

Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning

Når praksislæreren og studentene skal samarbeide om FoU-arbeid i praksisfeltet:

I hvilken grad opplever praksislærerne seg som integrert i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen?

Rigmor Olsen

Mastergradsoppgave i pedagogikk november 2014.

2. utgave januar 2015.

FORORD TIL 2. UTGAVE

I kampens hete da innleveringsfristen for mastergradsoppgaven nærmet seg slutten, ble det oversett noe grammatisk rusk som jeg i ettertid ikke har vært fornøyd med. Dette er nå rettet opp, og oppgaven er trykket i utgave nummer 2. Det er ikke gjort noen innholdsmessige endringer i oppgaven.

Til prøveforelesningen fikk jeg temaet: *Etiske utfordringer ved pedagogisk aksjonsforskning i skolen*. Med utgangspunkt i dette temaet utformet jeg følgende problemstilling som det ble forelest om: *Hvilke etiske utfordringer medfører det at studentene skal inngå i et partnerskap med praksislæreren?* Jeg har planer om å skrive en artikkel hvor denne problemstillingen belyses.

Enn så lenge, ønsker jeg dere god lesing av mastergradsoppgaven!

Tromsø, 6. januar 2015.

Rigmor Olsen

FORORD

Å forfatte et kreativt forord på slutten av en intens, hektisk skriveperiode, når hodet verker og egentlig er det helt tomt der inne, selvmedlidenheten er på det høyeste og PC-en fortjener en lang pause, er en utfordring, men forord blir det.

Ute laver snøen ned og jeg skulle gjerne vært på ski, men forhåpentligvis blir snøen liggende slik at skiene kan tas frem om et par dager. I tillegg er det Halloween, og ungene fryder seg utenfor. Noen har ringt på, men her slipper ingen inn. Godteriet som min kjære Per kjøpte før han klokkelig forlot huset, det beholder jeg selv for å holde meg våken det siste skriveøgn.

Og når jeg tenker meg om, så har det vært merkelig stille her i det siste. Per har vært innom og laget middag til meg, Elise har reist utenlands og mamma har ikke ringt. Egentlig er det best slik. Jeg blir ikke forstyrret midt i et genialt resonnement, og da er det heller ingen å være aggressiv på. De eneste som har fått innpass her med glede, har vært Kenneth og Karen sine småjenter, Christel (5 år) og Margrethe (7 måneder). Et bestemorshjerte tar ikke fri selv om det skrives master!

Dessuten er det for de små jentene jeg skriver – de skal ut i skolen etter hvert, og forhåpentligvis vil de møte flinke lærere som brenner for yrket sitt og som ser gleden i å stadig utvikle og forbedre sin profesjon. Det vil glede meg stort om mitt arbeid med denne oppgaven bidrar i den retningen. Jentene inspirerer meg til å bry meg om yrket mitt.

Det har vært uvurderlig å ha en familie som skjønner mine behov i en slik prosess som dette har vært. Tusen takk! Snart er jeg tilbake i god, gammel stil med hverdagslig mas.

Informantene mine skylder jeg også en stor takk – uten dere hadde det aldri blitt noen master! Marita og Kari har vært så hjertelige å lese korrektur – tusen takk til dere begge to! På ILP ved Universitet i Tromsø har jeg blitt møtt med åpne armer med mine spørsmål – tusen takk!

Og sist, men ikke minst; Tone Skinningsrud som har vært veilederen min. Hun har vist et ekte engasjement og vært til uvurderlig støtte og hjelp. Innimellom har hun vært streng, men det har vært nødvendig når jeg har rotet det til med dårlige forklaringer og tilfeldig ordbruk.

Tusen takk, Tone! Jeg er evig takknemlig for den jobben du har gjort.

Tromsø, 31. oktober 2014.

