



«Veiledninga fra praksislærer sluttet liksom ikke den dagen vi var ferdige i praksis». En studie av trepartssamarbeid rundt lærerstudenters FoU-oppgave

Siw Killengren og Astrid Unhjem

SAMMENDRAG

I denne studien har vi undersøkt hvordan lærerstudentene opplevde arbeidet med FoU-oppgaven på 3. studieår når praksislærer ble frikjøpt fra skolen én dag i uka og kunne være mer til stede i veiledningsprosessen. Data ble samlet inn gjennom spørreskjema til alle studentene og i tillegg gjennom fokusgruppeintervju med studentene som hadde utvidet samarbeid med praksislærer. Resultatene viser at den sistnevnte gruppen studenter opplevde at trepartssamarbeidet mellom studenter, universitetslærer og praksislærer var likeverdig og lærerikt. Videre mente de at det utvidede samarbeidet med praksislærer hadde bidratt positivt til veiledningsprosessen, og ga oppgavene et sterkere fokus på nytteverdi og relevans for skolen. Studien viser at en utvidet rolle til praksislærere som veileder på FoU-prosjekter bidrar positivt til utviklingen av studentens undervisnings-, forsknings- og utviklingskompetanse.

Stikkord: lærerutdanning; praksis; lærerutdannere; FoU-arbeid; trepartssamarbeid; veiledning

Siw Killengren,
Norges Arktiske
universitet UiT, Norge,
e-post: [siw.
killengren@uit.no](mailto:siw.killengren@uit.no)

Astrid Unhjem,
Norges Arktiske
universitet UiT, Norge,
e-post: [astrid.
unhjem@uit.no](mailto:astrid.unhjem@uit.no)

ABSTRACT

A Study of Tripartite Cooperation on Student Teachers' R&D Tasks

In this study we investigated how the student teachers perceived the work on the R&D task in the 3rd year when the practice teacher had an additional supervision resource. Data were collected through questionnaires for all students as well as focus group interviews with students who had extended collaboration with their practice teacher. The results show that these students experienced the three-party collaboration between students, university teachers, and practice teachers as equally valuable and educational informative. Furthermore, they believed that the extended collaboration with the practice teacher had

contributed positively to the supervision process and gave the tasks a stronger focus on usefulness and relevance for the school. The study shows that an expanded role of practice teachers as supervisors on R&D projects contributes positively to the development of the student's teaching, research and development competence.

Keywords: *teacher education; practice; teacher educators; R&D work; tripartite cooperation; guidance*

Introduksjon

En sentral målsetting for grunnskolelærerutdanningen er at alle fag skal være profesjonsrettede og forskningsbaserte, og at praksis skal være en integrert del av utdanningen (Universitets og høskolerådet, 2018a, 2018b). Nyere forskning indikerer likevel at studentene opplever lite sammenheng mellom den teoretiske undervisningen på universitetet og det de erfarer i praksis (Ulvik et al., 2021; Flaget, 2021). Dette har også vært påpekt i internasjonal forskning, hvor lite samarbeid og sammenheng mellom skolen og lærerutdanningen er en sentral utfordring (Zeichner, 2010). Av den grunn er det behov for å utvikle samarbeidet mellom studenter, lærerutdannere i praksis og lærerutdannere ved universitetet. Blant annet kan det å trekke praksisfeltet mer inn i utviklingsarbeid omkring studentenes FoU-oppgaver bidra til bedre sammenheng mellom praksisfeltet og lærerutdanningen ved universitetet (Rogne et al., 2015). I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene presiseres det at FoU-oppgaven som gjennomføres i løpet av de tre første studieårene, sammen med masteroppgaven, er sentrale elementer i utdanningen. FoU-oppgaven skal utvikle studentenes evne til å forstå og anvende forskningsresultater til kritisk refleksjon over egen praksis, samt studentenes egne ferdigheter i forskningsbasert utviklingsarbeid (Universitets og høskolerådet, 2018a, 2018b). Ved å trekke praksisfeltet mer aktivt inn i arbeidet omkring FoU-oppgaven kan dette også bidra til bedre sammenheng mellom de to læringsarenaene.

Studien som presenteres her er en del av LAB-TEd-prosjektet (Learning, Assessment, and Boundary crossing in Teacher Education (Jakhelln & Postholm, 2022)), som var et samarbeid mellom grunnskolelærerutdanningene ved UiT Norges arktiske universitet og NTNU, og mellom disse og utvalgte universitets- og partnerskoler. En av målsettingene i LAB-TEd var å utvikle nye modeller for veiledning omkring FoU-oppgaven og masteroppgaven, hvor praksislærer var til stede i hele veiledningsprosessen (Jakhelln & Postholm, 2022). Resultater så langt viser blant annet at samarbeidet mellom studenter og veiledere omkring FoU-oppgaven framsto som likeverdig, og relevant for lærerrollen (Jakhelln & Postholm, 2022; Klemp & Postholm, 2022). Vår studie har fulgt to kull ved grunnskolelærerutdanningen ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) ved UiT Norges arktiske universitet gjennom arbeidet med FoU-oppgaven i tredje studieår. Vi har undersøkt en veiledningsmodell der studenter, lærerutdannere i praksis (praksislærere) og lærerutdannere ved universitetet (universitetslærere) hadde jevnlig veiledningsmøter gjennom

hele studieåret. Veiledningen ble organisert som et partnerskap der målsettingen var likeverdige roller, samtidig som studentene skulle ha autonomi med hensyn til eget prosjekt. Praksislærerne fikk en utvidet rolle gjennom at de var frikjøpt fra skolen for å jobbe ved universitetet én dag pr. uke. På den måten ble de også involvert i samarbeid med studentene og universitetslærerne utenom veiledningsmøtene. Vi ønsket å undersøke hvordan studentene opplevde denne veiledningsmodellen sammenlignet med de andre studentene som hovedsakelig fikk veiledning på FoU-oppgaven av universitetslærer. Problemstillingen for studien er:

Hvilken betydning hadde et forsterket samarbeid med praksislærer for studentene i gjennomføringen av et FoU-prosjekt?

Sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen

Lærerutdanningene har generelt vært kritisert for manglende sammenheng mellom den teori- og forskningsbaserte undervisningen studentene møter på universitetet, og den mer erfaringsbaserte læringen i praksisperiodene (Hammerness, 2006; Ulvik et al., 2021; Zeichner, 2010). Ifølge Ulvik et al. (2021) opplever studentene at lærerutdanningen presenterer en idealisert verden som ikke samsvarer med virkeligheten i skolen. De beskriver teorien som blir presentert på lærerutdanningen som urealistisk ideell eller lite relevant. Samtidig anser de erfaringene fra praksis som viktige for å forstå denne teorien. Dette samsvarer med Sørensen & Bjørndal (2021), som også fant at studentene oppfatter praksis som den mest lærerike delen av utdanningen. Imidlertid er det ikke noen selvfølge at studentene setter praksiserfaringene i sammenheng med teorigrunnet fra lærerutdanningen. Ifølge Hellang og Rambø (2017) oppfatter ikke lærerstudenter seg som «lærende» når de er i praksis, men går rett inn i lærerrollen og øver på den. Med andre ord må det legges aktivt til rette for utforskning og refleksjon omkring sammenhengen mellom praksiserfaringer og teori. Zeichner (2010) foreslo i den sammenheng å skape «et tredje rom», der målsettingen er et likeverdig samarbeid omkring studentenes læring på tvers av tradisjonelle grenser mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen.

