller *kunnskapsbasert praksis* (Mausethagen, 2015). Begrepene brukes litt forskjellig, men det handler om at profesjonsutøver skal relatere arbeidet til en vitenskapelig kunnskapsbase og på forskningsbasert kunnskap (Mausethagen, 2015; Mausethagen & Raaen, 2017).

1.3 Forskning møter motstand i utdanningsfeltet

Evidensbaserte studier er ifølge Bøyum (2016) systematiske metaanalyser av randomiserte kontrollerte eksperimenter, noe som er basert på kunnskap eller noe som

er influert av forskning. Slike studier har fått mye oppmerksomhet i utdanningsfeltet (Bøyum, 2016, s.13). De store internasjonale evidensbaserte studiene har møtt motstand fordi den forskningsbaserte kunnskapen ofte blir knyttet til «hva som virker (best)» (Mausethagen, 2015, s. 82). Kritikken handler om at konteksten for forskningen er avgjørende fordi skoler, klasser og elever er forskjellige, og at det derfor ikke vil la seg gjøre å basere seg på generelle retningslinjer for å praktisere forskning (McGuirk & Methi, 2015 a og McGuirk, 2015 b; Mausethagen, 2015). I tillegg hevdes det at lærerens autonomi og nødvendige bruk av profesjonell skjønn i sitt virke også må kunne anerkjennes som forskningsbasert kunnskap (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith & Lytle, 1990).

James McGuirk, leder for Senter for praktisk kunnskap ved Nord universitet i Bodø, hevder at «Forskningen er ikke et verktøy for å forstå praksiserfaringen. Heller er det praksiserfaringen som er konteksten for å forstå forskningen, og for å utvikle evnen til å handle ut fra innsikten på en måte som samtidig beholder profesjonenes autonomi» (McGuirk, i Forskerforum, 2015b, s. 43). McGuirk & Methi (2015a) påpeker at lærere må forstå FoU ut i fra egne erfaringer fra praksis, fordi praksisfeltet er så komplekst at konteksten vil være avgjørende for å kunne forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Kravet ligger på praktikerne om å anvende den kunnskapen de har. Det vil være opp til læreren å tolke den forskningsbaserte kunnskapen inn i konteksten. En utfordring for praktikere er at praktisk kunnskap ofte er utilgjengelig som eksplisitt kunnskap for praktikerne selv. Det er dette som fører til behovet for akademisering av praksis (McGuirk & Methi 2015a, s.14). Strukturer i praksisfeltet må frem for å synliggjøre og

legitimere handlingsstrategier og verdier ved å gjøre den forskningsbasert og dermed gjennomskuelig (McGuirk & Methi, 2015b).

1.3.1 Forskningsbegrepet i avhandlingen

Begrepet «Research-based knowledge» kan oversettes til forskningsbasert kunnskap på norsk. Jeg tolker begrepet forskningsbasert kunnskap i en vid betydning, hvor det også inkluderer kunnskap om hvordan man aktivt går fram for å planlegge, gjennomføre og analysere i forskningsprosesser, og hvordan man kritisk vurderer ny kunnskap, samt anvende forskning i egen praksis. I artiklene i avhandlingen, som er skrevet for et internasjonalt publikum, anvender jeg termen *Research & Development* (artikkel 1), som er et begrep som favner alt som har med forsknings- og utviklingsarbeid å gjøre. I artikkel to og tre, som er av nyere dato, anvender jeg begrepet *Research-based knowledge*, noe som jeg oppfatter er den rådende termen i internasjonal forskning. Dette var også førende for tidsskriftene jeg valgte å publisere i.

1.4 FoU i lærerutdanning

Det er et økende fokus i forskningsfeltet på hvordan en kan etablere forskningsbaserte utdanninger som utvikler forskningsbasert profesjonell praksis *uten* å måtte forsake den erfaringsbaserte praksisen. Dette fokuset har vært betonet nasjonalt og internasjonalt i flere politiske reformer og gjennom forskning (Westbury m.fl., 2005; Putnam & Borko, 2000; Mausehagen & Raaen, 2017). Samtidig viser forskning at lærerutdannere ikke er kjent med hvordan de kan implementere forskning i egen praksis (Grossmann, Hammerness, og McDonald, 2009; Zeichner, 2010). Grossmann m.fl. (2009) hevder at

en løsning for å integrere forskningsbasert kunnskap i praksis er å skifte fokus i lærerutdanning fra hva som historisk har vært et domene, styrt av at «læreplanen styrer praksis», til at praksis får større plass i læreplanen enn tidligere, og at forskningen tar utgangspunkt i praksis.

1.5 Partnerskap mellom universitet og skole i lærerutdanningen

Partnerskap i lærerutdanningen er en samlebetegnelse for ulike måter å organisere samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolene hvor lærerstudentene har sin praksis (Lillejord & Børte, 2014). Hensikten med partnerskap er å styrke kvaliteten på utdanningen, spesielt med hensyn til økt relevans for praksis (Lillejord & Børte, 2014). Partnerskap i lærerutdanning ble introdusert i vestlig sammenheng allerede på starten av 1990-tallet (Hess, 2000). Partnerskap innebærer et forsterket samarbeid mellom universitet eller høgskole⁵ og skoler og kan sees i sammenheng med hva som ofte blir omtalt som «the practice turn» i lærerutdanningen (Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011). Pendelen svingte fra den tradisjonelle tanken om teori først, så praksis, til at praksiserfaring fikk større fokus (Hennissen, Beckers & Moerkerke, 2017, s.315). Ideen om partnerskap bygger på premisset at teori og praksis i profesjonsutdanninger representerer to kunnskapsfelt, hvor ideelt sett det ene ikke står over det andre, men det er en symbiose. En sentral forsker innenfor dette feltet er Linda Darling-Hammond som blant annet hevder at partnerskap mellom universiteter og velutviklede skoler har et stort potensial når det gjelder å støtte opp om lærerstudentens profesjonelle utvikling (Darling-Hammond, 2010).

⁵ Når jeg videre i teksten henviser til universitet inkludere det også høgskoler.

1.5.1 Forskningsperspektiver på partnerskap i lærerutdanning

De fleste lærerutdanninger i dag organiserer utdanningsprogrammene i en eller annen variant av partnerskap med praksisfeltet hvor studentene får praksiserfaring (Zeichner, 2010). I følge Zeichner (2010) er det stor forskjell mellom hva studentene lærer om et tema i den teoretiske delen av utdanningen og hva de lærer om samme tema i utdanningens praksisperioder (Zeichner, 2010, s. 91).

Partnerskapsmodeller hvor lærere og praksislærere har delt ansvar for studentenes læring har vært oppløftende for en samlet profesjonsutvikling (Allen mfl., 2013; Darling-Hammond, 2006 a og b; Bier mfl., 2012). I følge Levine (2006) styrker partnerskap både skolene og lærerutdanningen. Ved å delta i forskningsfellesskap hvor man undersøker pedagogiske praksiser og sammen planlegger undervisning og veiledning, lærer alle deltakerne noe nytt (Levine 2006; Caprano, Caprano & Helfeldt, 2010).

Mtika m.fl. (2014) har gjennomført en litteraturgjennomgang om temaet partnerskapsmodeller i lærerutdanning. De finner indikasjoner på at disse modellene er ubalanserte. Det er universitetene som har kontroll over kunnskapsoverleveringen, og de fleste samarbeidsaktivitetene foregår på campus. Forskerne hevder at i effektive samarbeidende partnerskap ansees det som viktig med fellesdeling og fellesforståelse mellom universitetslærere og lærere i praksisfeltet. De foreslår at lærerutdannere fra begge feltene må bringes tettere sammen i ikke-hierarkiske autentiske partnerskap. Veiledning kan være en mulighet for å få dette til. Gjennom fellesveiledning skapes møteplasser for praksislærer, universitetslærer og student og det opplevde skillet mellom skole og universitet kan reduseres (Mtika m.fl, 2014, s.67; Lillejord & Børte,

2014). I forskningsfeltet om partnerskap i lærerutdanning har ideen om «third space», på norsk oversatt til 'tredje rom', fått både nasjonalt og internasjonalt mye oppmerksomhet (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017; Lillejord & Børte, 2014; Klein m.fl., 2013; Zeichner, 2010 m.fl.). Bhabhas teori ble introdusert i lærerutdanningskontekst med Zeichner (2010) som, med henvisning til Bhabhas, beskriver det tredje-rom som metafor for det hybride rommet mellom universitet og skoler hvor teori og praksis kan møte (Zeichner, 2010; Schuck m.fl., 2016). I min studie er det samhandlingen inne i tredje-rom kontekster som belyses (se artikkel 3).

1.6 Studiens kontekst - Pilot i nord, ny femårig lærerutdanning (2010-2015)

Høsten 2010 var UIT - Norges arktiske universitet, først ute i Norge med å pilotere integrert femårig mastergradsprogram i lærerutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Mastergradsprogrammene skal være profesjonsrettede og forskningsbaserte lærerutdanninger der studiet avsluttes med en mastergrad (UIT, Studieplan for grunnskoleutdanning, 2017). Den tidligere fireårige allmennlærerutdanningen var da nasjonal ordning (Kunnskapsdepartementet, 2010). Utviklingen av lærerutdanningen ved UIT bygger blant annet på NOKUT⁶s evaluering av allmennlærerutdanningen (NOKUT, 2006) og Stortingsmelding nr. 11, Lærer Rollen og utdanningen (Meld. St. nr.11, 2008-2009). Disse påpekte blant annet at lærerutdanningen manglet helhet og viste for liten sammenheng mellom teori og praksis, noe som ga manglende fokus på lærerens profesjonelle identitet (Nordenbo, m.fl 2008; NOKUT, 2006; NOU 2008-2009). Målsetningen for piloten var at teori og praksis skulle integreres sterkere gjennom

⁶ NOKUT - Nasjonal organ for kvalitet i utdanningen

FoU i hele utdanningsprosessen. Dette skulle føre til en utviklet profesjonell identitet der de fem kompetanseområdene: sosial, didaktisk, faglig, endrings- og utvikling, og yrkesetisk kompetanse, ville bli sentral:

For å sikre at disse kompetansene blir sentrale i lærernes profesjonelle utrustning, mener utvalget at en FoU-orientering bør gjennomsyre alle deler av lærerutdanninga. Derigjennom skal kommende lærere få kjennskap til forskningsmetode, utvikle sin evne til kritisk refleksjon og gjøre seg kjent med aktuell pedagogisk og fagdidaktisk forskning (Pilot i nord, 2008, s. 9).

Som nevnt innledningsvis, vedtok Regjeringen i 2014 at grunnskolelærerutdanningene i Norge skulle være på masternivå fra 2017. Dette skjedde som en følge av NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen (NOKUT, 2006) og gode erfaringer fra piloten ved UIT (Kunnskapsdepartementet, 2014).

1.6.1 Bacheloråret i den femårige masterutdanningen

I organiseringen av studentenes bachelorår, tredje år i utdanningen, vektlegger grunnskolelærerutdanningene i Tromsø forsknings og utviklingsarbeid, FoU, og det legges til rette for at studentene skal jobbe med en større forskningsoppgave⁷. Dette gjøres gjennom forelesninger og gjennom dialogseminarer (se artikkel 1,2,3), hvor alle involverte parter, studenter, praksislærere og universitetslærere, er representert for å sikre oppfølgingen av studentene i prosessen.⁸ I høstsemesteret, starten av bacheloråret, blir studentene introdusert for forskjellige forskningsstrategier. Hovedfokuset er på

⁷ Studentene er tatt opp på et femårig mastergradsprogram. Det innebærer at studentene i realiteten ikke har en tradisjonell bachelorgrad etter tre år siden utdanningen ikke er fullført. Betegnelsen bacheloroppgave vil bortfalle og erstattes med FoU-oppgave i emnebeskrivelsene for utdanningen fra høsten 2017 (UIT, Studieplan for 1.-10, for grunnskoleutdanningen, 2017).

⁸ Nylig publisert forskning i denne konteksten er Andreassen (2015), Leming, Tiller & Alerby (2016) og Rindal, Lund & Jakhelln (2016).

aksjonslæring som har vært den valgte forskningsstrategi for bachelorprosjektene⁹. Bachelorprosjektet skal ha et profesjonsfaglig utgangspunkt og veiledes av profesjonsfaget. I studieplanen er spesifisert kompetanse etter gjennomført bacheloroppgave at studentene skal «Kunne samhandle med studentkollegaer, veiledere og andre i praksisfeltet for å utvikle egen og kollegial praksis» (Universitetet i Tromsø, emnebeskrivelse LRU-2001, 2017). Dette legger føringer for at praksislærer skal involveres i bachelorprosjektet mer enn som døråpner og tilrettelegger.

1.6.2 Universitetsskoler

En sentral del av lærerutdanningen handler om å knytte tette band mellom akademisk teoriundervisning og praksis i skolen (Universitetsskoleprosjektet, 2016). Prosjektet *Universitetsskoler* er et tiltak for å få dette til. Universitetsskoleprosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Tromsø kommune og UiT-Norges Arktiske universitet i perioden 1.1.2011 - 31.12.2013. Prosjektet er nå utvidet med fase II for perioden 1.1.2014 - 31.12.2017 (Universitetsskoleprosjektet, 2016). Universitetsskoleprosjektet baserer seg på ideen om at det skal stilles større krav til samhandlingen mellom universitetets lærerutdanning og universitetsskolene enn til tradisjonelle praksisskoler. Prosjektet har som hovedhensikt å utvikle praksis og fokusere på skolerelatert FoU. Kompetanseutvikling og nettverksbygging er også sentralt for prosjektet (Universitetsskoleprosjektet, 2016). Fra høsten 2017 vil prosjektet også favne 8-13

⁹ For utdypning se kapittel 5, avsnitt 5.5.

utdanningen, og samarbeidet inkluderer også Fylkeskommunen (Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, 2017).

1.7 Forskningsspørsmål, avgrensning og metodevalg

Hensikten med denne avhandlingen er, som nevnt innledningsvis, å utforske potensialet for samarbeid mellom universitetslærer og praksislærer når det gjelder veiledning av lærerstudenters bacheloroppgaver. Det har vært utviklet et tilpasset veiledningskonsept som er med på å utvikle en større forståelse for verdien av forskningsdimensjonen i profesjonsutøvelsen. Veiledningsmodellen som jeg utviklet som en del av avhandlingsarbeidet presenteres i artikkel 3. Konteksten hvor studentenes forskning gjennomføres får i denne modellen større plass og oppmerksomhet slik veiledningen organiseres. Dialog og samarbeid med praksislærer i veiledningen er essensielt for å kunne forstå konteksten for forskningen. Det modellen peker på er universitetslæreres tilstedeværelse i praksis når studentene jobber med FoU-relaterte oppgaver. Praksislærer og universitetslærer samarbeider om veiledning i forskningspartnerskap med studentene. Utgangspunktet for veiledning var studentenes interesse for sine FoU-prosjekter, men som i alle forskningsprosjekt utvikler ideen seg gjennom nye innspill og gjennom økt forståelse for tematikken. Det kunne gjerne være innspill fra oss som veiledere, eller det kunne være teoretiske perspektiver som studentene brakte inn i gruppa. Studentenes prosjekter kan derfor vurderes som forankret i praksisskolene siden praksislærerne også var deltakere i prosjektene.

Studien tar utgangspunkt i pilotutdanningen (2010-2015). Konkret dreier det seg om tredje år i utdanningen – bacheloråret. Jeg vil belyse muligheten FoU kan ha gjennom å

utforske hva som skjer i organiserte fora for samarbeid, dialogseminarer, og jeg vil sette deltakernes erfaringer i en bredere kontekst gjennom å etablere tettere samarbeidsarenaer for oppfølging av studentenes FoU-arbeid. Forskningsspørsmålet i denne sammenhengen er som følgende:

Hvilken betydning kan samarbeid om veiledning mellom universitetslærer og praksislærer på lærerstudenters FoU-oppgaver ha knyttet til forståelsen for FoU i lærerutdanning og skole?

1. På hvilken måte kan samarbeid om veiledning mellom praksislærer og universitetslærer på studenters FoU-oppgaver være med å tydeliggjøre koherens i utdanningen for studentene?
2. På hvilken måte kan samarbeid om veiledning mellom praksislærer og universitetslærer på studenters FoU-oppgaver være med å gi studentene tillit til egen mestringsevne når det gjelder forskning?

Disse forskningsspørsmålene er basert på problemstillingene som utforskes i hver av de tre artiklene i avhandlingen, i rekkefølgen som presentert. Samtidig inngår alle delspørsmålene i den avsluttende drøftingen i avhandlingen (kapittel 5).

1. Hvordan forhandler lærerstudenter, universitetslærere og praksislærere seg fram til forståelse av aksjonslæring i dialogseminarer, og hvordan utvikles trepartssamarbeid seg i dialogseminarer? (artikkel 1)

2. Hvilken forståelse av forskning har studentene i lærerutdanning, og opplever studentene en sammenheng mellom det de lærer om FoU i den teoretiske delen av utdanning og det de opplever i den praktiske delen av utdanningen?
(artikkel 2)
3. Hvordan kan tilpasset samarbeidsveiledning organiseres slik at det skaper gode vilkår for utvikling av forskningsbasert kunnskap i lærerutdanning?
(artikkel 3)

Avhandlingen er basert på en kvalitativ aksjonsforskningsstudie hvor jeg benytter perspektiver fra konstruktivistisk tolkning (Berger og Luckmann, 1966/2011) og symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969). Det innebærer at jeg vektlegger hvilken forståelse og mening aktørene selv har av FoU, og hvordan denne forståelsen utfoldes i samspill med den konteksten aktørene opptrer i. Det sentrale med å kombinere disse retningene er at begge perspektivene forutsetter at betydningen av at en handling skapes i interaksjon mellom mennesker, eller mellom mennesker og ting. Konteksten er også innenfor begge perspektivene avgjørende for å kunne tolke og forstå aktørene (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Aksjonsforskning er en forskningstradisjon som kombinerer kunnskapsproduksjon og utvikling av praksis basert på demokratiske og deltakerorienterte prosesser (Trondsen, 2013, s.14). McNiff & Whitehead (2008) hevder at det er to hovedgrunner for å velge aksjonsforskning. For det første kan det være en strategi for å forbedre undervisning. For det andre kan det være en strategi for å tilegne seg ny kunnskap og teori om hvordan nye rutiner kan gjennomføres (McNiff & Whitehead, 2008, s.1). Min begrunnelse for aksjonsforskning er slik McNiff &

Whitehead (2008) beskriver, en strategi for å tilegne meg kunnskap og teori om nye rutiner i lærerutdanning og samarbeid gjennom FoU.

Aksjonsforskningens deltaker- og dialogorienterte grunnperspektiv er med på å legge premisser for metodologi og metodevalg. Dialogseminaret, slik det er utviklet lokalt, ga naturlige rammer for prosjektet. Senere i utviklingen av veiledningsprosjektet var det dialogseminaret som skapte naturlige møteplasser for veiledning. Formålet med studien er å forklare samhandlingen med vekt på hvilken forståelse eller mening praksislærere og studenter uttrykker. Studien har en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor jeg har gjennomført både deltakende observasjon, feltsamtaler, ført forskerdagbok og gjennomført halvstrukturerte intervju.

1.8 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består i sin helhet av en sammenbindende del I med seks kapitler, og en del II som inneholder avhandlingens tre artikler. Kapittel 1 har en introduksjon til temaet som studeres og en introduksjon til forskning i lærerutdanning og skole, studiens kontekst og avklaring av forskningsspørsmål, teoretiske ståsted samt avgrensing og oppbygning av avhandlingen. I kapittel 2 presenteres avhandlingens teoretiske rammeverk. Kapittel 3 er avhandlingens metodekapittel, mens i kapittel 4 presenteres de tre artiklene hver for seg. I kapittel 5 oppsummerer og drøfter jeg studiens hovedaspekter i en bredere sammenheng, før avhandlingen avsluttes.