Rigmor Olsen

Innhold

Kapittel 1 – Innledning	5
1.1 Om valget av forskningstema	5
1.2 Praksislæreren – yrkesrolle og kompetansekrav	8
1.3 Organisering av teksten	11
Kapittel 2 – Bakgrunnen for den nasjonale lærerutdanningsreformen i 2010	13
2.1 Fra allmennlærer til grunnskolelærer	13
2.2 Samspillet mellom teori og praksis	13
2.3 Studentene og FoU-virksomhet	14
2.4 Praksisfeltet og praksislæreren sin rolle i den nye lærerutdanningen	15
2.5 Hva er forskningsbasert utdanning?	17
2.6 Den politiske prosessen i et komparativt perspektiv	20
Kapittel 3 – Pilot i Nord	22
3.1 FoU-arbeid for studentene	22
3.2 Universitetsskoleprosjektet	25
Kapittel 4 – Teoretiske perspektiver	27
4.1 Goodlads læreplanteori	27
4.1.1 De 5 «ansiktene»	28
4.2 Aksjonslæring, aksjonsforskning og partnerskap	30
4.3 Aktør og struktur	34
4.4 Sosiale felt og kapitalbegrepene	37
4.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	39
Kapittel 5 – Metodisk tilnærming og design	41
5.1 Kvalitativ forskning	41
5.1.1 Feltarbeid	41
5.1.2 Fokusgrupper	42
5.2 Presentasjon av utvalget	44
5.2.1 Tilgang til feltet	44
5.2.2 Praksislærerne i utvalget	45
5.2.3 Studentene i utvalget	46
5.3 Gjennomføring av intervjuene	47
5.4 Etikk	48
5.5 Reliabilitet og validitet	50
5.6 Generalisering	51
Kapittel 6 – Presentasjon av datamaterialet	53
6.1 Generelt om datamaterialet	53

6.2 Temaer og problemstillinger i bacheloroppgavene til hele kullet av tredje års lærerstudenter 2013 - 2014.....	54
6.3 Hva er hensikten med bacheloroppgaven?.....	56
6.3.1 Praksislærernes oppfatninger om hensikten med bacheloroppgaven	56
6.3.2 Studentenes oppfatninger om hensikten med bacheloroppgaven	58
6.4 Var praksislærerne og studentene godt forberedt i forkant av aksjonen?	61
6.4.1 Praksislærernes oppfatninger om forberedelsene	61
6.4.2 Studentenes oppfatninger om forberedelsene.....	63
6.5 Hvordan oppfattes begrepet partnerskap, og hvem er med i partnerskapet?.....	65
6.5.1 Praksislærernes oppfatninger om partnerskap.....	65
6.5.2 Studentenes oppfatninger om partnerskap	67
6.6 Hadde skolene nytte av studentenes aksjoner og bacheloroppgaver?	69
6.7 Hvordan gikk det å kombinere FoU-arbeidet med andre mål i praksisplanen?.....	71
6.8 Hvordan oppfatter praksislærerne sin rolle som veileder i studentens FoU-arbeid?.....	73
6.8.1 Praksislærernes oppfatninger om egne rolle	73
6.8.2 Studentenes oppfatninger om praksislærers rolle.....	76
6.9 Universitetsskoleprosjektet.....	77
Kapittel 7 – Analyse og drøfting	79
7.1 Hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven i lys av Goodlads læreplannivåer	79
7.2 Partnerskap mellom hvem? I lys av teknisk -, praktisk – og frigjørende aksjonsforskning.....	82
7.3 Aktør og struktur - basert på Archer	85
7.4 I lys av begrepene symbolsk kapital og sosiale felt: Fører universitetsskoleprosjektet til eliteskoler?	89
Kapittel 8 – Oppsummering	92
Kapittel 9 – Avslutning.....	96
Litteraturliste.....	97
Vedlegg 1: Intervjuguide– praksislærere.....	101
Vedlegg 2: Intervjuguide – studenter.....	102