Kunnskapsgrunnet i profesjonsutdanninger generelt er satt sammen av elementer fra ulike fagfelt, der studentene opplever manglende sammenheng, og også konflikter og spenninger, mellom de ulike kunnskapsområdene (Hatlevik & Havnes, 2017). I sin drøfting av koherens (sammenheng) i profesjonsutdanninger argumenterer Hatlevik og Havnes for at det ikke er tilstrekkelig å bare utvikle koherens mellom ulike deler av studieprogrammene. Studentene må også få trening i å håndtere kompleksiteten i utdanningen. For lærerutdanningen tenker vi derfor at studentene må få flere muligheter til å drøfte praksiserfaringer i lys av forskning og teori, og at teoriens relevans for egen profesjonsutvikling også må være utgangspunkt for refleksjon. Hammerness (2006) understreker at koherens ikke er et mål som kan nås en gang for alle, men heller en kontinuerlig tilpasningsprosess med stadig behov for

justering og endring. I dette perspektivet kan manglende sammenheng, konflikter og spenninger i lærerutdanningen sees på som et utgangspunkt for diskusjoner og utvikling. Derfor er det viktig å utvikle læringsarenaer der studenter, praksislærere og universitetslærere kan møtes i et forpliktende samarbeid over tid. Dette samarbeidet kan bidra til en dypere forståelse av sammenhengen mellom praksiserfaringer, teori og forskning, og gi studentene erfaring med å håndtere kompleksiteten i egen utdanning.

Når studentene involveres i FoU-arbeid knyttet til praksisfeltet, kan de få muligheter til å sette erfaringer fra praksis i sammenheng med teoretiske og fagdidaktiske perspektiver og diskutere disse kritisk. Denne arbeidsformen kan være et godt bidrag til å styrke både studentenes fagspesifikke kompetanse og en mer fagovergripende kompetanse relatert til læringssyn, kritisk refleksjon og motivasjon for faglig utvikling (Meld. St. 18 (2012–2013); NOU 2015:8; Rogne et al., 2013; Rogne et al., 2015). Forskning på FoU-prosesser som involverer studentene viser blant annet at grunnskolelærerstudenters arbeid med masteroppgaven har bidratt til FoU-kompetanse, selvstendighet og samarbeidsevne (Jakhelln et al., 2016). Tilsvarende viste Mjøberg (2016) at bachelorstudenter i spesialpedagogikk som gjennomførte et systematisk FoU-arbeid som en del av studiet, opplevde at dette førte til bevisstgjøring og utvikling av både fagspesifikk kompetanse i emnet og fagovergripende kompetanse med hensyn til blant annet syn på læring og utviklingsarbeid. En annen studie fant i tillegg at nyutdannede lærere opplevde at FoU-arbeid hadde gitt dem kompetanse som etter deres mening var viktig for videre utvikling av faglig og fagdidaktisk kunnskap, men mindre viktig for å drive skoleutvikling (Bjørndal et al., 2020). Dette samsvarer med en studie gjort av Thorsen og Lundberg (2021), som viste at studenter som deltar i FoU-prosjekter, har en diffus forståelse av utviklingsdimensjonen i arbeidet. Oppsummert indikerer studiene at arbeid med FoU-prosjekter kan styrke studentenes fagspesifikke og fagovergripende kompetanse. Betydningen for studentenes oppfatning av egen utviklingskompetanse som fremtidige yrkesutøvere er imidlertid mer usikker.

Trepartssamarbeid

Når praksislærere og universitetslærere går inn i et samarbeidende partnerskap omkring studentenes læring, kan dette gi gode resultater (Allen et al., 2013; Steele, 2017). Trepartssamarbeidet mellom student, praksislærer og universitetslærer blir ofte framhevet som en god innfallsvinkel for å skape bedre sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningene (Farrell, 2023; Holmbukt & Son, 2020; Lejonberg et al., 2017; Zeichner, 2010). Møtepunktet der grensene mellom de ulike lærerutdanningsarenaene tones ned og lærerutdannere fra skole og universitet møtes for å utvikle nye samarbeidsmetoder kan beskrives som «et tredje rom» (Zeichner, 2010). I motsetning til en tradisjonell oppfatning av samarbeidet der akademisk kunnskap tillegges autoritet (Mtika et al., 2014), kan det tredje rommet åpne for et mer

likeverdig samarbeid mellom de to læringsarenaene og bidra til økte læringsmuligheter for studentene. Trepertssamarbeid er ofte nært knyttet til eksperimentell læring, ved at studentene får muligheter til å prøve ut og reflektere over egen undervisning (Kolb, 2015), slik de for eksempel gjør i praksisrelaterte FoU-oppgaver. Forskning har vist at trepartssamarbeid i veiledning omkring studenters FoU-prosjekter kan gi studentene tilpasset og målrettet støtte ut fra deres behov (de Kleijn et al., 2015) og medvirke til at to tradisjonelt adskilte og kanskje konkurrerende arenaer fremmer gjensidig og felles utvikling av kunnskap (Klein et al., 2013).

Behovet for å styrke kommende læreres FoU-kompetanse og skape en mer forskningsbasert lærerutdanning er i økende grad blitt tematisert i norsk utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den forbindelse kan trepartssamarbeidet mellom studenter, praksislærer og universitetslærer være et viktig omdreiningspunkt. Steele (2017) fant at en tilpasset veiledningsmodell der praksislærer og universitetslærer veiledet studentene sammen og deltok i felles møter, ga de to veilederne bedre innsikt i hverandres arenaer, slik at de kunne være mer samstemte i veiledningen. For studentene bidro samarbeidet til at de kom raskt i gang med bachelorprosjektet sitt, samtidig som de beholdt autonomi gjennom hele prosessen. En studie av Holmbukt og Son (2020) viste at et tilsvarende trepartssamarbeid bidro positivt til studentenes læring. Studentene i deres studie opplevde også at det var lettere å forstå det teoretiske innholdet i utdanningen når dette ble undersøkt og bearbeidet i en praksisrelatert setting. Begge studiene indikerer at partnerskapet omkring veiledning ga praksislæreren og universitetslæreren mulighet for å samarbeide på nye måter, og at dette var positivt for studentenes læring.

Likeverdighet mellom partene er sentralt i trepartssamarbeidet (Zeichner, 2010). Tradisjonelt har imidlertid universitetet hatt den sterkeste stemmen i partnerskap om lærerutdanning (Zeichner et al., 2015). Derfor kan det være en utfordring at partnerskapene blir ubalanserte i den forstand at universitetet fortsatt beholder definisjonsmakt (Mtika et al., 2014). Flere studier viser at praksislærers rolle ble relativt begrenset i trepartssamarbeid omkring studenters læring (Holmbukt & Son, 2020; Thorsen, 2016). I studien til Steele (2017) uttrykte praksislærer frustrasjon og usikkerhet rundt rollen som veileder på bacheloroppgaven. Når det gjelder studentenes rolle, viste Gloppen (2013) at noen studenter ble passive og hadde utfordringer med å komme til orde i veiledningsmøtene. Felles skolering av studenter, praksislærere og kontaktlærere om veiledning og kommunikasjonsteori førte imidlertid til styrking av studentenes rolle. Olsen (2021) fant også at studentene ble satt på sidelinjen mens universitetslærerens stemme dominerte samtalen, selv om veiledningen dreide seg om et FoU-prosjekt som skulle foregå i et trepartssamarbeid mellom studenter, praksislærer og universitetslærer. Praksislærer bidro med veiledning i praksisperioden, men forsvant ut av skrivearbeidet og dermed også trepartssamarbeidet etter at praksisen var avsluttet. Oppsummert viser studiene at likeverdighet i trepartssamarbeid ikke er en selvfølge, og at det er stort behov for å prøve ut nye samarbeidsmodeller.

