

## **Kapittel 6: Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering**

*Rachel Jakhelln, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl*

Samarbeid mellom universitet/høgskole og skole om lærerutdanning har som ideell målsetting å utvikle studentenes lærerprofesjonalitet. En forutsetning for slik profesjonalitet er å kunne forholde seg til og bruke ulike kunnskapsformer, som akademias teoretiske og skolens erfaringsbaserte kunnskap, for å fremme elevens læring. For å lykkes kreves et tett samarbeid mellom institusjonene. I dette kapitlet viser vi hvordan **Universitetsskole**ne utgjør et lovende konsept for å realisere et likeverdig partnerskap der ulike kunnskapsformer møtes.

### **Innledning**

Alle profesjonsutdanninger er koblet til et praksisfelt, men koblingene kan være forskjellige etter hvilke kunnskapsformer som møtes. Innen medisin har vi lang tradisjon for universitetssykehus, sosionomutdanningen har sin høgskoleklinikk og ingeniørutdanningen har mange former for samarbeid med industrien. I **lærerutdanning**en har samarbeidet og balansen mellom **kunnskapsformer** i akademia og i skolene lenge vært en av hovedutfordringene. Studentene ser ikke umiddelbart sammenhenger mellom den akademiske kunnskapen de møter på campus og de erfaringene de gjør seg i møte med skolen. En **forskningsbasert lærerutdanning** på masternivå representerer også forventninger til praksisopplæringen utover at studentene trener på å undervise. Et samarbeid mellom skole og universitet/høgskole (UH) skal ideelt sett gi lærerstudentene mulighet til å utvikle lærerprofesjonalitet. Dette innebærer blant annet å forholde seg til og bruke ulike former for kunnskap som møtes når vitenskapsfag møter skolefag, når pedagogikk og fagdidaktikk skal fremstå som komplementære og når den

erfaringsbaserte praksiskunnskapen – både studentenes og veiledernes – skal være med på å skape mening og sammenheng i utviklingen av en kompleks profesjonskompetanse. For å fostre en slik profesjonalitet trengs flere arenaer der studenter kan møte ulike kunnskapsformer. Ifølge Ellis (2016), som har gjort forskning på **lærerutdanning** både i Norge og England, er forholdet mellom profesjon og utdanningsinstitusjon uklart. Faget slik det kommer til uttrykk i høyere utdanning er ikke nødvendigvis faget slik det kommer til uttrykk i skolen.

Ellis ser forholdet som et kunnskapsproblem: Det eksisterer en ulikhet i kunnskapsformer mellom skole og UH, og det er derfor uklart hvordan lærere best utvikler sin profesjonskunnskap. Det er dette forholdet vi vil bidra til å kaste lys over i dette kapitlet, og vi vil gjøre det ved å vise hvordan et særskilt konsept for **partnerskap** mellom universitet og skole skaper nye betingelser for utvikling av lærerstudenters profesjonskompetanse. Begrepet partnerskap er upresist og opptrer i mange former (se også diskusjonen til slutt i dette kapitlet). Vi bygger imidlertid på en forståelse av begrepet der gjensidig avhengighet og interaksjon står sentralt og der resultatet av partnerskapet er mer betydningsfullt enn det den enkelte partner kunne produsert på egen hånd. Det innebærer også at skolene ikke bare er mottakere av lærerstudenter, men inngår i partnerskapet som aktive lærerutdannere (se Lund, Jakhelln & Rindal, 2015, for en diskusjon av partnerskap).

Det **universitetsskolekonseptet** vi presenterer er utviklet av universitetene i Tromsø og Oslo i samarbeid med skoleeiere i Tromsø og Oslo/Akershus. Konseptet inngår også i prosjektporteføljen til **ProTed – senter for fremragende lærerutdanning**,<sup>1</sup> som er et samarbeid om kvalitetsutvikling i lærerutdanningene mellom Universitetet i Oslo (UiO) og UiT Norges arktiske universitet (UiT). Også andre utdanningsinstitusjoner adopterer universitetsskolekonseptet og tilpasser det til lokale formål og prioriteringer.

---

<sup>1</sup> Se <http://www.uv.uio.no/proted/>

Universitetsskolene utgjør en relativt ny konstruksjon og – iallfall for norsk lærerutdanning – en ny type partnerskap. Ved universitetsskolene søker man å gjøre både det akademiske, forskningsbaserte innholdet i utdanningen og den erfaringsbaserte, situerte kunnskapen tydelig og bidra til at studentene erfarer meningsfulle sammenhenger (se Hatlevik og Havnes i denne boken). I tillegg plasseres studenten selv i sentrum for disse kunnskapspraksisene (se også figur 1 senere i kapitlet), og dermed for sin egen **profesjonsutvikling**. I dette konseptet har universitetsskolene en tydeligere aktørstatus som **lærerutdannere** enn det som har vært vanlig for praksisskoler i lærerutdanningen, og skolene bruker selv lærerutdanningen i utviklingen av sine egne praksiser.

**Universitetsskolekonseptet** er relativt nytt, og vi mangler fortsatt en systematisk empirisk dokumentasjon på hvordan universitetsskolene faktisk fungerer som arenaer for profesjonsutvikling. Men det er likevel høstet erfaringer som peker på at konseptet har et potensial for å styrke studenters profesjonsutvikling og utvikle lærerutdanningene som profesjonsutdanninger. Et internasjonalt ekspertpanel som evaluerte ProTed fremhevet da også universitetsskolene som «the jewel in ProTed's crown» (Lawson, Munthe, Westerheijden, Bundsgaard & Tangnes, 2015, s. ii). Det er med dette som bakgrunn at vi i dette kapitlet løfter frem og reflekterer over erfaringer fra universitetsskolekonseptet for å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan bidrar universitetsskolene til å utvikle og transformere studentenes profesjonskvalifisering og lærerutdanningene som profesjonsutdanninger?*

Vi retter altså oppmerksomheten mot utviklingspotensialet ved universitetsskolekonseptet, og vi tar i bruk begrepet **transformasjon** for å fremheve et bestemt aspekt ved denne utviklingsdimensjonen. Det latinske ordet transformasjon betyr å «omdanne», og det brukes for å betegne en vesentlig eller kvalitativ endring. Transformasjon brukes om endringsprosesser hos enkeltstudenter (Cheng, 2014) og om endringsprosesser som berører utdanningen som

organisasjon (Ellis & McNicholl, 2015). I vår sammenheng vil transformasjon da bety dels en vesentlig endring i betingelser for studenters læring og profesjonsutvikling og dels en vesentlig endring i lærerutdanningen som sådan.

I det følgende gir vi en kort beskrivelse av universitetsskolekonseptet før vi retter oppmerksomheten mot to caser som illustrerer hvordan studenters læring og profesjonsutvikling er betinget av at det er utviklet nye strukturer og organiseringsformer.