Kapittel 1 – Innledning

1.1 Om valget av forskningstema

Min interesse for lærerutdanningen, og læring i praksisfeltet spesielt, startet da jeg selv tok lærerutdanningen i voksen alder. Etter mange år i det private næringslivet bestemte jeg meg for å satse på læreryrket – først og fremst fordi jeg hadde et ønske om å jobbe med barn, men også fordi jeg så på lærerutdanningen som en mulighet til personlig utvikling. Jeg fullførte min 4-årige allmennlærerutdanning i 2005 ved Høgskolen i Tromsø. Det ble fire lærerike år hvor jeg lærte mye om grunnskolen og læreryrket, jeg tilegnet meg undervisningskompetanse i ulike fag og fikk kjennskap til ulike teoretiske perspektiver på barns læring og utvikling. Jeg lærte også svært mye om meg selv og mine personlige egenskaper. Praksisperiodene ute i skolen bidro sterkt til min personlige utvikling. Det var der det ble fokus på mine evner til å vise omsorg for barn i ulike situasjoner. Det var i praksisperiodene vi måtte takle uforutsette hendelser i klasserommet og i forhold til andre voksne, og det var i praksisperiodene vi lærte å gjøre nødvendige forberedelser for å tilrettelegge for elevenes læring. Her måtte vi også ta standpunkt til hvordan vi kunne utføre klasseledelse best mulig, og det var i praksisperiodene vi som studenter fikk vårt første møte med hvordan skolene drev sitt utviklingsarbeid.

Som lærerstudent var jeg klar over at alt dette ville være viktig i praksisperiodene, men jeg var ikke forberedt på selve veiledningssituasjonen og alle veiledningssamtalene. Jeg hadde ikke noe forhold til begrepet veiledning før jeg kom ut i min første praksisperiode, og jeg opplevde at begrepet veiledning ble brukt som om alle visste hva det innebar og hvordan det skulle foregå. I forkant av den første praksisperioden var det en del snakk om hvor mye veiledning vi skulle ha, men ingen snakket om hva det egentlig innebar å få veiledning. Det ble derfor mye nytt å forholde seg til, ikke bare det å være student i lærerrollen, men også det å være deltakere i ei gruppe som skulle fungere sammen på det personlige og det praktiske planet over flere uker i strekk. All veiledning foregikk også i samlet studentgruppe, noe som innebar at vi fort måtte venne oss til å få «ris og ros» på egen innsats med flere andre studenter til stede. Det ble fort tydelig for meg at praksislærers kompetanse på veiledning ble en svært viktig faktor i forhold til min læring og utvikling som student i praksisperiodene. Det var også praksislærerne som i ulik grad forsøkte å knytte sammen teorien vi hadde lært på Høgskolen med praksisfeltet som vi kom til, og det var gjennom praksislæreren vi fikk vårt første møte med skolen og de første opplevelsene av hvordan det var å være lærer til daglig. Vi opplevde stor avstand og liten sammenheng mellom praksis og det vi lærte på Høgskolen,

noe som var et stadig tilbakevendende diskusjonstema blant oss studenter i løpet av hele lærerutdanningen. Vi var også opptatt av hvordan vi ble tatt imot på praksisskolene, og vi la spesielt godt merke til om lærerne som ikke var praksislærere inkluderte oss i det daglige arbeidet ved skolen.

Munthe og Ohnstad (2008) har gjort en undersøkelse om praksislærers rolle og identitet, der de blant annet undersøkte om lærere ved praksisskolene så det som et kollektivt ansvar å være praksisskole. Undersøkelsen viste at flertallet av lærerne mente det var en ressurs å være praksisskole, det var lærerikt å være praksisskole og det var et felles ansvar for skolen. På spørsmålet om hele personalet deltok i forberedelser til praksisperiodene og om hele personalet følte de fikk nok informasjon i forkant av praksisperiodene, svarte imidlertid flertallet at de ikke var med i forberedelsene og at de ikke fikk nok informasjon i forkant (Ibid.:477). Dette er et resultat som samsvarer med mine erfaringer. Personlig opplevde jeg det vanskelig å ta del i utdanningen av studentene når jeg ikke selv var praksislærer. Så lenge studentene er i praksis hos én lærer, er det naturlig at forberedelsene skjer der. Litt enkelt sagt blir de andre lærerne sine oppgaver å være blide, hyggelige og imøtekommende hvis studentene trenger hjelp til noe. Etter at jeg hadde praktisert som lærer i noen år, ble jeg inspirert av mange av mine gode kollegaer som var praksislærere til å ta videreutdanning i veiledning for å kvalifisere meg til jobben som praksislærer. Jeg ønsket å bli en del av det fagmiljøet praksislærerne tilhørte.