Metode

Målsetningen for studien var å undersøke hvilken betydning et forsterket samarbeid med praksislærer hadde for studentene i gjennomføringen av et FoU-prosjekt. Studenter, universitetslærere og praksislærere som medvirket i LAB-TED hadde jevnlig veiledningsmøter hvor de diskuterte arbeidet med FoU-oppgaven. I tillegg deltok alle parter på endringsverksteder slik dette beskrives av Engeström et al. (1996). Hensikten med disse var å utvikle likeverdighet og en felles forståelse av LAB-TED-prosjektet (Jakhelln & Postholm, 2022). Ut over dette fulgte LAB-TED-studentene samme undervisning som de andre studentene. Praksislærerne som ble rekruttert inn i prosjektet, var alle erfarne lærere (mer enn 10 års erfaring fra skolen) med veiledningskompetanse.

Tredje året på lærerutdanningen ved ILP skriver studentene en forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave) i praksisgruppene. Oppgaven er på 15 studiepoeng og er ment å gi studentene erfaring med å systematisk utforske sin egen lærerpraksis som del av et praksisfellesskap. Oppgaven skal knyttes til studentens masterfag og til pedagogikk og elevkunnskap. Tema for oppgaven skal være en valgt fagdidaktisk problemstilling, som utvikles i samarbeid med praksislærer og universitetslærer. Når studentene gjennomfører praksis i skolen, er det i hovedsak praksislærer som veileder studentene, mens universitetslærer er med på en praksisoppfølging. Alle studentene fikk veiledning på oppgaveskriving og metode fra universitetslærer i masterfaget (ressurs på 12 timer) og universitetslærer fra pedagogikk (ressurs på 6 timer). I tillegg fikk studentene i LAB-TED veiledning fra praksislærer også utenom praksisperiodene.

Datainnsamling og analyse

Vi brukte en mixed methods-tilnærming med innsamling av både kvantitative og kvalitative data (Klingner & Boardman, 2011). De kvantitative dataene ble samlet inn ved hjelp av et spørreskjema til alle studentene, mens de kvalitative dataene besto av fokusgruppeintervjuer med LAB-TED studenter 5 til 10 måneder etter innlevert oppgave.

Kvantitative data

Utvalget til den kvantitative undersøkelsen besto av alle studentene på tredjeåret ved lærerutdanningen. Spørreskjemaet ble sendt ut til alle studentene rett etter at de hadde levert FoU-oppgaven. Det inneholdt totalt 16 påstander som studentene skulle ta stilling til. Disse dreide seg om organisering av emnet, trepartssamarbeid og veileders rolle, utvikling av egen praksis, og sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk. Med bakgrunn i problemstilling og forskerspørsmålene valgte vi ut seks av påstandene som omhandlet studentenes opplevelse av trepartssamarbeid og FoU-prosjektets betydning for egen læring og utvikling. Studentene hadde

følgende svaralternativer å velge mellom: «i liten grad», «i noen grad», «middels», «i stor grad» og «i svært stor grad». Siden svaralternativene var på en ordinal skala, brukte vi Kruskal Wallis test for å undersøke om det var forskjell mellom hvordan LAB-Ted-studentene svarte, og hvordan resten av kohorten svarte (Fagerland & Hosmer, 2017). Resultatene blir presentert i tabell 1 og 2.

Kvalitative data

Rekrutteringen foregikk ved at det ble sendt ut en felles e-post til alle studenter i fagene matematikk, engelsk og naturfag med tilbud om å delta i LAB-TED prosjektet. Utvalget for den kvalitative undersøkelsen besto av 13 av totalt 20 studenter som hadde deltatt i prosjektet og som samtykket i å bli intervjuet. For å gi studentene muligheten til å forklare og begrunne synspunktene ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018). I seks av syv intervju deltok to eller tre studenter, mens ett ble gjennomført med én student. Studenten som ble intervjuet alene, fikk ikke den samme muligheten til å diskutere svarene med medstudenter, men var godt kjent med intervjuerne og virket trygg i intervju-situasjonen. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av målsetningen til LAB-TED og i tråd med retningslinjene og emnebeskrivelsen til FoU-oppgaven. Spørsmålene handlet om hvordan studentene opplevde å gjennomføre en FoU-oppgave, hva det hadde betydd å samarbeide både med praksislærer og universitetslærer gjennom hele oppgaven, og hva studentene selv mente at de hadde lært gjennom dette arbeidet. Intervjuene ble gjennomført av forfatterne av artikkelen og av andre forskere tilknyttet prosjektet. Alle er fagdidaktikere eller pedagoger ved lærerutdanningen. Intervjuene hadde en varighet på ca. én time og ble gjennomført på digitale plattformer. I etterkant av intervjuene ble alle data transkribert, og studentene ble gitt individuelle koder (S1–S13).

For å analysere intervjuene brukte vi en stegvis deduktiv induktiv metode, inspirert av Tjora (2018), med forskjellig overlappende induktive og deduktive skritt. Vi startet med en induktiv og empirinær analyse av rådata fra transkripsjonene. Begge forfatterne leste alle intervjuene og gjennomførte første koding individuelt. Deretter ble kodene bearbeidet og sammenfattet. For eksempel ble utsagnet «Jeg følte at vi hadde en plass der, vi ble hørt og den feedbacken vi kom med ble tatt seriøst (S3)» kodet som «Studentene var en aktiv part i samarbeidet», mens «Praksislærer var på en måte bakkemannskap, underveis i praksisperioden, og hjalp oss på en måte i den 'kampen' om å få tid til å jobbe med FoU-en (S9)» ble kodet som «Praksislærer var aktiv i å tilrettelegge for FoU». Sitatet «Så må man begynne å tenke på hvordan man er i klasserommet, for man har jo et ansvar for at elevene faktisk skal lære noe når du er der, og føle seg trygg (S2)» ble kodet som «Utvikling av egen undervisningspraksis», og sitatet «Det var noe vi hadde lagt merke til på skolen [...] vi tenkte at her kan vi kanskje gjøre noe, fordi det kan vi forbedre (S9)», ble kodet som «Studentene kommer med løsning».

Videre fikk analysen et deduktivt preg hvor temaene ble belyst gjennom teori-grunnlaget for studien. Dette arbeidet tok utgangspunkt i to temaer som var inkludert i spørreskjemaet: *Studentenes beskrivelse av trepartssamarbeidet* og *Studentenes egen læring*. Innenfor temaet *Studentenes beskrivelse av trepartssamarbeidet* grupperte vi koder som omhandlet hvordan studentene opplevde samarbeidet med praksislærere og universitetslærere, for eksempel «Studentene var en aktiv part i samarbeidet» og «Praksislærer var aktiv i å tilrettelegge for FoU». Under temaet *Studentenes egen læring* grupperte vi koder som beskrev studentens egen utvikling og læring. Her plasserte vi koder som «Utvikling av egen undervisningspraksis» og «Studentene kommer med løsning».