### **Universitetsskolekonseptet**

Historisk sett utgjør **universitetsskole**ne i Norge en ny måte å organisere partnerskap på. Konseptet ble innført første gang i 2010 ved Universitetet i Tromsø (UiT) – nå Norges arktiske universitet – med formål å knytte forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) tettere til lærerutdanningens praksiskomponenter, og dermed til profesjonsutøvelsen. En målsetting for dette samarbeidet var å utvikle skoler med spisskompetanse, kreativitet og nye ideer som **praksisarenaer** for studentene, og praksis ble løftet frem som et integrerende element i utdanningen. Rent organisatorisk ble universitetsskoleprosjektet ledet av en koordinator. En styringsgruppe, et rektorforum og praksislærerforum på den enkelte skole ble etablert for å sikre kommunikasjonen mellom institusjonene og samarbeidet om utviklingen av lærerutdanningen. Universitetsskolekonseptet, slik det ble utviklet ved UiT, inspirerte en videreutvikling av konseptet ved UiO for lærerutdanningen 8-13. I 2011 ble de over 80 partnerskolene til UiO invitert til å søke om status som universitetsskole. 13 skoler (ungdomstrinn og videregående trinn) i Oslo og Akershus ble akkreditert, og i 2014 ble antallet økt til 20.

Til forskjell fra andre partnerskoler inngår universitetsskolene i et samarbeid med en uttalt rolle som lærerutdannere, og med formål både å bruke og å utvikle en forskningsforankret kunnskapsbase. Hovedsamarbeidsområder har omfattet å utvikle lærerstudentenes praksis, å styrke FoU-arbeid i skolene og å bygge nettverk for deling og spredning. Formålet er å gi

utviklingsbidrag til integrasjon av ulike kunnskapsformer i lærerutdanningene, og å fremme en profesjonsrettet og kunnskapsdrevet praksis for å håndtere komplekse og uoversiktlige situasjoner i yrkeshverdagen i både skole og universitet.

I Norge har Kunnskapssenter for utdanning (KSU) gjort en kunnskapsoppsummering om partnerskap (Lillejord & Børte, 2014). I denne oppsummeringen presenteres en idealisert modell (figur 1 nedenfor) der studenten står i sentrum for partnerskapet, og der ulike kunnskapsformer spiller sammen. For å synliggjøre ulikhet i oppgaver er det gjort et begrepsmessig skille i modellen mellom mentor (lærerutdanner i skolen) og veileder (lærerutdanner ved universitet/høyskole). Hensikten er å tilstrebe en mer dynamisk og symmetrisk modell der både den forskningsbaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen aktiveres i møtet mellom aktørene. Tradisjonelt har universitetet «eid» ideer og visjoner, rammeplaner og studentene, mens skolene har hatt «monopol» på praksiskonteksten. For å få et reelt partnerskap trenger alle eierinteresser å komme til uttrykk, bli synlige og reforhandles.

#### **Figur 1. rundt her (Studentsentrert og symmetrisk partnerskap)**

Vi bruker modellen som referansesystem når vi i det følgende presenterer og analyserer to caser der universitetsskolene har en tydelig og forpliktende rolle som arena for profesjonskvalifisering. I disse casene står transformasjon av praksiser og roller sentralt.

I den påfølgende delen av kapitlet søker vi å vise empirisk hvordan aktører kan involveres i praksiser som i større grad bygger på forskningsbaserte tilnærminger gjennom to caser. Skolene bryter ut av rollen som kun mottaker av lærerstudenter og går inn som aktive medutviklere av lærerutdanningene. Casene er valgt fordi de viser både muligheter og begrensninger, her eksemplifisert gjennom veiledningsformer og oppgavetyper i to ulike utdanninger, men kanskje

viktigst fordi de også peker på det potensialet som vi mener universitetsskolekonseptet representerer (se også Lund & Eriksen, 2016; Rørnes, 2015; Vestøl & Lund, under utgivelse).

### *Case 1: Videobasert vurdering for læring*

I samarbeid med universitetsskolene og UiOs senter for informasjonsteknologi (USIT) utviklet ProTed våren 2014 en ny, fleksibel modell for veiledning og vurdering av lærerstudenters praksis i skolen. Modellen ble pilotert med en liten gruppe studenter både høsten 2014 og våren 2015. Ved hjelp av nettbrett har studenter som er i praksis sammen filmet hverandres undervisning. Oppgaven i piloten har vært å gjøre videoopptak av oppstarten av en undervisningsøkt. Studenten leverer deretter inn sine korte videoer via en teknologisk nyutviklet og sikker løsning fra UiO. Lærerutdannerne (veiledere fra UiO og mentorer på skolen) kan så logge seg inn og se på studentens filmsekvens og gi en konkret tilbakemelding til den aktuelle undervisningssituasjonen. Videoene kan også være utgangspunkt for tilbakemeldinger fra både veileder og medstudenter.

Dermed oppstår to situasjoner som begge er uttrykk for en teknologi-mediert transformasjon av **veiledningspraksiser**: For det første er det studentens egne praksisdata som genereres gjennom bruken av nettbrett. **Teknologien** fungerer altså som en linse for å kunne studere egen profesjonsutvikling og ikke andres, eller stole på andres observasjon av studentens egen profesjonsutvikling. For det andre operasjonaliseres her Lillejord og Børtes modell (se figur 1 ovenfor), der studenten plasseres i sentrum og der både mentorer i skolen, veiledere/lærerutdannere fra universitetet og medstudenter bidrar til å lyssette studentens praksis fra mange vinkler. Den enkeltes utvikling knyttes følgelig til både et sosialt kollektivt og et institusjonelt nivå (skole og UH).

Veiledningspraksisen som er skissert ovenfor har påkalt stor interesse, blant annet fra European Schoolnet som i juni 2014 lagde en videoproduksjon fra en av UiOs universitetsskoler i serien

«Transforming Education in Europe». Denne produksjonen fikk tittelen «Det interaktive klasserommet: Videobasert vurdering av lærerstudenter» (også oversatt til engelsk).<sup>2</sup> I løpet av opptaksperioden ble mange av aktørene intervjuet: universitetsskolekoordinator (som også sto for datainnsamling), studenter, mentor på skolen og leder av ProTed ved UiO. Intervjuene ble transkribert, og utgjør et datakorpus på 32 sider. Det er fra dette materialet vi henter og diskuterer utsagnene som følger. Datakorpuset har først vært gjenstand for en innholdsanalyse (Stemler, 2001). Innholdsanalysen har vært selektiv i den forstand at vi har søkt å identifisere dimensjoner knyttet til overskridelse og transformasjon av tradisjonelle veiledningspraksiser, men også for å identifisere mangel på slike dimensjoner eller uutnyttede muligheter. Dette er et typisk eksempel på et styrket aktørskap og involvering av universitetsskolenes lokale ekspertise for å gi veiledningspraksiser en mer forskningsbasert profil. Koordinatoren ved UiO understreker da også at videoopptakene gjør det mulig for alle involverte å kommentere lærerstudentenes profesjonsutøvelse ut fra både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, og ikke minst studentens selvopplevde situasjon.