Vi har lange tradisjoner som praksisskole der jeg jobber. Før jeg ble praksislærer, så jeg at praksislærerne hadde et samarbeid med og et innsyn i lærerutdanningen som vi andre ikke hadde. Gjennom sin kontakt med studentene og lærerutdanningen hadde de blant annet tilgang til nyere forskning som ikke kom oss andre til gode. I tillegg til at praksislærerne hadde denne muligheten til å holde seg faglig oppdatert, hadde de også et sosialt fellesskap slik at det ble «praksislærerne» og «vi andre». Denne avstanden, eller distinksjonen mellom kollegaene mine og meg ønsket jeg ikke – de hadde noe som jeg ville ta del i. For å bruke Bourdieu (Järven 1996) sine begreper, så hadde de gjennom sin veilederutdanning tilegnet seg en kulturell kapital som ikke alle i personalet hadde, og sammen med den sosiale kapitalen som de opparbeidet seg gjennom å tilhøre en gruppe med praksislærere, skapte dette en distinksjon mellom praksislærerne og de andre lærerne.

I tillegg til at jeg ønsket å bli praksislærer og dermed ta ansvar for å utdanne fremtidige lærere, lå det også et ønske om ikke å stagnere som lærer bak min beslutning om å bli praksislærer. På min skole har vi en organisering med «min og din klasse», og det er svært

sjelden det er andre voksne til stede i klasserommet – så fremt det ikke er elever med spesielle behov som får ekstra ressurser. Lærerne blir mye alene med de utfordringene som dukker opp i løpet av dagen, og det er ikke alltid andre kollegaer har anledning å diskutere dine opplevelser eller saker som en kunne ha trengt innspill på. I en slik organisering kan lærerjobben oppleves som ensom.

Derfor ønsket jeg å få studenter inn i klasserommet, nysgjerrige studenter som stilte spørsmål til min praksis som lærer slik at jeg måtte begrunne valgene mine og kanskje også få nye innspill fra studentene. Vivi Nilssen (2010:13) rapporterer at utvikling av faglig bevissthet og yrkesstolthet oppgis som grunner for at lærere blir praksislærere, og at mange synes de lærer mer om sine egne elever når de kan observere dem uten selv å undervise. Dette er argumenter som jeg kjenner meg godt igjen i. Å være praksislærer handler også om å ta ansvar for utviklingen av egen profesjon. Som praksislærere bidrar vi med å forme fremtidens lærere som også skal være våre kollegaer. Vi kan løfte argumentasjonen enda ett hakk med å hevde at praksislærere tar et samfunnsansvar fordi lærere gjennom utøvelse av sin profesjon er med å forme kommende generasjoner.

Det ble en berikelse for meg å være praksislærer – uten tvil. Nå rakk jeg bare to år som praksislærer før jeg begynte med mastergradsoppgaven, men det var videreutdanningen i veiledning og de positive opplevelsene med å være praksislærer som inspirerte meg til å ta fatt på mastergradsprosjektet. Etter å ha gjennomført studiet *Veiledning for lærerutdannere i praksisfeltet* ved Universitet i Tromsø¹, var det ganske tidlig klart at jeg ønsket å forske på forhold vedrørende praksislæreren og praksisfeltet.