For å få frem nyansene i hvordan studentene uttalte seg, ble kodene i hvert av temaene gruppert i kategorier. De kodene som omhandlet trepartssamarbeidet, ble lagt inn i to kategorier: *Dynamikk i samarbeidet* som inneholdt kodene hvor studentene beskrev hvordan de opplevde samarbeidet, og *Veiledere fikk forskjellige roller i utviklingen av FoU-prosjektet* hvor kodene omhandlet hvordan veiledningen på FoU-oppgaven ble gjennomført. Under temaet *Studentenes egen læring* ble det først utviklet fire kategorier. De to første, *Utvikling av egen undervisningspraksis* og *Forskende lærer* omhandlet hvordan studentene beskrev sin egen rolle som lærer i praksis. De to siste kategoriene, *Løse reelle problemer i skolen* og *Studenten som bindeledd mellom universitet og skole* handlet om hvordan studentene beskrev hvordan de opplevde å være til nytte både for praksisskolen og universitetet. De siste to kategoriene ble definert inn i et eget tema kalt *Opplevelse av nytteverdi* (se tabell 3).

Metodiske og etiske overveielser

Studentene i LAB-TEd har selv valgt å delta i forskningsprosjektet. Det kan bety at de er mer positive til FoU-arbeid enn andre studenter, noe som kan ha påvirket funnene i studien. Det at universitetslærere og praksislærere jobbet tett sammen gjennom hele prosjektet, kan også ha ført til at studentene syntes det var vanskelig å uttale seg kritisk til prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Resultatene viste likevel at de uttalte seg nyansert om fordeler og utfordringer ved trepartssamarbeidet. Samtlige intervjuer ble gjennomført digitalt, noe som påvirket dialogen ved at hver informant måtte vente på sin tur. Dette resulterte i noe mindre flyt i samtalen, men ga samtidig informantene muligheten til å reflektere nøye over spørsmålene (Bolin et al., 2023). Videre var både deltakere og informanter godt kjent med hverandre, og gruppestørrelsen overskred ikke tre deltakere, som er anbefalt antall for digitale intervjuer (Bolin et al., 2023). Siden vi både var forskere og deltakere i prosjektet, kunne det være en utfordring å få tilstrekkelig distanse (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig var nærheten til prosjektet verdifull for å få en dypere forståelse av funnene. Når man jobber så tett sammen samtidig som man forsker, må man også legge stor vekt på etiske utfordringer. Blant annet fordelte vi intervjuene slik at studentene ikke ble intervjuet av sine egne veiledere. Datainnsamlingen var godkjent av SIKT gjennom LAB-TEd prosjektet.

Presentasjon av funn

Nedenfor presenteres først de kvantitative resultatene fra spørreskjemaet – dvs. alle studentenes vurderinger av samarbeidet med praksislærer og av egen læring. Deretter presenteres kvalitative funn fra intervjuene med LAB-TED-studentene som vi også ser i sammenheng med svarene fra spørreskjemaet.

Studentenes vurdering av samarbeidet med praksislærer og av egen læring

Totalt svarte 98 av 197 studenter på spørreskjemaet som gir en svarprosent på 49,7 %. Av disse var 18 deltakere på LAB-TED prosjektet. På det første temaet som omhandlet trepartssamarbeid og veileders rolle, var den generelle tendensen hos alle studentene at samarbeidet med praksislærer bidro positivt til arbeidet med FoU-prosjektet. Det var likevel en forskjell mellom hva studentene i prosjektet svarte sammenlignet med resten av studentgruppen (tabell 1).

Tabell 1. Studentenes vurdering av bidraget til praksislærere og samarbeidet om FoU-oppgaven. Påstander hvor det er forskjell mellom svarene til studentgruppene (p-verdi <0,05) er uthevet. Tallene er i prosent

Påstand	Deltar i LAB-TED prosjektet	i liten grad	i noe grad	middels	i stor grad	i svært stor grad
Samarbeidet med praksislærer bidro positivt til arbeidet med FoU-prosjektet	ja	0,0	0,0	0,0	27,8	72,2
Kruskal-Wallis chi-squared = 14,50, df = 1, p-verdi <0,001	nei	22,5	6,3	13,8	28,8	28,8
Samarbeidet om FoU oppgaven mellom faglærer, studentgruppe og praksislærer bidro positivt til praksisoppfølgingen	ja	0,0	0,0	5,6	33,3	61,1
Kruskal-Wallis chi-squared = 23,41, df = 1, p-verdi < 0,001	nei	18,8	18,8	28,8	21,3	12,5
Praksislærer var involvert i veiledningen på selve FoU-oppgaven	ja	0,0	0,0	0,0	16,7	83,3
Kruskal-Wallis chi-squared = 39,21, df = 1, p-verdi <0,001	nei	60,0	13,8	8,8	8,8	8,8

LAB-TED-studentene opplevde i større grad enn studentgruppa som ikke deltok i prosjektet, at samarbeidet med praksislærer bidro positivt både i arbeidet med FoU-prosjektet og i veiledning på oppgaven. De mente også at samarbeidet mellom universitetslærer, studentgruppe og praksislærere bidro positivt (tabell 1).

På temaene som omhandlet utvikling av egen praksis og sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk, var det kun på én av påstandene forskjell

mellom det LAB-TEd-studentene svarte, og det de andre studentene svarte (tabell 2). Studentene som deltok i prosjektet mente i større grad enn resten av studentgruppa at de hadde fått bedre innsikt i hvordan de kunne utvikle egen undervisningspraksis (70 % av studentene utenfor LAB-TEd og 88 % av studentene i prosjektet svarte enten «i stor grad» eller «i svært stor grad»). På de to siste påstandene, «Jeg har fått bedre innsikt i faglige tema knyttet til pedagogikk» og «Arbeidet med FoU-oppgaven har gitt meg større forståelse for hvordan fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis henger sammen», var det ikke forskjell mellom studentgruppene (tabell 2).

Tabell 2. Studentenes vurdering av hva de har lært om utvikling av egen praksis og sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk. Påstander hvor det er forskjell mellom svarene til studentgruppene (p-verdi <0,05), er uthevet. Tallene er i prosent

Påstand	Deltar i LAB-TEd prosjektet	i liten grad	i noen grad	middels	i stor grad	i svært stor grad
Jeg har fått bedre innsikt i hvordan jeg kan utvikle min egen undervisningspraksis	ja	0,0	11,1	0,0	44,4	44,4
Kruskal-Wallis chi-squared = 4,42, df = 1, p-verdi = 0,035	nei	1,3	7,5	20,0	51,3	20,0
Jeg har fått bedre innsikt i faglige temaer knyttet til pedagogikk	ja	5,6	22,2	38,9	33,3	0,0
Kruskal-Wallis chi-squared = 0,42, df = 1, p-verdi = 0,518	nei	7,5	20,0	32,5	25,0	15,0
Arbeidet med FoU-oppgaven har gitt meg større forståelse for hvordan fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis henger sammen	ja	5,6	11,1	16,7	61,1	5,6
Kruskal-Wallis chi-squared = 0,82, df = 1, p-verdi = 0,366	nei	6,3	6,3	26,3	31,3	30,0

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at LAB-TEd-studentene, der praksislærer var mer til stede i veiledningen, opplevde dette som positivt både for utviklingen av FoU-oppgaven og for utviklingen av deres egen undervisningspraksis. Samtidig er det ingen forskjell mellom studentgruppene når det gjelder hvor godt arbeidet med oppgaven har bidratt til økt forståelse for faglige temaer innenfor pedagogikk eller for sammenhengen mellom teori og praksis.