Vi ser at det allerede i utgangspunktet er snakk om å la ulike kunnskapsformer og kunnskapslogikker møtes: den strategiske, teoriinformerte kunnskapen og den situerte profesjonskunnskapen som omsettes i øyeblikket. Videosekvensene kan følgelig leses som uttrykk for studentenes forsøk på å skape praktiske synteser og studentprodusert rådata for kollektiv analyse i etterkant. Det er også viktig å merke seg at kunnskapsformene her knyttes til et nytt krav i lærerutdanningen, nemlig at praksis skal være veiledet, vurdert og variert. I møte med dette nye kravet ser vi hvordan den **teknologimedierte praksisen** utløser et analytisk perspektiv fra universitetsskolen og knytter skolen nærmere de mer akademiske kunnskapsformene.

---

<sup>2</sup> Den norske versjonen er tilgjengelig fra <http://www.uv.uio.no/proted/utviklingsomrader/digitale-leringsomgivelser/Videobasert%20vurdering%20for%201%C3%A6ring%20av%201%C3%A6rerstudenter>

Hvordan responderte studentene på dette? Det er visse fellestrekk som knytter seg til å se seg selv som premissleverandør for analysene, og dermed overskride den historisk sett asymmetriske rollefordelingen som har eksistert mellom studenten og andre aktører (Lillejord & Børte, 2014). Følgende utsagn kan stå som empiriske bærere av en slik transformasjon:

Sunniva (lærerstudent): Jeg tror de videosnuttene kan brukes for å øke min profesjonsforståelse på den måten at da får jeg sett min egen undervisning ut ifra elevene sitt ståsted, at hvis det er noe man er usikker på, hvis det er noe man burde inkludert eller det er noe man burde ha kuttet ut, for eksempel, så kan man se gjennom det og på en måte vurdere sin egen undervisning. (...) Vi får mye veiledning, både fra veileder her på skolen og medstudenter, men jeg synes jo det er veldig nyttig å se det selv også, for da forstår man kanskje bedre hva både veiledere og medstudenter mener med den tilbakemeldingen.

Lars (lærerstudent): Jo, altså, videosnuttene kan øke min profesjonsforståelse på den måten at jeg kan gå tilbake og observere meg selv. (...) Vi har jo blitt lært opp til å observere andre lærere, men dette er jo en unik mulighet til å observere seg selv, hvordan man opptre og hva man sier, stemmebruk og så videre. Og jeg har jo da sendt inn en videosnutt til universitetet og fått en konkret tilbakemelding, og da kunne jeg lese den tilbakemeldingen og gå tilbake til videosnutten og på en måte ha denne kombinasjonen av konkrete tilbakemeldinger og gå tilbake og se på videosnuttene, som var veldig læringsfremmende for *meg*.

Perspektivskiftet blant lærerstudentene blir tydelig, og ikke bare i eksemplene som er gitt her. Studentene legger stor vekt på muligheten til å kunne analysere sin egen profesjonsutøvelse, ikke bare motta kommentarer fra eller observere andre. «Å se seg selv» er et gjennomgangstema

i datakorpuset, og dermed en indikasjon på at det er studenten selv som står i sentrum som aktør for egen profesjonsutvikling, og ikke bare som objekt for andres observasjoner. Samtidig kobles dette direkte til en økt profesjonsforståelse og læringsfremmende erfaringer, og der kunnskapen fra universitetet ligger som et bakteppe. Dette skjer ikke bare med studenten som individ – analysen av studentproduserte data blir til i et kollektiv.

Mentor på skolen, Line, deler studentenes perspektiv når hun presist oppsummerer erfaringen med videomediert veiledning: «Så da tenker jeg at det er lettere for studentene å komme til en *erkjennelse* enn når jeg bare sitter og forteller dem hva de har gjort.» Begrepet *erkjennelse* indikerer at mentoren kobler erfaringer med videostøttet veiledning til noe mer enn et rent erfaringsgrunnlag. Erkjennelse er nært forbundet med refleksjon, og dermed en dypere forståelse av hva denne type profesjonsutøvelse innebærer for lærerstudentene. Sammen med utsagnene fra lærerstudentene ser vi her konturer av en transformasjon av studentrollen i retning av å være forsker på egen praksis.

I datakorpuset ser vi hvordan videosnutter kan gjøre forbindelsene mellom teori og praksis synlige. Nettopp ved å gjøre sekvenser synlige, og at de kan spilles om igjen og om igjen, kan vi koble dem mot grunnleggende antakelser om læring (stimulus-respons, memorering, problemløsning, situert læring, læring gjennom kulturelle fellesskap og bruk av artefakter osv.). Og når vi gjør opptak på den måten, betyr det at det som tidligere var veldig flyktige øyeblikk, kan bevares, gjenspilles, kategoriseres, annoteres og dermed gjøres til søkbart materiale. Videosekvensene fra denne skolen gir også rikholdig informasjon om profesjonsutøvelsens performative karakter: stemmebruk, kroppsspråk, hvordan lærere beveger seg i tid og rom. Dette er i utgangspunktet svært personlige dimensjoner ved profesjonsutøvelsen som gjennom videoopptak blir gjort til gjenstand for felles fortolkning og analyse. Det som kunne forblitt studentenes personlige opplevelse, blir projisert inn i et tverrfaglig fellesskap.

I sum ser vi hvordan denne universitetsskolen gjennom å åpne seg for og selv ta del i innovative veiledningspraksiser utnytter både teknologiske og sosiale ressurser til å plassere studenten i sentrum for yrkeskvalifisering. Som vi innledningsvis pekte på, hviler et partnerskap mellom akademia og skole på gjensidighet som gir et resultat større enn den enkeltes bidrag. Videoteknologi brukt i en veiledningskontekst synliggjør dette. Samtidig ser vi at det er et uutnyttet potensial for å synliggjøre profesjonsutøvelsens mer teoretiske og fagspesifikke dimensjoner. Her ligger videre muligheter for å utnytte både universitetsskolenes og akademias kompetanse og erfaringer for å gjøre studentenes *faglige* utvikling synlig.

### *Case 2: Bacheloroppgaven som endrings- og utviklingsorientert profesjonskompetanse*

Som nevnt har UiT gjennomført en nasjonal pilot (PiN) med femårig masterutdanning for grunnskolelærere, og det første kullet fullførte våren 2015. Utdanningen har vektlagt en progressiv utvikling av **FoU-kompetanse** frem mot masterarbeidet, og bachelor**oppgaven** (BA-oppgaven)<sup>3</sup> er et viktig trinn i studentenes profesjonsutvikling. Gjennom oppgavearbeidet skal studentene, individuelt eller i gruppe på inntil tre (praksisgruppa), dokumentere, analysere og formidle erfaringene fra et **aksjonslærings**prosjekt (Tiller, 2006) gjennomført i praksisperiodene (syv uker fordelt på høst/vår). Oppgaven springer ut av utviklingssamarbeidet mellom mentor (praksislærer) og studentene og skal integrere teori og praksis. BA-oppgaven skrives i profesjonsfaget (pedagogikk), men temaet skal ha et fagdidaktisk utgangspunkt.