Da den nye nasjonale lærerutdanningen startet opp høsten 2010, ble lærerutdanningen ved UiT startet opp som et pilotprosjekt med 5-årige integrerte mastergradsutdanninger. I St. meld. nr. 11 (2008-2009) åpnet departementet opp for å «stimulere til utvikling av femårige integrerte lærerutdanninger for grunnskolen» (St. meld. nr. 11 (2008-2009):24). Med dette som utgangspunkt utviklet UiT planer for 5-årige integrerte mastergradsprogram for lærerutdanningen i grunnskolen. Planene ble godkjent hos departementet og prosjektet fikk navnet *Pilot i Nord*. Tilfeldigvis kom de første tredje års studentene fra disse mastergradsstudiene ved lærerutdanningen i Tromsø ut i praksis omtrent samtidig som jeg begynte på mastergradsstudiet. De skulle gjennomføre en aksjon etter prinsipper i aksjonslæring og aksjonsforskning som grunnlag for bacheloroppgaven sin. I den nye

¹ Universitet i Tromsø – Norges arktiske universitet, blir heretter referert til som UiT.

lærerutdanningen er en av intensjonene å knytte teori og praksis bedre sammen. Som et ledd i dette skal studentene delta mer aktivt i FoU-arbeid knyttet til praksis, og bacheloroppgaven det tredje studieåret er betraktet som et FoU-arbeid.

Her var det mye som fanget min nysgjerrighet umiddelbart. For det første hadde ikke aksjonslæring og aksjonsforskning vært noe sentralt pensum i veilederutdanningen jeg nettopp var ferdig med. For det andre var det ikke et sentralt tema at studentene skulle delta mer aktivt i FoU-arbeid i praksisperiodene og for det tredje var det heller ikke et tema at studentene skulle skrive en bacheloroppgave. Derfor dukket det opp mange spørsmål om hvordan alt dette nye ville innvirke på praksislærerens rolle, og med bakgrunn i det valgte jeg følgende forskningstema: *Forskningsbasert lærerutdanning – når praksislæreren og studentene skal samarbeide om FoU-arbeid i praksisfeltet.*

1.2 Praksislæreren – yrkesrolle og kompetansekrav

Det er praksislærernes synspunkter og perspektiver som får mest oppmerksomhet i denne undersøkelsen. Studentstemmene vil også slippe til, men ikke i like stor grad som praksislærerne. Et argument for at det først og fremst er praksislærernes perspektiver som blir belyst, er at den nye grunnskolelærerutdanningen, både nasjonalt og gjennom prosjektet *Pilot i Nord*, fortsatt må sies å være i en startfase. I skrivende stund er det ingen studenter som er uteksaminert etter å ha gjennomført sitt 5-årige løp i Tromsø – de studentene som startet sitt løp i 2010 er nå inne i sitt siste studieår. Det er så langt kun to studentkull som har fullført det tredje studieåret og skrevet sine bacheloroppgaver. Derfor er det vanskelig å finne forskning hvor praksislærernes synspunkter på studentens FoU-arbeid fremkommer.

Praksislærerne er ifølge nasjonale retningslinjer for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c) å se på som lærerutdannere på lik linje med faglærere i teorifagene ved lærerutdanningsinstitusjonene. Det må bety at departementet mener at den læringen som finner sted i praksis er like viktig som den teoretiske læringen, og at de på denne måten forsøker å knytte teorifeltet og praksisfeltet tettere sammen for å få en helhetlig utdanning. I de samme retningslinjene stilles det krav til at praksislærere skal ha minimum 15 studiepoeng i veiledning (ibid.), noe som understreker at praksislærere skal ha en særegen kompetanse. Det må vi kunne se på som et løft for praksislæreren og at hennes rolle blir ansett som viktig.

At praksislærere skal ha minimum 15 studiepoeng i veiledning, åpner også opp for en diskusjon om hva veiledning er og hvordan dette kan ivaretas på en god måte overfor

