

ALAR som tilnærming for å skape økt forståelse hos deltakere for forskning og for forståelse for FoU i skole og i lærerutdanning

Annfrid R. Steele

UIT – Norges arktiske universitet

Abstract: There is an increased focus in teacher education on research-based teaching as a means to develop a more research-based professional knowledge. However, research from several Western countries shows that neither school-based nor university-based teachers are familiar with how to integrate research-based knowledge in professional teacher practice. This ALAR-study focuses on how a research and development project has been carried out in tripartite collaboration between student teachers, school-based and university-based teachers. This process initiated mutual learning and understanding of research-based knowledge between the participants in balanced partnership. The present study shows how ALAR can develop partnerships and mutual understanding of research-based knowledge between universities and schools, in respect of student teachers' professional development.

Keywords: teacher education, partnership, ALAR, research-based knowledge, professional development

Innledning

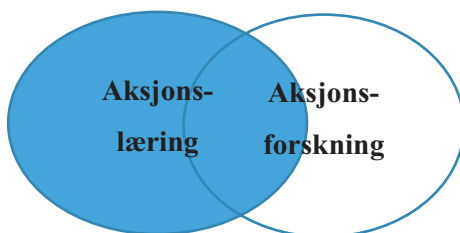
Kapittelet handler om hvordan et forskningsprosjekt har vært gjennomført i samarbeid med studenter, praksislærer og universitetslærere. Hensikten med prosjektet har vært å skape et tettere samarbeid mellom

Sitering av denne artikkelen: Steele, A. R. (2020). ALAR som tilnærming for å skape økt forståelse hos deltakere for forskning og for forståelse for FoU i skole og i lærerutdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 15, s. 419–436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch15>
Lisens: CC-BY 4.0.

teori- og praksisfeltet for å øke forståelse for forsknings- og utviklingsarbeid, FoU, i lærerutdanning. Dobbelrollen man inntar som forsker og praktikere, ligger i aksjonsforskningens natur. Implikasjoner denne dobbelrollen fikk for prosjektet, handlet om at jeg var veileder og deltaker på studentenes aksjonslæringsprosjekter. Studentene og praksislærer ble deltakere i mitt aksjonsforskningsprosjekt, samtidig som de gjennomførte egne aksjonslæringsprosjekter.

Prosjektet bygger på min doktorgradsavhandling (Steele, 2018a), og kapitlet har som hensikt å utdype den metodologiske tilnærmingen som tidligere ikke har vært utdypet i avhandlingen. Teoretisk rammeverk er symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969). Det innebærer at jeg vektlegger hvilken forståelse og mening deltakerne selv har av konseptet FoU i samspill med den konteksten deltakerne opptrer i. Jeg vil utdype denne teorien og måten å fortolke samhandling på i kapitlet. I tillegg vil jeg utdype dobbelrollen som forsker og deltaker i prosjektet og hvordan jeg mener ALAR-prosjekter kan være med og skape prosesser for balanserte partnerskap mellom teori og praksis i lærerutdanning.

I dette kapitlet skiller jeg mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Det å kombinere disse strategiene velger jeg å plassere under overbygningen Action Learning – Action Research, ALAR. Zuber-Skerrit (2001, 2015) anvender termen for å beskrive slike overlappende prosesser som er et integrert konsept for utforskningsprosesser som anvender aksjonslæringens prosess og aksjonsforskningens prinsipper (Zuber-Skerrit, 2009). Med andre ord, det handler om overlapping av aksjonsforskning og aksjonslæring (se illustrasjon under):



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).

Revans (1998) beskriver aksjonslæringsprosessen som følgende: En ekspert, for eksempel en forsker, som har inngående kompetanse på et aktuelt område, 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). Ifølge Tiller (2006) knyttes aksjonslæring i lærerutdanning til undervisernes forskende aktivitet, og aksjonsforskning knyttes til forskere. Andreassen (2015) baserer også skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring på at underviserne ikke trenger å publisere, men forholder seg ellers til vitenskapelige prosedyrer.