Del II består av avhandlingens tre artikler. Artikkelen 1 (Steele & Danielsen, 2014) retter søkelyset på hvordan studenter, universitetslærere og praksislærere forhandler seg fram til en felles forståelse av aksjonslæring i gjennom deltakelse i dialogseminarer. Denne artikkelen utforsker dette trepartssamarbeidet. Analysen tar utgangspunkt i dialogseminarer hvor deltakende observasjon er anvendt. Artikkelen 2 (Steele, 2017a) drøfter studentenes forståelse for forskning og om forskning oppleves relevant i utdanningen, basert på deltakende observasjon i dialogseminarer. Artikkelen 3 (Steele, 2017b) handler om hvordan et egenutviklet samarbeidsprosjekt om veiledning på studentenes bachelorprosjekter ble gjennomført. Artikkelen er basert på erfaringer fra dette prosjektet.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

Som skissert innledningsvis og i problemstillingen, er avhandlingens mål å utforske hvilken betydning samarbeid om veiledning på lærerstudenters FoU-oppgaver kan ha for forståelsen av FoU i lærerutdanning og i skole. I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale teoretiske perspektiver for studien. Disse inngår eksplisitt eller implisitt i avhandlingens artikler. Jeg vil først presentere studiens sosialkonstruktivistiske og symbolsk interaksjonistiske retning, som representerer min ontologiske og epistemologiske forståelse av kunnskapsproduksjonen¹⁰. Jeg vil videre i kapittelet løfte fram hva jeg vektlegger som essensielt innenfor partnerskap i tredje-rom (Bhabha, 1994). Spesielt Freires teori om partnerskap vil jeg hevde gir substans til min tolkning av samhandling innenfor tredje-rom kontekster hvor dialogen har en viktig funksjon. Mot slutten av kapittelet presenteres Banduras (1997) teori om troen på egen mestringsevne.

2.1 Sosialkonstruktivistisk og symbolsk interaksjonistisk ståsted

Inspirert av Mead, Durkheim, Weber, Marx med flere utviklet Berger & Luckmann (1966/2011, s. 21-38) teori om hvordan virkeligheten konstrueres i dialektiske prosesser mellom individ og samfunn. For Berger & Luckmann eksisterer samfunnet på grunnlag av både subjektive og objektive realiteter. De subjektive prosessene blir til gjennom interaksjon mellom individ og samfunn, de objektive prosessene påvirker individet til rutine og normalisering. Gjentatte handlinger blir dermed et mønster som reproduseres. Dette frigjør individet til å starte nye tankeprosesser uten å måtte starte på nytt. Over tid

¹⁰ Ontologi relaterer jeg til generell virkelighetsforståelse, hva det vil si for individer å eksistere i vid forstand. Epistemologi relaterer jeg til et mer grunnleggende kunnskapssyn som legges til grunn for forskningen.

blir meningen med normaliseringen internalisert som rutiner som lagres som kunnskap hos individet. Denne kunnskapen blir institusjonalisert i samfunnet slik at fremtidige generasjoner erfarer denne kunnskapen som objektiv. I tillegg er denne objektiviteten kontinuerlig raffinert gjennom individers interaksjon med andre (Berger & Luckmann, 1966/2011).

Vi eksistere i det daglige gjennom interaksjon og kommunikasjon med hverandre. I følge Berger & Luckmann er det når vi står ansikt - til - ansikt den viktigste interaksjonen foregår, da er den «fullstendig virkelig». Da har vi tilgang til de verbale og ikke-verbale uttrykksmåtene (Berger & Luckmann, 1966/2011, s. 48). Teoriens nøkkelpbegreper i sosialiseringprosessen er eksternalisering, objektivisering og internalisering. Internalisering er «den umiddelbare forståelsen eller tolkningen av en objektiv hendelse som noe som uttrykker mening, det vil si som en manifestasjon av en annens subjektive prosesser som derved blir subjektivt meningsfylt for meg» (Berger & Luckmann, 1966/2011, s. 135). Dialektisk internaliserer vi de objektive strukturene vi skaper, og for at vi skal eksistere må vi eksternalisere våre handlinger (Berger & Luckmann, 1966/2011).

I avhandlingen tar jeg utgangspunkt i at læring foregår i prosesser, at kunnskap blir produsert og konstruert gjennom aktivitet hos individet. Kunnskap oppstår gjennom aktivt engasjement og meningsskaping (Säljö, 2016). Konkret i avhandlingen handler det om at studentenes, praksislærer og universitetslærers forståelse for FoU internaliseres i læringsprosesser hvor aktørene selv deltar. Studentene forstår den

kontekstuelle sammenhengen med den forskningen de gjør i praksisfeltet, i samarbeid og med, og veiledning med praksislærer og universitetslærer.

Historisk har symbolsk interaksjonisme vært en teoretisk retning med utspring fra den amerikanske pragmatismen, med sentrale bidragsytere som Charles Peirce, William James og John Dewey på slutten av 1800-tallet (Wallace & Wolf, 2006). I kontrast til den rasjonalistiske samtidsdominante retningen i USA¹¹ hevdet de at individer var aktive kunnskapsaktører i samfunnet. Georg Herbert Mead fremheves ofte som grunnlegger av retningen med sitt hovedverk *Mind, self and society* fra 1934. Innfor denne vitenskapsteoretiske retningen sees individer som aktive meningsaktører som tolker, evaluerer, definerer og kartlegger egen handling, i motsetning til vitenskapsteoretiske retninger som ser individer som passive meningsbærere gjennom samfunnspåvirkning (Wallace & Wolf, 2006, s. 199).

Grunnprinsippet innenfor symbolsk interaksjonisme er at menneskelig handling finner sted i et samspill mellom individ og omgivelser (Wallace & Wolf, 2006). Handling må derfor tolkes ut fra den konkrete situasjonen den finner sted i, og sees i normativ sammenheng med hvordan kultur og sosialisering virker inn på individet. Kultur og sosialisering påvirker hvordan individet tolker en situasjon, og dermed hvordan individet ønsker å presentere seg, og hvilken strategisk handling individet velger i situasjonen. Retningen lener seg på tre premisser. Det første premiss er at individer

¹¹ Midten av 1800-tallet

handler i møte med *ting*¹² på basis av den meningen tingen har for dem. Det andre premiss baserer seg på at den meningen tingen har for individet er utledet gjennom sosiale interaksjon med andre individer. Det tredje premiss er at meningene er håndtert og modifisert gjennom fortolkningsprosesser individet gjør i møte med tingen (Blumer, 1969, s. 2-5). Teorien baserer seg på at interaksjon er en prosess hvor evnen til å tenke både utvikles og uttrykkes. Alle typer interaksjoner er med å raffinere vår evne til å tenke og utvikle interaksjonen for videre tenkning, og i de fleste interaksjonsprosesser må individer justere og tilpasse seg hverandre.

Denne teoretiske innfallsvinkelen kan være sentral i en studie hvor samhandling er i fokus. «Ting» slik Blumer (1969) viser til, vil i min studie være FoU. I mitt prosjekt er intensjonen å undersøke om samhandling kan gi styrket forståelse for FoU i lærerutdanning. Det er den refleksjon og meningsfortolkning som formes i den sosiale konteksten den inngår i som vil være sentral. Meningene informantene har om FoU er utgangspunktet for analysen, og dette presenteres grundigere i avhandlingens metodekapittel.

2.2 Bhabhas «tredje rom»

Teorien om «tredje rom» er kreditert Homi Bhabha som introduserer dette i essaysamlingen *The location of culture* (1994). I avhandlingen lånes begrepet for å beskrive veiledningsmøtene hvor universitetsveileder og praksislærer samarbeider om veiledning. For Bhabha handler det tredje rom om ideen om å befinne seg mellom

¹² Blumer definerer sosiale objekter som ting. Ting brukes i vid forstand og dekker alt fra individer til fysiske objekter (Ytterhus, 2001).

kulturer. Denne posisjonen utpeker han som et mulighetsrom for tverrkulturell innsikt, for handling og for forandring. Teorien tar utgangspunkt i at hver og en av oss er unike hybrider, som bygger kontinuerlig på talløse diskurser. For Bhabha er det ikke et poeng å forestille seg at man kan følge to motstridige perspektiver og tenke seg at et tredje rom er en møteplass hvor disse perspektivene føyer seg til ett. Hybriditet er for Bhabha tredje rom, og hybriditet er med å skape ny forståelse for nye perspektiver (Bhabha i intervju med Rutherford, 1990). Bhabhas teoretiske begreper om tredje rom og hybriditet er anvendt i et bredt spekter av studier fra Bhabhas eget teoretiske utgangspunkt, som er å beskrive samfunnet i en post-kolonial setting, til at begrepet er anvendt i idealiserte beskrivelser av partnerskap i lærerutdanningssettinger (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017; Lillejord & Børte, 2014; Klein mfl., 2013; Zeichner, 2010 mfl.). Dette krever en utdypende beskrivelse av hvordan jeg anvender Bhabhas teoretiske begreper og hvordan jeg tenker om disse i min studie.

I avhandlingen kan veiledningsmøtene tolkes som møter i tredje rom. Den samhandlingen som foregår i disse møtene er det som løftes fram analytisk i avhandlingen (se artikkel 3). Konkret dreier det seg om samhandling som foregår i veiledningssituasjoner mellom student, praksislærer og universitetslærer. I dette mulighetsrommet tilpasses og justeres veiledning for å imøtekomme studentenes individuelle behov, og for å hjelpe studentene til måloppnåelse (Anderson, Day & McLaughlin, 2006; de Kleijn m.fl., 2015). Gutiérrez (2008) sammenligner tredje rom med Vygotsky (1978) teoretiske perspektiv om den proksimale utviklingszone. For Gutiérrez (1995/2008) oppstår tredje rom gjennom dialogen, mer konkret det hun

beskriver som den «ekte dialogen» mellom lærer og elev/student. Den ekte dialogen foregår gjerne i kontekster som er utenfor det tradisjonelle klasserommet og i de dialogene som sammenfiltrer studenten og lærerens verdenssyn (Gutiérrez m.fl., 1995, s. 452). Gutiérrez (2008) hevder at den ekte dialogen er med å gi studentene autonome perspektiver og ikke nødvendigvis bare gjengivelser av klasserommets prosedyrer (Gutiérrez, 2008, s. 149-152). Læreren blir en «medierende» hjelper og «stillasbygger» for studenten (Vygotsky, 1978). Dette perspektivet kan sees i sammenheng med Bakhtins (1934/1981) begrep heteroglossia i betydning av at kontekstuelle forhold vil ha innvirkning på tolkningen som for eksempel gjøres i en veiledningssituasjon.

I avhandlingen har jeg tolket Bhabhas arbeid inn i en veiledningskontekst på lignende måte som Lejonberg, Elstad & Hunskaar (2017) og Lillejord & Børte (2014) har gjort. Utgangspunktet for å anvende Bhabhas teori er at jeg anser at samveiledningen i studentenes forskningspraksis gir økt forståelse for sammenhengen mellom konteksten forskningen har vært gjennomført i og teori studentene har blitt introdusert for.

2.3 Forståelse av dialogbegrepet

Selv om et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk syn ofte forbindes med andre retninger enn symbolsk interaksjonisme, deler disse retningene en felles grunntanke om at betydningen av en handling eller et fenomen skapes i interaksjon mellom mennesker eller mellom mennesker og ting. Kunnskapen finnes ikke utenfor individet, men i den enkeltes hode, vil en hevde utfra et symbolsk interaksjonistisk ståsted. Samtidig vil en symbolsk interaksjonist anerkjenne at det er gjennom *handling* individet selv bidrar til

kunnskap, og vi konstruerer videre kunnskap ut i fra den kunnskapen vi allerede har. Læring skjer gjennom handling, som for eksempel gjennom dialog med andre (Järvinen & Mik-Meyer 2005, s.10). Språket, ifølge Berger & Luckmann, gir ferdiglagede muligheter for en fortløpende objektivisering av en voksende erfaring. For eksempel når noen forklarer oss noe nytt og gir dette nye et begrep vi kan fortolke dette nye til. Språket utvider seg så smidig at det kontinuerlig er med på å objektivere ulike erfaringer og også deler opplevelser inn i kategorier der de er med på å gi mening for både individet selv og for medmennesker (Berger & Luckmann, 1966/2011, s. 56).

Språket eller mer presist, dialogen, er essensiell i samhandlingsprosesser der hensikten er å utveksle meninger, erfaringer og kunnskap. I avhandlingen er det dialogbegrepet i tolkning av Mikhail Bakhtins teori som fremmes. For Bakhtin (1934/1981) utvikles fellesskap, deltakelse, gjensidighet og ansvar, kunnskap, ferdigheter og holdninger i en flerstemmig dialog, der stemmene utfyller og kontrasterer hverandre. Bakhtins (1934/1981) og Freires (1968/2003) dialogbegrep kan sees i sammenheng (Rule, 2011). For Freire (1968/2003) er dialogen en horisontal prosess mellom mennesker, understøttet av verdier av felles respekt, ydmykhet, tro, tillit, håp, kjærlighet og kritisk tenkning (Freire, 1968/ 2003; Rule, 2011, s. 929).

Paulo Freires klassiske verk *De undertryktes pedagogikk* (1968/2003) kan belyse målsetningen med veiledningsprosjektet, og samsvarer med valgt forskningsstrategi. Freires teori og metode fokuserer på hvordan individer gjennom dialog kan bli aktive og kritiske, og utvikle ny kunnskap. For Freire er pedagogikken et samarbeidsprosjekt

hvor individer møtes som like, i et felles ønske om å skape endring. Dialogen slik Freire bruker dialogbegrepet er sentral i arbeidet med å utvikle en kritisk bevissthet. Det er i dialog at individer kommer hverandre i møte. Læring utvikles i dialog og samarbeid mellom underviseren/veilederen og den som skal lære. Det krever at begge må være elever/studenter sammen. Underviseren må lytte til studenten for å forstå eller få innsikt i studentens «eksistensielle situasjon», det vil si det som studenten selv defineres som viktig. Samtidig kan underviseren tilby ekspertise for å systematisere situasjonen for studenten.

Det tilpassede veiledningsprosjektet, presentert i artikkel 3 og beskrevet mer inngående i kappens metodekapittel, tar utgangspunkt i studentenes FoU-prosjekter, og legger tilrette for at veiledere og studenter lærer sammen. Veiledningsmøtene kan tolkes som mulighetsrom hvor veiledere med ekspertise er med å systematisere situasjonen for studentene. I følge Freire er poenget at de to kunnskapsområdene bare kan bli ett i en åpen og jevnbyrdig dialog mellom partene i læringsprosessen. Ingen læringsprosess er nøytral, men representerer enten en tilpasning eller en oppdragelse til selvstendighet (Berkaak i forord til Freire, 2003). Denne prosessen mener Freire er «frigjørende undervisning». Avgjørende for den frigjørende undervisningen vil være dialogen. Dialog vil være en forutsetning for en undervisning som preges av likeverd og samarbeid. Freire poengterer at det er bare dialog som krever kritisk tenkning som er i stand til å fremkalle kritisk tenkning¹³ (Freire, 1968/2003 s. 67).

¹³ Frigjørende undervisning står i kontrast til tradisjonell undervisning som han beskriver som «bank-undervisning». I den tradisjonelle undervisningen er elevene/studentene objektet i undervisningen og

2.3.1 Freires «tematisk undersøkelser»

Freires (1968/2003) begrep *tematisk undersøkelse* handler om å utvikle undervisningsopplegg der lærer-elev og elever/lærere forener sin kunnskap om det samme objektet. Tematisk undersøkelse vil jeg hevde har samsvar med veiledningsprosjektet som utdypes i artikkel 3 og presenteres i kappens metodekapittel. En tematisk undersøkelse er ifølge Freire «en prosess for å utforske, for å vite og derfor for å skape». Det kreves av de som undersøker at de skal oppdage problemenes gjensidige innfiltrering i hverandre i forbindelsen mellom de meningsfulle temaene (Freire, 1968/2003, s. 84).

2.3.2 Partnerskap i lys av Freire

Freire fremhever at sann læring krever handling gjennom tematiske undersøkelser og skisserer et tre-steps program for hvordan tematiske undersøkelser skal gjennomføres (Freire, 1968/2003). Første steg er å lytte for å forstå utfordringer eller temaet for gruppen. Andre steg er å delta i dialogen om hva som skal metodisk igangsettes for å imøtekomme utfordringen. Tredje steg er å sette i gang eller imøtekomme positive endringer på utfordringen som gruppen kommer fram til gjennom dialogen (Freire, 1968/2003, s.84-101). En viktig presisering er at Freire hevdet å ikke ha en fast metode for undervisning, fordi pedagogisk kontekst vil være avgjørende fra prosjekt til prosjekt (Roberts, 2010, s. 6; Freire, 1985). For et tilpasset veiledningsprosjekt er dette avgjørende siden konteksten bestemmer hvordan veiledningen tilrettelegges.

læreren/veilederen er subjektet. I følge Freire vil bank-undervisning redusere eller tilintetgjøre elevenes/studentenes skaperkraft (Freire, 2003, s. 44).

Veiledningen legges til rette med tanke på hva som vil være mest hensiktsmessig for studentene. Samarbeidet om å lære, hevder Freire (1985), fremhever sammenhengen mellom teori og praksis, men for å forstå sammenhengen mellom teori og praksis i utdanning krever det også at sammenhengen sees i den gitte kontekst (Freire, 1985, s.12).

2.4 Studentenes forståelse av egen mestringsevne

Et konstruktivistisk perspektiv vil ha betydning for hvordan man forstår relasjonen mellom veileder og student. Kunnskap utvikles i interaksjon og dialog i veiledningsmøter og i forskende partnerskapsprosesser. Sosial konstruktivistiske teorier er i utgangspunktet ikke spesielt opptatt av kognitive prosesser uten støtte i diskurs (Säljö, 2016). Hos Mead for eksempel, utvikles selvbevissthet i etterkant av sosiale prosesser. Tenkning foregår gjennom diskursive redskaper (Ritzer, 2000, s. 343). Selv om Bandura i utgangspunktet forbindes med en annen teoretisk retning enn sosial konstruktivisme, og er kjent for å ha utviklet den sosial kognitive teorien (Bandura, 1986), åpner hans tenkning for at læring foregår i samspill mellom ytre og indre prosesser. Vi lærer både av egne og andres atferd. I Banduras sosial-kognitive teori hevder han at studenters atferd ikke kun kan forklares utfra faktorer i læringsmiljøet, eller bare ved psykologiske faktorer (Bandura, 1997; Danielsen, 2017). Kognisjon er avgjørende for individers konstruksjon av virkeligheten, deres selvregulering, koding av informasjon og atferd. Bandura anser at individene er aktive, og har valgmuligheter når det gjelder egen atferd, til tross for miljøpåvirkning (Bandura, 1997; Danielsen, 2017).

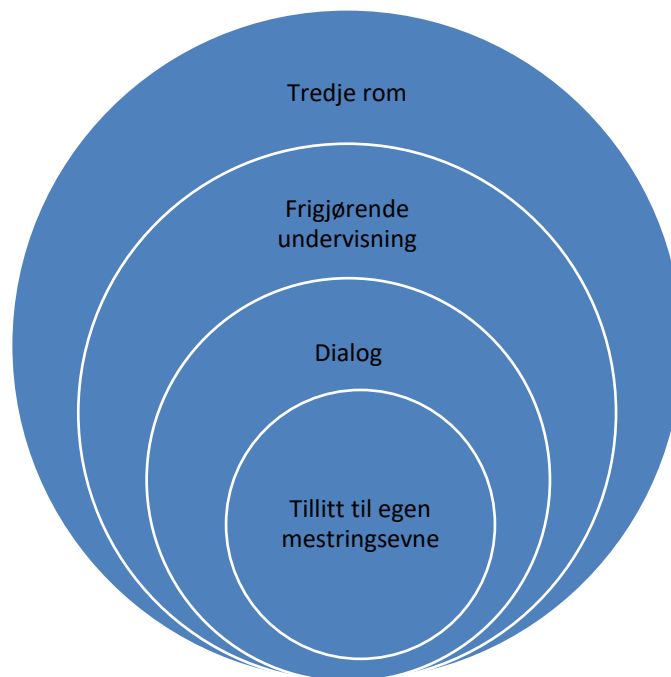
Bandura forbindes ofte med sitt begrep «self-efficacy», det vi på norsk ofte oversetter som troen på egen mestringsevne eller mestringsforventning. Mestringsforventning er definert som troen på at man selv kan produsere ønsket effekt gjennom handling. Det dreier seg om tillit til egen kompetanse til å gjennomføre en spesifikk oppgave (Bandura, 1997). Positive læringsopplevelser mener Bandura skaper økt mestringsfølelse og gir individet troen på egen mestringsevne. Bandura (1986) hevder at det er gjennom selvrefleksjon vi evaluerer våre erfaringer og tankeprosesser. Selvevalueringen som skjer i disse tankeprosessene er avhengig av om individet overfører mestringsfølelse til lignede domener. Pajares (1996 a og b) hevder at i lærerutdanningen vil den troen studentene har på egen akademisk mestringsevne være med på å bestemme hva de vil gjøre med kunnskapen og ferdighetene de erverver i utdanningen og senere i yrkeslivet. For Bandura vil dette være en «spesifikk self-efficacy» som handler om avgrensede oppgaver eller områder. Bishop & Bieschke (1998) anvender termen 'Research self-efficacy' som spesielt refererer til den tilliten som ligger til grunn for evnen man har til å anvende og gjennomføre oppgaver assosiert med forskning¹⁴.