lærerstudentene. Veiledning er ikke et entydig begrep, og det er mange ulike måter å gjennomføre ei veiledning på. Gjennom veiledningsstudiet får praksislærerne innblikk i ulike former for veiledning, og slik som studiet er organisert ved UiT får også praksislærerne anledning til å øve på ulike typer veiledning i praktiske situasjoner. Hvordan praksislæreren velger å legge opp sin veiledning av studentene, sier noe om hvordan praksislæreren ser på studentenes læring i praksisperiodene. Legges det for eksempel opp til en type veiledning som fører til en kameleoneffekt (Handal og Lauvås 1999) hvor studentene kopierer praksislærerens utførelse av lærerjobben på godt og vondt, eller legger praksislæreren opp til en veiledning hvor studentene får anledning til å utvikle sin egen praksis og praksisteori. I korte trekk kan vi si at en praksisteori er en lærers syn på egen undervisningspraksis og utvikles med bakgrunn i tre forhold (ibid.): Personlige erfaringer, overført kunnskap (teori) og verdier. Det kan i denne sammenhengen opplyses at lærere selv oppfatter egne erfaringer fra klasserommet som viktigere enn generell teorier om læring og undervisning (Kvernbekk 2001).

Det som kjennetegner veiledningssituasjonen i praksisfeltet i lærerutdanningen, er at veiledningen foregår i små grupper med to til fire studenter i hver gruppe. Et vanlig mønster er at én student har gjennomført undervisningen med de andre studentene og praksislæreren til stede i klasserommet. I den påfølgende veiledningen er denne studenten veisøker mens de andre studentene er til stede med innspill og kommentarer. Det kan være utfordrende for en student å få veiledning fra en erfaren lærer, og det kan være ekstra krevende når de andre studentene i gruppa er tilhørere. Forhold som for eksempel relasjonene studentene imellom og veisøkers trygghet i gruppa må praksislærerne ta hensyn til. Ved UiT er det slik at studentene ikke har innflytelse på hvem de skal gjennomføre praksisperiodene sammen med. Ofte kan det være slik at studentene ikke kjenner hverandre, noe som kan gjøre veiledningssituasjonen ekstra sårbar. Denne situasjonen krever mye av praksislæreren som nøye må vurdere hvordan den enkelte student skal ivaretas på en best mulig måte for å få støtte til videre utvikling, samtidig som praksislærer må vurdere de andre studentens roller og utbytte i den aktuelle veiledningssituasjonen.

Nilssen (2010) har undersøkt hvem praksislæreren er og hva som er hennes rolle, og hun viser til ulik forskning på feltet som sier noe om hvorfor noen lærere velger å bli praksislærere og hvordan de ser på sin egen rolle. Blant annet viser hun til Ganser som ba lærere bruke metaforer for å beskrive sine roller som praksislærere eller hvorfor de valgte å bli det, og da kom det frem metaforer som «å trekke frisk luft», og «ta en titt i speilet» (ibid.:13). Den første, «å trekke frisk luft», tolker jeg som at frisk luft er det nye som lærerstudentene tar med

seg inn i praksisfeltet, og at den friske luften virker oppkvikkende og gir praksislæreren ny inspirasjon. Den andre, «ta en titt i speilet», oppfatter jeg som tanker om å være kritisk til sin egen lærergjerning og kunne reflektere over de valgene som en gjør hver dag i skolen. Med andre ord være åpen for å stille spørsmål om sin egen jobb som lærer.

Videre i studien til Ganser, fremkommer det at praksislærerne gjennom de metaforene de bruker om egen rolle, er mest opptatt av å være teknisk støtte, forebygge problemer eller tilby nødhjelp og råd til studentene (ibid.:47). «En taubåt som loser trygt i havn» er et eksempel på en slik metafor. Det interessante i Ganser sin undersøkelse var at det var så få praksislærere som brukte metaforer for å beskrive det samarbeidet som foregår mellom praksislærer og student. Det var enten praksislæreren selv som stod i sentrum eller så plasserte praksislærerne seg selv på siden og så hva studenten gjorde. I metaforen «ser at en larve blir til en sommerfugl», har praksislæreren en passiv rolle som tilskuer til studentens utvikling, og vitner om et syn på praksis som et sted hvor studentene skal få øve og arbeide selv til de blir «ferdige» lærere.