LAB-TEd studentens kvalitative beskrivelse av samarbeidet med praksislærer og av egen læring

Analysen av intervjuene resulterte i tre temaer: studentenes beskrivelser av treparts-samarbeidet, studentenes egen læring og opplevelse av nytteverdi. Innenfor hvert av temaene identifiserte vi to kategorier (tabell 3).

Tabell 3. Oversikt over temaene med kategorier og ett eksempel på sitat for hver kategori

Tema	Kategori	Eksempel på sitat
Studentenes beskrivelse av trepartssamarbeidet	Dynamikk i samarbeidet	Jeg følte at vi hadde en plass der, vi ble hørt og den feedbacken vi kom med ble tatt seriøst (S3)
	Veiledere fikk forskjellige roller i utvikling av FoU prosjektet	Praksislærer var på en måte bakkemannskap, underveis i praksisperioden, og hjalp oss på en måte i den «kampen» om å få tid til å jobbe med FoU-en (S9)
Studentens egen læring	Forskende lærer	Jeg har jo lært enormt mange arbeidsmetoder når det gjelder å velge ut faglitteratur, kvalitetssjekke, reflektere over arbeidsprosessen i sin helhet (S7)
	Utvikling av egen undervisningspraksis	Så må man begynne å tenke på hvordan man er i klasserommet, for man har jo et ansvar for at elevene faktisk skal lære noe når du er der, og føle seg trygge (S2)
Opplevelse av nytteverdi	Løse reelle problemer i skolen	Det var noe vi hadde lagt merke til på skolen [...] vi tenkte at her kan vi kanskje gjøre noe, fordi det kan vi forbedre (S9)
	Studenten som bindeledd mellom skole og universitet	Noen av det tingene vi hadde brukt i klasserommet brukte vi i hens [universitetslærer] egen undervisning etterpå (S2)

Studentenes beskrivelse av trepartssamarbeidet

Resultatene fra spørreskjemaet viste at studentene i LAB-TEd opplevde trepartssamarbeidet i sin helhet som positivt. Spesielt samarbeidet med praksislærer ble trukket frem som en positiv faktor som bidro til arbeidet med oppgaven (tabell 1). Gjennom intervjuene kom det fram at studentene opplevde seg selv som likeverdige i et trepartssamarbeid der partene utfylte hverandre, og at praksislærer fikk en viktig rolle i FoU-arbeidet (tabell 3).

Dynamikk i samarbeidet

Studentene ga generelt uttrykk for at de hadde opplevd seg selv som en likeverdig part i samarbeidet: «Jeg følte at vi hadde en plass der, vi ble hørt og den feedbacken vi kom med ble tatt seriøst» (S3). Veiledningen i trepartssamarbeidet ble beskrevet som givende. En av studentene sa det slik: «Det var spennende, det var givende, det alle veilederne sa» (S2). Andre studenter opplevde veiledningen som mer utfordrende: «Det var utfordrende at de sa forskjellige ting, men samtidig så kan man tenke at man får tre forskjellige stemmer, og så kan man velge litt hvem man vi høre på» (S9). I dette sitatet ser det ut til at studenten opplevde at veilederne hadde ulike meninger, men at de likevel ser det som positivt å få flere stemmer inn. Generelt ga studentene uttrykk for at dynamikken i samarbeidet fungerte slik at universitetslærer og praksislærer utfylte hverandre, men i enkelte tilfeller følte studentene at de var et

mellomledd mellom veilederne: «Vi følte oss av og til som et mellomledd, i det samarbeidet» (S7). I samsvar med dette tok flere studenter opp at det hadde vært behov for rolleavklaringer og bedre samarbeid veilederne imellom.

Studentene ga generelt uttrykk for at det hadde vært rom for autonomi i form av frihet til å utforme sitt eget prosjekt. Noen opplevde likevel at det ble lagt for sterke føringer: «Det jeg synes var vanskelig, var det å få problemstillingen til å ha et fokus på oss [...] det synes jeg var veldig vanskelig, å få våre interesser knyttet til det, at den stemmen (praksislærer) skulle ha så mye å si» (S13). Her ser det ut til at praksislærer hadde en veldig klar idé om hva oppgaven skulle handle om, men at dette ikke var helt i tråd med det studentene egentlig ønsket å gjøre.

Veilederne fikk forskjellige roller i utvikling av FoU-prosjektet

Det varierte hvor stor del av FoU-arbeidet som foregikk med alle tre partene til stede. Det kan virke som om mange kom fram til en fordeling der praksislærer var sentral i starten av prosjektet og alt som angikk undervisningen i praksis, mens universitetslæreren i faget ble brukt til formidling av fagdidaktisk teori og veiledning i oppgaveskriving etter praksis. Problemstillingen ble i hovedsak utviklet først i praksis og senere ved ILP: «Veien fram til problemstillingen vår var veldig mye i samarbeid med praksislæreren. Og så ble den underbygget og spissformulert da vi kom tilbake til universitetet, ikke lenge etter praksis» (S7). Andre studenter beskrev en utvidet veilederrolle for praksislærer, som også fulgte skriveprosessen etter siste praksisperiode: «Veiledninga fra praksislærer sluttet liksom ikke den dagen vi var ferdige i praksis. Hen var virkelig med på hele prosessen, og var med på å lese over og komme med innspill hele veien» (S3).

Praksislærers rolle ble generelt beskrevet som sentral. Å få veiledning fra en praksislærer med lang erfaring og god teoretisk kunnskap opplevdes som en fordel, og nærheten gjorde at man kunne spørre om alt som oppsto underveis i praksisperioden. «Praksislæreren vår var veldig sentral. Fordi hen hadde på en måte ganske sånne klare retninger på hvordan hen ville at undervisningen skulle foregå [...] det var jo ikke hen som bestemte tema, men vi tror nok at vi landet der hen ønsket likevel» (S4). Det ser med andre ord ut til at studentene syntes det nære samarbeidet med en erfaren praksislærer var betryggende. Praksislærer fikk også en viktig rolle som «døråpner» for prosjektet som skulle gjennomføres på skolen. Siden studentene tidligere hadde hatt erfaring med at skolene ikke prioriterte FoU-arbeidet deres når de var i praksis, var støtten fra praksislærer viktig: «På skolen er det jo åpenbart praksisen og arbeidet vårt der som er det viktigste for skolen [...] og da var hen veldig god å ha for hen hjalp oss med det. At det var fokus på FoU-oppgaven også i praksis, og det var veldig fint» (S9).

Universitetslærerens rolle var sterkt knyttet til fagdidaktisk teori og skriving av oppgaven. Det studentene hadde lært i faget, hadde også innvirkning på valg av tema. Særlig perioden mellom første og andre praksisperiode var viktig for videre utvikling

av tema, og her bidro universitetslæreren: «Det var jo hen som tipset oss om «stillasbygging», og det ble kjempesentralt for oppgaven vår. Så at hen tipset oss om det begrepet, gjorde jo egentlig alt» (S12). For mange studenter ble universitetslæreren også den mest sentrale i analyse- og innspurtsfasen av oppgaven.