2.5 Teoretiske sammenhenger

Dialogen er essensiell i det å skape forståelse for FoU hos studentene i tredje-rom samarbeid i lærerutdanning (Bhabha, 1990). Freires (1968/2003) frigjørende undervisning gir teoretisk rammeverk for å forstå hvordan den jevnbyrdige dialogen mellom partnerne i veiledningssamarbeidet utspiller seg. Banduras (1997) teori om tillit til egen mestringsevne kan sees som kjernen i veiledningssamarbeidet. Gjennom universitetslærer og praksislæreres tette oppfølging av studentenes forskning kan tillit

¹⁴ Se artikkel 2 for utdypning.

til egen mestringsevne når det gjelder forskning styrkes (Bandura,1997; Bishop & Bieschke, 1998). I figuren under illustreres teorisammenhengene i en løkmodell:



Figur 1: Illustrasjon av sammenhengene mellom teoriene som er anvendt i avhandlingen (syntese).

Teorier presentert i dette kapittelet inngår eksplisitt eller implisitt i det teoretiske fundamentet i avhandlingens artikler, metodekapittel og i de avsluttende drøftingene i kappen, kapittel 5

3.0 FORSKNINGSMETODOLOGI, METODER OG EMPIRISK MATERIALE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodologiske, metodiske og empiriske grunnlag, og reflektere over egen kunnskapsproduksjon. Den teoretiske linsen jeg anvender for å forstå kunnskapen som er utviklet i studien er, som innledningsvis beskrevet, konstruktivistisk-interaksjonistisk. Det innebærer at jeg anser kunnskapsproduksjonen som skapt i felleskap mellom mine informanter og meg, skapt i sosiale møter, hvor erfaring blir fortolket og mening skapes (Järvinen, 2005).

Jeg vil først presentere aksjonsforskning som er min tilnærming til studien. Jeg vil også vise til aksjonslæring, som er den tilnærmingen studentene og praksislærerne introduseres for tredje år i lærerutdanningen. Deretter vil jeg belyse min rolle som aksjonsforsker før jeg beskriver hvordan studien har vært utført. Videre forklares bakgrunnen for studien og hvordan jeg har gått frem, den metodiske tilnærmingen jeg har anvendt, og til slutt, hvordan analyseprosessen har vært utført. Kapittel tre avsluttes med en redegjørelse for hvordan man kan tenke generalisering ut fra et kvalitativt prosjekt og forskningsetiske hensyn i studien.

3.1 Aksjonsforskning som tilnærming

En sentral målsetting med aksjonsforskning er å skape felles lærings- og refleksjonsprosesser som involverer både forskere og praktikere (McNiff, 2017). En grunnidé er at disse partene har forskjellig, men komplementær kunnskap og kompetanse. Ved å bringe ulike aktører sammen kan man bli i stand til å utvikle gode løsninger på konkrete problemer som kan prøves ut og vurderes i en syklisk prosess

(McNiff, 2017; Payne & Payne, 2004; Hedström, 2005). Aksjonsforskning er ikke en bestemt metode med bestemte metodiske verktøy. Det er en forskningstilnærming der forskere og praktikere støtter felles handling og innovasjon, samtidig som ny kunnskap blir til (Reason & Bradbury, 2008).

Aksjonsforskningens røtter finner vi tilbake til rundt andre verdenskrig. Det demokratiske ideal sto sterkt, og ønsket om kritisk nytenkning inn i akademisk forskning var stor (Nielsen & Nielsen, 2006). Som mange samtidige, var psykologen Kurt Lewin i eksil under nazi-regimet og hadde tilholdssted i USA. Ideen om aksjonsforskning utviklet han for å mobilisere samfunnsforskning og framheve det demokratiske ideal. I 1946 ble artikkelen *Action Research and Minority Problems* publisert, og det er i denne artikkelen han forklarer fremgangsmåten, som ofte refereres til som den Lewinske spiral:

a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action” that uses “a spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action (Lewin, 1946, s.206).

Lewins prosjekt var å integrere forskning og utdanning gjennom praktiske eksperiment som skulle skape grobunn for en mer demokratisk kultur. Eksperimentene var utviklet med en tosidig hensikt: på den ene siden å oppnå større demokratisk forståelse blant deltakerne, og på den andre siden å utvikle ny kunnskap om hvordan en kunne skape bedre samarbeid i organisasjoner gjennom demokratiske prosesser. Lewins (1951) teori om feltarbeid er basert på en ide om at vår atferd er meningsfull og influeres ikke bare av de fysiske omgivelsene, men også de psykologiske som oppstår i våre tanker når vi sanser situasjonen vi befinner oss i. Perspektivet om at menneskelig handling finner sted

i et samspill mellom individ og omgivelser er også grunnprinsippet innenfor symbolsk interaksjonisme (Wallace & Wolf, 2006) og forøvrig innen sosialkonstruktivisme (Berger & Luckmann, 1966/2011).

I dag finnes det flere tradisjoner innenfor aksjonsforskning, felles for tradisjonene er å vise og dokumentere demokratiske refleksjons- og utviklingsprosesser, basert på at utøverne selv tar del i prosessen (Hiim, 2010; Elliott, 1991; Carr & Kemmis, 1986; McNiff & Whitehead, 2008). En vanlig inndeling er å kategorisere aksjonsforskning i tre fløyer: *frigjørende aksjonsforskning*, *tradisjonell aksjonsforskning* og *samarbeidende aksjonsforskning* (Rearick & Feldman, 1999). Fløyene kan også sees i sammenheng med aksjonsforskningstradisjonene som har utviklet seg på de forskjellige kontinentene, i Australia frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986), i Europa tradisjonell aksjonsforskning (Stenhouse, 1975; Elliot, 1991) og i USA samarbeidende aksjonsforskning (Whyte, 1991).

Carr og Kemmis (1986) beskriver aksjonsforskning som en måte å skape forbedring av praksis på, skape forbedring av forståelsen av praksis, samt skape forbedring av situasjonen rundt utføringen av praksis. Deres frigjørende aksjonsforskning baserer seg på et kritisk teoretisk og postmodernistisk rammeverk. Ny demokratisk kunnskap søkes gjennom brudd med tradisjonelle byråkratiske prosesser (Carr & Kemmis, 1986). Tradisjonell aksjonsforskning står nær Stenhouses (1975) perspektiv, og britiske John Elliot (1991) blir ofte kategorisert innenfor denne retningen. Mye av Elliots arbeid har vært å definere aksjonsforskningens rolle inn mot universitet- og praksisfeltet i

lærerutdanning. For Elliott (1991) kan aksjonsforskning defineres som en studie av sosiale situasjoner, der formålet er å forbedre kvaliteten av aktiviteten i situasjonene (Elliott, 1991, s. 69). Deltakende aksjonsforskning, eller på engelsk Particepatory Action Research (PAR), beskrives av William Foote Whyte som en prosess der deltakelse er grunnleggende for en handling som har til hensikt å endre sosiale systemer (Whyte, 1991, s. 20). Det innebærer at deltakerne er aktiv sammen med forskeren gjennom hele prosessen fra design, gjennom diskusjoner (refleksjoner) om aksjonene, til presentasjon av resultat. I følge Whyte (1991) er PAR anvendt forskning, men står i kontrast til vanlig anvendt forskning hvor forskerne er profesjonelle eksperter som designer prosjektet, samler og analyserer data og foreslår endringer i organisasjonen tilbake til klientene (Whyte, 1991, s.20). Veiledningsprosjektet som jeg vil presentere nærmere senere i kapittelet har på dette området paralleller med PAR.

3.1.1 Aksjonsforskning i Norge

I nordisk sammenheng kan tradisjonen føres tilbake til arbeidslivsforskning på 1960-tallet som fokuserte på forskjellige demokratiske samarbeidsprosesser og vektla dialogens rolle med hensyn til deling av erfaring og profesjonell utvikling (Rönnerman & Salo, 2017). Det er PAR-retningen innenfor aksjonsforskning som har hatt en lang tradisjon i Skandinavia hvor Max Elden og Morten Levin er kreditert for å ha utviklet den «skandinaviske aksjonsforskningsmodellen» (Rönnerman & Salo, 2017, s. 456). I tillegg til Elden og Levin er Bjørn Gustavsen sentral for å ha brakt inn viktigheten av dialogen for økte demokratiske prosesser, og for å ha designet på 1980-tallet dialogkonferanser til dette formålet (Gustavsen & Engelstad,1986). Det underliggende

ideen om dialogen er at løsninger på utfordringer oftest kommer til i åpne diskusjoner, hvor i prinsippet alle deltakerne er ansett å ha samme rettigheter (Gustavsen & Engelstad, 1986, s. 105-107). Dialogseminarene som presenteres i avhandlingens tre artikler bygger på samme prinsipp (artikkel 1, 2 og 3). Dialogseminarene presenteres nærmere i kapittel 3.5.2.

Nylig ble det utgitt en antologi fra Collaborative Action Research Network (CARN) med fokus på aksjonsforskning i Norge (Gjötterud m.fl., 2017). Antologien tar sikte på å vise bredden i norsk aksjonsforskning og samtidig er fellesvisjonen praksisnærhet og samarbeidende prosesser. Antologien viser tydelig i omfanget av bidrag at i Norge har aksjonsforskning fått en stor posisjon i utdanningsfeltet.

3.1.2 Aksjonsforskningstradisjonen i lærerutdanning

Tradisjonene for aksjonsforskning i lærerutdanningen føres ofte tilbake til arbeidet som pedagogen Lawrence Stenhouse gjorde på 1960- og 1970-tallet, der han hevdet at på samme måten som eleven lærer i undervisning kan også læreren utvikle seg som underviser gjennom å studere egen praksis: “it is not enough that teachers’ work should be studied: they need to study it themselves” (Stenhouse, 1975, s.143). Stenhouse (1975) og Elliott (1991) var opptatt av at læreren skulle være forskere i egen praksis og så aksjonsforskning som en strategi for dette (Lunenberg m.fl, 2010). I følge Mills (2011) har internasjonalt aksjonsforskning fått en betydelig status blant lærere, administrasjon og politikere (Mills, 2011). Årsaksforklaring til dette er ifølge Mertler (2017) at

aksjonsforskning er ansett blant lærere som en håndterbar måte å gjennomføre forskning på (Mertler, 2017, s. 4).

I lærerutdanningen ved Universitet i Tromsø har aksjonsforskning fått en stor plass i kollegiet og dermed fått en naturlig plass inn i studietilbudene. Moksnes Furu & Stjernstrøm (2017) viser at aksjonslæring allerede på 1990-tallet ble tatt i bruk ved opprettelser av nye studier i lærerutdanningen i regi av professor Tom Tiller (Moksnes Furu & Stjernstrøm, 2017 s. 169). Kollegiet i Tromsø dannet et nordisk nettverk for aksjonsforskning i 2004 og nettverket har også etablert internasjonale kontakter og samarbeider gjennom *Pedagogy, Education & Praxis* (ibid.). Aksjonslæring ble i 2010 sentralt i utarbeidningen av piloten, og i bacheloroppgaven er aksjonslæring som allerede nevnt i innledningskapittelet den valgte strategien for studentenes prosjekter (Se artikkel 1, 2 og 3 og kapittel 1.6.1).

Denne studiens forskningsstrategi kan sammenlignes med deltakende aksjonsforskning siden deltakerne har vært aktivt gjennom diskusjoner og refleksjoner om aktivitetene. Siden deltakerne ikke har vært aktivt med gjennom hele prosessen - det var jeg som forsker som introduserte forskningsideen og som presenterer resultatet - har studien ikke sammenfall med samarbeidende aksjonsforskning på disse områdene. Hovedhensikten i min studie er å utforske potensialet for samarbeid i FoU i lærerutdanningen for å forbedre kvaliteten i utdanningen. Dette samsvarer med det Rearick & Feldman (1999) kategoriserer som tradisjonell aksjonsforskning. Mitt prosjekt har derfor elementer fra

begge retningene. Jeg vil videre i kapittelet utdype dette og spesifisere aksjonsforskningstilnærmingen jeg har anvendt.

3.2 Aksjonslæring

I denne studien skiller jeg mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Årsaken er at jeg som forsker har involvert mine informanter (studenter og praksislærere) som deltakere i mitt aksjonsforskningsprosjekt og samtidig har jeg deltatt i studentenes aksjonslæringsprosjekter (utdypende diskusjon i artikkel 3).

Aksjonslæring er som allerede nevnt den valgte forskningsstrategien for bachelorprosjektene i masterutdanningen ved UIT fra 2010-2017. I følge Pedler (1991) er aksjonslæring en læringsstrategi for menneskelig utvikling i organisasjoner. Aksjonslæring er basert på premisset om at det er ingen læring uten handling og ingen handling uten læring. Pedagogen Reginald Revans er ansett som pioneren innenfor denne retningen, og utviklet strategien rundt 1940. Tydelig influert av Dewey hevdet han at mennesker ikke lærer best og mest effektivt fra bøker eller forelesninger, men gjennom å dele virkelige problemer eller prosjekter. Revans (1998) beskriver aksjonslæringsprosessen som følgende: en ekspert, for eksempel en forsker som har inngående kompetanse på et aktuelt område i organisasjonen, velges for å administrere prosessen. Deltakerne identifiserer en utfordring eller et problem, og tiltakene avklares. Deretter setter deltakerne i gang prosessen. Etter en avtalt tid, møtes hele gruppen igjen for å diskutere progresjonen og gangen videre (Pedler, 1991; Revans, 1998). Prosessen gjentas deretter til prosjektet ansees som avsluttet (Revans, 1998, s. 24).

3.2.1 Forskende partnerskap

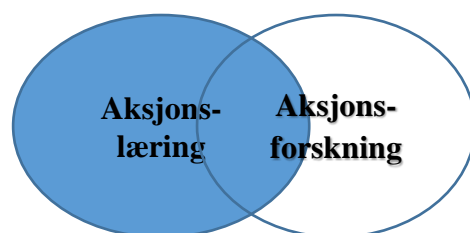
I følge Tiller (2006) knyttes aksjonslæring i lærerutdanning til undervisernes forskende aktivitet og aksjonsforskning knyttes til forskere. Andreassen (2015) baserer skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring på at underviserne ikke trenger å publisere men forholder seg ellers til vitenskapelige prosedyrer. Plauborg, Andresen & Bayer (2007) beskriver aksjonslæring som profesjonskunnskap om hva de vet fungerer i praksis, ofte med et vitenskapelig fundament som forholder seg over personlig erfaring og taus kunnskap. I følge Tiller (2006) kan aksjonslæring defineres som en: «kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer, der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet» (Tiller, 2006 s.52 og 54). Begrepene må relateres til konkret virksomhet for at man skal kunne forstå dem, og de må gi forståelse i arbeidssituasjonen (Tiller, 2006 s.51). Tillers begrep *forskende partnerskap* (2006, s. 11) viser til partnerskap mellom forskere og forskende praktikere. Forskeren forsker med praktikerens og samarbeider om å stille spørsmål og reflektere for å finne nye svar. Tillers forskende partnerskap viser samsvar med PAR slik Whyte (1991) beskriver det på dette området. Forskere og forskende praktikere samarbeider målrettet om utviklings- og læringsspørsmål (Tiller, 2006).

Aksjonslæring i studentenes bachelorprosjekt ved UIT skal bygge på ideen om at ved å systematisk prøve ut nye ideer i forskende partnerskap med lærerutdannere for så å skrive om prosessene, vil det være med på å integrere praksis og teori på en bedre og mer effektiv måte (Universitetsskoleprosjektet, 2016). Oppfølging av studentenes

aksjonslæringsprosjekter skal gjennomføres i dialogseminarer med både universitetslærer og praksislærer (se artikkel 1, 2 og 3), mens veiledning i praksisperiodene når studentene gjennomfører de planlagte aktivitetene, er praksislærers ansvar. Når studentene er tilbake på campus etter praksis gjennomføres det studentseminarer og tradisjonell veiledning fra universitetslærer knyttet til studentenes tekstutkast (Studieplan, emnebeskrivelse for LRU 2001- Bacheloroppgaven, 2016). I min studie ønsket jeg å utvikle denne praksisen til en enda tettere oppfølging av studentene i veiledningssituasjonen. Utviklingen baserte seg på forståelsen av aksjonslærings framgangsmåte i samsvar med Revans (1998) og Pedler (1991), og tilrettelegging for forskende partnerskap i retning av Tiller (2006) (se artikkel 3).

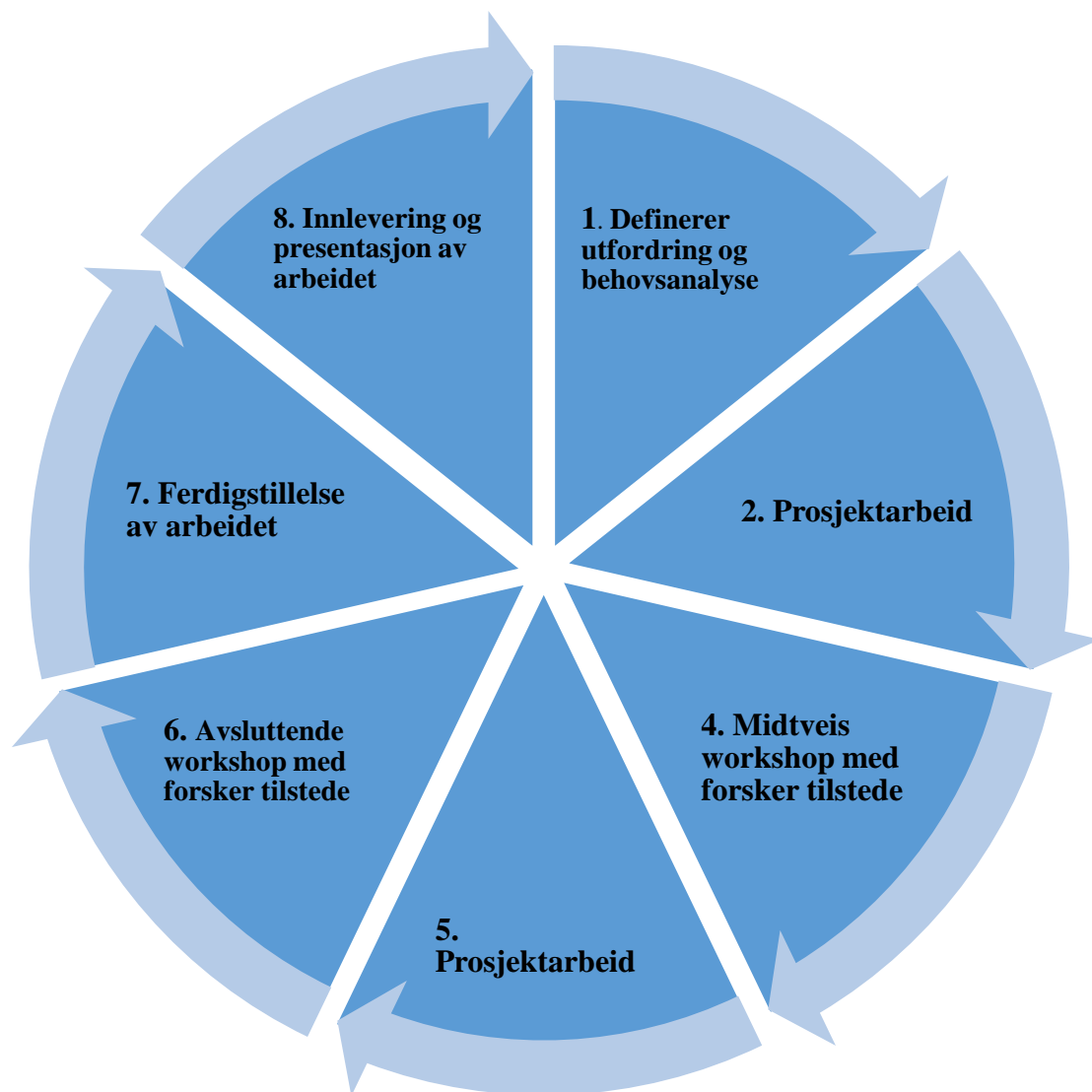
3.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring i prosjektet

I prosjektet hadde jeg dobbeltrollen som forsker og universitetslærer. Implikasjoner denne dobbeltrollen fikk for mitt aksjonsforskningsprosjekt var at jeg var både veileder og forsker på studentenes aksjonslæringsprosjekter. Studentene ble deltakere i aksjonsforskningsprosjektet samtidig som de utførte egne aksjonslæringsprosjekter, og praksislærere ble deltakere i aksjonsforskningsprosjektet og samtidig veileder på studentenes aksjonslæringsprosjekt. Med andre ord, det handlet om overlapping av aksjonsforskning og aksjonslæring (se illustrasjon under):



Proessen kan sees i sammenheng med Zuber-Skerrits (2001, 2015) beskrivelse av 'Action Learning – Action Research' (ALAR) som er en modell for å beskrive slike overlappende prosesser. ALAR er et integrert konsept for utforskningsprosesser som anvender aksjonslæringens prosess og aksjonsforskningens prinsipper (Zuber-Skerrit, 2009). I følge Zuber-Skerrit utvikler deltakere i ALAR-settinger systemorienterte, holistiske løsninger på komplekse utfordringer i organisasjoner eller i andre sosiale settinger (Zuber-Skerrit, 2001). Det teoretiske rammeverket for disse prosessene handler om at deltakere i ALAR prosjekter utvikler egne teorier basert på egne aksjoner og data som er systematisk samlet, analysert og tolket i dialog med deltakerne (ibid.). ALAR prosjekter slik Zuber-Skerrit skisserer, har sammenfall med slik tilpassende veiledningsprosjekter planlegges og gjennomføres (se artikkel 3).