Kontekst for ALAR-prosjektet var integrert master i grunnskoleutdanninger trinn 1–10 ved universitetet i Tromsø (Universitetet i Tromsø, 2017). Mastergradsprogrammene skal være profesjonsrettede og forskningsbaserte lærerutdanninger der studiet avsluttes med en masteroppgave. Målsettingen for lærerutdanningene er at teori og praksis skal innlemmes sterkere gjennom FoU, gjennom hele utdanningsprosessen (Universitetet i Tromsø, 2017). Konkret har studien vært gjennomført tredje år i utdanningen, hvor studentene gjennomfører et større FoU-arbeid med valgt forskningsstrategi, som var aksjonslæring (Steele, 2017, 2018b).

I prosjektet 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 prosjektet handler det om at studentenes, praksislærers og universitetslærers forståelse for FoU internaliseres

i læringsprosesser hvor deltakerne selv deltar. Studentene forstår den kontekstuelle sammenhengen med den utforskningen de gjør i praksisfeltet, i samarbeid med og gjennom veiledning med praksislærer og universitetslærer. Problemstillingen som er formulert for dette formålet, er som følgende: Hvilken betydning kan ALAR-samarbeid mellom student og universitetslærer og praksislærer på lærerstudenters FoU-oppgaver ha for økt forståelsen for FoU i lærerutdanning og skole?

Forskningsutfordringen i lærerutdanning

Ifølge 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» (Universitets- og høyskoleloven, 2007, § 1-1. *Lovens formål*). Hensikten med 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- og høyskolerådet (UHR), 2015).

I lærerutdanning er det et stadig økende søkelys på forskningsbasert undervisning. Denne undervisningen skal igjen være med og utvikle en sterkere forskningsbasert praksis, uten at dette vil eliminere eller gå på bekostning av den erfaringsbaserte kunnskapen. Dette fokuset har vært frontet gjennom politiske reformer og stadfestet gjennom forskning (Steele, 2018b). Zeichner (2010) poengterer at en viktig faktor vil være hvordan lærerutdanningen innpasser forskningsaspektet i utdanningen, og mener en løsning er partnerskapsmodeller mellom lærere og universitetslærer, hvor de samarbeider om studentenes læring (Darling-Hammond, 2006b; Bier et al., 2012; Allen, Howells & Radford, 2013). Samtidig viser også internasjonal forskning at verken praksislærere og universitetslærere er familiære med hvordan man skal innpasse forskningsbasert kunnskap i skolen (Grossmann mfl., 2008; Zeichner, 2010).

Å skape møteplasser for læring

Ideen om partnerskap bygger på det 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. De fleste lærerutdanninger i dag organiserer utdanningsprogrammene i en eller annen variant av partnerskap med praksisfeltet hvor studentene får praksiserfaring (Zeichner, 2010). Ifølge 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 et al., 2013; Darling-Hammond, 2006a, 2006bb; Bier et al., 2012). Ifølge 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 mfl. (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. Samarbeid om forskning kan være en mulighet for å få dette til. Gjennom samarbeidet skapes møteplasser for praksislærer, universitetslærer og student, og det opplevde skillet mellom skole og universitet kan reduseres (Mtika et al., 2014, s. 67; Lillejord & Børte, 2014).

Tredje rom som metafor for samarbeid

Teorien om «tredje rom» er kreditert Homi Bhabha, som introduserer dette i essaysamlingen *The location of culture* (1994). For Bhabha handler