Denne forsknings- og utviklingsbaserte tilnærmingen til praksiserfaringer har konsekvenser både for undervisningen på universitetet, praksis- og oppgaveveiledningen, organiseringen av praksis og samarbeidet mellom skole og universitet. Designet forutsetter et samarbeid med skoler som enten kan involvere studentene i skolens utviklingsarbeid og/eller legge til rette for studentenes egne prosjekter. Oppgaveformen involverer mange aktører og forutsetter en felles

---

<sup>3</sup> Bacheloroppgaven ved UiT har gitt inspirasjon til FoU-oppgaven slik den fremkommer i forslaget til nasjonal rammeplan for master i grunnskolelærerutdanning.

forståelse for aksjonslæring, i tillegg til aktørenes spesifikke kunnskapsformer. Det kreves et studentsentrert **partnerskap** i tråd med det Lillejord og Børte (2014) illustrerer, og derfor er også praksis i det tredje året så langt som mulig lagt til universitetsskolene. De utvidede forpliktelsene disse har påtatt seg gir et grunnlag for å kunne gjennomføre en slik krevende og overskridende praksis som påvirker både deltakelsesformer, aktørskap og dialoger mellom arenaene. Dette er nye praksisformer som må ses som en transformasjon av samhandlingen mellom UH og skole, hvor alle parter har mulighet for å utnytte det utviklingspotensialet som skapes. Universitetsskolene blir en arena «for å tenke kvalitet og finne nye metoder sammen», som en av universitetsskolerektorene formulerte det.<sup>4</sup> Hvordan praksisgruppa, praksisskole/praksislærer og universitetslærere er involvert, er beskrevet i årshjulet for bachelorarbeidet.

Arbeidet med BA-oppgaven har vært delt i to hovedfaser – en fase knyttet tettere til praksis, hvor studentene også gjør sin aksjon, og en fase knyttet til skriving av selve oppgaven. Det har vært avgjørende å tilrettelegge for kommunikasjonen mellom partnerne i begge fasene. I den første fasen har studentene, etter observasjon og analyse i høstens praksisperiode, valgt tema for sin aksjon i samarbeid med praksislærer og universitetslærer og kommunisert denne gjennom en prosjektskisse. I vårens praksisperiode (tidlig i semesteret) har de gjennomført aksjonen og systematisk samlet data fra denne. Praksislærer er en støtte i utvikling og gjennomføring av aksjonen, mens universitetslærer har veiledningsansvaret når det kommer til oppgaven. Teoriemnet *Skolen som lærende organisasjon*, gjennomført om høsten, gir et teoretisk fundament for arbeidet. Studentene deltar i obligatoriske seminarer, som dialogseminarer hvor studenter, universitetslærere og praksislærere møter teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsbidrag og deltar i gruppedialoger, samt oppgaveseminarer med gjensidig respons og veiledning. De deltar også på en læringscafé hvor studenter og

---

<sup>4</sup> [https://uit.no/nyheter/artikkel?p\\_document\\_id=438680&p\\_dim=88147](https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=438680&p_dim=88147)

universitetslærere analyserer erfaringer fra praksis, inspirert av konseptet *Worldcafé* (Thunberg, 2013). Disse kommunikasjonsarenaene er ressurser hvor felles forståelse utvikles i strukturerte samtaler mellom aktørene. Metodene er basert på sosialkonstruktive ideer hvor «sannhet» konstrueres gjennom felles analyser av deltakernes erfaringer og deres deling av egen virkelighet (Leirvik, 2005). Bacheloråret avsluttes med en åpen posterpresentasjon hvor studentene formidler resultater fra arbeidet sitt.

For å få frem sammenhengen mellom profesjonskvalifiseringen i utdanningen og betydningen av universitetsskolesamarbeidet, bygger vi på empiri fra to artikler om bacheloroppgaven ved PiN/UiT. Den første analyserer partnerskap (Andreassen, 2015) og den andre bruk av dialogseminar for felles kunnskapsutvikling (Steele & Danielsen, 2014). I tillegg bruker vi data fra en studie av relevansen av masterutdanningen med 22 av de første 61 masterstudentene.

Andreassen (2015) synliggjør utfordringer knyttet til samarbeid mellom universitet og skole i en undersøkelse av 13 BA-oppgaver fordelt på to årskull, hvor partnerskapet mellom studenter og praksislærer utvikler seg ulikt. Andreassen fremhever at aksjonslæringsprosjektene i BA-oppgavene forutsetter utvikling av profesjonskunnskap, ikke vitenskapelig kunnskap (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007). Hensikten for studentene er først og fremst å få et kunnskapsgrunnlag med relevans for deres profesjonskvalifisering. I analyser av det studentene selv skriver om partnerskapet, fremkommer tre kategorier partnerskap:

- a) Delt regi mellom studenter og praksislærer og et nært samarbeid om utforming av prosjektet.
- b) Ønske om sidestilt regi, men hvor det ender opp med at studentene har mest regi.
- c) Bevisste valg om mest regi til studentene.

Partnerskapet utvikler seg ulikt avhengig av kontekst og aktører, men bidrar likevel til relevant **kunnskapsutvikling** for studentene. Det er skrevet mye om praksislærers betydning for studentens kunnskapsutvikling, men da gjerne som støttefunksjon, ekspert eller kritisk venn

(Furlong, Barton, Miles, Whiting & Whitty, 2000). Kravene til praksis som følger av BA-oppgaven synes å innebære at praksislærer i mindre grad tar disse mer entydige og kjente rollene. I studien til Andreassen (2015) bidrar praksislærer som en reell partner eller som en tilrettelegger og en som gir støtte. Utvikling av demokratisk funderte partnerskap følges gjerne av spenninger og kan bli krevende å håndtere (Ellis & McNicholl, 2015). Vi må kunne påregne at de ulike formene for partnerskap som oppstår i forbindelse med BA-oppgaven er resultater av slike realiteter. Funnene til Andreassen kan tyde på at alternativet til partnerskapet slik det var beskrevet i planene (kategori a) er å åpne opp og gi studentene tillit til å gjøre sine egne valg, og at praksis da sentrerer rundt studentenes læring og aktørskap (kategori b, men først og fremst c) (jf. Lillejord & Børte, 2014). I kategori c, hvor praksislærer har en tilbaketrukket rolle, synes studentene i større grad å utvikle et fokus på egen utvikling og kunnskap enn i de to andre kategoriene. Ifølge Andreassen er studentene ikke opptatt av praksislærers lave grad av involvering, «men villigheten til å gi ansvar, tillit, tilgang og praktisk støtte» (Andreassen, 2015, s. 97). På den måten utvikler studentene et metaperspektiv på egen og skolens praksis.

Steele og Danielsens (2014) studie baserer seg på datainnsamling over to år (2012–2014) fra syv dialogseminar med to årskull bachelorstudenter. Deltakerne var studenter, praksislærere og universitetslærere. Datainnsamlingen ble gjort i samtaler i dialoggrupper på ca. ti personer. For flertallet av deltakerne var aksjonslæring og -forskning diffuse konsepter, og i gruppesamtalene var det avgjørende for samtlige å forstå disse begrepene for å komme videre.