I følge Zuber-Skerrit (2001) er det ingen fast prosedyre for hvordan ALAR-prosjekter gjennomføres siden disse prosjektene har en kompleksitet og en pragmatisk tilnærming til utfordringer eller problemer. Samtidig har denne retningen over tid utviklet en generell prosess som kan generaliseres for alle ALAR-prosjekter. Figuren under viser til den prosessuelle gangen i ALAR-prosjekter:



Figur 2: Illustrasjon av en generell ALAR-prosess oversatt til norsk fra Zuber-Skerrit (2001, 2002).

Gangen i figuren viser til det prosessuelle i aksjonsforskning og aksjonslæring, jmf. tidligere diskusjon om aksjonsforskning og aksjonslæring og Tillers (2006) forskende partnerskap. I min studie vil jeg argumentere for at hovedtilnærmingen er i krysning mellom deltakende og tradisjonell aksjonsforskning. Formålet er å utvikle demokratiske læringsprosesser for alle deltakerne. Samtidig vil jeg argumentere for at samarbeidet

med informantene om å utvikle veiledningsmodellen, kan defineres prosessuelt innenfor en ALAR- retning. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 3.5.

3.4 Min rolle som aksjonsforsker

Dobbelrollen som iverksetter og forsker er et karakteristisk trekk ved aksjonsforskning (Reason & Bradbury, 2008; Moksnes Furu, 2007; Trondsen & Sandaune, 2009). utfordringer med dobbelrollen er mye diskutert i forskningslitteratur om forskning i samarbeid mellom forskere og praktikere (Atkinson & Hammersley, 1994; Levin; 2012; Olin, Karlberg-Granlund & Furu, 2016). Levin (2012) er opptatt av den akademiske integriteten i møte med praktikere. Han viser at å drive aksjonsforskning kan beskrives gjennom metaforen janusansikt. Den ene siden av ansiktet beskriver den styrken som man har som forsker gjennom å ha vært i feltet, og samarbeidet nært med informanter. Den speilede delen av ansiktet viser til den utfordrende prosessen som strever for å oppnå refleksiv distanse og analytiske prosesser som er utfordret gjennom empati og politisk involvering. utfordringen handler om at aksjonsforskeren må håndtere begge perspektivene samtidig (Levin, 2012, s. 133). Essensen i forskning er å produsere ny kunnskap gjennom aksepterte og anerkjente forskningsmetoder. For Levin (2012) er dette i likhet med all annen samfunnsvitenskapelig forskning, behovet for forskerens refleksjon, transparens og vitenskapelighet som viktige forutsetninger for studiens pålitelighet¹⁵.

¹⁵ Se 3.8 for utdypning av studiens transparens og vitenskapelighet.

Dobbelrollen som forsker og veileder i prosjektet var ikke helt uproblematisk. Jeg opplevde at studentene var usikker på om min sterke involvering ville være uheldig om bachelorprosjektet ikke gikk som planlagt (utdypes i artikkel 3). I samarbeidet med praksislærerne opplevde jeg at min involvering som veileder var positivt mottatt siden det var uttalt til meg direkte ved flere anledninger. Som tidligere lærer kjente jeg empati med praksislærerne. Jeg brukte derfor mye energi for å skape nødvendig distanse i analysearbeidet og i skriftliggjøringen av materialet. Forskerlogg ble et viktig metodisk redskap for å få nok distanse til materialet (se 3.6.1).

I arbeidet med avhandlingen oppdaget jeg omtrent midtveis at det jeg i utgangspunktet oppfattet som mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og det jeg analytisk tolket i min empiri, ikke nødvendigvis hadde sammenheng. Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt var fra et maktteoretisk perspektiv. Spesielt var jeg opptatt av det jeg oppfattet som asymmetri i samarbeidet mellom universitet og praksisskoler. Jeg var inspirert av Axel Honneth og hans teori om anerkjennelse (Honneth, 2008). Sentralt var Pierre Bourdieus feltteori og Jürgen Habermas teori om den frigjørende og kritiske dialogen (Habermas, 1999). Jeg var også inspirert av Stephen Kemmis utgangspunkt for aksjonsforskning. Jeg opplevde at teorien ble fragmentert og løsrevet fra empirien. I ettertid er det tydelig for meg at jeg trengte å få større kjennskap til lærerutdanningen og til piloten for å kunne ha et godt nok fundament i mitt eget prosjekt til å forstå helheten i tenkningen om piloten. I tillegg var aksjonsforskning nytt for meg og jeg trengte tid for å forstå tilnærmingen til feltet godt nok for å kunne ta dette perspektivet i bruk. Vendepunktet ble erkjennelsen av at jeg var inne i en pilot med alt det som hører med av prøving og

feiling. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i rammene for piloten og den målsetning som lå til grunn for å få til samarbeid mellom universitet og skole hvor forskning var tenkt som et lim mellom universitet og skole (pilot i nord). Med dette utgangspunktet fikk forskningen en mer utforskende karakter samtidig som forståelsen for aksjonsforskning økte. Tilnærmingen som aksjonsforsker hvor man samarbeider med informanter om å forstå, tilrettelegge og utvikle ga meg den nødvendige distansen jeg trengte i prosjektet. Jeg bevegde meg bort fra fokuset på aktørene til å fokusere på prosess og utvikling.

3.5 Veiledningsprosjektet

Utgangspunktet for mitt prosjekt, presentert i artikkel 3, var å kontakte de praksislærerne og studentene jeg skulle være med å veilede, for å drøfte muligheten for en tettere veiledningsoppfølging gjennom deltakelse i mitt prosjekt. Jeg ønsket å gå åpent ut med tanke på en demokratisk aksjonsforskningstilnærming, samtidig som jeg var bevisst på min dobbeltrolle som veileder og forsker. Om noen av studentene ikke ønsket å delta i min studie, men samtidig ville at jeg skulle følge dem tettere opp når de var i praksis, var det en selvfølge. Jeg ønsket å være tydelig på at om de deltok eller ikke ønsket å delta så skulle det ikke gå negativt utover deres prosjekt. I møte med praksislærerne var jeg også tydelig på at det var frivillig å delta (vedlegg 1). Artikkel 3, som har hovedfokus på veiledingssamarbeidet, viser primært til et samarbeid med en praksislærer i to forskjellige grupper over to år. Veiledingssamarbeidet i prosjektet ble gjennomført med tre forskjellige grupper, to det første året og en det andre året. Deltakerne var tre

praksislærere og åtte studenter¹⁶. Prosessene ble tilpasset studentenes bachelorprosjekter og veiledningssamarbeidet er presentert i artikkel 3.

	Praksislærere	Studenter	År
Gruppe 1	A, B	a, b, c	1
Gruppe 2	C	d, e	1
(Gruppe 3)	D	f, g	1
Gruppe 4	C	h, i, j	2

Figur 3: Viser antall deltaker fordelt på år og grupper.

Veiledningsmøtene ble planlagt og gjennomført i skolene. Delvis inspirert av «Lesson study» (Munthe, Bugstø & Halvorsen, 2013; Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015) som er en modell for å systematisere læringsarbeid, ble møtene arrangert (se artikkel 3 for utdypning). Danielsen (2013) sammenligner Lesson study med aksjonslæring og hevder det innebærer en form for profesjonsutvikling gjennom aksjonslæring. Læringen foregår i klasseromskontekst og utføres av lærere og mellom lærere. Med Lesson Study er ideen å først planlegge grundig et undervisningsopplegg for deretter å utføre/observere opplegget. I etterkant av gjennomføringen møtes deltakerne for å diskutere og raffinere opplegget for så å repetere og formidle resultatet (Munthe & Postholm, 2012).

¹⁶ Den fjerde gruppen, gruppe 2 i figur 3, er skrevet i parentes. Årsaken til dette er at dette var en gruppe hvor veiledningsprosjektet ikke ble gjennomført, men som brakte inn gode refleksjoner til prosjektet.

Informantene ble tilfeldig valgt ut det første året. Jeg hadde snakket litt med den ene praksislæreren på et seminar for Universitetsskolene, men kjente ikke utover det til noen av praksislærerne som var involvert i studien. Praksislærer C opplevde jeg å jobbe godt sammen med første år og jeg spurte derfor om å få fortsette samarbeidet år to. Denne læreren fikk dermed status hoveddeltaker. Hoveddeltaker har lang erfaring fra yrket, har videreutdanning og tilleggsutdanning med hensyn til veiledning. Hoveddeltakers videreutdanning og erfaring var en ressurs i gjennomføringen av ALAR-prosjektet. Samtidig vil jeg hevde det ikke vil være en forutsetning at praksislærere har videreutdanning for å gjennomføre tilsvarende veiledningsprosjekter.

3.5.1 Utviklingen av veiledningsprosjektet

Artikkel 3, som har hovedfokus på veiledningssamarbeidet, viser primært til et samarbeid med en praksislærer (C) i to forskjellige grupper over to år. For prosjektets helhet ble veiledningssamarbeidet planlagt med 4 forskjellige grupper. Selv om mitt utgangspunkt var det samme i alle veiledningsgruppene det første året, ble utfallet forskjellig. En av årsakene handlet om hvordan studentene ønsket å gå frem og hvor mye involvering studentene ønsket gjennom veiledning. Praksislærerne deltok som observatører i den første gruppen jeg etablerte i prosjektet (A, B). Det kan være årsaken til at jeg opplevde stor asymmetri mellom meg og de andre deltakerne. Jeg ble tildelt rollen som «forskningsskulent» mer enn en partner i veiledningsmøtene. Samtalen i gruppen stoppet ofte hos meg, hvor ønsket var å få en bekreftelse for at løsningen eller tolkningen vi diskuterte var korrekt. Veiledningsmøtene hadde en struktur der studentene og praksislærerne gjenfortalte hva de hadde observert og gjennomført med elevene. I

gjenfortellingsprosessen stilte jeg spørsmål for å få klarhet i hva studentene hadde gjennomført, og denne prosessen skapte ofte en felles refleksjon i gruppen som var med å drive videre studentprosjektet. Selv om prosessen skapte fremgang for bachelorprosjektet, og både studenter og praksislærer ytret at det var positivt å arrangere veiledning på denne måten, var det ikke et reelt samarbeidsprosjekt om veiledning. Jeg opplevde at samarbeidet var for asymmetrisk slik jeg tolket forskende partnerskap (Tiller, 2006), eller slik jeg ønsket å gå frem i et ALAR-prosjekt (Zuber-Skerrit, 2001).

3.5.2 Den overivrige veilederen

Det var en erfaring som var med å videreutvikle prosjektet som jeg har valgt å beskrive som «den overivrige veilederen». Erfaringen jeg tok med meg fra en av gruppene var at jeg måtte samarbeide tettere med praksislærerne for å få til et godt autentisk samarbeidende partnerskap (se artikkel 2 og 3 for utdypende diskusjon).

Studentene i denne gruppen, gruppe 2 i figur 3, var tydelige på at de var usikre på fokusområde for sitt aksjonslæringsprosjekt. De presenterte en ide for sitt BA-prosjekt hvor de ønsket å fokusere på sin egen utvikling i møte med et fag de ikke hadde mye undervisningserfaring fra. I fellesskap snakket studentene, praksislærer og jeg om hvordan dette kunne utvikles i en aksjonslæringsstrategi, og hvilke utfordringer som eventuelt dette ville medføre. Siden de ikke var kommet i gang med å skrive prosjektskissen var det vanskelig som veileder å få oversikt over hva studentene ønsket å fokusere på. Jeg presenterte prosjektet om veiledningssamarbeid og praksislærer var

positiv. Hun hevdet det ikke bare ville komme studentene til nytte, men det ville gi henne også en mulighet til å lære mer om aksjonslæring.

Jeg hørte ikke noe fra studentene, og da jeg tok kontakt fikk jeg svar om at de ønsket et møte med bare meg. Det viste seg at ville fokusere på sin egen selvutvikling i møte med praksis i et nytt fag. De var nå urolig for å skuffe praksislærer og meg som veileder siden de ikke ønsket den type veiledning vi hadde skissert. Jeg forsikret om at det ikke var et problem, og at det var deres behov, idè og engasjement som var viktigst uavhengig av hvilket tilbud vi hadde lansert.

Tidligere erfaringer gjorde meg mer bevisst på å skape prosesser hvor studentenes prosjektideer kom på før planlegging av deltakelse i eventuelt ALAR-prosjekt, samt behovet for å være tilstede når studentene var i praksis og gjennomførte sine planlagte aktiviteter for bachelorprosjektene.

3.5.3 Veiledningsdokumentet

I første møte med gruppe 2 ble vi enige om at studentene skulle ta utgangspunkt i det generelle *veiledningsdokumentet* som studentene bruker for å planlegge undervisning når de er i praksis, og skrive prosjektskissen i tråd med dette dokumentet (se vedlegg 5). Veiledningsdokumentet er praksislærere og studentene godt kjent med gjennom å ha anvendt det i flere praksisrunder. Dokumentet er utarbeidet i forhold til «Den didaktiske relasjonsmodellen» (Bjørndal & Lieberg, 1978) og kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dokumentet er ment å være en måte å

sikre at man har tenkt igjennom alle faktorer som spiller inn i tilknytning til planlegging, gjennomføring og evaluering av et undervisningsopplegg. Dokumentet har to siktemål; det skal brukes til planlegging av undervisningsopplegg, og det skal danne grunnlag for refleksjon og veiledning (vedlegg 5).

3.5.4 Ressursbruk

Erfaringer fra det første året mitt prosjekt ble gjennomført var at veiledningsmøtene oversteg de fastsatte timeressursene fra universitetet avsatt for veiledning for praksislærer og universitetslærer. Dette var en av årsakene til at jeg tok kontakt med NSD for å forlenge perioden for feltarbeid (vedlegg 3). Det andre året fikk derfor tidsbruk større fokus i gruppe 4. Konklusjonen ble at jeg holdt meg innenfor de ressursene som var satt av for å veilede gruppen. Hovedårsaken var at som veiledere fikk vi god kjennskap til prosjektene allerede når studentene var i praksis. Skissene fikk også status som utkast til bacheloroppgavene mot slutten av praksisperioden, noe som gjorde at når studentene var tilbake på universitet for å skrive, var mye av skrivejobben allerede gjort.

3.6 Dialogseminarer

Dialogseminarer er etablerte fora for bacheloråret i utdanningen og møteplass for praksislære, universitetslærer og studenter (se utdypende diskusjon i artikkel 1, 2 og 3). Dialogseminarene et forum hvor det velges en ordstyrer, ofte en student. Prosessen er demokratisk og oppfordrer til at alle bidrar på et likeverdig nivå (se artikkel 1 for utdypning av denne prosessen). For mitt prosjekt var dialogseminarene sentral for å få

data, siden det er den tydeligste møteplassen for å etablere samarbeid mellom universitet og skoler. Jeg anvendte deltakende observasjon i seminarene hvor jeg var tydelig på å presentere meg og prosjektet mitt forkant av gruppemøtene. På mange måter opplevde jeg at dialogseminarene var ideell for å generere data. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tolke erfaringene sine og sette erfaringene i perspektiv, samt lære av hverandre (Brandth,1998, s. 157). Prosessene i gruppene baserte seg på en forhandling mellom deltakerne, som til slutt endte i konsensus i de ulike gruppene (se artikkel 1). Samtidig kan man ikke se bort fra at gruppen også kan dempe deltakernes autonomi i frykt for sanksjoner fra de andre deltakerne (Brandth, 1998, s.158). Man kan heller ikke se bort fra at det skapes en felles oppfatning av virkeligheten som de med sterkest personlighet i gruppa presenterer.

3.7 Deltakende observasjon

Cato Wadel (1991) hevder at *lærlingrollen* er den rollen som egner seg best for forskeren som driver med deltakende observasjon. Som stipendiat opplevde jeg at både studentene og lærerutdannerne plasserte meg i lærlingrollen. Jeg var i en mellomposisjon som stipendiat, og derfor ikke i kategorien universitetslektor. Samtidig var jeg ikke student fordi jeg hadde andre ansvarsområder. I tillegg har jeg utdanning fra disiplinfag og praktisk pedagogisk utdanning, og min praksiserfaring er fra videregående skole, ikke grunnskole. Bakgrunnen min gjorde at jeg noen gang stilte spørsmål for å få avklart hvordan programmet var bygd opp og hvordan studentpraksis i skolene var lagt opp. Dette var også med på å bekrefte lærlingrollen.

Min fagbakgrunn som lærer i videregående skole ga meg en unik posisjon i møte med praksislærere og studenter. Praksiserfaringen ga meg en mulighet til å forstå praksisfeltet fra innsiden, og noen ganger bekreftet praksislærerne og studentene dette gjennom utsagn som: «...du vet jo hvordan det er siden du har jobbet som lærer». Utsagn som dette gjorde meg bevisst på hvordan bakgrunnen min også kunne være med på å skape så nære bånd at jeg kunne miste verdifull data. Rollen som lærling ble gradvis borte over tid, jeg fikk en tydeligere posisjon i utdanningen og prosjektet fikk sterkere deltakende preg.

3.7.1 Loggskrivning

Da studien var kommet godt i gang var jeg som aksjonsforsker aktiv i alle faser av studien. Jeg tok kontakt med informanter, utviklet designet sammen med informantene, observerte, tok feltnotater og brukte båndopptaker både under dialogseminarer, feltsamtaler og under ustrukturerte intervju. Rollen min som aksjonsforsker endret seg fra det første året, hvor jeg inntok en mer passiv rolle, til andre og tredje året hvor veiledningsprosjektet tok form, og jeg var en mer aktiv deltaker i prosessene.

Hummelvoll m.fl. (2010) viser flere utfordringer med praksisnære forskningsopplegg, og påpeker spesielt at det krever at forskeren bevarer en kritisk subjektivitet. I forståelsen av kritisk subjektivitet ligger oppmerksomheten på at hver og en har sin autonome oppfatning av hva og hvordan verden er (Hummelvoll m.fl., 2010). Forskerloggen er med på å skape refleksivitet og en kritisk subjektivitet når man jobber tett med informanter og forsker på egen arbeidsplass. Jeg anvendte en form for

ustrukturert refleksjonslogg gjennom hele prosjektet der jeg skrev ned tanker, følelser, spørsmål og nye ideer i tråd med Bjørndal (2002). Et utdrag fra refleksjonsloggen vises følgende:

11.2.2014 Beskrivelse	Refleksjon
<p>Praksisbesøk på XXX i dag med XXX. Har det på lyd. Ble litt tull fordi praksislærerne kom inn senere (i møtet). Merket at stemninga derfor var litt distansert, på alle. Jeg mener det ordnet seg. Gøy prosjekt og skravla gikk etterhvert på alle. Trivelig besøk. Tenker dette prosjektet går av seg selv. De har absolutt mye materiale og gode refleksjoner. Det virket som om XXX også ble hekta på mer i dag siden han stilte mer spm osv. Virker som han syns dette er bra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Må vente til alle er tilstede i rommet før vi starter møtet. • Viktig å få med faglærer på det første møte på skolene? Da kan vi heller bli enige om vi eventuelt deler oss. • Jeg må huske på å ikke bli så ivrig...studentene først • En ide å drøfte er å skrive felleslogg etter møtene? • XXX nevnte Bandura, dialogen. Følg opp

Figur 4: Utdrag fra forskerlogg, 2014, se også vedlegg 7.