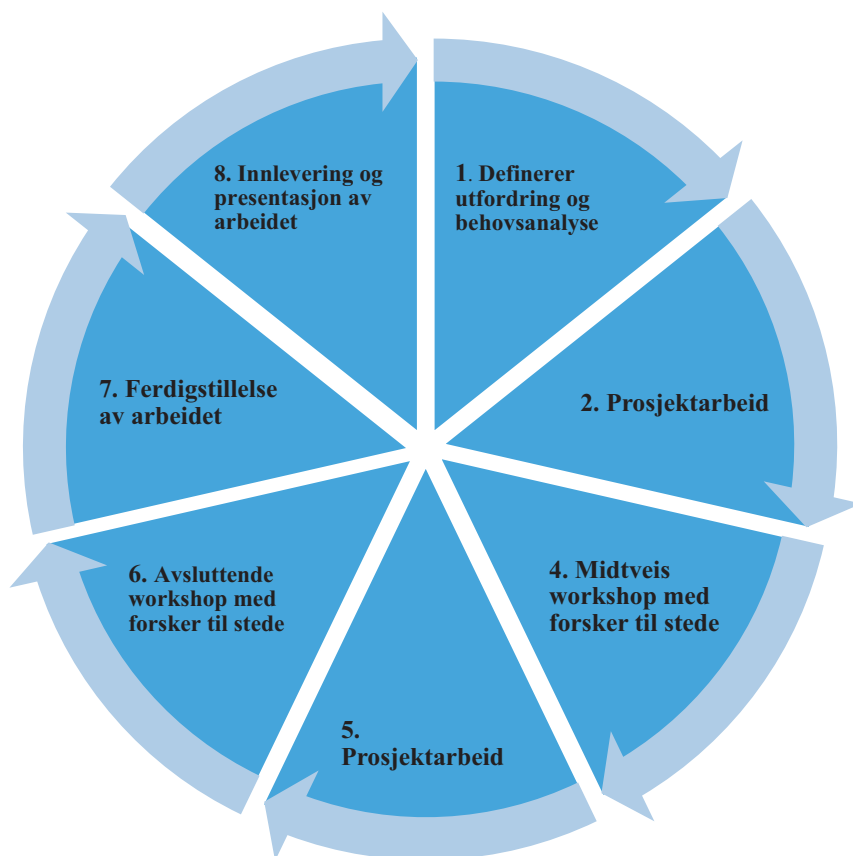
det tredje rom om ideen om å befinne seg mellom kulturer. Denne posisjonen utpeker han som et mulighetsrom for tverrkulturell innsikt, for handling og for forandring. Teorien tar utgangspunkt i at hver og en av oss er unike hybrider, som bygger kontinuerlig på talløse diskurser. For Bhabha er det ikke 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 på 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 et al., 2013; Zeichner, 2010).

Utfordringen handler om hvordan få til partnerskapsmodeller som gir rom og aksept for forskjellige perspektiver og som oppleves likeverdig for deltakerne. Føringsene fra lærerutdanningen for FoU-prosjektene til studentene bygget 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). Universitetslæreres rolle er å veilede i etterkant av prosjektgjennomføringen, når studentene er tilbake på campus. Ambisjonen med ALAR-prosjektet var å utvikle en modell for trepartssamarbeid som hadde studentenes prosjekter i fokus, og som åpnet opp for enda tettere oppfølging fra både praksislærer og universitetslærer for gjensidig læring og utvikling.

Fremgangsmåten for prosjektet

ALAR er et integrert konsept for utforskningsprosesser som anvender aksjonslæringens prosess og aksjonsforskningens prinsipper (Zuber-Skerrit, 2009). Ifølge 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 (Zuber-Skerrit, 2001). Ifølge 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 1 ALAR-prosedyre oversatt til norsk fra Zuber-Skerrit (2001)

Utgangspunktet for prosjektet var å kontakte studentene jeg skulle ha ansvar for å veilede, for så å drøfte muligheten for en tettere veiledningsoppfølging og dermed interesse for å delta i ALAR-prosjektet. 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, men samtidig ville at jeg skulle følge dem tettere opp når de var i praksis, var det en selvfølge. Jeg var 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. Deltakerne var tre praksislærere og åtte studenter¹. Prosessene ble utviklet i samarbeid med deltakerne med studentenes FoU-interesser i fokus:

Tabell 1 Viser antall deltaker fordelt på år og grupper

	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

ALAR-prosjektet

Dialogseminarer er etablerte fora for tredje år i utdanningen og møteplass for praksislærer, universitetslærer og studenter (Steele & Danielsen, 2014). Dialogseminarene et forum hvor man veksler mellom innlegg i felles forum og mindre gruppeprosesser, ofte på tvers av deltakerne slik at det er representanter fra praksislærer, faglærere og studenter i samme gruppe. For ALAR-prosjektet var dialogseminarene sentrale, siden det er den tydeligste møteplassen for å etablere samarbeid mellom universitet og skoler. Det var her vi i de mindre gruppeprosessene la strategi, avtalte møter og planla gjennomføring.