Forskerne går i artikkelen dypere inn i én gruppediskusjon hvor alle viser frustrasjon og usikkerhet rundt begrepene. Både studenter og praksislærere har beklaget seg over at de fortsatt ikke har grepet konseptene, og Steele og Danielsen observerer at begrepene er uklare for samtlige aktører når universitetslærerne begynner å diskutere disse seg imellom. Åpenhet om egen usikkerhet syntes å gi et gjennombrudd i diskusjonen, og de observerer hvordan alle investerer i kommunikasjonen for at det skal skapes en felles forståelse, en konsensus.

Forfatterne fremhever hvordan miljøet i gruppene gjorde alle komfortable og ga rom for bidrag, og at nettopp viljen til å bruke tid og energi sammen er avgjørende for den felles forståelsen de til slutt utvikler. Gruppediskusjonen slutter med at en praksislærer og en universitetslærer sammen formulerer definisjoner av begrepene og at en av studentene sier: «It is getting clearer. Finally I got it!» (Steele & Danielsen, 2014, s. 167). Studien synliggjør hvordan studenter, universitets- og praksislærere i dialogseminaret skaper et fundament for en kollektiv kunnskapsutvikling og overskridelser av eksisterende forståelser (Ellis & McNicholl, 2015).

Sammenlignet med masterarbeidet var BA-oppgaven ifølge en av studentene «nærmest som en lekeoppgave» og som «et trappetrinn for å komme oss videre». 22 av de 61 første masterstudentene ble intervjuet rett etter innlevering av masteroppgavene. Fokuset var på opplevelsen av masterutdanningens relevans relatert til det de på intervjutidspunktet oppfattet som skolens forventninger til lærerens kunnskap.<sup>5</sup> Studentene vektlegger betydningen av at sentrale deler av oppgavearbeidet i bacheloråret var knyttet til universitetsskolene og praksis. På spørsmål om forskjeller mellom BA- og MA-oppgaven poengterer flere av studentene betydningen av å ha en legitim posisjon i skolen som praksisstudent under bachelorarbeidet. Dette til forskjell fra masteråret, hvor det ikke er ordinære praksisperioder og hvor «alt det egentlig handler om» kunne kjennes fjernt. Studentene erfarte i bachelorarbeidet at de hadde en formalisert tilknytning til praksis og skolen i utvikling av det empiriske grunnlaget for oppgaven, noe som ble opplevd som mer profesjonsnært.

Å ha sentrale deler av oppgavearbeidet knyttet til skolen gir grunnlag for studentenes profesjonelle utvikling og forståelse av seg selv som en forskende lærer på en annen måte enn de har erfart i det mer tradisjonelt organiserte masterarbeidet. I prosessen knyttet til aksjonslæringsprosjektet overskrider studentene sine tidligere roller, og de ser hvordan de kan

---

<sup>5</sup> RELEMAST, Relevant masterutdanning. Denne longitudinelle studien undersøker nyutdannede læreres profesjonslæring i yrkesstarten, og konkret hvordan lærere med master integrerer kunnskapen fra utdanningen med erfaringer og kunnskap utviklet tidlig i profesjonsutøvelsen. For mer informasjon, <http://site.uit.no/relemast/>

analysere egen undervisning og endre den i tråd med resultatene av analysen (Vestøl, Jakhelln & Lund, 2015). En student fremhever betydningen av åpenheten de ble møtt med relatert til bachelorarbeidet på universitetsskolen slik: «(...) det som gjorde hele BA så spennende, var det at vi fikk komme på en skole og så fikk vi lov til å gjøre noe. (...) Vi følte at vi fikk utøve en forskjell da.» Studentene får et handlingsrom og erfarer å ha kontroll på egen aksjon. Når studentene føler at de får utøve en forskjell og erfare mening i arbeidet i praksis, synes de å stå i sentrum også for sin egen profesjonelle læringsprosess (Lillejord & Børte, 2014). Studentene erfarer at rammer og kriterier er tydeligere i arbeidet med bacheloroppgaven enn for masterarbeidet.

Studentenes erfaringer med det organiserte partnerskapet rundt bachelorarbeidet synliggjør betydningen av å bli gitt tillit og tilgang for å kunne overskride tidligere forståelse og komme videre i egen profesjonsutvikling, noe som også fremkommer hos Andreassen (2015). Samarbeidet mellom skole og universitet, utviklet over tid, muliggjør at studentene får erfaringer med sentrale deler av et aksjonslæringsprosjekt i praksis og med akademisk analyse og fremstilling. Designet av BA-oppgaven er strukturelt sett krevende, og skaper spenninger mellom aktørene med hensyn til egen erfaring og kunnskap. Praksisene beskrevet over synliggjør hvordan de strukturelle endringene bidrar til overskridelser og fremmer større grad av samspill mellom akademiske og erfaringsbaserte kunnskapsformer, og dermed at transformasjoner drives frem gjennom samhandling. Studentsitatene viser hvordan veileders, mentors og studentenes roller endres, og studentene utvikler aktørskap relatert til egen læring.

BA-arbeidet synes langt på vei å være i tråd med den FoU-kompetansen Toom et al. (2010) etterspør i lærerutdanningen – en FoU-kompetanse som ikke innebærer å utdanne forskere, men analytiske lærere: «The purpose is not to educate researchers or even teacher-researchers per se. The objective is to acquire an inquiring attitude to teaching. Thus, teachers are able to observe, analyze and develop their work» (Toom, 2010, s. 339).

## Case, transformasjon og universitetsskoler

Som vi har sett i det foregående, demonstrerer de to casene hvordan det strukturerte og forpliktende samarbeidet innenfor rammene av **universitetsskolekonseptet** åpner nye muligheter for læring som overskrider tradisjonelle skiller mellom campus og praksisarenaer. Men samarbeidet er ikke uten spenninger. Vi vil i det følgende løfte frem to forhold ved de praksisene som beskrives i casene. Det ene er hvordan disse praksisene transformerer lærerstudenters læring og profesjonsutvikling. Det andre er hvordan praksisene er organisk forbundet med universitetsskolekonseptet som partnerskapsmodell.

Innledningsvis definerte vi transformasjon som en betegnelse for en vesentlig eller kvalitativ endring i studenters profesjonsutvikling (Cheng, 2014) eller i lærerutdanningen som organisasjon (Ellis & McNicholl, 2015). I begge casene møter vi slike kvalitative endringer i studentenes læringsprosesser.

I case 1 møter vi studenter som får tilgang til en **teknologi** som skaper kvalitativt nye betingelser for læring gjennom veiledning. I tradisjonell praksisveiledning har studentene bare sine egne og veileders inntrykk fra undervisningen å bygge på, mens teknologien gir mulighet til å hente frem situasjoner og gjøre dem nærværende i etterkant. Tradisjonelt er det sjelden at lærere fra campus får anledning til å systematisk delta i praksisveiledningen, mens teknologien som er benyttet i casen gjør det mulig for campuslærere å respondere på studentens praksis uavhengig av tid og sted. Teknologien lar altså læringen overskride barrierer i både tid og rom slik at studenter, lærere og veiledere kan møtes samtidig som studentene får sin egen praksisvirkelighet synliggjort og konkretisert. De får dermed et helt annet grunnlag for å reflektere over egen profesjonalitet sammen med både campuslærere og praksisveileder, og får dermed erfare hvordan praksiskunnskap og teorikunnskap sammen kan belyse deres praksis.