Noen studenter opplevde det som utfordrende å forholde seg til ulike veiledere i skriveprosessen. De savnet en oversikt over hvem som gjorde hva: «Vi lurte veldig på om det skulle være en fordeling eller ikke, så det håper jeg blir tydeligere etter hvert» (S1). Noen studenter ga uttrykk for at det hadde vært behov for rolleavklaringer. Det kunne bli spesielt utfordrende dersom veilederne vektla ulike ting. Da bidro de faglige diskusjonene til at skriveprosessen ble slitsom: «Jeg satt igjen med at jeg var veldig sliten av at vi brukte så mye tid og energi på å diskutere dette oss imellom ... Så da vi kom til å skulle skrive oppgaven, så var vi utslitt» (S12). Det kan se ut som om disse studentene hadde behov for bedre struktur på veiledningen i skriveprosessen.

Studentenes egen læring

Svarene fra spørreundersøkelsen viser at svært mange studenter fikk bedre innsikt i sammenhengen mellom fagdidaktikk, pedagogikk og praksis gjennom arbeidet med FoU-oppgaven. LAB-TEd-studentene opplevde i tillegg at FoU-arbeidet hadde gitt dem bedre innsikt i hvordan de kunne utvikle egen undervisningspraksis (tabell 2). I intervjuene vektla LAB-TEd-studentene at de hadde lært strategier for å bli forskende lærere og at de utviklet seg som lærere (tabell 3).

Forskende lærer

Flere studenter framhevet betydningen av forskings- og utviklingskompetansen de hadde fått gjennom prosjektet. En student oppsummerte læringsutbyttet slik:

Der tenker jeg kanskje at det er to ting vi har fått ut fra den oppgaven, og det er aksjonslæring og «stillasbygging». Aksjonslæring som metode. Det tenker jeg kanskje er nøkkelverktøyet vårt til videre utvikling som lærere. At det kanskje er det vi har fått, en slags starter på hvordan vi utvikler oss, og holder en driv i den utviklingen (S12).

Studenten forklarte her hvordan FoU-oppgaven ga kompetanse til å bli en forskende lærer, og viktigheten av utviklingsarbeidet som gjennomføres i skolen og teoretiske perspektiver kom tydelig fram. Hvordan denne kompetansen ville komme til nytte i arbeidet som lærer, var det også andre som nevnte: «Det å få erfaring med utviklingsprosjekter tidlig i lærerutdanninga ... for det er jo kanskje noe som mange lærere kvier seg for å gjennomføre [...] så det at man har fått en forsmak på det er absolutt verdifullt» (S11).

FoU-prosjektet ble også ansett som nyttig for resten av lærerstudiet, særlig med tanke på masteroppgaven. Studentene ga uttrykk for at de følte seg tryggere på hva de skulle i gang med. Ut over dette bidro FoU-prosjektet til at de lærte mer om hvordan man gjennomførte et forskningsprosjekt.

Utvikling av egen undervisningspraksis

Studentene ga uttrykk for at prosjektet var relevant for den kommende lærerrollen. De mente at de hadde fått prøvd ut og videreutviklet sin fagdidaktiske kunnskap innenfor mange ulike felt. En student beskrev hvordan hen brukte kunnskapen fra FoU-oppgaven i senere praksisperioder: «Som student i praksis bruker jeg enormt mye av det pensumet og den litteraturen jeg leste på til oppgaven, til undervisning nå. Jeg kan egentlig ikke huske en engelsktime jeg har undervist der jeg ikke har hatt en eller annen form for interaktiv lek og et større prosjekt» (S7). Her fortalte studenten hvordan hen brukte kunnskap fra undervisningen ved universitetet kombinert med erfaringer fra praksis videre i egen undervisning. Andre studenter nevnte også at de hadde lært mye som de kunne bruke i egen undervisning, blant annet hvordan man gir gode tilbakemeldinger på elevenes tekster.

Opplevelse av nytteverdi

I intervjuene la LAB-TED-studentene stor vekt på at deres bidrag gjennom FoU-prosjektet og deltakelse i LAB-TED kunne bidra til å løse reelle problemer i skolen. De betraktet seg selv som et viktig bindeledd mellom skolen og universitetet gjennom sitt arbeid med FoU-oppgaven (tabell 3).

Løse reelle problemer i skolen

Generelt var studentene opptatt av at FoU-prosjektet skulle være nyttig, blant annet gjennom å velge et tema som var relevant både for skolen og lærerutdanningen. Prosjektene ble derfor utformet i samarbeid med praksislærer og andre lærere på skolen ut fra et behov i faget. Flere studenter trakk fram at praksisskolen satte pris på at de gjennomførte prosjektet, og at det ikke var på siden av det de ellers drev med på skolen. En student sa: «Jeg syntes jo det var spennende, og det var artig å se at vårt opplegg har gjort en forskjell» (S1). Studenten opplevde at prosjektet de gjennomførte i praksis, fungerte i skolen og løste et problem de hadde identifisert. Nytteverdien av prosjektet ble også vektlagt av en annen student: «Det gjorde en veldig stor forskjell for meg å føle at det var en del av en større prosess, og at det her liksom var nyttig» (S4). Flere ga uttrykk for at det var viktig for dem at praksisskolen satte pris på prosjektet, og at undervisningsoppleggene/-materiellet de hadde laget, ble brukt av skolen etterpå: «Vi prøvde å gjøre det så bredt som mulig, at andre skoler kunne ta det i bruk, vi har ordnet filmer og sånn som elevene kunne gå tilbake og se på i ettertid, det er et godt utgangspunkt til bruk videre i skolen» (S2).

Selv om de aller fleste opplevde det som positivt å identifisere en utfordring som de kunne prøve å løse, var det noen studenter som mente at hensynet til nytteverdien i oppgaven kom i konflikt med det de selv hadde størst interesse av å utforske:

Det er kanskje i starten av prosessen med praksislærer at fokuset var litt for sterkt, altså litt for mye på at det skulle gagne skolen, og at det var litt styrt for våre interesser. Hadde ikke den stemmen vært så sterk i starten, så hadde kanskje – jeg tror vi hadde landet på noe litt annerledes. Men når jeg ser tilbake på det, så var jo det også en positiv påvirkning, fordi vi fikk jo en måte en litt «reality-check» på hva som er en problemstilling (S13).

Her fortalte studenten hvordan praksislærer hadde en veldig tydelig stemme i utformingen av FoU-prosjektet og la klare føringer på hva de skulle undersøke i praksis. De opplevde en spenning mellom egne og praksislærers ønsker, og måtte finne måter å håndtere dette på.

Studenten som bindeledd mellom skole og universitetet

Flere studenter trakk fram hvordan det de hadde jobbet med på FoU-oppgaven, ble tatt i bruk som et bindeledd mellom skole og universitet. «Universitetslæreren var veldig åpen på at ordbøkene, sånn digital ordbok som vi forsket på, hadde vi jo ikke hatt noe særlig fokus på lærerskolen, så hen tok det som et godt innspill» (S3). Her henviste studenten til hvordan undervisningsmateriell som ble utviklet til FoU-prosjektet, etterpå ble brukt i undervisningen på universitetet. Studenten fortalte videre hvordan universitetslæreren tok initiativ til at de presenterte det de hadde jobbet med, for andre studenter.