3.8 Analyse og koding

Jeg har anvendt abduktiv tilnærming i studien. Abduktiv tilnærming står i mellomposisjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og praksis (Alvesson & Sköldberg, 2011, s. 54-57), og hvordan man som forsker veksler mellom empiridrevne fortolkninger og begrepsutvikling forankret i teori (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Symbolsk interaksjonistisk analyse innebærer at forskeren reflekterer over egne og informantens meninger og handlinger. Forskeren går inn for å se seg selv og sine handlinger fra informantens perspektiv, og blir dermed en aktør som reflekterer over seg

selv og andre. Forskeren reflekterer også over bakgrunnen for og utviklingen av den interaksjonen han eller hun inngår i (Järvinen, 2017, s. 31). Konteksten, og interaksjonen i denne, er i sentrum i symbolsk interaksjonistiske analyser av menneskelige handlinger (Mik-Meyer, 2017).

Alt lydmateriale ble transkribert på originalspråk. I artiklene har jeg oversatt sitater fra materialet til engelsk. Analysene av min forskningslogg, dialogseminarene, veiledningsmøtene og feltsamtalene ble kodet i flere omganger (Coffey & Atkinson, 1996). Det vil si at jeg har tatt fra hverandre materialet for å finne tematiske områder for materialet som meningsmessig henger sammen (Halkier, 2010; Boeije, 2010). Siden datainnsamlingen har foregått over flere år har kodingen også vært gjort i flere stadier og med flere teknikker. Analyseteknikkene presenteres i neste kapittel. Etter hver runde med koding av materialet har jeg samlet kodene i kategorier som gir meningsinnhold for materialet, for så å gjenta prosessen med koding og nye kategorier ved senere anledninger (Halkier, 2010). I artiklene presenteres kodene nærmere. I arbeidet med kodene kan følgende figur illustrere arbeidet:



Figur 5: Illustrasjon av analysearbeidet. Bearbeidet etter Mik-Meyer, 2017, s. 63).

3.8.1 Analysearbeid i en symbolsk interaksjonistisk tolkning

Jeg vil i dette underkapittelet vise til noen av teknikkene som er anvendt i analysearbeidet. Jeg har valgt å vise til eksempler fra artiklene hvor de spesifikke teknikkene har vært anvendt. En vanlig metode i interaksjonistisk analyse er å søke etter «accounts» eller *legitimerende forklaringer* oversatt til norsk. Det innebærer å søke etter de beskrivelsene deltakerne har om seg selv (Järvinen, 2005). Scott & Lyman (1968) beskriver legitimerende forklaringer som utsagn om væremåter eller oppførsel om seg selv eller andre (Scott & Lyman, 1968, s.46). I analysearbeidet for artikkel 2 ble legitimerende forklaringer interessant å se etter i det transkriberte materialet fra

dialogseminarene (se vedlegg 7). Spesielt var det studentenes beskrivelser av aksjonslæring og aksjonsforskning og studentene beskrivelse av hvordan forskning ble fremstilt i skolen interessant. Følgende viser et utdrag fra analysen hvor jeg har isolert utsagn som jeg tolker som legitimerende forklaringer¹⁷ for hvordan forskningsfokuset oppleves annerledes for studentene i praksisskolene enn det de møter gjennom forelesninger i utdanningen.

Student 1: FoU..det står for forsknings og utviklingsarbeid gjør det ikke? Det er et ganske skremmende ord..du vet når du sier du skal gjøre forskning ute i skolene..det er med en gang stempel i panna..

Student 2: jeg er ikke imot forskning..det er ikke det..men når man kommer ut i skolen og får høre nesten at «vi driver ikke på med forskning her, vi driver med læring»..vi vil møte motstand av lærerne.

Student 1: de sier «å ja nå skal dere komme å revolusjonere skolen – vi gir dere 2-3 år».

Holstein & Gubrium (1995) argumenterer i boken «*The Active Intervju*» for at i alle intervju er både intervjuer og informant aktivt fortolkende i meningsproduksjonen som foregår i intervjusituasjonen (Holstein & Gubrium, 1995, s. 4). Analysearbeidet i artikkel 1 er inspirert av aktivt intervju (se artikkel 1). Viktige dialoger for analysen ble der beskrivelser av samarbeid mellom universitet og skole og dialoger som omhandlet FoU. Det var kodene 'forståelse' og 'gjensidig forståelse' som fikk betydning (se vedlegg 7). Dette var meningsproduksjonen som foregikk på dialogseminarer i de første årene i piloten med bachelorgjennomføring, i de mindre gruppene hvor studenter, praksislærere og universitetslærere var til stede. Som artikkelen også viser til var det frustrasjon og usikkerhet omkring dette med aksjonsforskning og aksjonslæring, og om uavklarte rolleforventninger som var tematikk. I gruppene var det forhandlingen om konsensus som dreide seg om hva aksjonsforskning og aksjonslæring var, og om

¹⁷ Utdrag fra datamateriale er anvendt i artikkel 2.

rollefordeling om veiledning av studentene. Siden jeg hadde en dobbeltrolle som forsker og universitetslærer var jeg aktiv i denne meningsproduksjonen, og eksemplet under viser en passasje fra transkripsjonen som viser til dette (se artikkel 1).

Praksislærer 1: jeg tenker dette viser at såpass langt ute [i semesteret] råder det faktisk en del uklarhet. Og at ulike folk understreker ulike ting..ikke sant? Faglærere understreker det, praksisveileder understreker noe annet..de som er på profesjonsfaget understreker det..er det uklarhet oppe i systemet? Lurer jeg kanskje litt på..og da gjelder det at vi ikke veileder studentene til noe som blir feil for dem. Vi trenger avklaring! Er det i orden å ha fokus på fag uten at oppgaven blir en rein fagoppgave eller er det i orden å ha fokus på det profesjonsfaglige?

Universitetslærer 1: Jeg har forstått det slik at det er fritt til å gjøre hva man vil.. jeg tror vi må tenke fritt i forhold til fag og profesjonsfag.

Praksislærer 1: ja ikke sant.

Annfrid: Hensikten er jo å utvikle praksis og utvikle seg som profesjonell lærer..det å finne sin [lærer] rolle..det å ta tak i noe konkret når dere er i praksis og så jobbe med det..i samarbeid med faglærer og praksis..det er det som er hensikten..men jeg mener dere står fritt til å velge tema..og så er vi i et felleskap til å lage det til forskningsspørsmål..

Student 1: Det som er så forvirrende er at vi skal gjøre aksjonsforskning i tillegg..eller at det skal være fokuset..et begrep jeg ikke har skjønt [mange studenter bifaller]. [Latter]. Å er det flere som er usikker?

I artikkel 3 var det dialoger om «tilpasset samarbeid», «studentene som prosjektledere» og «praksislæreres tilstedeværelse» som ble interessant for analyse (se artikkel 3). I interaksjonistiske analyser søker forskeren å beskrive erfaring på basis av felles deltakelse uten å overføre egne opplevelser eller å tolke inn egne opplevelser inn i deltakernes opplevelser (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 98). Fokuset er rettet mot hvordan deltakerne (inter-)agerer og hvordan den sosiale konteksten påvirker denne interaksjonen (Ibid.). Det er de sosiale forholdene som er til interesse for analyse, og ikke de personspeifikke forholdene eller deltakernes personlige, emosjonelle erfaringer med deltakelse i veiledningsprosjektet. I artikkel 3 var det de temaene som gikk igjen i kodene (Mik-Meyer, 2017) «studentenes forståelse for forskning» og «studentenes forskningsautonomi» og «praksislæreres beskrivelse av tilpasset veiledning» som ble vektlagt.

3.9 Forskningsetiske hensyn

Allerede mens jeg skrev prosjektbeskrivelsen til prosjektet mitt ble jeg klar over at det var flere etiske problemstillinger jeg må ta hensyn til. Det å forske på egen arbeidsplass gir etiske utfordringer på flere områder. Hvordan kan man for eksempel være sikker på at informantene av fri vilje vil være med på prosjektet mitt, eller om deltakelsen baserer seg på at de indirekte føler seg presset siden det er et prosjekt som er satt i gang av ledelsen, og jeg er en kollega? I artikkel 1 utdyper jeg utfordringene med dobbeltrollen som forsker og universitetslærer med å beskrive behovet for å forklare eller forsvare utdanningen i dialogseminarene (artikkel, s.166). Selv om det ikke var noe jeg tenkte på der og da i prosjektet, har det nok en sammenheng med valget jeg tok midtveis i prosjektet, nærmere beskrevet i kapittel 3.4. Jeg hadde et ønske om å forsøke å utvikle veiledningssituasjonen og forståelsen for aksjonslæring i utdanningen.

Rammene for prosjektet har vært universitetskolene og studenter, praksislærere og universitetslærere som har vært tilknyttet til utdanningens tredje år. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) påpeker at man skal være særlig aktsom når mennesker har liten mulighet til å unngå å delta i forskningsprosessen og når individer kan identifiseres (NESH, 2006). Det har vært viktig for meg å behandle materialet slik at skolenes og deltakernes integritet har blitt ivaretatt. Selv om prosjektet mitt ikke kan ansees som spesielt sensitivt, var jeg bevisst på at min deltakelse i gruppene kunne være utfordrende og jeg valgte å være påpasselig med å informere om prosjektet og informantenes rett til å trekke seg fra forskningen. Et tiltak har vært å invitere hoveddeltakeren min til å lese artikkel 3 for å få innvendinger

på fremstillingen før artikkelen ble publisert. Fremstilling av data fra dialogseminarene er basert på studentsitater fra studenter fra både 1.-7. og 5.-10. utdanningen som vil være to separate utdanningsløp. Disse har vært kryssanalysert og vil derfor være vanskelig å gjenkjenne. Sitater fra dialogseminarene og veiledningsprosjektet har jeg fått skriftlig og/eller muntlig samtykke til å publisere.

3.9.1 Profesjonsetisk vurdering

I 2012 i regi av Utdanningsforbundet, fikk lærere og ledere i skole og barnehage en etisk plattform, *Lærerens profesjonsetiske plattform* (Utdanningsforbundet, 2017). Plattformen er tenkt inn i alle ledd i utdanningssystemet, også lærerutdanningen for å være et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet (Ohnstad, 2014). Plattformen tar blant annet opp lojalitet «mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform». Lojaliteten handlet for det første om at jeg overfor utdanningen hadde en forpliktelse om å forske på utdanningens piloten (se kapittel 1.0), for det andre handlet det om å ta utgangspunkt i rammene for piloten der målsetningen var samarbeid om FoU for å skape tettere bånd mellom universitet og skole (se 3.4).

3.9.2 Samtykke

Informert samtykke er helt sentralt i forskning (NESH, 2006). Som forsker er vi ansvarlig for at informantene får all den informasjonen som de trenger for å delta. Det første året jeg fulgte dialogseminarene var jeg interessert i å forstå hvordan seminarene fungerte for å oppnå samarbeid mellom skole og universitet og hvordan prosessene i

gruppene foregikk. Jeg var også bevisst på at dette var første gang disse seminarene ble gjennomført, og de var viktige for studentenes prosjekter. Jeg ville derfor ikke vende fokuset over på mitt forskningsprosjekt på bakgrunn av det. Jeg løste utfordringen ved at jeg delte ut informasjonsskriv (vedlegg 1) i starten av gruppemøtene og jeg ba om tillatelse for å ha på båndopptaker. Jeg informerte om at hensikten var å forstå prosessene i dialogseminarene, og at jeg ville ta kontakt om noen av dialogene ville bli anvendt i skriftlig materiale. Det materialet jeg har brukt fra dialogseminarene har jeg fått muntlig tillatelse til å gjengi. Fra veiledningsgruppene var jeg i tillegg til å levere ut informasjonsskriv nøye med å presentere forskningsideen, forventninger til informantenes deltakelse og min rolle som veileder og forsker i forkant av første møte.

3.10 Reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning

Begrepene validitet og reliabilitet er omdiskutert innenfor kvalitativ forskning (Seal, 1999; Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Kritikken er mangesidig, men hovedsakelig baserer den seg på at begrepene opererer innenfor et positivistisk utgangspunkt, og dermed er forbeholdt en kvantitativ tilnærming (Seal, 1999). Flere kvalitative forskere poengterer behovet for et bedre begrepsapparat og dialog mellom kvalitative forskere for å beskrive verdien og omfanget av forskningen (Tracy, 2010; Denzin, 2008; Seal, 1999). Det er ikke kommet til noen felles praksis for hvilke begreper som skulle erstatte validitet og reliabilitet, så diskusjonen de siste årene har også gått på hvordan en skal definere validitet og reliabilitet innenfor kvalitativ forskning (Hammersley, 2008; Thagaard, 2013). Mange av definisjonene viser til kvalitetskriterier for kvalitativ forskning. At du skal forske på et verdig tema, og gi et viktig bidrag

innenfor faget ditt er blant kriteriene (Tracy, 2010). Jeg søkte en stipendiatstilling hvor målsetningen for stillingen var å bidra til kunnskap om den nyoppstartede lærerutdanningspiloten. Jeg har oppfylt dette gjennom tre artikler som er akseptert i internasjonale tidsskrift.

Jeg støtter meg også på Levins (2012) og Tracys (2010) kriterier, som vektlegger behovet for oppriktighet gjennom refleksjon og transparens. Jeg har vært tydelig på min bakgrunn og min rolle i møte med mine informanter som jeg viser til blant annet i dette kapittel, avsnitt 3.4.2. Gjennom hele avhandlingen har jeg søkt å være grundig i mine beskrivelser av prosjektet og har synliggjort hvordan datagenereringen har skjedd for å vise min troverdighet i arbeidet med avhandlingen. Blant annet forlenget jeg mitt engasjement i prosjektet for å styrke validiteten i arbeidet. Jeg har også styrket reliabiliteten ved å vise nøyaktighet i alle ledd i gjennomføring, og synliggjort dette i artikler og i samskrivingen.

Generalisering på basis av kvalitative data omhandler som oftest en teoretisk eller en analytisk generalisering (Bazeley, 2013; Blaikie, 2007). Jeg støtter meg på Halkier (2011) som argumenterer for at analytisk generalisering er å produsere kontekstavhengige typologier (Halkier, 2011, s. 788). Sosiale relasjoner er både spesielle, men også gjenkjennbare og som kvalitative forskere beveger vi oss i denne dobbeltposisjonen (Delmar, 2011). Analytisk generalisering omhandler også å anerkjenne og forsøke å formidle dynamikk, ambivalens, konflikter og kompleksiteter som konstituerer forskjellig overlappende kontekster og kunnskapsproduksjonen i relasjon til disse kontekstene (Halkier, 2011). I min studie er konteksten en lærerutdanningspilot i Nord-Norge som ble utviklet blant annet på bakgrunn av kjente

utfordringer i lærerutdanningen (se kapittel 1). Jeg tar utgangspunkt i denne spesielle lokale konteksten og argumenterer analytisk ved å vise til forskjellige kompleksiteter som er gjenkjennbar i aktuell teori og forskning på feltet. Levin (2017) påpeker at aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet (Levin, 2017). Generalisering i studien omhandler at den spesielle konteksten i studien er gjenkjennbar og gir mening i en internasjonal kontekst. Dette kan støttes med at artiklene har vært fagfellevurdert. Årsaken er at det vil være felles kompleksiteter som gjør konteksten gjenkjennbar. For eksempel vil modellen, «adaptive joint supervision practice», presentert i artikkel 3, være gjenkjennbar siden prosedyren med veiledning er felles og gjenkjennbar i mange lærerutdanninger.

3.11 Oppsummering

Artikkel 1 og 2 er med å danne grunnlaget for modellen som presenteres i artikkel 3. En viktig målsetning for meg var å balansere nærhet og distanse slik at studentene var hovedansvarlig for å bringe prosjektet videre og for å sikre studentenes forskningsforståelse. I artikkel 3 utdyper jeg dette grundig. Momenter jeg vil fremheve som essensen i den metodiske tilretteleggingen for prosjektet er: tilpasset veiledning til studentenes behov for veiledning; sensitivitet i veiledningssituasjonene for at studentenes perspektiver skulle få komme først og praksiskontekstens rammer for gjennomføring av prosjektene, og for forståelse for forskning.

4. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE

4.1 ARTIKKEL 1: Action Learning in Tripartite Teacher Student Partnership: Dialog Seminar, a Tool for Integration of Research & Development in Teacher Education.

Steele, A. & Danielsen, A.G. (2014). Action Learning in Tripartite Teacher Student Partnership: Dialog Seminar, a Tool for Integration of Research & Development in Teacher Education. I Anna-Lena Østern (red.), *NAFOL Year Book 2014 Once a Teacher – Always a Teacher?* (s.155-173). Bergen: Fagbokforlaget

Artikkelen tar utgangspunkt i første forskningsspørsmål: Hvordan forhandler lærerstudenter, universitetslærere og praksislærere seg fram til forståelse av aksjonslæring i dialogseminarer, og hvordan utvikler trepartssamarbeid seg i dialogseminarer? Artikkelen bygger på analyse av dialogseminarer det første året disse var gjennomført i piloten for masterutdanningen. Basert på materialet fra seminarene forstår vi at konseptet aksjonslæring var uklart for deltakerne, og praksislærerne var usikker på sin rolle som veiledere. Vi diskuterer dialogseminarene i lys av Brinkmanns (2007) epistemiske analyseteori og Holstein & Gubriums (1995) aktiv intervju hvordan deltakerne samtaler seg fram til konsensus om hva aksjonslæring er og innebærer for de involverte. På bakgrunn av dette fremstår dialogseminarene som arenaer som er velegnet for samarbeid, og for å utvikle felles kunnskap om aksjonslæring med hensyn til bachelorprosjektene. Artikkelen peker videre på behovet for tettere samarbeid for å skape felles forståelse for FoU i lærerutdanning. Artikkelen har i så måte et bidrag til forskningsfeltet om samarbeid mellom teori og praksis i lærerutdanning.

4.2 ARTIKKEL 2: Student teachers' Conception of Research-based knowledge and Experience of Coherence in a Teacher Education Program.

Steele, A. (2017a). Student teachers' Conception of Research-based knowledge and Experience of Coherence in a Teacher Education Program. *Action Researcher in Education*, ISSN: 1792-6041 (akseptert). <http://actionresearch.gr/home>

Artikkelen tar utgangspunkt i andre forskningsspørsmål: Hvilken forståelse for forskning har studentene i lærerutdanning, og opplever studentene en sammenheng mellom det de lærer om FoU i den teoretiske delen av utdanningen og det de opplever i den praktiske delen av utdanningen? Materialet er fra dialogseminarene, som jeg fulgte over tre år. Hvert seminar har vært kodet og kategorisert, for så å samle all tematiske kodet tekstmateriale i kategorier (Halkier, 2010). Gjennomgående i materialet var at det var forskjellig oppfatning av hva forskning skulle være i skolen fra det studentene opplevde i forelesninger og seminarer på universitet versus det de erfarte i praksis. Gjennom analyseprosessen, ved å gå tilbake for å se på sammenhengen mellom de sekvensene studentene snakket om forskning, kom jeg fram til to hovedkategorier som danner grunnlaget for analysen, «koherens» og «self-efficacy». Studentenes forståelse av koherens mellom forskningsfokuset i teori- og praksisdelen av utdanningen, samt troen på egen mestringssevne i forskning ble det som danner grunnlaget for artikkelen.

Analysen av dialogseminarene viser at studentene savner koherens i utdanningen, mellom teoriutdanningen og praksisopplæringen når det gjelder forskning. Studentene mener det er lite fokus på forskning i skolen, og opplever derfor et sprik mellom hva som blir formidlet i teoriutdanningen om forskning, og interessen for forskning i skolen.

Studentene beskriver forskning som aksjonsforskning, og aksjonslæring som utviklingsarbeid, og hevder sistnevnte hører hjemme i skolen i kontrast til aksjonsforskning, som hører til i teoriutdanningen i lærerutdanningen. De beskriver forskning som noe fremmed og er usikker på hva dette er og skal være i skolesammenheng. Artikkelen diskuterer dette opp mot «research self-efficacy», eller tillit til egen mestringsevne når det gjelder forskning. Artikkelen konkluderer med at studentenes tillit til egen mestringsevne når det gjelder forskning fremstår som svak.

4.3 ARTIKKEL 3 Action Research on Students Action Learning: An Alternative Collaborative Supervision Practice between University-Based Teacher and School-Based Teacher in a Third Space Philosophy

Steele, A. (2017b). Action Research on Students Action Learning: An Alternative Collaborative Supervision Practice between University-Based Teacher and School-Based Teacher in a Third Space Philosophy. *Issues in Education Research* 27(3), 582-599.