I case 2 er det ikke en teknologisk nyvinning som muliggjør transformasjon, men det at studentene møter en **oppgaveform** som krever at de arbeider på tvers av campusarena og

praksisarena og at både campuslærere (veileder) og praksisveiledere (mentor) er engasjert som tilretteleggere og veiledere med tydelige roller. Det skapes et læringsrom hvor studentene er blitt gitt en avgjørende tillit og myndighet over eget arbeid med aksjonen, oppgaven og den kunnskapen de utvikler gjennom dette arbeidet. Samtidig er det utviklet strukturer for dialog og samarbeid mellom campus og praksisfelt som bidrar til en ny kollektiv dimensjon i kunnskapsutviklingen ved at campuslærere, praksisveiledere og studenter samarbeider aktivt. Oppgaven er dermed en vesentlig driver for transformasjon ved å skape samspill mellom arenaer og aktører. Men den stimulerer transformasjon også ved at den etterspør en **integrasjon** av flere kunnskapsformer og en forskningsbasert tilnærming til praksis. Dette bekrefter andres erfaringer av at oppgaveutforming og **oppgavedesign** er en viktig endringsfaktor i læringsarbeid og at arbeid med oppgavedesign er viktig for å utvikle en relevant og fremtidsrettet lærerutdanning (se også Lund & Engelién, 2015, for en nærmere diskusjon).

De to casene som her er presentert, representerer en større vifte av prosjekter og tiltak ved UiO og UiT som er knyttet til universitetsskolekonseptet og i videre forstand også til lærerutdanningene ved de to institusjonene – og til ProTed som utviklingscenter. Universitetsskolekonseptet inkluderer eksempelvis forskningsprosjekter som ved hjelp av økonomiske såkornmidler knytter universitet og skole sammen om å utvikle en kunnskapsbase for **integret lærerutdanning**. Initiativet kan komme fra både skole og universitet, men støtte til et prosjekt er betinget av dets relevans for lærerutdanningen. Et annet grep som springer ut av konseptet er delte stillinger i form av såkalte «praksistoere» – lærere fra universitetsskolene som bidrar i teoriundervisningen i tredje semester på lektorprogrammet ved UiO, der de krysser grenser mellom de to arenaene skole og universitet. Gjennom å krysse grenser mellom to historisk adskilte institusjoner, blir disse lærerne bærere av horisontal kunnskap – kunnskap som beveger seg på tvers av kontekster og kunnskapsfelt. Fenomenet er gjenstand for stor interesse og forskning når det gjelder å forstå kunnskapsutvikling i komplekse samfunn (se

f.eks. Akkerman & Bakker, 2011, for en rikholdig litteratur om slik «boundary crossing»). Ved UiT har man i andre studieår innført temaet «Fokuseleven», der studentene følger en elevs utvikling gjennom et år, muliggjort gjennom samarbeidet mellom universitetsskole og universitet. Dette er også et uttrykk for «boundary crossing» og «boundary work».

Lærerutdanning bygger altså på et samarbeid mellom institusjoner med ulike primæroppgaver. Universitetet sørger for at studenter tilegner seg primært teoretisk og forskningsbasert kunnskap som dokumenteres gjennom oppgaver og eksamen. Skolen skal lage gode rammevilkår for barn og unges læring og utvikling. Når disse to institusjonene skal samarbeide om lærerutdanning, krever det arbeid i grenseflatene mellom dem – «boundary work». For å utvikle grunnlaget for samhandling i og om lærerutdanningen, er forhandlinger om kunnskap og ekspertise en forutsetning.

Til sammen er slike tiltak med på å operasjonalisere universitetsskolekonseptet både som en ny type partnerskap og som en arena for mer relevant profesjonskvalifisering. Dette handler om hvordan studentene kan skape en kunnskap som er integrert og koherent. *Integrasjon* kan forstås som et samspill eller samvirke mellom ulike kunnskaper som blir samordnet under en bærende idé (Vestøl, 2014). I de læringsformene som er beskrevet i casene vil det være ulike samordningspunkter for slik integrasjon, avhengig av hvilke utviklingspunkter studentene arbeider med i praksis (case 1) eller hvilke problemstillinger de har valgt for bacheloroppgaven (case 2). I bacheloroppgaven ser vi også hvordan ideen om aksjonslæring kan bli en viktig ramme om kunnskapsutviklingen: det at studentene bruker teori og forskningsmetode for å reflektere over undervisnings- og læringstiltak. Dette er en tenkning som også ligger som en nærliggende mulighet i den prosessen som foregår i veiledningen i case 1.

Muligheten kan realiseres blant annet ved at utdanningen tar grep for å samordne forståelsen av begreper og ved at det utvikles læringsløp med sterk indre sammenheng. Den forståelsen av transformasjon som man finner hos Ellis og McNicholl (2015) kan synes å peke i en noe annen

retning. Her handler det mer om at studiet gjøres til en virksomhet hvor lærerstudenter inngår i aktive samspill med kunnskapsformer og studiearenaer og slik blir aktører i en dynamisk prosess. Det avgjørende her blir at aktørene utvikler et aktivt utenfrablikk (metablikk) på sin egen deltakelse og på de prosessene som inngår i deltakelsen. Hvis vi bruker de to casene som eksempler, er poenget dermed ikke at studentene skal få servert en mest mulig tilrettelagt forståelse av den praksissituasjonen de blir veiledet i eller som de forsker på. Poenget er at de utfordres til aktiv refleksjon over og bearbeiding av egen praksis, og at de får innspill til slik refleksjon og bearbeiding fra personer som har teoretisk og praktisk kompetanse for kunnskapsintegrasjon.

På denne måten viser de to casene hvordan universitetsskolekonseptet åpner nye muligheter for transformasjon ved at ulike kunnskapsfelt integreres og ved at grensene mellom ulike praksisfelt overskrides. I begge casene kan man se hvordan det åpnes nye muligheter for studentene til å utvikle sin lærerprofesjonalitet. Denne utviklingen drives frem gjennom en endring i forholdet mellom sentrale elementer i læringsvirksomheten og gjennom nye måter å bringe kunnskapstyper sammen på.

Dette bringer oss til det andre anliggendet, nemlig hvordan de transformative praksisene som beskrives i casene er knyttet til universitetsskolekonseptet. For å belyse dette vil vi peke på noen institusjonelle betingelser som er kjerneanliggender for universitetsskolekonseptet og som vi mener er avgjørende for å skape de endrede læringsbetingelsene som casene demonstrerer. Vi påstår ikke at slike betingelser *ikke* kan forekomme uavhengig av universitetsskolekonseptet, men vi mener at den type partnerskap som utvikles gjennom dette konseptet muliggjør slike betingelser i særlig grad.