I møtene i dialogseminarene avtalte vi også roller i prosjektet. Studentenes aksjonslæringsprosjekter hadde til felles at de omhandlet forskjellige utfordringer i klasseromsetninger med søkelys på lærerrollen. Prosessuelt handlet det om å utforske forskjellige tiltak for å forbedre egen utførelse. Vi hadde forskjellige oppgaver i prosjektene, men primært

¹ Den fjerde gruppen, gruppe 2 i tabell 1, er skrevet i parentes. Årsaken til det er at dette var en gruppe hvor ALAR-prosjektet ikke ble gjennomført, men som brakte inn gode refleksjoner.

handlet det om deltakende observasjon. Vi brukte båndopptaker både under dialogseminarer og i refleksjonssamtalene før og etter gjennomført undervisning. Vi førte egne forskerlogger, som for min del var med på å skape refleksivitet og en kritisk subjektivitet. Jeg anvendte en form for ustrukturert refleksjonslogg gjennom hele prosjektet, der jeg skrev ned tanker, følelser, spørsmål og nye ideer (Bjørndal, 2002).

Studentens autonomi i ALAR-prosjekter

En risiko med å være deltaker og tett involvert i studentenes FoU-prosjekter er maktbalansen mellom deltakerne. Siden dette var studentprosjekter, var det viktig å la studentene ta de avgjørende beslutningene i alle ledd av prosjektet. Dette var noe vi diskuterte først på møtene i dialogseminarene og som ble tatt opp til diskusjon gjennom prosjektet. Måten vi løste dette på, var gjennom 'veiledningsdokumentet'. Dette er et dokument som studentene er kjent med i utdanningen og som brukes for å planlegge praksisoppfølging mellom student og universitetslærer. Dokumentet skal inneholde en detaljert plan for undervisningsopplegg basert på den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Vi valgte å modifisere dokumentet til de spesifikke prosjektene, og studentene var ansvarlige for at det var oppdatert med hva vi hadde snakket sammen om, reflektert igjennom og planlagt av nye tiltak mellom hver gang vi møttes. Dokumentet ble viktig for oss som deltakere for å hente tilbake tanker fra hva vi hadde blitt enige om, og hva studentene hadde konkludert med og valgt å ta med seg videre i prosjektet. For studentene ble dokumentet viktig for skriveprosessen når de skulle skrive eksamensoppgaven.

Forskningsetiske hensyn

Det har vært viktig for meg å behandle materialet slik at skolenes og deltakernes integritet har blitt ivaretatt. Selv om ALAR-prosjektet 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 min egen forskning i prosjektet og deltakernes rett til å trekke seg fra den delen av prosjektet. 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. Prosjektet er godkjent fra NSD.

Analyse og tolkning

Symbolisk interaksjonistisk analyse innebærer at forskeren reflekterer over egne og deltakernes meninger og handlinger. Forskeren går inn for å se seg selv og sine handlinger fra deltakerne 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 symbolisk interaksjonistiske analyser av menneskelige handlinger (Mik-Meyer, 2017). Analysene av min egen forskningslogg, opptak av dialogseminarene og fra materialet i skolene 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. 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).

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 og Lyman (1968) beskriver legitimerende forklaringer som utsagn om væremåter eller oppførsel om seg selv eller andre (Scott & Lyman, 1968, s. 46). Spesielt var studentenes beskrivelser av aksjonslæring og aksjonsforskning og deres beskrivelse av hvordan forskning ble fremstilt i skolen, interessant å følge fra oppstart til slutt. Følgende viser et utdrag fra analysen hvor jeg har isolert utsagn som jeg tolker som legitimerende forklaringer for hvordan forskningsfokuset oppleves annerledes for studentene i praksisskolene enn det de møter gjennom forelesninger i utdanningen:

Student1: 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 og revolusjonere skolen – vi gir dere 2–3 år».