Denne siste artikkelen tar utgangspunkt i tredje forskningsspørsmål: Hvordan kan tilpasset samarbeidsveiledning organiseres slik at det skaper gode vilkår for utvikling av forskningsbasert kunnskap i lærerutdanning? Artikkelen har hovedfokus på samveiledningsprosjektet. Datamaterialet som ligger til grunn for analyseprosessen i denne artikkelen er veiledningsmøtene (transkribert materiale) og feltsamtaler (transkribert materiale). Fokuset på selve gjennomføringen er sentral og forskerloggen viktig, da jeg etter hvert møte skrev ned viktige refleksjoner som var med å utvikle prosjektet. I gjennom dette arbeidet utviklet jeg begrepet «Tilpasset

fellesveiledningspraksis» (Adaptiv joint supervisjon practice) om veiledningsmodellen.

Denne modellen en sentral for helheten av studiet.

5. DISKUSJON OG AVSLUTNING

I avhandlingens tre artikler har jeg gjennom flere metodiske innfallsvinkler drøftet studiens overordnede problemstilling: Hvilken betydning kan samarbeid om veiledning mellom universitetslærer og praksislærer på lærerstudenters FoU-oppgaver ha for forståelsen av FoU i lærerutdanning og skole? Jeg har studert dialogseminarer, som er etablerte samarbeidsfora i utdanningen. Jeg har etablert en veiledningsmodell med utgangspunkt i dialogseminarene, hvor jeg gjennom et aksjonsforskningsprosjekt utforsket potensialet denne modellen har i lys av sosialkonstruktivistisk og symbolsk interaksjonistisk teori. Mitt utgangspunkt for studien av samarbeid om veiledning er dermed at studentene og veilederne er sosiale, handlende aktører både som deltakere i studier og i arbeidsliv.

Innledningsvis presenterte jeg bakgrunnen for å legge vekt på forskning i skolen. Jeg viser til at det ikke er noen klar definisjon på hva forskning innebærer for skole og lærerutdanning i styringsdokumenter (NOKUT, 2012). Forskning og utviklingsarbeid skal sees som overlappende (UHR, 2015), og grunntanken i lærerutdanning er at man utvikler kunnskap i samspill med praksis. Forskning vil ofte være kontekstavhengig, og i den sammenheng vil tett samarbeid med praksisfeltet være nødvendig for å kunne gi god forskningskompetanse til studentene i lærerutdanning (McGurik, 2015b). Sammenhengen kommer tydelig frem igjennom praksislæreres tilstedeværelse i veiledning og gjennom universitetslæreres tilstedeværelse i praksis, fordi man forstår konteksten i hverandres innspill. Tilrettelegging for tettere samarbeid mellom profesjonsfaglærer og praksislærer i bachelorprosjekter kan dermed være med å utvikle

en felles forståelse av FoU. Samtidig er en utfordring at det er store forskjeller mellom forskning og undervisning (Bronkhorst m.fl, 2014). Forskjellene beskrives noen ganger som to forskjellige kulturer med egne individuelle kunnskaper og verdier (Eurath, 2009). Fokus innen forskning på området har lenge vært å diskutere hva som kan bygge bro mellom kulturene (Abbot m.fl., 1999), og partnerskap mellom lærerutdanninger og skoler har bred oppslutning som mulig brobygger (Allen, Howells & Radford, 2013; Bier m.fl, 2012; Darling-Hammond, 2006a). Samarbeid og tett dialog mellom teoriutdanningen og praksisutdanningen er sentral for studien, og er i denne konteksten tenkt som potensiell brobygger. Avhandlingens tittel, *Vi må snakke samme språk*, er kjernen i det jeg har kommet fram til i studien, og jeg vil utdype konteksten for dette utsagnet videre.

5.1 Dialogen som utgangspunkt for studien

Artikkel 1 tar utgangspunkt i prosessen som oppstår i dialogseminarene hvor deltakerne forhandler seg fram til en forståelse for aksjonslæring. Dialogseminarets struktur var med på å skape prosesser der perspektiver fra studentene, praksislærerne og universitetslærerne ble hørt, og skapte konsensus for hva aksjonslæring var. Samtidig er denne prosessen sårbar for utdanningen fordi prosessen er særskilt for hver gruppe som deltar på dialogseminar. Konsensusen som oppsto i gruppene handlet om å forstå rollefordeling i veiledningen og aksjonslæringens rammer, men ikke nødvendigvis hvordan FoU praktisk skal gjennomføres i bachelorprosjektene.

For studentene er gjennomføringen av bacheloroppgavene arrangert slik at de vil få veiledning fra universitetslærer på oppgaven når de er tilbake på campus. Forståelsen for aksjonslæring, metode og teori kan man forvente vil erverves gradvis i prosessen med å gjennomføre planlagte aktiviteter, og i ferdigstillingsprosessen av bachelorprosjektet. For praksislærerne i skolen vil det være tilfeldig hvor involvert de har vært i prosessen, da det ikke er forventninger til at de veileder studentene på bachelorprosjektet. Det er heller ikke klare forventninger til hvor involvert praksislærere skal være i det forskende partnerskapet (Tiller, 2006), noe som dermed kan redusere praksislærers rolle som døråpner og tilrettelegger mer enn en forskende partner. Prosjektet ble derfor konsentrert om å utvikle en veiledningsmodell som sørget for tettere oppfølging av studentene. Tanken bak var at dialog og felles refleksjon i trepartssamarbeid ville hjelpe studentene å forstå FoU bedre, og at samarbeid om veiledning ville skape tettere bånd med praksisskolene.

5.2 Forskningskontekst – en viktig faktor for å kunne forstå forskning

Målet i de nye grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10 er blant annet å styrke det profesjonsrettede arbeidet, skape større grad av integrering mellom delene og styrke forskningskompetansen og forskningsvirksomheten i utdanningen (NOU 2008-2009; NOKUT, 2006). Disse kravene er ifølge Munthe & Haug (2010) både politisk fremmet og forankret i faglitteraturen (Munthe & Haug, 2010, s. 188). I følge Solstad (2010) må det kritiske og profesjonelle perspektivet være mer integrert og synlig i praksisopplæringen enn det er i dag om dette skal bli en realitet. I følge henne er det i dag så å si fraværende og hun etterspør en mer teorinær praksis og ikke bare en

praksisnær teori. Betydningen av forskningens mål understrekes i lærerutdanningen, ikke for at læreren skal bli forsker, men for å ha beredskap for å kunne systematisk og reflekterende utforske og utvikle sin egen og skolens praksis (NOU, 2008-2009). På en annen side viser SINTEF (2011) til at lærerstudenter vurderer praksisopplæringen som viktigere og mer relevant enn teoriundervisningen (SINTEF, 2011, s.115). Studentene er kritiske til utdanningen og mener den er for akademisk og lite relevant for den virkeligheten som de møter i grunnskolen (Ibid.). Det kan tolkes som at studentene ikke opplever sammenheng mellom det de lærer i teoriundervisning og det de lærer i praksis. Som tidligere nevnt er en viktig målsetning i piloten at FoU skal være et lim som er med å skape sammenheng for studentene (Pilot i Nord, 2008). Det var derfor nærliggende å utforske dette for å høre studentenes stemme i piloten.

Artikkel 2 tar utgangspunkt i studenters forståelse av FoU og opplevelse av koherens mellom den teoretiske vinklingen på FoU i utdanningen, og møte med forskningsforståelsen i praksisutdanningen, det vil si når de har praksis i skolen. Dialogen er kjernen i artikkelen, og det er dialogen som oppstår i gruppene som ligger til grunn for analyse. Artikkel 2 lener seg på forståelsen av koherens, å ha et felles gjennomgående idegrunnlag for undervisning og læring blant alle som er involvert i å utdanne lærere. Koherens omhandler hvordan læring konseptuelt og logistisk organiseres opp mot idegrunnlaget for utdanningen (Grossmann, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008). Artikkel 2 diskuterer spriket studentene opplever mellom det sterke fokuset på forskning i utdanningen og det de opplever i praksisperioder. Studentene er også usikker på hva FoU er og skal være i skolen, og beskriver tydelig et

konsept som ikke er implementert i utdanningen. Tillit til egen mestringsevne i forskning framsto dermed som svak og artikkelen diskuterer dette opp mot en manglende koherens i utdanningen (Bishop & Bieschke, 1998).

5.3 Tillit til egen mestringsevne i forskning

Artikkel 3 viser hvordan en kan ta pragmatiske hensyn i veiledning. Veiledningsmøtene tar hensyn og tilpasses rammene for alle partene, og møtene planlegges i samarbeid. Utgangspunktet er å finne ut når det vil være mest optimalt for studentene å få veiledning på sine prosjekter. I artikkel 3 presenteres det tilpassede veiledningsprosjektet der dialogen i gruppene var avgjørende for å få til gode veiledningsprosesser, hvor vi kunne utfylle hverandre, og bygge på hverandres ideer i en tredje-rom modell som tar hensyn til kompleksiteten redegjort for over (Bhabha, 1994). Veiledningsprosjektet som artikkel 3 presenterer, kan sees i sammenheng med det Freire (1968/2003) betegner som tematiske undersøkelser.

I avhandlingen teorikapittel, kapittel 2, er Freires teori sentral. Jeg har valgt å belyse overbygningen i studien gjennom hans teori, da teorien viser til det grunnleggende idealet som ligger i veiledningsprosjektet. For Freire er pedagogikken et samarbeidsprosjekt hvor individer møtes som like, i et felles ønske om å skape endring. Dette perspektivet har sammenfall med aksjonsforskningens demokratiske og samarbeidende ideal hvor aktørene er aktive forskere (Whyte,1991), og Freires ide om at kritisk refleksjon er nødvendig for personlig og sosial endring (MacDonald, 2012). Gjennom begrepet 'syntese' beskriver Freire den åpne dialogen. I den åpne dialogen

insisterer ingen av partene på å ha forståelse av et tema, men inngår i skapende atmosfærer der man både gir og mottar ideer slik at resultatet blir en tredje form (Freire, 1968/2003). Den åpne dialogen gir samsvar til Action Learning - Action Research, ALAR (Zuber-Skerrit, 2001), hvor det samarbeidende idealet ligger til grunn for å utvikle egne teorier, basert på egne aksjoner i dialektiske prosesser, nærmere beskrevet i kappens metodekapittel. Studentene hevder at å ha deltatt i et tilpasset veiledningsprosjekt har vært med på å gi større forståelse for forskningsprosessen og bidratt til en mer effektiv prosess for gjennomføring av bachelorprosjektene (se artikkel 3). Studentene fremhever at det å jobbe tett med veiledere, både praksisveileder og universitetsveileder, har gjort at de har følt seg trygge i prosessen og gitt god forståelse for FoU (se artikkel 3 for utdypning). Disse områdene kan antas være en indikator på at studentene opplever en økt tillit til egen mestringsevne når det kommer til forskning (Bandura, 1986).

Figur 6 under kan illustrerer sammenheng mellom veiledningssamarbeid og hvordan veiledningssamarbeidet påvirker studentenes opplevelse av sammenheng mellom det de erfarer i praksis og det de erfarer i teoriundervisningen. I tillegg ser vi hvordan veiledningssamarbeid kan spille inn på studentenes opplevde tillitt til egen mestringsevne når det gjelder FoU:

		Sammenhengen mellom forskning og praksis	
		+	-
Tillit til egen mestringsevne	+	<p>Samarbeidsveiledning i tredje rom hvor studentene erfarer konteksttilknytning til forskning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Student, praksislærer og universitetslærer i forskende partnerskap. • Studentene opplever sammenheng mellom forskningsfokuset i teoriundervisning og i praksissammenheng. • Studentene opplever tillit til egen forsknings mestring. 	<p>Universitetslærer som veileder uten konteksttilknytning. Praksislærer kun som døråpner og tilrettelegger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studentene opplever ikke sammenheng mellom forskningsfokuset i teoriundervisning og i praksissammenheng. • Studentene kan oppleve svak tillit til egen forskningsmestring.
	-	<p>Student og praksislærer i forskende partnerskap</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universitetslærer uten konteksttilknytning. • Studentene kan oppleve svak sammenheng mellom forskningsfokuset i teoriundervisning og forskning i praksissammenheng. • Studentene opplever svak tillit til egen forskningsmestring. 	<p>Ikke-forskende partnerskap mellom student, praksislærer og universitetslærer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studentene opplever svak sammenheng mellom forskningsfokuset i teoriundervisning og i praksissammenheng. • Studentene opplever svak tillit til egen forskningsmestring.

Figur 6: Illustrasjon av alternative former for veiledningssamarbeid på studentenes FoU-oppgaver.

I figurens øvre venstre rute (+/+) vil det være samarbeid om veiledning mellom praksislærer og universitetslærer i forskende partnerskap med studenter. Det kan tenkes at gjennom praksislæreres og universitetslærers veiledende rolle og tette oppfølging vil studentene oppleve sammenheng mellom det de hører om forskning i teoriforelesninger og det de erfarer i praksisfeltet. Kyndig tilbakemelding samtidig som FoU prosjektene

gjennomføres og felles refleksjon kan være med å gi økt trygghet for å gjennomføre FoU-aktiviteter ved en senere anledning.

I figurens motsatt hjørne (-/-), vil det handle om studentgrupper som ikke er i forskende partnerskap med hverken veileder eller universitetslærer. De kan oppleve å være alene i praksisperioden med sine prosjekter uten oppfølging fra praksislærer eller universitetslærer. De kan oppleve at de ikke ser noen sammenheng med det de har hørt om forskning i teoriundervisningen på campus og det de møter av forskning i skolen. De har i utgangspunktet begrenset kjennskap til forskningsmetode og forskning og opplever derfor å ikke mestre prosjektene. Dette kan føre til at studentene mister tillitt til egen mestringsevne og ikke ønsker å gjennomføre forskningsprosjekter.

I figurens høyre øvre rute (+/-) viser til veiledning hvor det er studentene som har hovedkontakten med praksislærer. Praksislærer tilrettelegger og er døråpner for studentene men er ikke involvert som forskende partner. Studentene kan risikere å gjennomføre FoU-aktiviteter uten kyndig oppfølging i praksisperioden. Studentene starter skriveprosessen av bacheloroppgaven når de er tilbake på campus, og får da veiledning av universitetslærer som ofte ikke kjenner til konteksten for FoU arbeidet. Studentene kan i verste fall oppleve og måtte utelate store deler av empirien fordi den ikke har relevans. Studentene har i tillegg minimalt metodisk opplæring siden utdanningen metodekurs er lagt til fjerde studieår. En årsak til dette kan være at studentene oppfatter et språk mellom det de lærer om forskning i teoriutdanningen og

det de opplever i skolen. I tillegg kan det være at de opplever svak tillitt til egen forskningsmestring.

I figurens nedre venstre hjørne (- /+), er praksislærer involvert i forskende partnerskap med studentene men universitetslærer er ikke involvert. I utdanningen møter studentene dyktige praksislærer som etter hvert har opparbeidet seg erfaring med å veilede og delta i aksjonslæringsprosjektene. Disse lærerne kan ha god kjennskap til FoU og ofte egeninteresse av å være forskende partner i studentenes prosjekter. Praksislærere kan gi kyndig veiledning, men det vil være tilfeldig hvem studentene møter. Utfordringen er at universitetslærer er ikke involvert og har svak kjennskap til konteksten. Det er universitetslærer som skal veilede studentene i rapporteringen av prosjektene. Det vil også være tilfeldig om studentene opplever at det er en sammenheng mellom det de lærer i teoriutdanningen og det de lærer i praksisfeltet. Det vil også være tilfeldig om de opplever at de får god nok kjennskap til forskningsstrategien slik at de opplever tillit til å gjennomføre slike prosjekter ved en senere anledning.

Oppsummerende vil det være figurens øvre venstre rute (+/+) som viser til veiledningsprosesser som har vært gjort i studien. Forskende partnerskap vil kunne være med å sikre kyndig veiledning fra både praksislærer og universitetslærer. Veiledere vil være tilstede når studentene trenger veiledning og kan dermed bistå til å gi kvalifiserte tilbakemeldinger. Det vil kunne være med å gi mestringsfølelse. Veiledere får godt innblikk i prosjektene og har dermed et mye bedre utgangspunkt for veiledning på forskningsrapporten. I tillegg kan det tenkes at når man samarbeider slik vil det

oppfattede distansen mellom teoriutdanning og praksisutdanning oppleves som mindre. Det vil gjelde både for studenter og for lærere.

5.4 Avsluttende kommentar

Veiledningsprosjektet ble utviklet på bakgrunn av erfaringer fra veiledning første året og andre år prosjektet ble gjennomført. Det innbefatter også veiledning av grupper som ikke har vært presentert, verken i artiklene eller i samskrivingen. Erfaringene fra gruppene har vært viktige for hvordan veiledningsprosjektet ble utviklet. På bakgrunn i kappen har jeg valgt å fokusere på det samarbeidet jeg har presentert i artikkel 3.

Jeg valgte å publisere mine artikler på engelsk med bakgrunn i at jeg ønsket å nå ut til et større publikum. I tillegg åpner det opp for flere publiseringskanaler når man skriver engelsk. Konsekvenser av dette kan være at forskningen min ikke når frem til norske lesere på samme måte som om jeg hadde skrevet på norsk og i nordiske tidsskrift. Jeg har derfor valgt å skrive kappen på norsk for å imøtekomme den norske konteksten.

Studiens teoretiske perspektiver har utviklet seg underveis og spesielt i arbeidet med kappen har teorigrunnet modnet. I kappen har jeg vektlagt ny teori som ikke har vært løftet fram i artiklene. Spesielt Freire og Zuber-Skerrit har gitt meg nye perspektiver for å tolke studien i en videre kontekst.

Hensikten med denne avhandlingen har vært å bidra til kunnskap om potensiale for samarbeid mellom praksislærere og universitetsveiledere om veiledning på studenters

FoU-arbeid. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt har studien konkret bidratt til å etablere forståelse for nødvendigheten av tettere samarbeid om veiledning. I den reviderte lærerplanen for grunnskolelærerutdanningen i Tromsø med oppstart høsten 2017, har bacheloroppgaven fått ny betegnelse, FoU-oppgave. I tredje år av utdanningen skal studentene nå jobbe med et større forskningsprosjekt hvor forskningsstrategien er åpen. Aksjonslæring skal ikke lengre være den obligatoriske strategien for studentene. Uansett forskningsstrategi vil det kreve at praksislærere må støtte studenter når de skal arbeide med empiri for sine FoU-prosjekter. Det kan tenkes at med et åpnere metodisk utgangspunkt vil det skapes et behov for tettere oppfølging av prosjektene når studentene er i praksis og gjennomfører forskningsprosjekter. Behovet for 'å snakke samme språk' vil på bakgrunn av dette ha stor relevans for at praksislærer og universitetslærer skal kunne følge opp og veilede FoU- prosjekter når studenter er i praksis. En risiko vil være at praksislærer kun blir en tilrettelegger og døråpner når studentene jobber med FoU-prosjekter i praksis.

Gjennom denne studien har jeg vist at studentene, tredje år i lærerutdanningen, opplever et sprik i forskningsforståelsen mellom det de blir introdusert for i teoriundervisning og det de opplever og hører i praksis i skolene. Studentene er også usikre på hva forskning skal være i skolen og på bakgrunn av dette kan de ha lav tillit til egen mestringsevne med hensyn til forskning.

Studien har vist at samarbeidsveiledning har potensiale til å skape gode partnerskap mellom praksislærer og universitetslærer, som igjen kan bidra til å hjelpe studenten å forstå forholdet mellom teori og praksis, og å styrke troen på egen mestringsevne med hensyn til forskning. Ut fra empiriske data og drøftingen i denne kvalitative eksplorative

studien, kan avhandlingen videre bidra til generering av nye forskningsspørsmål og kunnskapsutvikling om potensialet for samarbeid om veiledning mellom teori- og praksisdelen i lærerutdanning.

Avslutningsvis vil jeg løfte fram at gjennom avhandlingens tre artikler har jeg vist praksislærere og studenters erfaringer og perspektiver fra den nye mastergradsutdanningen for grunnskolen. Aksjonsforskning med sin deltaker- og dialogiske tilnærming til feltet har vært med på synliggjøring av disse perspektivene. Å få frem praksislæreres og studentenes stemme vil være en viktig dimensjon i videre kunnskapsutvikling i forskningsfeltet, og det kan danne grunnlag for å etablere stabile, ikke- hierarkiske partnerskap mellom teori- og praksisfeltet i lærerutdanningen.