Én slik betingelse for transformasjon handler om at universitetsskolekonseptet skaper nye former for *samvirke mellom arenaer* i lærerutdanningen, utviklet gjennom planmessige prosesser innenfor forpliktende strukturer og avtaler. Disse samvirkeformene gir rom for

systematisk utprøving og gjensidig erfaringsdeling, altså et felles forsknings- og utviklingsfokus, og genererer nye former for aktørskap. Dette er en viktig forutsetning for at ansatte og studenter deltar i utprøving av lærings- og veiledningsformer som overskrider de tradisjonelle grensene mellom arenaene, slik vi ser i begge casene. Studentene i casene engasjeres dermed i veilednings- og læringsprosesser hvor sider ved lærerprofesjonalitet belyses gjennom et samvirke av kunnskaper på tvers av arenaer i studiet. De får dermed mulighet til å utvikle en forståelse som overskrider grensene for tilgjengelig kunnskap innenfor en enkelt arena.

Forpliktende partnerskap, som universitetsskolekonseptet, er på flere måter avgjørende for å skape rom for å utvikle og implementere nye redskaper. **Partnerskap** er avgjørende for å skape analytiske og kreative krysningsfelt mellom akademisk, profesjonsfaglige og praksisfaglige impulser som kan identifisere behov og generere ideer og initiativ. Partnerskap er avgjørende for å skape robuste og fleksible strukturelle rammer omkring utviklingsprosesser som kan være tentative og sårbare.

Etablering av partnerskap har også avgjørende betydning for å kunne utvikle en ny **studentrolle**. Tradisjonelt vandrer lærerstudentene mellom ganske separate campus- og praksisarenaer, og de må dermed i betydelig grad integrere kunnskaper og erfaringer fra de ulike arenaene uten en samlende veiledning og støtte. I casene ser vi hvordan det blir etablert støttestrukturer som overskrider separasjonen mellom arenaer og kunnskapsområder. Studentene blir dermed **aktører** i et profesjonsfaglig refleksjonsfellesskap som sentreres omkring studentenes egne praksiserfaringer. På denne måten kombineres studentaktiv læring med tilgang på profesjonsfaglig ekspertise. Forpliktende partnerskap er av vesentlig betydning for å kunne etablere og videreutvikle denne formen for studentaktiv profesjonsutvikling.

## **Universitetsskoler, partnerskap og profesjonskvalifisering**

Vi har så langt brukt to utvalgte eksempler for å illustrere hvordan universitetsskolekonseptet har kvaliteter som endrer viktige betingelser for studenters profesjonskvalifisering. I denne avsluttende delen av kapitlet vil vi vise hvordan casene er bærere av prinsipper som er gjennomgående for universitetsskolekonseptet, nemlig samvirke om FoU og kunnskapsintegrasjon i lærerutdanningen, og nye former for aktørskap hvor studentene myndiggjøres som aktivt reflekterende og iverksettende deltakere, støttet av modeller og strukturer for partnerskap. Dette er aspekter ved lærerutdanning som profesjonsutvikling som også møter gjenklang i forskningslitteratur på feltet, og vi vil belyse noen av disse berøringspunktene mellom universitetsskolekonseptet og nasjonal og internasjonal forskning.

**Forsknings- og utviklingsfokus** er sentralt i samvirket i universitetsskoleprosjektet. Som tidligere nevnt er konseptet utviklet i forlengelsen av UiTs arbeid med en pilotmodell for femårig integrert masterutdanning for grunnskolelærere. Et sentralt aspekt ved denne modellen er en praksisorientering med basis i aksjonsforskning hvor studenter og ansatte utfordres til kritisk refleksjon over utvikling av egen profesjonsutøvelse. Denne grunnleggende forståelsesformen er realisert i bacheloroppgaven som er beskrevet i case 2, men ligger også til grunn for beslektede oppgave- og veiledningsformer som utfordrer til en beslutningstaking med basis i integrasjon av teoribasert og praksisbasert kunnskap.

Nyere forskning peker på behovet for å tenke nytt om hvordan forholdet mellom utdanningsforskning og profesjonsutøvelse, universiteter og skoler kan rekonfigureres, og uten at man tenker dikotomisk om involverte parter (Ellis & McNicholl, 2015, også understreket i Ludvigsen, 2015). Flere studier peker på behovet for å sammenstille teoretisk og erfaringsbasert kunnskap som gjensidig konstituerende for profesjonskvalifisering, spesielt i praksisperioder i lærerutdanningen (El Kadri & Roth, 2015; Zeichner, Payne & Brayko, 2015). El Kadri og Roth viser at praksisperiodene er en arena for transformasjon av alle involverte parter, hvor

tvetydigheter, spenninger og kontradiksjoner kommer til overflaten som drivere for profesjons- og kunnskapsutvikling. Innrammingen av partnerskapet som universitetsskoleprosjektet representerer, synes å bidra til aktivt aktørskap, kritisk informert refleksjon og produktiv profesjonsutvikling.

**Partnerskap og aktørskap.** Vi har i dette kapitlet vist hvordan universitetsskolekonseptet har utviklet partnerskap som definerer nye premisser for hvordan ansatte og studenter involveres i læringsarbeid. Kunnskapssenter for utdanning (KSU) har gjort en kunnskapsoppsummering om partnerskap (Lillejord & Børte, 2014). Forskingen viser at partnerskap krever en symmetri mellom og like muligheter for aktørene, delt eierskap til prosjekter og et delt objekt for den felles virksomheten. Imidlertid viser det seg at dette er en krevende form for partnerskap som legger beslag på betydelige ressurser. Kunnskapsoversikten konkluderer med at det finnes omfattende forskning på partnerskapsmodeller, men at det er få studier som undersøker den formen for transformasjon som El Kadri og Roth (2015) peker på. Zeichner er inne på det samme når han argumenterer for at en nøkkel til å lykkes med å skape integrerte lærerutdanningsprogrammer er et skifte til «a nonhierarchical interplay between academic, practitioner, and community expertise» (Zeichner, 2010, s. 89). Zeichner et al. (2015) etterlyser videre en demokratisering av lærerutdanningene, hvor ansvaret for utdanningene og kunnskapsutviklingen reforhandles og omfordeles i en mer inkluderende setting der alle partenes (skole, kommune og lærerutdanning) kunnskap er verdsatt og gjort tilgjengelig. Vi mener universitetsskolekonseptet, slik vi har beskrevet det i dette kapitlet, leverer avgjørende bidrag til å utvikle slike arenaer.

Slike arenaer er ikke konfliktfrie soner. Involverte parter og aktører må ofte både reforhandle og oppgi posisjoner og erkjenne at ulike kunnskapsformer og epistemologier ikke opptrer som hierarkiske uttrykk (Gutiérrez, Baquedano-López & Tejada, 1999; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen, 2007). Både pga. ressursintensiteten og kompleksiteten har derfor

universitetsskolekonseptet så langt konsentrert seg om å identifisere og utvikle bestemte aktiviteter, slik det er eksemplifisert i de empiriske casene i dette kapitlet.