Disse forklaringene støtter opp om det Zeichner (2010) påpeker om at studenter opplever at det de lærer i teori- og praksisutdanningen, spriker. Materialet kan tolkes med at det er et behov for å finne nye samarbeidsformer i lærerutdanning for å styrke integrasjon for FoU, som Levines (2006) forskning viser til. Partnerskapsideen er, som innledningsvis vist til, ikke nytt i lærerutdanning. Utfordringen handler heller om hvordan man kan få til gode partnerskapsmodeller som ikke oppleves som ubalanserte (Mtika et al., 2014). Jeg vil videre drøfte muligheten ALAR- modellen kan gi for å få til økt forståelse for forskning og mulighet for balanserte partnerskap i lærerutdanning.

ALAR-prosjektets mulighet for økt forskningsforståelse

ALAR-prosjektet kan tolkes som møter i tredje rom. For Gutiérrez (1995) 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 et al., 1995, s. 452). Den ekte dialogen er med på å gi studentene autonome perspektiver og ikke nødvendigvis bare gjengivelser av klasserommets prosedyrer (Gutiérrez, 2008, s. 149–152). Utgangspunktet for å anvende Bhabhas teori er at jeg anser at ALAR-prosjekter gir økt forståelse for sammenhengen mellom teoriundervisning og praksis når studentene, praksislærer og universitetslærer er aktive deltakere.

Studentene fremhevdde at det å jobbe i ALAR-prosjektet har gjort at de følte seg trygge i med hensyn til selve forskningsprosessen. På spørsmål

fra meg om deltakelsen i prosjektet hadde vært ekstraarbeid, svarer en av studentene: «Nå er fokuset mer på å gjøre god forskning enn å skrive en god oppgave ... ikke misforstå meg nå, men vi kan ikke gjemme oss når dere er deltakende». Hun utdyper dette med at hun hadde vært bekymret i starten av prosjektet for at det ikke skulle gå som forventet: «Du ville jo vite ... Jeg var bekymret siden du ville vite hva som *egentlig* hadde skjedd i prosjektet siden du var med og observerte og det ville reflektere karakteren min på oppgaven. Nå skjønner jeg jo at forskning handler også om å også vise til hva som ikke fungerte».

Studenten viser i sitatet til dobbeltrollen min som deltaker og veileder i prosjektet. ALAR-prosjekter med studenter krever god relasjonsbygging for å trygge samarbeidet og studentene er også uvante med felles læringsprosess med veileder. Jeg tolker også dette som en utvidet forståelse for hva forskning er, når studentene opplever at det å fremstille det som ikke gikk som forventet, som en vesentlig del av prosessen. FoU er, som allerede nevnt, nytt for studentene. Forskningsetikk, kunnskap om metodikk og vitenskapsteori presenteres i forelesninger, og forventes at studentene ivaretar når de gjennomfører FoU-oppgaver. En konsekvens kan være at når studentene møter skepsis hos praksislærere til forskningsfokuset i lærerutdanningen, så vil forskning, og elementene som hører til, ikke oppfattes som relevant eller viktig. Studentene vil ikke oppfatte koherens i utdanningen, og målsettingen for studentene blir å balansere mellom hva som antas forventet i teoridelen av utdanningen, og hva som antas forventet i praksisdelen av utdanningen, heller enn å bygge på sammenhengene.