6. Referanser

- Abbott, M., C., Tapia, Y., & Greenwood, C. R. (1999). Research to practice: A “Blueprint” for closing the gap in local schools. *Exceptional Children*, 65, 339-352.
- Allen, J. M., Howells, K., & Radford, R. (2013). A Partnership in Teaching Excellence: ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 99-110. DOI: 10.1080/1359866X.2012.753988
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2011). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research, 2nd edition*. London: Sage.
- Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers’ representations of the purposes and processes of Master’s level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168.
- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærere sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund, & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (ss. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. (ss. 248-260). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. I *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press. (publisert originalt i 1934).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*, London: Sage.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnsskapte virkelighet*, 5 opplag, Bergen: Fagbokforlaget.
- Berkaak, O.A. (2003). Innledende essay i norsk utgave av Paulo Freires, *De undertryktes pedagogikk.*, Bokklubbens kulturbibliotek: Den norske bokklubben (originalt trykt i 1968).
- Bhabha, H.K. (1990). *Narration and Nation*. New York: Routledge.
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Bier, M.L, Horn, I., Campbell, S.,S.,Kazemi, E., Hintz,A, Kelly-Petersen, M., Stevens, R., Saxena, A. & Peck, C. (2012). Designs for Simultaneous Renewal in University-Public School Partnerships: Hitting the “Sweet Spot”. *Teacher Education Quarterly*, 39 (3), 127-141.
- Bishop, R.M. & Bieschke, K.J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 182-188.

- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug
- Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry 7 edition*, Cambridge: Polity Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. USA: Prentice Hall.
- Boeije, H.R. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage: London.
- Brandth, Berit (1998). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. Artikkel i H. Holter og R. Kalleberg *Kvalitative metoder i Samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. (2007). Could interviews be epistemic? An alternative to qualitative opinion polling. *Qualitative Inquiry*, 13(8), s.1116–1138. DOI: 10.1177/1077800407308222
- Briseid, L.G. & Werner, S. (2013). *Samanhengen mellom teori og praksis i Lærerutdanningen*, Skriftserie nr 163.UiA.
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/135095/163.pdf?sequence=1>
- Bronkhost, L.H, van Rijswijk, M.M, Meijer, P.C, Köster, B., & Vermunt, J.D. (2014). University teachers' collateral transitions: Continuity and discontinuity between research and teaching. *Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 293-308. DOI: 101174/021037013807532972
- Bøyum, S. (2016). Evidensbasing og profesjonell autonomi. Frønes, I., Eng, H., Ertesvåg, S. K. & Kjøbli, J. (red.). *Risiko, intervensjon og evidens*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Caprano, M., Caprano, R. M., & Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence? *Teacher Education Quarterly*, 37, 131–154.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The issue that divide. *American Educational Research Association*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Education Researcher*, 34(3), 3-17. DOI: 10.3102/0013189X034007003
- Coffey, A & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. California: Sage Publications, Inc.
- Dahl, T. m.fl. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2013). Forskende lærere i klasserommet: To metoder; Lesson study og PBL. I M. Brekke & T. Tiller (red.) *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A.G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø –medvirkning og trivsel*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 1-15. DOI:10.1172/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education* 61(1-2) 35–47. DOI: 10.1177/0022487109348024
- Delmar, C. (2011). “Generalizability” as Recognition: Reflections on a Foundational Problem in Qualitative Research. *Qualitative Studies* 1 (2)
- Denzin, N.K. (2008). The new paradigm dialogs and qualitative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21, 315-325. DOI: 10.1080/09518390802136995
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes.
- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I Daniels, H, Lauder, H. & Porter, J. *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective* (ss. 65-84). London and New York: Routledge.
- Frascatimanualen (2015). *Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*, 6th edition, lastet ned 4.8.2017 fra <http://www.oecd.org/sti/inno/frascatimanualproposedstandardpracticeforsurveysonresearchandexperimentaldevelopment6thedition.htm>
- Freire, P. (1985). *The Politics of education – Culture, Power, and Liberation*, London: MacMillian Publishers LTD.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Norsk utgave, Bokklubbens kulturbibliotek: Den norske bokklubben (originalt trykt i 1968).
- Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L., Steen-Olsen, T., Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. ISBN: 9788202529819. Cappelen Damm Akademisk.
- Grossmann, P., Hammerness, K.M, McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 273-287.
- Grossmann, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 15(2), 273-289.
- Gustavsen, B. & Engelstad, P.H. (1986). The Design of Conferences and the Evolving Role of Democratic Dialogue in Changing Working Life. *Human Relations*, 39 (2), 101-116 DOI: 10.1177/001872678603900201
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Gutiérrez, K. D., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. board of education. *Harvard Educational Review*, 63(3), 445-471.

- Habermas, G. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*, Otta: Tano Aschehoug
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halkier, B. (2011). Methodological Practicalities in Analytical Generalization, *Qualitative Inquiry*, 17 (9), 787-797.
- Hammersley, M. (2008). Assessing Validity in Social Research, I P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (reds). *The SAGE Handbook of Social Research Methods*, ss.42-51, London: Sage.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social – on the principles of Analytical Sociology*, UK: Cambridge University Press.
- Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325. DOI: 10.1016/j.tate.2017.01.008
- Hess, E.K. (2000). Facilitators of and the barriers to the collaboration process i PDSs. artikkel presentert ved *The American educational research association (AERA)*, New Orleans.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holstein J. A. & Gubrium, J.F. (1995). *The active interview*. London: Sage.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Hummelvoll, J. K., Andvig, E., & Lyberg, A. (2010). *Ethiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. (2017). Symbolsk interaksjonisme som analysestrategi I M. Järvinen & N. Mik-Meyer *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). Kvalitative analysetradisjoner i samfundssvidenskaplig forskning. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner*, København: Hans Reitzels Forlag.
- de Kleijn, R., Meijer, P., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert theses supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34 (1) 117-130. DOI:10.1080/07294360.2014.934331
- Klein, E.J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education creating an urban teacher residency. *Teacher Education*, 24 (1), 27-57.

- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen* hentet 2.5.2010 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel/id640249/>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Innføring av femårig lærerutdanning* hentet 2.5.2017 på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Pressemelding nr. 60-16 hentet 1.1.2018 på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-lærerutdanningen/id2503270/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Fakta om ny, femårig grunnskolelærerutdanning* hentet 20.12.2017 på <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaarkrammeplan-for-ny-lærerutdanning.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju, 3 utg.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40 (1) s. 68-85.
- Leming, T., Tiller, T., & Alerby, E. (2016). *Forskerstudentene*. Oslo: Cappelen Damm.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research, *Action Research*, 10 (2), 133-149. DOI: 10.1177/1476750312445034
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer I S. Gjøtterud m.fl. *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. ISBN: 9788202529819. Cappelen Damm Akademisk
- Levine, A. (2006). Educating school teachers. The Education Schools Project. Washington, D.C. Hentet 02.05.2017 fra www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2 (4), 34-46.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Lid, S. E. (2012). FoU-basert profesjonsutdanning – Erfaringer fra evaluering av allmennlærer- ingeniør- og førskolelærerutdanningen *NOKUTs utredninger og analyser* (Vol. 1). Oslo: NOKUT.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen-en forskningskartlegging, KSU 3/2014*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning, ISBN 978-82-12-03384-9
- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical Issues in supporting self-studying. I *Teaching & Teacher education* 10, 1280-1289.
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research, methodology Option. *Canadian Journal of Action Research Volume 13*(2), 34-50.

Mattsson, M., Eilertsen, T. V. & Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? I M. Mattsson, T V Eilertsen & D. Rorrison (red.) (2011). *A Practicum Turn in Teacher Education*, Rotterdam: Sense Publishers.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*, Oslo: Universitetsforlaget.

Mausethagen, S., Hermansen, H., Zlatanovic, T., & Dahl, T. (2016). Hva kjennetegner forskning på norske lærere under Kunnskapsløftet? – En forskningskartlegging. *SPS Arbeidsnotat nr.1. 2016*.

Mausethagen, S. & Raaen, F.D.,(2017). To jump the wave or not: teachers' perceptions of research evidence in education, *Teacher Development*, 21 (3), 445-461.DOI:10.1080/13664530.2016.1262893

McGuirk, J & Methi, J.S. (2015a). Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Bergen: Fagbokforlaget.

McGuirk, J. (2015b). Praksisforskning behøver nye premisser, *Forskerforum*, Debatt, *Forskerforum*, 47(1), 42-43.

McNiff (2017). *Action Research – All You Need to Know*, UK: Sage Publication Ltd.

McNiff, J. and Whitehead, J. (2008). *All You Need to Know about Action Research*. London, Sage.

Mead, George. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mertler, C.A. (2017). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*, 5 utgave, Arizona: Sage publications

Mik-Meyer, N. (2017). Symbolsk interaksjonisme, stigma og «othering». I M. Järvinen & N. Mik-Meyer *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner*, København: Hans Reitzels Forlag.

Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*, 4 utgave. Boston: Pearson.

Moksnes Furu, E. (2007). «Rak lærerygg – Aksjonsforskning i skolen». Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.

Moksnes Furu, E. & Stjernstrøm, E. (2017). Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfelleskap. I S. Gjøtterud m.fl. *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. ISBN: 9788202529819. Cappelen Damm Akademisk

Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatric, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76. DOI: 10.1016/j.tate.2013.12.006

Munthe, E. & Ohnstad, F. O (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol. 6. <http://hdl.handle.net/10642/4174>

- Munthe, E. & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 3, 188-202.
- Munthe, E & Postholm, M-B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen, I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*, Kristiansand: Cappelen Damm, Høyskoleforlaget.
- Munthe, E., Solbakken J., Hjetland, H., Hustad, B.C, Isaksen T, Jahr, H.M., Maagerø, E, Rasmussen, J & Werler, T. (2013a). Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringer for grunnskulelærerutdanningen. Rapport frå Følgegruppa til Kunnskapsdepartementet, Rapport nr. 3, Universitetet i Stavanger: Følgegruppen for lærerutdanningsreformen 2013, ISBN 978-82-998977-3-0, 145.
- Munthe, E., Baugstø, T., & Haldorsen, A. (2013b). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre Skole* 2013:1.
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson Study i utdanning og praksis*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH (2006). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 7.8 2017 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Ressurser/Referanser/NESH-2006/>
- Nielsen, K. & Nielsen, B. (2006). Methodologies in Action Research. I Nielsen, K. A. & L.G. Svensson *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*, Rotterdam: Shaker Publishing.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen 2006. Hentet 2.5.2017 http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alu_eva/ALUEVA_Hovedrapport.
- NOKUT (2012). FoU-basert profesjonsutdanning – Erfaringer fra evaluering av allmennlærer, ingeniør- og førskolelærerutdanningen. NOKUTs utredninger og analyser (1). Oslo, NOKUT.
- NOU.2008-2009. 11. Læreren Rollen og utdanningen. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Nordenbo, S-E m.fl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København, School of Education University of Aarhus.
- Ohnstad, F.O. (2014). Lærerutdanning og «Lærerprofesjonens etiske plattform» Hvordan kan lærerutdannerne bruke plattformen? Utdanningsforbundet hentet 1.1.2018 fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/F.O.Ohnstad_L%C3%A6rerutdanning%20og%20plattform_26.02.2014.pdf
- Olin, G., Karlberg-Granlund, G. & Furu, E. (2016). Facilitating democratic professional development: exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research- Partnership and Recognition in Action Research*, 24 (3), 424-441. DOI: 10.1080/09650792.2016.1197141
- Pajares, F. (1996a). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.

- Pajares, F. (1996b). Current directions in Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. I M. Maehr & P. R. Pintrich (reds.) *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Payne, G. & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*, California: Sage Key Concepts.
- Pedler, M. (ed.) (1991). *Action Learning in Practice*, 2nd edn. Brookfield, VT: Gower.
- Pilot i nord (2008). *Profesjonelle lærere på alle trinn: integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Hentet 2.5.2017 fra http://www2.uit.no/ikbViewer/Content/79165/Laererutdanning_forslag.pdf
- Plauborg, H. Andersen, J.V., Bayer, M. (2007). *Aktionslæring i og af praksis*. København: Hans Retizels Forlag.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rearick, M. & Feldman, A. (1999). Orientations, Product, Reflections: A Framework for Understanding Action Research. *Teaching and teacher education* 5, 333-349.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World worthy of Human Aspiration, I P. Reason & H. Bradbury (red.) *Handbook of Action Research* (s.1-14). London: Sage.
- Regjeringen (2016). *Fakta om ny, femårig grunnskolelærerutdanning*, Statsministerens kontor. Hentet 1.1.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaarkrammeplan-for-ny-larerutdanning.pdf>
- Revans, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos and Crane.
- Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln, R. (2016). *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ritzer, G. (2000). *Sociological Theory*. McGraw-Hill international editions: Sociology series 5 utgave, McGraw-Hill.
- Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21st Century: Education, Dialogue and Transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Rönnerman K., Salo P. (2017) Action Research within the Tradition of Nordic Countries. I: Rowell L., Bruce C., Shosh J., Riel M. (reds.) *The Palgrave International Handbook of Action Research*. Palgrave Macmillan, New York
- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning, *Educational Philosophy and Theory*, 43 (9), 924-942.
- Rutherford, J. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. I Ders. (Hg.). *Identity: community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 207-221 Lastet ned 1.1.2018 fra <https://www.scribd.com/document/358684105/The-Third-Space-Interview-With-Homi-Bhabha>

- Schuck, S., Kearney, M. & Burden, K. (2016). Exploring mobile learning in the Third Space. *Technology, Pedagogy and Education* 26 (2), 121-137. DOI: 10.1080/1475939X.2016.1230555
- Scott, M.B. & Lyman, S.M. (1968). Accounts, *American Sociological Review* 33(1) 46-62
- Seal, C. (1999). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 5 (5), 465-478.
- SINTEF (2011). Oppfatning av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer – GNIST studiekvalitetsrapport. SINTEF A18011
- Solstad, A.G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3, 203-218.
- Steele, A. & Danielsen, A.G. (2014). Action Learning in Tripartite Teacher Student Partnership: Dialog Seminar, a Tool for Integration of Research & Development in Teacher Education. I A-L Østern (red.), *NAFOL Year Book 2014 Once a Teacher – Always a Teacher?* S.155-173. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steele, A. (2017a). Student teachers' Conception of Research-based knowledge and Experience of Coherence in a Teacher Education Program. *Action Researcher in Education* (antatt juli 2017).
- Steele, A. (2017b). An Alternative Collaborative Supervision Practice between University-Based Teachers and School-Based Teachers. *Issues in Education Research* 27 (3). 582-599.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode, 4 utg.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, *Qualitative Inquiry*, 16 (10). 837-851. DOI: 10.1177/1077800410383121
- Trondsen, M. & Sandaunet, A-G. (2009). The dual role of the action researcher, *Evaluation and Program Planning*, 32, 13-20.
- Trondsen, M. (2013). «Vi er ikke syke mennesker – vi har bare et behov for å snakke». En kvalitativ studie av en internetbasert selvhjelpsgruppe for ungdom med en psykisk syk forelder. PhD-avhandling. Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Universitet & høgskoleloven (2007). Lov om universitet og høgskoler (universitets- og høgskoleloven), lastet ned 4.8.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Universitet- & Høgskolerådet, UHR (2015). *Utdanning i endring – Nye muligheter for FoU + Utdanning* lastet ned 2.5.2017 fra http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/utdanning_i_endring._nye_muligheter_for_fou_utdanning

- Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, USPIT (2016). *Universitetsskoleprosjektet*, UIT-Norges arktiske universitet, hentet 2.5.2017 fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271
- Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, USP (2017). *Universitetsskoleprosjektet 8-13*, UIT-Norges arktiske universitet, lastet ned 22.05.2017 fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=491610
- Universitetet i Tromsø (2016). *Studieplan for Grunnskoleutdanning trinn 1.-7 master* lastet ned 7.8.2017 fra https://uit.no/utdanning/program/280330/grunnskolelaererutdanning_for_1_-7_trinn_-_master
- Universitetet i Tromsø (2016). *Studieplan for Grunnskoleutdanning trinn 5.-10 master* lastet ned 7.8.2017 fra https://uit.no/utdanning/program/280681/grunnskolelaererutdanning_for_5_-10_trinn_-_master
- Universitetet i Tromsø (2017). Emnebeskrivelse lru-2001, lastet ned 1.1.2018 fra <https://uit.no/utdanning/emner/emne/463074/lru-2001>
- Universitetet i Tromsø (2017). *Studieplan for Grunnskoleutdanning trinn 1.-7 master*, lastet ned 7.8.2017 fra https://uit.no/utdanning/program/361219/grunnskolelaererutdanning_for_1_-7_trinn_-_master
- Universitetet i Tromsø (2017). *Studieplan for Grunnskoleutdanning trinn 5.-10 master*, lastet ned 7.8.2017 fra https://uit.no/utdanning/program/280681/grunnskolelaererutdanning_for_5_-10_trinn_-_master
- Utdanningsforbundet (2017). *Lærerens profesjonsetiske plattform*, hentet 17.12.2017 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Kunnskapsløftet – Læreplanverket*, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur –en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, Flekkefjord: SEEK AS.
- Wallace, R., & Wolf, A. (2006). *Contemporary Social Theory – Expanding the Classical Tradition* (6ed). USA: Pearson Education.
- Walløe, L. (2008). *Evne til forskning. Norsk forskning sett innenfra*, Det Norske Vitenskaps Akademi.
- Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005) Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.
- Whyte, W.F (1991). *Participatory Action Research*, London: Sage.

Ytterhus, B. (2001). Hvordan går det med Mead, Blumer, Goffman og barna? en diskusjon av symbolsk interaksjonisme som utgangspunkt for forskning og forståelse for barn. *Barn*, 1, 29-45.

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

Zuber-Skerritt, O. (2001). Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs, i S. Sankara, B. Dick, & R. Passfield (reds.) *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, (ss.1-20) Lismore, Australia: Southern Cross University Press.

Zuber-Skerritt, O. (2002). A model for designing action learning and action research programs. *The Learning organisation*, 9 (4), 143–149.

Zuber-Skerritt, O. (2009). *Action learning and action research: Songlines through interviews*. Rotterdam: Sense.

Zuber- Skerritt, O. (2015). Participatory Action Learning and Action Research (PALAR) for Community Engagement: A Theoretical Framework, *Educational Research for Social Change*, 4 (1), 5-25.

ARTIKLER I-III

VEDLEGG (1-7)

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet: *Lærerutdanning i endring (Teacher Education in Transformation.)*

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hvordan FoU integreres i de nye lærerutdanningene. Målet for prosjektet er først og fremst å få ny kunnskap om de nye lærerutdanningene. For Universitetet i Tromsø vil det være viktig å få innblikk i hvordan FoU utføres, fordi det vil kunne gi et svar på om det er sammenheng mellom føringer fra ledelsens side og utøvende praksis. Målsetningen for de nye lærerutdanningene er at teori og praksis skal integreres sterkere gjennom *forsknings- og utviklingsarbeid*, FoU, gjennom hele utdanningsprosessen, og at det vil føre til en utviklet profesjonell identitet der de fem kompetanseområdene, sosial, didaktisk, faglig, endrings- og utvikling og yrkesetisk kompetanse, blir sentrale i lærerens profesjonelle utrustning:

For å sikre at disse kompetansene blir sentrale i lærernes profesjonelle utrustning, mener utvalget at en FoU-orientering bør gjennomsyre alle deler av lærerutdanninga. Derigjennom skal kommende lærere få kjennskap til forskningsmetode, utvikle sin evne til kritisk refleksjon og gjøre seg kjent med aktuell pedagogisk og fagdidaktisk forskning (Pilot i nord, 2008:9).

Dette vil jeg utforske og finne mer ut om og ønsker derfor informanter blant lærerutdannere og studenter tilknyttet Universitetet i Tromsø på de nye lærerutdanningene. Deltakelse i prosjektet innebærer deltakelse i dialogseminar i regi av Universitetet. Jeg vil også, om det blir aktuelt, komme med forespørsler om intervju og forespørsel om observasjon.

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg. Informasjonen jeg får både i dialogseminarene og i intervjusituasjon vil anonymiseres så godt dette lar seg gjøre, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne. Jeg har full taushetsplikt og prosjektet er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Lydbåndopptak vil forsvarlig tas vare på og slettes høsten 2015, når prosjektet er ferdigstilt. Prosjektet vil utgis i tre samlende artikler i nasjonale og internasjonale tidsskrifter.

Dersom du har lyst til å være med på prosjektet, er det fint om du signerer på samtykkeerklæringen jeg har vedlagt.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen kan du gjerne ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen
Annfrid Rosøy Steele
Stipendiat i forskning på lærerutdanning
Avd. Mellomveien
9037 UIT-Norges Arktiske Universitet
#77660263 / 93457565
Annfrid.R.Steele@uit.no

Forskernettverk:
http://www2.uit.no/ikbViewer/page/publikum/prosjekter/prosjekt?p_document_id=268702

Veiledere:
Post doktor Anne Grete Danielsen og Professor Tom Tiller

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet *Lærerutdanning i endring (Teacher education in transformation.)* og er villig til å delta i studien.

Signatur: Telefonnummer.....mail:.....