### **Avslutning: Konstruktive spenninger**

Universitetsskolekonseptet, slik vi har skissert det her, er vokst frem i en norsk kontekst, men er også uttrykk for en internasjonal trend der man leter etter produktive partnerskap. Dette har særlig vært tilfelle i Storbritannia, der tre distinkte modeller for samarbeidet mellom skoler og høyere utdanning har vokst frem fra 1990-tallet og utover (Furlong, Campbell, Howson, Lewis & McNamara, 2006): For det første finner vi *komplementære partnerskap* der ansvar er klart fordelt og det ikke nødvendigvis finnes noen integrasjon av kunnskapstyper eller noe felles objekt. En dristigere, dialektisk modell ble fremmet av lærerutdannere – *kollaborative partnerskap* – der lærerstudentene ble eksponert for ulike kunnskapslogikker og oppmuntret til å kritisere det de lærte på den ene arenaen ut fra den andre arenaens perspektiv. På denne måten skulle studentene selv kunne konstruere sin egen base for profesjonskunnskap. Trass i denne modellens retoriske popularitet, viste det seg likevel at det var modeller av en tredje type, der institusjonene innen høyere utdanning ledet an, som ble de dominerende. Skolene ble «ressurser» og enkelte grupper av lærere ble brukt som «konsulenter». Dermed ble ikke den historiske asymmetrien i partnerskapet rokket ved.

Den viktigste erkjennelsen var likevel at man her ikke bare sto overfor spørsmål knyttet til struktur og organisering. Skoler og høyere utdanning representerte ulike kunnskapsteoretiske posisjoner. Der lærerprofesjonens kunnskapsbase har vært mer erfaringsbasert og relasjonell, har høyere utdanning representert mer abstrakte og generelle kunnskapsformer (Ellis, 2016; Hermansen & Mausethagen, 2016). Ulikhetene kunne også utnyttes i form av «kreative spenninger» for å gi studentene adgang til og erfaring med ulike former for profesjonskunnskap. Det er i lys av dette vi må se initiativ som f.eks. The Oxford Education Deanery, der partnerskap

mellom ærverdige Oxford University og videregående skoler i området er beskrevet som et «multi-layered system of distributed expertise».<sup>6</sup>

Universitetsskolekonseptet følger opp og forsøker å realisere viktige anliggender i disse erkjennelsene av spenningsforhold mellom kunnskapsformer. Gjennom partnerskapene som er etablert, skapes det synergier og interaksjoner mellom aktører fra ulike arenaer, og ulike kunnskapsformer settes i spill. Studentene blir delaktige i læringsprosesser hvor fenomener av faglig, didaktisk og/eller praktisk karakter kan belyses på tvers av ulike arenaer i studiet, og de utvikler en forståelse som overskrider grensene for tilgjengelig kunnskap innenfor en enkelt arena. Gjennom universitetsskolekonseptet er vi på sporet av å kunne fornye forholdet mellom profesjon og utdanningsinstitusjon, som ifølge blant annet Ellis (2016) har vist seg å være så problematisk.

Som nevnt innledningsvis ble universitetsskolekonseptet beskrevet av et internasjonalt ekspertpanel som «the jewel in ProTed's crown». Dette er en anerkjennelse av den verdien de mer symmetriske og kunnskapsorienterte og studentsentrerte partnerskapene kan gi lærerutdanningen og kanskje også andre profesjonsutdanninger. Universitetsskolekonseptet er en videreutvikling av internasjonale ideer om samarbeidet mellom academia og skole. Det er en arena der vi kan kultivere de akademiske og erfaringsbaserte kunnskapsformene i kraft av aktiviteter og praksiser som gjør dem synlige, og dermed både mer tilgjengelige og meningsfulle for lærerstudentene. Dette kan etter hvert informere samarbeidet med alle praksisskolene som lærerutdanningene er avhengige av. Likevel mener vi at vi foreløpig bare har sett noe av det potensialet som finnes i universitetsskolene som arena for systematisk profesjonalisering av utdanningene.

---

<sup>6</sup> Se nærmere presentasjon på <http://www.educationdeanery.ox.ac.uk/>

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), s. 132–169.
- Andreassen, S.-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cheng, M. (2014). Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, 20(3), s. 272–289. doi:10.1080/13538322.2014.978135
- El Kadri, M. S. & Roth, W.-M. (2015). The teaching practicum as a locus of multi-leveled, school-based transformation. *Teaching Education*, 26(1), s. 17–37. doi:10.1080/10476210.2014.997700
- Ellis, V. (2016). The challenge of transformation. *Acta Didactica Norge*, 10(2). <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2866/2483>
- Ellis, V. & McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. London: Bloomsbury Academic.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: re-forming teaching professionalism*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: Changing times, changing definitions – evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review* (37), s. 32–45.

- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P. & Tejeda, C. (1999). *Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in Third Space*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Montreal.
- Hermansen, H. Y. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2).  
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2467>
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2007). Promoting Learning and Transfer Between School and Workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), s. 211–228.
- Lawson, D., Munthe, E., Westerheijden, D., Bundsgaard, J. & Tagnes, E. (2015). *Centre for Professional Learning in Teacher Education (ProTed): Mid-term evaluation – Centre of Excellence in Higher Education*. Oslo: NOKUT.
- Leirvik, B. (2005). Dialogue and power: the use of dialogue for participatory change. *AI & Society*, 19(4), s. 407–429. doi: 10.1007/s00146-005-0324-7
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Ludvigsen, S. (2015). Epilog: fagfornyelse, dybdeløring og progresjon i lærerutdanning. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 221–228). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, A. & Engelién, K. L. (2015). Oppgaver og vurdering i digitale omgivelser. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 136–150). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lund, A. & Eriksen, T. M. (2016). Teacher Education as Transformation: Some Lessons Learned from a Center for Excellence in Education. *Acta Didactica Norge*, 10(2), s. 53–72.
- Lund, A., Jakhelln, R. & Rindal, U. (2015). Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rørnes, K. (2015). Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 75–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steele, A. R. & Danielsen, A. G. (2014). Action Learning in Tripartite Teacher-Student Partnership: Dialog Seminar, a Tool for Integration of Research and Development in Teacher Education. I A.-L. Østern (red.), *Nafol Årbok 2014. En gang lærer – alltid lærer?* (s. 155–174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Thunberg, O. A. (2013). Læringskafé som metode. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 221–232). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., ... Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education:

suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), s. 331–344. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x

Vestøl, J. M. (2014). Kunnskapsintegrasjon og profesjonsutvikling i lektorutdanningen. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 114–130). Oslo: Universitetsforlaget.

Vestøl, J. M., Jakhelln, R. & Lund, A. (2015). Design av lærerutdanning. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 211–220). Oslo: Universitetsforlaget.

Vestøl, J. M. & Lund, A. (under utgivelse). Co-configuring Design Elements and Quality Aspects in Teacher Education: A Research Agenda. I M. Peters, B. Cowie & I. Menter (red.), *A companion to research in teacher education*. Singapore: Springer<sup>[ER1]</sup>.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), s. 89–99. doi: 10.1177/0022487109347671

Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), s. 122–135. doi: 10.1177/0022487114560908