Generelt satte studentene pris på at universitetslærer virket interessert i det de gjorde, og brukte observasjoner fra praksis i undervisningen på universitetet etterpå. De var også opptatt av hvordan dette samarbeidet bidro til å gi universitetslærer mer kunnskap om hva som skjedde i praksis, noe som kommer fram i følgende sitat: «Et så tett samarbeid mellom lærerutdanningen og praksislærerne har vært veldig nyttig. Og det at universitetslærerne får et enda større innblikk i praksis – hva som faktisk skjer i et klasserom, og hva som faktisk skjer i praksisskolen» (S12). Her fremhevet studenten viktigheten av et nært samarbeid mellom universitetet og praksisskolen.

Diskusjon

Målsettingen med studien vår var å undersøke hvilken betydning et forsterket samarbeid med praksislærer hadde for studentene i gjennomføringen av et FoU-prosjekt i løpet av tredje studieår. Generelt fant vi at et flertall av alle studentene under ett mente at arbeidet med FoU-oppgaven ga dem en bedre forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis. De hadde også fått bedre innsikt i hvordan de selv kunne

utvikle sin egen lærerpraksis. Dette bekrefter funn fra andre studier om at FoU-arbeid kan styrke studenters utviklingskompetanse og forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis (Jakhelln et al., 2016; Mjøberg, 2017; Rogne et al., 2015). Svarene fra spørreskjemaet viste at LAB-Ted-studentene opplevde at praksislærer var mer involvert i arbeidet med FoU-prosjektet, sammenlignet med de andre studentenes vurderinger. LAB-Ted-studentene ga også i sterkere grad uttrykk for at de hadde fått bedre innsikt i hvordan de kunne utvikle sin egen undervisningspraksis. I intervjuene var det tre temaer som ble framhevet: trepartssamarbeidet, studentenes egen læring og opplevelse av nytteverdi.

Trepartssamarbeidet

LAB-Ted-studentene vi har intervjuet, opplevde generelt trepartssamarbeidet som likeverdig. De trakk særlig fram at praksislærer hadde fått en mer framtrædende rolle gjennom hele prosjektet. Dette indikerer at praksislærers og universitetslærers stemme er blitt mer sidestilt enn i beskrivelsene til Mtika et al. (2014) og Olsen (2021), der universitet var den dominerende part. Olsen (2021) fant videre at studentene var de som kom minst til orde. I motsetning til dette opplevde studentene i LAB-Ted at de fikk plass og ble hørt. En felles arena for samhandling og veiledning kan derfor ha ført til et mer jevnbyrdig forhold mellom praksisfeltet, universitetet og studentene. Dette samsvarer med funnene til Steele (2017), der felles veiledningsmøter og dialogseminar førte til et mer likestilt samarbeid. Oppsummert ser vi at studenter, praksislærer og universitetslærer møttes som likeverdige parter, og samarbeidet bidro til å skape et ”tredje rom” i likhet med Zeichner (2010) sin beskrivelse.

Studentene opplevde det generelt som berikende og lærerikt å få veiledning fra både praksislærer og universitetslærer gjennom hele prosjektet. Noen ga likevel uttrykk for at det kunne være utfordrende å ha flere veiledere å forholde seg til. Dette ble til dels løst underveis ved at studentene brukte veileder fra henholdsvis praksis og universitet i ulike faser. Likevel mente flere studenter at det med fordel kunne vært avklart bedre på forhånd hvilken rolle de ulike veilederne skulle ha. Ifølge Ulvik et al. (2021) har praksislærere og universitetslærere dårlig kjennskap til hverandres verden. Dette kan være noe av årsaken til divergerende synspunkter og uklare roller i trepartssamarbeidet, og at studentene noen ganger opplevde at de ble et mellomledd. I LAB-Ted studien tilbrakte studenter, praksislærere og universitetslærere mye tid sammen i endringsverksteder og felles veiledningsmøter. Dette har gjort samarbeidet mer likeverdig, men tross for at de fikk mye tid sammen, så var fortsatt rollefordelingene og strukturen noe uklar.

Når det gjelder praksislærers betydning og rolle viste resultatene fra spørreskjemaet at studentene i LAB-Ted i større grad opplevde at samarbeidet med praksislærer bidro positivt til arbeidet med FoU-prosjektet. I intervjuene kom det fram at praksislærer legitimerte prosjektet ved skolen, og at prosjektet ble mer praksisnært og «nyttig for skolen». I tillegg kom praksislærer med verdifulle innspill både i

utformingen av prosjektet og i skriveprosessen etterpå. Rogne et al. (2015) peker på behovet for nærmere samarbeid med praksisfeltet. Vår studie viser at når praksislærere fikk en mer omfattende veiledersrolle, opplevde studentene dette som verdifullt. Studien viser også at studentene hadde stor respekt for praksislærernes vurderinger, noe de blant annet begrunnet med at praksislærer hadde lang erfaring fra skolehverdagen. Samtidig indikerer resultatene at når interessene til studentene og praksislærere ikke samsvarte, tilpasset studentene seg praksislærers forventninger. Dette kan skyldes at de allerede nå orienterer seg mot lærerrollen, noe vi ser i sammenheng med at studentene gjerne opplever praksisarenaen og det å øve på lærerrollen som viktigst (Hellang & Rambø, 2017; Sørensen & Bjørndal, 2021).

Noen studenter ga uttrykk for at faglig uenighet mellom veilederne var berikende, mens andre opplevde det som slitsomt. Ifølge Hammernes (2006) og Hatlevik og Havnes (2017) handler koherens i profesjonsutdanninger om å gjøre motsetninger og spenninger håndterlige. I vår studie fikk studentene jevnlig erfaring med kompleksiteten i lærerutdanningen gjennom treparts møtene. Dette ga dem trening i å stå i de kontinuerlige tilpasningsprosessene som Hammernes (2006) beskriver. Disse erfaringene kan gi dem et bedre utgangspunkt for å håndtere spenninger og manglende sammenheng både videre i utdanningen og i deres framtidige jobb som lærere.

Studentenes egen læring

I intervjuene framhevet studentene at de har fått utvidet kunnskap om hvordan de kan utvikle sin egen undervisningspraksis. Det var tydelig at samarbeidet mellom skole og universitet har ført til at studentene opplevde FoU-prosjektet som relevant for det kommende arbeidet som lærer, noe som samsvarer med tidligere studier fra prosjektet (Jakhelln & Postholm, 2022; Klemp & Postholm, 2022). Flere studier har vist at studentene anser praksis som arenaen hvor de får kunnskap om lærerrollen (Sørensen & Bjørndal, 2021). Det at praksislærer var tettere knyttet til FoU-prosjektet, kan ha medvirket til at studentene opplevde en bedre sammenheng mellom erfaringene fra praksis og undervisningen ved universitetet. Dette kan også ha ført til at undervisningen ble mer relevant for studentene.

Videre avdekket studien at LAB-TED-studentene ble tryggere på sin kommende rolle som utviklingsorienterte lærere med et forskende blikk. Flere fortalte om hvordan de hadde brukt fagdidaktisk teori og utviklingsstrategier, som for eksempel aksjonsforskning, i praksis. Dette viser at FoU-prosjekter i skolen kan være bindeledd mellom undervisningen ved læreinstitusjonene og praksisfeltet (Rogne et al., 2015). Tidligere forskning har også vist at systematisk arbeid med FoU-prosjekt kan bevisstgjøre studentene, og være med på å utvikle deres kompetanse (Gloppen, 2013; Mjøberg, 2016). Imidlertid fant Bjørndal et al. (2020) at selv om FoU-prosjekt hadde gitt studentene kompetanse de anså som viktig for videre utvikling av fag og fagdidaktisk kunnskap, brukte de denne kunnskapen i mindre grad til å drive skoleutvikling. Denne studien har vist at et utvidet

trepertssamarbeid omkring studentenes FoU-prosjekt kan være med på å styrke deres kunnskap om skoleutvikling.