ALAR-prosjektets mulighet for balanserte partnerskap i lærerutdanning

For praksislærere kan forskning oppleves som fremmedgjørende (Grossmann et al., 2008; Zeichner, 2010). 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, 2015, s. 43). McGuirk og Methi (2015) påpeker at lærere må forstå FoU ut ifra 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 praktikerens 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 praktisk kunnskap forskningsbasert og dermed gjennomskuelig (McGuirk, 2015b). I et av møtene i prosjektet fremhever en praksislærer følgende om det å delta i prosjektet:

Praksislærer 1: Spannende! Jeg tenker at det dere [studenter] og vi holder på med nå, er viktig for lærere. Kjempeviktig! Og jeg tenker at mange gjør det [henviser til konkret undervisningsopplegg som handlet om elevmedvirkning], men mange gjør det også ubevisst. Det er en økende bevissthet om dette i norske klasserom. Det er på tur. Det er veldig fint å få vite litt mer om det når man gjør det. Mange gjør det [elevmedvirkning] ubevisst og er kjempeflinke uten at de egentlig vet det. De vet kanskje ikke engang hva de holder på med, men får det til ... Det å ha forsket på dette nå, det er så viktig.

Videre i samme dialog svarer en av studentene praksislærers utspill:

Student 2: For det er jo det forskning skal være, det å gi noen puslespillbrikker for å bygge på dine bilder og forståelse og fortolkning.

Sitatet ovenfor kan tolkes som at deltakelse i ALAR-prosjektet har vært med på å gi en styrket forståelse av forskning som verktøy hos praksislærere. Praksislæreren fremhever viktigheten av å få frem bevisstheten hos lærere når det gjelder klasseromspraksiser, og at igjennom deltakelse i prosjektet har hun sett viktigheten av det og muligheten for lærere å få frem refleksjon gjennom forskning. Dette samsvarer også med det en av studentene svarte da jeg stilte spørsmålet om hvordan hun tenkte på det å arbeide videre med FoU i yrket som lærer:

Student 3: Det å være en forskende lærer handler om, som jeg ser det, er faktisk det å se på det en selv gjør og prøver å se på mange av de små tingene ... for eksempel hvordan du lager mål for undervisningen din. Ved å se på hvordan du gjør det, kan du gå i dybden og se hvordan virkning det egentlig har ... Det er jo naturlig aksjonslæring i det ... og så da å lære å utvikle seg videre ... Du ser hva du har gjort, så prøver du å endre noe og så ser du hvordan det virker.

Som lærer aksjonslærer du vel hele tiden, men nå tenker jeg mer systematisk om det.

I samme dialog svarer en praksislærer studenten:

Praksislærer 2: Vi driver nok med mye av dette som du [student] beskriver uten å kalle det aksjonslæring ... nå er jeg mer bevisst på det. Bevisstgjøring av sammenhengen mellom forskningens metodikk, arbeid med å sette seg inn i relevant teori og gjennomføring for så å reflektere over nye strategier og tiltak var gjenkjennbart. Både student og praksislærer oppfattet aksjonslæring som 'det en lærer gjør', og samtidig ble prosessen der man systematiserer arbeidet, sett som merverdi.

Forskning vil ofte være kontekstavhengig, og i den sammenheng vil tett samarbeid med praksisfeltet være nødvendig for å kunne gi god FoU-kompetanse til studentene i lærerutdanning (McGuirk, 2015). Sammenhengen kommer tydelig frem igjennom praksislæreres tilstedeværelse i prosjektet og gjennom universitetslæreres tilstedeværelse i praksis, fordi man forstår konteksten i hverandres innspill.

Avsluttende kommentar

I dette kapittelet har jeg vist til ALAR-prosjekter som har vært gjennomført i lærerutdanning som har vært med på å gi økt forståelse for FoU hos deltakerne. I tillegg har den demokratiske tilnærmingen som ligger naturlig til forskningsstrategien, vært med på å etablere likeverdige partnerskap mellom deltakerne. Deltakerne opplevde at prosessen hadde merverdi, og så relevans for yrkesutførelsen, noe som kan støtte opp om at ALAR-modeller kan utvikles videre for å studere koherens mellom teori og praksis i lærerutdanning. Aktualiteten for prosjektet ble forsterket gjennom den internasjonale rådgivingsgruppen for norsk lærerutdanning.