Praksislæreren har en dobbeltrolle som vi skal se litt nærmere på. Det er en kompleks jobb å være lærer, og det finnes ingen enkle oppskrifter på hvordan man skal sikre seg at elevene får et best mulig læringsutbytte. Når det i tillegg kommer inn studenter som også skal lære, blir det enda mer komplisert og det kan nok for mange praksislærere være en vanskelig øvelse å sjonglere mellom disse to gruppene – altså mellom elever og studenter. For praksislæreren betyr det at det blir stilt krav om at hun både må kunne om barns læring og om voksnes læring, og hun har ansvaret for at barna lærer samtidig som studentene skal lære av å undervise barna. Videre betyr det at hun har en fot innenfor grunnskolen og en fot innenfor universitetet. Nilssen (2009:136) refererer til forskning utført av Bullough i 2005 som viser at praksislærere i denne dobbeltrollen først og fremst identifiserer seg som lærer for elevene sine og ikke som lærerutdannere for studenter. Munthe og Ohnstad (2008:479) viser til samme resultat; 76 % av praksislærerne i deres undersøkelse oppgir sin profesjonelle identitet først og fremst knyttet til elevene, på andreplass kom identitet som fagperson og helt til slutt oppgir de deres identitet som lærerutdanner. Resultatet er kanskje ikke så overraskende all den tid vi vet at læreren er sammen med elevene sine hver dag i skoleåret, og at de kun er sammen med studentene fem til seks uker i løpet av skoleåret. Det er likevel noe å ha i tankene når man forsøker å få til en tettere kobling mellom teori og praksis. Mye av nøkkelen ligger etter min mening hos praksislæreren rett og slett fordi hun er tettest med studentene i praksisperiodene. Praksislærernes forutsetninger i form av blant annet holdninger til egen profesjon og

veiledningskompetanse vil derfor ha stor betydning for hvordan praksislæreren utfører jobben sin som veileder.

Praksislærer har også en viktig rolle når det gjelder å vurdere studentenes kompetanse i praksisfeltet. Dette gjøres etter læringsmål som er utarbeidet for de ulike studieårene. Dermed har praksislærer ikke bare rollen som veileder. Hun skal også vurdere veisøkeren sin. En slik vurderingssituasjon fører til et asymmetrisk forhold mellom studentene og praksislæreren og det kan i noen tilfeller føre til at studentene blir passive og «gjør det som praksislæreren gjør» fordi de er engstelige for en dårlig vurdering. Praksislærer må være oppmerksom på dette slik at studentene blir oppmuntret til å utforske forskjellige ting i praksisperioden. I noen tilfeller skjer det at praksislæreren finner en student uegnet til å være lærer. Det er en svært alvorlig situasjon hvor både skoleledelsen og lærerutdanningsinstitusjonen involveres.

Avslutningsvis kan vi si at praksislærerne gjør en viktig jobb med hensyn til studentenes dannelsesprosesser. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene heter det at lærerutdanningsinstitusjonene har ansvaret for å legge til rette for studentenes dannelsesprosesser (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c). Mary Brekke (2014) omtaler dages dannelsesprosjekt i norsk skole som tosidig. På den ene siden handler det om utdanning og fagkunnskaper, og på den andre siden handler det om at studentene skal dannes til: «*Det kritisk handlede, kreative, samarbeidende, selvstendige tenkende og lærende mennesket, med vekt på det politiske og demokratiske dannelsesidealet*» (Brekke 2014:35). Praksislæreren er også lærerutdanner og skal derfor ta del i denne prosessen i praksisperiodene.

I den nye grunnskolelærerutdanningen som skal være forskningsbasert, er det naturlig å tenke seg at praksislærerens rolle vil endres. Når studentene skal forske, vil det også kreve en annen kompetanse hos praksislæreren. Det er en kjensgjerning at det i dag er svært få lærere i grunnskolen som har forskningskompetanse, og det vil derfor være interessant å undersøke i hvilken grad praksislærerne opplever seg som integrerte og fullverdige deltakere i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen.

1.3 Organisering av teksten

Neste kapittel handler om bakgrunnen for den nasjonale lærerutdanningsreformen i 2010 slik det fremstilles i offentlige politiske dokumenter. Det legges vekt på hva de politiske dokumentene fremhever om samspillet mellom teori og praksis, studentene sin FoU-virksomhet og praksisfeltet og praksislærers rolle. Ulike aspekter ved begrepet

forskningsbasert utdanning blir også belyst. Kapitlet avsluttes med et komparativt perspektiv på de politiske prosessene i norsk og finsk lærerutdanning.