Opplevelse av nytteverdi

Studentene var opptatt av at FoU-prosjektene hadde vært nyttige, både ved at de forsøkte å løse reelle utfordringer i skolen, og ved at universitetet fikk et større innblikk i hva som foregikk ved praksisskolene. Flere uttrykte også at de opplevde det givende å være en del av et team som jobbet sammen der deres bidrag ble verdsatt. Studentene la særlig vekt på at praksislærerne var positive til prosjektene og framhevet hvordan disse hadde vært nyttige for skolen. Opplevelsen av støtte og nytteverdi kan ha bidratt til at de følte seg inkludert og verdsatt ved praksisskolen. Funnene våre kan sees i sammenheng med tidligere studier, som har vist at positiv støtte fra praksislærere og inkludering på praksisskolen er viktig for studentens profesjonelle utvikling (Sørensen & Bjørndal, 2021; Ulvik et al., 2021).

Det er flere studier som har vist at studentene opplever universitetet og skolen som to forskjellige arenaer som i liten grad bruker hverandres kunnskap (Ulvik et al., 2021; Zeichner, 2010). I vårt prosjekt beskrev studentene FoU-arbeidet sitt som et bindeledd mellom skole og universitet. De fortalte om en kunnskapsoverføring som gikk begge veier hvor de selv var en viktig bidragsyter. Studentene uttalte at de var aktive deltagere både i forskning og utvikling av undervisningen og de så seg selv som nyttige utviklingspartnere i trepartssamarbeidet. Dette står i kontrast til Thorsen og Lundberg (2021), som fant at studentene i deres studie hadde en vag forståelse for utviklingsdimensjonen i FoU-arbeid.

Konklusjon

Studien vår viser at når praksislæreren ble mer inkludert i veiledningen på FoU-oppgaven bidro positivt til studentenes opplevelse av veiledningen og egen læring. Praksislærer bidro i større grad med veiledning på oppgaven både før og etter praksis enn i et vanlig undervisningsopplegg. Veiledningsrollen til praksislærer og universitetslærer ble mer likeverdig. Samarbeidsformen var noe uvant for alle parter, og studentgruppene valgte ulike løsninger, der veilederne utfylte hverandre. Studentene hadde en positiv opplevelse av å være en likeverdig samarbeidspart i et forskende partnerskap til nytte for både skolen og universitetet.

Studentene opplevde at FoU-oppgavens nytteverdi og legitimitet i praksisfeltet ble styrket. De var opptatt av at FoU-arbeidet hadde vært relevant for dem som kommende lærere, og nyttig for skolen og universitetet. Ønsket om å være til nytte kan gjøre dem sårbare i møte med både praksislærer og universitetslærere. I trepartssamarbeidet må veiledere både fra universitet og praksis være oppmerksom på dette usymmetriske maktforholdet slik at dette ikke svekker studentenes autonomi.

Våre funn indikerer at en samarbeidsmodell der praksislærer får utvidet tid og en tydeligere rolle i veiledning omkring FoU-prosjekter, kan være med på å utvikle studentenes identitet som undervisere og forskende lærere. Modellen kan bidra til å åpne et tredje rom der studenter, praksislærer og universitetslærere kan møtes for å diskutere spenninger og utfordringer. Dette kan gi studentene verdifull erfaring med å håndtere de komplekse sammenhengene som lærerutdanningen og læreryrket representerer.

Forfatteromtale

Siw T. Killengren er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet og underviser i naturfag og naturfagdidaktikk. Hennes forskningsinteresse utforskende undervisning, studentaktiv læring og utdanning for bærekraftig utvikling.

Astrid Unhjem er førsteamanuensis ved UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser i pedagogikk på grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er begynneropplæring, tilpasset opplæring og studentaktiv læring.

Litteratur

- Allen, J. M., Howells, K. & Radford, R. (2013). A 'Partnership in teaching excellence': ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific journal of Teacher Education*, 41(1), 99–110. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753988>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Bolin, G., Kalmus, V. & Figueiras, R. (2023). Conducting online focus group interviews with two generations: Methodological experiences and reflections from the pandemic context. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231182029>
- de Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Brekelmans, M. & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 117–130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934331>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Fagerland, M. W. & Hosmer, D. W. (2017). How to test for goodness of fit in ordinal logistic regression models. *The Stata Journal*, 17(3), 668–686. <https://doi.org/10.1177/1536867X1701700308>
- Farrell, R. (2023). The school–university nexus and degrees of partnership in initial teacher education. *Irish Educational Studies*, 42(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>

- Flaget, A. M. (2021). *Praksis i lærerutdanningene: – Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis?* Pedagogstudentene. https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/_pedagogstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen– en arena for å styrke samspeillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 36(1), 88–101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J. C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203), Universitetsforlaget.
- Hellang, B. V. & Rambø, G.-R. (2017). Teori i praksis – praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Holmbukt, T. & Son, M. (2020). Towards reconceptualising teacher education for English: Benefits and challenges of implementing a third space. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.7924>
- Jakhelln, R. & Postholm, M. B. (2022). University-school collaboration as an arena for community-building in teacher education. *Educational Research*, 64(4), 457–472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2071750>
- Jakhelln, R. E., Bjørndal, K. E. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193–211. <https://doi.org/10.5617/adno.2454>
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K. & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711305>
- Klemp, T. & Postholm, M. B. (2022). Samskapt utviklingsarbeid i skolen. *Bedre Skole*(4), 62–66.
- Klingner, J. K. & Boardman, A. G. (2011). Addressing the “Research Gap” in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 208–218. <https://doi.org/10.1177/0731948711417559>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped* 40(1), 68–85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Meld. St. 18 (2012–2013). *Lange linjer– kunnskap gir muligheter*. Kunnskapsdepartementet.

- Mjøberg, A. G. (2016). Studentaktiv forskning – På vei mot fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(3), 194–206. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-04>
- Mtika, P., Robson, D. & Fitzpatrick, 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>
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olsen, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordvei*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3070>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rogne, M., Lie, S. L., Malmo, K.-A. S. & Munthe, E. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane* (følgegruppas tredje rapport). Følgegruppa for lærarutdanningsreforma. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr%203%20-%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Rogne, M., Malmo, K.-A. S. & Andersen, J. K. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare* (følgegruppas femte rapport). Følgegruppa for lærarutdanningsreforma. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Steele, A. R. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Educational Research*, 27(3), 582–599. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.009048382066948>
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis* 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Thorsen, K. E. (2016). Practice teachers' role in teacher education—individual practices across educational curricula. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 179–192. <https://doi.org/10.5617/adno.2417>
- Thorsen, K. E. & Lundberg, P. (2021). Studenters møte med en FoU-basert grunnskolelærerutdanning. *Uniped* 44(3), 201–211. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-06>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis* 15(3), 19–37. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Universitets og høyskolerådet. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Hentet 08.05.2024 fra [revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf](https://www.uis.no/tema/retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf) (uhr.no)

- Universitets og høskolerådet. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Hentet 08.05.2024 fra nasjonale-retningslinjer-for-glu-5-10-pr-20032024.pdf (uhr.no)
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560>