I 2016 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å opprette og drifte en internasjonal rådgivningsgruppe, som skal bidra til å utvikle grunnskolelærerutdanningene og på den måten stimulere arbeidet med det faglige løftet av nye grunnskolelærerutdanninger på masternivå. Etter tre års arbeid leverte de anbefalingene sine i en ny rapport som ble publisert i slutten av mai 2020 (Nokut, 2020, Transforming Norwegian Teacher Education – lansering av sluttrapport fra APT). Tilbakemeldingene til norsk lærerutdanning handler blant annet om å gi de ressurser og den støtte som lærerutdanningsinstitusjoner og skoler trenger for å kunne fungere som genuine likestilte partnere. Konkrete forslag er å støtte partnerskap slik at de kan utforme, studere og revidere lærerutdanning i pågående sykluser med utredning og forbedring. Rapporten viser også til behovet for å utvikle forskningsbasert kompetanse og et behov for at lærerstudenter trenger å utvikle kompetansen i utforskende, sammenhengende og integrerte læringserfaringer som er relevante for undervisningspraksis (Nokut, 2020, Transforming Norwegian Teacher Education – lansering av sluttrapport fra APT, s. 8–9).

Kilder

- 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).
- Andreassen, S.-E. (2015). Studenter og praksislærere sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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., 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.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage: London.
- 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.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. California: Sage Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1172/0022487105285962>
- 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.
- 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.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social – on the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. MikMeyer, *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. (2017). Symbolsk interaksjonisme som analysestrategi. I M. Järvinen & N. MikMeyer, *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- 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.
- 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.
- 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
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers. The education schools project*. Washington, D.C. Hentet 02.05.2020 fra www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf

- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*, KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.
- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-studying. *Teaching & Teacher Education* 10, 1280–1289.
- McGuirk, J. & Methi, J. S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McGuirk, J. (2015). Praksisforskning behøver nye premisser. *Forskerforum*, 47(1), 42–43.
- McNiff, J. (2017). *Action research – all you need to know*, UK: Sage Publication Ltd.
- Mik-Meyer, N. (2017). Symbolsk interaksjonisme, stigma og «othering». I M. Järvinen & N. Mik-Meyer, *Kvalitativ analyse – Syv tradisjoner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>
- NOKUT. (2020). *Rapport fra internasjonal rådgivningsgruppe*. Hentet 15.6.2020 fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/apt-sammendrag-2020.pdf>
- Payne, G. & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. California: Sage Key Concepts.
- Pedler, M. (Red.). (1991). *Action learning in practice, 2nd ed.* Brookfield, VT: Gower.
- 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.
- Revsan, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos and Crane.
- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1) 46–62.
- Steele, A. & 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 year book 2014. Once a teacher – always a teacher?* (s. 155–173). Bergen: Fagbokforlaget.
- Steele, A. (2018a). *Forskning i lærerutdanning – Vi må snakke samme språk*. Veiledningssamarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter. Ph.d.-avhandling. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Steele, A. (2018b). Student teachers' conception of research-based knowledge and experience of coherence in a teacher education program. *Action Researcher in Education*, 8, 55–71.

- Steele, A. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Education Research*, 27(3), 582–599.
- Säljö, R. (2016). *Läring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, USPIT. (2016). *Universitetsskoleprosjektet*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet 15.6.2020 fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271
- Universitetet i Tromsø. (2017). *Grunnskolelærerutdanning for 1. –7-trinn* (Masteroppgave). Hentet 15.6.2020 fra https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=280330
- Universitets- og høyskoleloven. (2007). Lov om universitet og høyskoler (universitets- og høyskoleloven). Hentet 15.6.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Universitets- og Høgskolerådet, UHR. (2015). *Utdanning i endring – Nye muligheter for FoU + Utdanning*. Hentet 15.6.2020 fra http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/utdanning_i_endring._nye_muligheter_for_fou_utdanning
- 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. Dicks & R. Passfield (Red.), *Effective change management through action research and action learning: Concepts, perspectives, processes and applications* (s. 1–20). Lismore, Australia: Southern Cross University Press.
- 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.