Hemte Hårfagre gate 29
N-5067 Bergen
Narway
Tel: +47 55 58 31 77
Fax: +47 55 58 36 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 945 721 684

Annfrid Rosøy Steele
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Writen: 08.03.2012

Vår ref.: 2011/173 LT

Grens dato

Uves ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29011	Lærerutdanning i endring
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Annfrid Rosøy Steele

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldingspliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondansen med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregistreloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/foresak_stued/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Nantvedt Kvalheim

Lis Tenold

Lis Tenold tlf. 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 29011

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet mottatt 05.03.2012 godt utførelse.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 01.08.2014. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

Rita Helland

Fra: Lene Brandt <lene.brandt@nsd.uib.no>
Sendt: 8. august 2014 12:28
Til: annfrid.r.steele@uit.no
Emne: Prosjektnr: 29011. Lærerutdanning i endring

TILBAKEMELDING PÅ STATUSRAPPORT

Vi viser til statusrapport mottatt 04.08.2014 for prosjekt:

Prosjektnr: 29011. Lærerutdanning i endring

Vi bekrefter å ha registrert 01.08.2015 som ny dato for prosjektslutt. Det er opplyst at utvalget kan informeres om ny forventet prosjektslutt. Denne informasjonen kan gis utvalget muntlig eller skriftlig. Du vil motta en ny statushenvendelse ved prosjektslutt.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

--
Vennlig hilsen / Best regards

Lene Chr. M. Brandt
Rådgiver / Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)

Personvernombud for forskning
(Data Protection Official for Research)

Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN
Tlf. direkte: (+47) 55 58 89 26
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80 / 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Epost: lene.brandt@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern



Required enclosure when requesting that a thesis be considered for a doctoral degree

Declaration describing the independent research contribution of the candidate

In addition to the thesis, there should for each article constituting the thesis be enclosed a declaration describing the independent research contribution of the candidate (problem formulation, method, data collection, analysis, interpretation, writing etc.)

For each article the declaration should be filled in and signed by the candidate, then circulated to the other co-authors for signatures.

Article no: 1

Authors: Steele, Annfrid R. & Danielsen, Anne G.

Title: Action Learning in Tripartite Teacher-Student Partnership: Dialog Seminar, a Tool for Integration of Research & Development in Teacher Education.

The independent contribution of the candidate:

Problem formulation and research design

Data generation

Transcription

Qualitative coding and initial analysis

First draft of manuscript

The candidate and co-author have collaborated on:

Interpretation

Writing/editing the final version of the article

Annfrid Rosøy Steele
Signature of the candidate

Name (bold letters): ANNERID ROSØY STEELE

Any Comments:

Annegrete Danielsen
Signature of co-author 1

Name (bold letters): ANNE GRETT
DANIELSEN

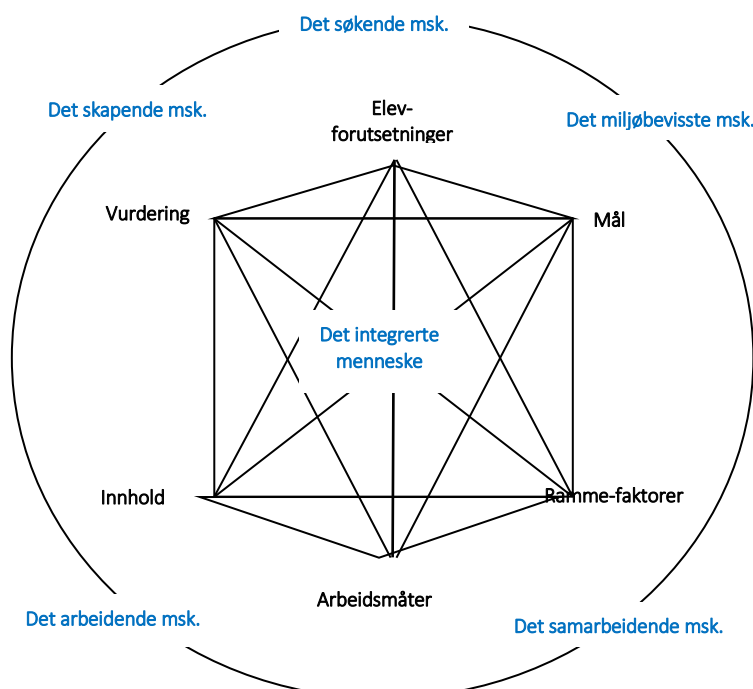


Dokument for undervisningsplanlegging og veiledning

Student/studiekull:	
Praksisskole/praksislærer/årstrinn:	
Dato og tidsramme for økta:	
Fag og tema:	

Studenten skal bruke dokumentet for undervisningsplanlegging og veiledning som en del av sin praksis. Dokumentet har to siktemål; det skal brukes til planlegging av undervisningsopplegg og det skal danne grunnlag for refleksjon og veiledning. Dokumentets utforming bygger på den didaktiske relasjonsmodellen, og er utformet slik at det blir progresjon i praksis.

- Profesjonsfaglæreren/faglærer skal gjennomgå dokumentet før studentene skal ut i praksis.
- Praksislæreren skal vise bruken av dokumentet i forbindelse med egen undervisning.
- Studenten skal bruke dokumentet til 2-3 undervisningsopplegg, inklusive når universitetslæreren har praksisoppfølging. Universitetslæreren må få opplegget tilsendt to døgn i forkant.
- Til planlegging av andre undervisningsøkter brukes skjemaet "Undervisningsplan" (Hva-Hvordan-Hvorfor).



Mål

Fokus 1. år:

Formuler og begrunn undervisningsopplegget for økta med utgangspunkt i K06, slik at det er tydelig hva elevene skal lære, og at målene er formulert i et språk som elevene kan forstå.

Fokus 2. og 3. år:

I tillegg til fokus første år, formuler mål som kan observeres i det elevene skal gjøre og lære. Prøv å skille mellom kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. Målene skal være tilpasset elevgruppens forutsetninger.

Rammefaktorer

Fokus 1. år:

Beskriv rammefaktorer (ressurser og muligheter) for undervisningen i form av lærestoff, materiell og utstyr, tidsramme, læringsarena, antall elever per lærer, assistenter, ordensregler og rutiner.

Fokus 2. og 3. år:

I tillegg til fokus første år, beskriv lærerforutsetninger, tilgjengelige voksenressurser og muligheter til å variere organiseringen av undervisningen.

Elevforutsetninger

Fokus 1. år:

Beskriv elevgruppen slik du ser og forstår den.

Fokus 2. og 3. år:

I tillegg til fokus første år, beskriv ressurser, muligheter og utfordringer i elevgruppen, samarbeidsmiljø og behovet for tilpasset opplæring.

Innhold og arbeidsmåter (læreprosess)

Fokus 1. år:

Beskriv hva elevene skal oppleve, erfare og gjøre, arbeidsmåter elevene skal bruke og hva lærerens oppgaver skal være.

Fokus 2. år:

I tillegg til fokus første år, begrunn valg av lærestoff, beskriv hvordan du vil motivere elevene og hvordan du vil ivareta grunnleggende ferdigheter i undervisningsopplegget.

Fokus 3. år:

I tillegg til fokus første og andre år, beskriv hvordan du vil ivareta tilpasning av innhold og arbeidsmåter på en måte som favner alle elevene.

Vurdering

Fokus 1. år:

Beskriv tegn (noe du kan observere) hos elevene som kan vise at målene for undervisninga er nådd.

Fokus 2. år:

I tillegg til fokus første år, beskriv og begrunn hvordan du involverer elevene i vurderingen av eget læringsutbytte (egenvurdering).

Fokus 3. år:

I tillegg til fokus første og andre år, beskriv hvordan du kan gi tilbakemelding til elevene med sikte på faglig og sosial utvikling (vurdering for læring).

Klasseledelse og læringsmiljø

Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring. Beskriv derfor:

1. Hva vil du gjøre for å være en god klasseleder?
2. Hva vil du gjøre for å skape et godt læringsmiljø?
3. Hvilke opplevelser og erfaringer vil du at elevene skal ha, med deg som lærer?

Veiledning

Der du ønsker veiledning, beskriv hva du vil skal være tema:

1. Førveiledning fra praksislærer:
2. Førveiledning fra universitetslærer:
3. Etterveiledning fra praksislærer:
4. Etterveiledning fra universitetslærer:

Annfrid Rosøy Steele

From: Eleni Katsarou <katsarou@uoc.gr>
Sent: onsdag 14. juni 2017 12:45
To: Annfrid Rosøy Steele
Subject: Re: New submission for Action Researcher in Education

Dear Annfrid,

your manuscript is accepted for publication in the next issue of Action Researcher in Education. Soon you will receive details about all the necessary changes, proposed by the reviewer, that you have to do in order to have it published.

Thank you for your interest in our Journal.

Best wishes,

Eleni Katsarou

Στις 13/6/2017 4:12 μμ, ο Annfrid Rosøy Steele έγραψε:

Dear Eleni,

I while back I emailed my manuscript 'Student Teachers' Conception of Research-based Knowledge and Experience of Coherence in a new Teacher Education Program' to your journal Action Researcher in Education. I have not heard anything back, now I just wonder if there is any word of the review yet?

Hope this is not causing you any inconvenience.

Regards,

Annfrid Steele

Annfrid Rosøy Steele
Stipendiat i forskning på lærerutdanning/ PhD. Student
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk / Department of Education
UIT – Norges Arktiske Universitet/ UIT- The Arctic University of Norway
903 / Tromsø
+47 77660263 / + 47 93457565
Annfrid.R.Steele@uit.no

From: Eleni Katsarou [<mailto:katsarou@uoc.gr>]
Sent: 2. mars 2017 07:53
To: Annfrid Rosøy Steele <annfrid.r.steele@uit.no>
Subject: Re: New submission for Action Researcher In Education

Dear Annfrid,

thank you for your manuscript. We will soon send it for review.

Vedlegg (7)

Utdrag fra analyse.

- Legitimerende forklaringer. Forskning i skolen.
- Forsker som aktiv deltaker.
- Utdrag fra forskerlogg.

Legitimerendeforklaringer	
Om forskning	Beskrivelse av forskning i skolen
<p>S1: FoU..det står for forsknings og utviklingsarbeid gjør det ikke? Det er et ganske skremmende ord..du vet når du sier du skal gjøre forskning ute i skolene..det er med en gang stempel i panna..</p> <p>S1: Jeg tenker lærer er alltid så flinke til å prate om alt som skulle ha vært gjort..men jeg tenker at denne utdanninga skal også være med å sette oss i stand til å sette i gang prosesser..vi skal faktisk kunne sette i gang prosjekter..og faktisk ha den driven i oss..ikke si sånn «dette har vi prøvd før så det gjør vi ikke igjen».</p>	<p>S2: Jeg er ikke imot forskning..det er ikke det..men når man kommer ut i skolen og får høre nesten at «vi driver ikke på med forskning her, vi driver med læring»..vi vil møte motstand av lærerne.</p> <p>S1: de sier «å ja nå skal dere komme å revolusjonere skolen – vi gir dere 2-3 år».</p> <p>P3: nei.. fordi det er litt sånn...vi ble litt sånn «oj hva er det nå som er vårt utviklingsarbeid».. fordi at noen ganger så forsvinner det litt i skolehverdagen. Det blir litt borte, det er ikke sånn at jeg har kjempefokus på det ene utviklingsarbeidet som vi holder på med.. fordi at.[.ee..]det dyttes hele tiden nye ting inn i våre pedagogiske utviklingstid.. som tar fokuset vårt bort ...</p>
Om samarbeid	Om dialogseminar
<p>P2: ... da [anonymiser] gikk forbi på gangen i sta så sa jeg: «du var flink å finne fram et gammelt foredrag og så bare av slutte til slutt med bare å si at så er det opp til dere å gjøre det til noe analogt».. altså med det [anonymisert] sa med det vi nå skal gjøre. Jeg håper jeg ikke fornærmet [anonymisert].. jeg hadde jo en fin opplevelse der nede.. og jeg tror absolutt.. jeg har bestandig gått hjem fra disse dialogkonferansene litt giret og tenkt at dette er bra.. så jeg.. syns [anonymisert] fikk det ryddig og bra presentert.. jeg tror vi vet hva som er felles oppgaven her..</p> <p>P3:..så kom det fram noe om at.. for eksempel sa [sensurert] «dere kunne ikke gå inn og jobbe å se på enkelt individer i praksisoppgaven».. så ble jeg helt.. hva i all verden! På den første dialogseminaret så var jo casen! At man kunne gå inn å se.. ja men klart vi må vel se på det sånn at dialogseminar endrer seg også [latter] gjennom HER så er det snakk om en aksjonslæring og ei læring hos de som legger fram dette.. men det må jo ha vært kjempe frustrerende for dere.. for jeg satt jo også og tenkte hva i verden nå blir hode</p>	<p>S4: jeg syns det var godt at vi nå fikk ordentlig forklart bilde på aksjonslæring.. for i begynnelsen av året så syns jeg.. det var så skummelt begrep og det var så.. hva er aksjonslæring og hva er aksjonsforskning? Og jo mer vi har jobbet med denne prosjektplanen så og hva vi skal ut å gjøre.. altså hva vi skal gå ut å gjøre en læring om.. og [sensurert] var så tydelig hva det egentlig er vi skal.. han sa «vi skal rett og slett ut å utvikle vår egen praksis!» Og kunne de ikke bare sagt det så enkelt fra begynnelsen av! Dette med.. selvfølgelig skal vi ha teorien i bunn det er greit.. men det er så enkelt.. vi skal utvikle vår egen praksis.. og når han kan si det så enkelt kunne ikke våre faglærere og så si det så enkelt? Og det kom fram på en sånn fin måte at vi skal ikke revolusjonere vi skal ut å lære.. det er jo det vi skal gjøre! Syns det begrepet har vært så skummelt helt til nå.. og forrige dialogkonferanse så landet jeg skikkelig på det. og nå kom det så enkelt fram.. så enkelt kan det sies!</p>

<p>mitt helt ..skal vi på nytt igjen møtes å så skal vi ikke vite hva dette er for noe?</p>	
<p>Om forståelse av sammenheng</p>	
<p>S5: ja men det er viktig at faglærerne ikke bare har vært isolert på huset her, men at de har vært ute i praksis. For eksempel i fjor så kjente jeg kjemprefrustrasjon i [fag] fordi jeg prøvde alt å si at elevene er der ute hvordan ville du.. «ja men nå skal dere bare lære dette..» og jeg forsøkte å si at ja men jeg tenker didaktisk, jeg tenker hvor er forutsetningen til elevene.. fordi det er jo der fokuset vårt er.. noen ganger hvis de [universitetslærere]ikke har vært i skolen så.. er det kanskje vanskelig å sette seg inn i læresituasjonene når man ikke har vært i skolen og kanskje bare vært der fragmentert og i perioder.. så er det jo vanskelig å få den helheten som faktisk er i skolen og vi [studentene] ikke engang har.</p> <p>S6: grunnen til at jeg føler det slik jeg gjør er at i fjor da jeg var i praksis så hadde jeg besøk av faglæreren i [fag].. [sensurert]Og så rekker han svake gutten opp hånda og så sier han: «det er en glad dag!» Og så sier jeg, ja det er en glad dag, hvordan glad dag for eksempel? [sensurert]Og når vi da hadde veiledning med [universitets]læreren så sa [sensurert] «ja du var litt utydelig på begrepet, vet du hva [sensurert] er?» Så begynte praksislæreren og si at «ja men hun gjorde jo det rett og det riktige».. og da [universitets]læreren sier at [sensurert] ikke var helt enig i det.. da tenkte jeg er du helt på bærtur. jeg kunne jo ikke trø ungen ned i gjørma..</p>	
<p style="text-align: center;">Forsker som aktiv deltaker</p>	
<p>S3: jeg vil bare si meg enig med S1. Dette med forskning er et stort ord som kan virke skremmende..men jeg tenker også at sånn påtvungen forskning utenfra..etaten, kommunen og slikt..altså det med at du ikke blir motivert..så det er derfor at forskning burde komme utenfra og at folk som er motivert melder seg på om de er engasjert i å drive det da..</p> <p>Annfrid: men fou begrepet har et sånn to-ledda..to innfall..å være forskende handler om å være nysgjerrig også..man kan se bort fra statistikkforskeren..det er det aksjonslæring kan være..det handler om hvordan man definerer forskning</p> <p>S4: jeg var hos Kunnskapsdepartementet og var invitert til å snakke om FoU-arbeid i lærerutdanninga og de skal skrive en Stortingsmelding om dette...så det var tydelig der nede..og det var flere institusjoner som var der..at oppfatninga av begrepet er forskjellig..så jeg tror det er viktig at man klarer å samles om en felles forståelse av begrepet.</p> <p>P4: jeg tenker at begrepsbruken ja..vi snakker jo om eleven som forsker også..</p> <p>S5: ja men jeg synes jo vi er inne på det essensielle når vi sier vi skal ta bort det statistikkmessige og den tradisjonelle forskerrollen..det er ikke den forsknings og utviklings definisjonen man har i dag [i lærerutdanningen]..det er ikke bare å overføre sånne store og fine visjoner..i skolen henger det veldig mye igjen..de styrer på andre måter og parametre..er det et riktig begrep vi bruker?</p> <p>Annfrid: jeg vil bare si at FoU er ikke noe nytt i lærerutdanningen..det er en fellestanke om at det er dette som skal til for å få gode lærere..det handler om å kunne vurdere og evaluere sitt eget virke..men da snakker jeg om den kreative delen av FoU som kan være en måte å danne og utvikle seg..</p>	

S3: jeg vil si noe om det du [peker på Annfrid] startet med..det handler om å forske i og forske på..vi har hatt så mye om dette om aksjonslæring og forskning...jeg tenker når jeg hører FoU så kommer det noen inn og forsker på oss. Det vi skal gjøre ute i skolene er LoU, altså læring og utviklingsarbeid, og stjeler fra aksjonsforskning og aksjonslæring..det høres mindre skummelt ut og mer overkommelig for lærer ute i jobb.

S4: vi trenger først en klar definisjon på hva det er

S2: små endringer, varige endringer

P1: det er et godt poeng

Annfrid: Du har mulighet til å utvikle din egen FoU..det kommer fra grunnen av [behovet] om man også kan se begrepet fra den vinkelen.

Utdrag fra forskerlogg

Dato: x.x.

Med utgangspunkt i undervisningsplanen jeg hadde fått på mail hadde vi formøte først for å gå igjennom opplegget. Ser de velger å fokusere mer på elevloggen. De må huske å sette av nok tid til den. Tenker det er lurt, de kjenner elevene så godt nå. Opplegget gikk delvis som planlagt men de rakk ikke å bli ferdige. Animasjon tar tid. Jeg hadde ansvar for å observere gruppebordene bakerst, Klipp og lim. Ble aktiv deltakende observasjon fra min side. Hjalp til med klipping. Møte etterpå ble en gjennomgang av opplegget og samtale om veien videre. Vi [praksislærer] støtter de i å bruke mer tid på logg. Elevenes egenvurdering av innsatsen. De vurderer å ha elevintervjuer i etterkant.

Vi avtalte nytt tidspunkt for møte i neste uke. Da skal jeg få ny plan på mail og vi avtalte at det fungerte fint å ha for – og ettermøter.

Dato: x.x

Fikk opplegget på mail. Lengre og mer detaljert denne gangen. Mye av teksten kan gå rett inn i oppgaven. Vi hadde formøte og gikk igjennom opplegget. mye av det samme som sist. Brukt lang tid på oppstarten og avslutninga for at elevene fikk tid med loggen. Ettermøte snakket om tidsbruk igjen. Fungerte fint med loggen men vil ta mye tid for å få laget ferdig animasjon. Klipping i teksten. Studentene Leste noen av loggene. Jeg sa at teksten godt kunne gå inn i oppgaven og det hadde de allerede tenkt igjennom og hadde startet med å skrive! Vi avtalte et mulig møte med [navn på praksislærer] på mellomvegen. Vi snakket om at de sender det de har skrevet til da til oss begge og så møtes vi.

Dato: xx.x

Møte på mellomvegen med [navn på praksislærer] og studentene. Gikk greit, de er nesten i mål. Vi diskuterte teori, [navn på praksislærer] foreslår å trekke inn Dyste og mer om dialogen. Vi diskuterte det ene avsnittet om [sensurert]. Viktige refleksjoner, vi ser forskjellige ting inn i teksten og jeg kjenner ikke elevgruppa eller rammene på [navn på skole] godt nok. studentene så poenget og skriver om. Vet ikke om de [studentene] er klar for mer input, ser de er ferdige og egentlig ikke vil mer. Det er fortsatt tid, vi får se hvordan det blir. [navn på praksislærer] sa ja til å lese teksten og gi sine tilbakemeldinger.