Kapittel 3 tar for seg *Pilot i Nord*, ei forsøksordning med 5-årig grunnskolelærerutdanning som gir mastergrad. I kapitlet redegjøres det for hvordan studentenes FoU-arbeid er organisert i forbindelse med praksisperiodene det tredje studieåret. Det gis også en kort presentasjon av Universitetsskoleprosjektet som ble opprettet i 2010 for å bidra til utviklingen av de integrerte mastergradsutdanningene i den nye grunnskolelærerutdanningen.

Kapittel 4 handler om teoretiske perspektiver. Læreplananalyse står sentralt i denne undersøkelsen, og Goodlad (1979) sin forståelse av læreplanarbeid på ulike nivå gjøres rede for slik den presenteres av Gundem (2008). Partnerskapsbegrepet i tilknytning til aksjonsforskning og aksjonslæring gjøres rede for ved hjelp av Andreassen (2014) sin analyse av disse begrepene. En modell basert på Archer, men som er presentert av Buch-Hansen og Nilsen (2005), presenteres med tanke på samspillet mellom aktør og struktur. Til slutt blir Bourdieu sine begreper sosiale felt og symbolsk kapital presentert ved hjelp av Järven (1996). Kapitlet avsluttes med en presentasjon av problemstillingen og fem forskningsspørsmål.

Kapittel 5 presenterer den metodiske tilnærmingen, og gir en beskrivelse av utvalget og hvordan intervjuene ble gjennomført. Kapitlet avsluttes med betraktninger om etikk, reliabilitet, validitet og generalisering.

Kapittel 6 er i sin helhet viet til datamaterialet. Det gis en oversikt over temaer og problemstillinger i studentenes bacheloroppgaver. Den videre fremstillingen organiseres etter spørsmål som ble stilt i intervjuene, og besvarelsene av de fleste spørsmålene blir oppsummert i en tabell.

I kapittel 7 drøftes og analyseres datamaterialet i forhold til de teoretiske perspektivene.

I kapittel 8 samles trådene og forskningsspørsmålene oppsummeres.

Kapittel 9 er avslutningen. Her kommenteres problemstillingen for oppgaven. Avslutningsvis tas det med noen tanker om videre forskning.

Kapittel 2 – Bakgrunnen for den nasjonale lærerutdanningsreformen i 2010

2.1 Fra allmennlærer til grunnskolelærer

Høsten 2010 ble en ny reform for grunnskolelærerutdanningen iverksatt i Norge. Bakgrunnen for den nye lærerutdanningen var blant annet ei evaluering av allmennlærerutdanningen foretatt av NOKUT (2006) og føringer i Stortingsmelding nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Evalueringen påpekte at allmennlærerutdanningen slik den var organisert frem til 2010, gav en for bred og for lite spisset kompetanse. Etter fire år på allmennlærerutdanningen var studentene kvalifisert til å undervise i hele grunnskolen. Nå ønsker man å spisse kompetansen mer mot de ulike alderstrinnene, og derfor gir den nye utdanningen studentene muligheten å velge mellom to ulike utdanningsløp, henholdsvis for 1. – 7. trinn eller 5. – 10. trinn i grunnskolen. Utdanningen er hjemlet i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10 trinn* (Kunnskapsdepartementet 2010a), samt *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn* (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c). Som en konsekvens av differensieringen av utdanningsløpene, har utdanningen skiftet navn fra allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanningen. Vi skal se litt nærmere på de dokumentene som er nevnt overfor i lys av hvordan det er tenkt at teori og praksis kan integreres på en bedre måte, hvordan det er tenkt at studentene skal delta i FoU-arbeid når de er ute i praksis og hvordan praksislærerens rolle og praksisfeltet sine oppgaver er presentert.

2.2 Samspillet mellom teori og praksis

NOKUT-evalueringen var kritisk til flere sider av lærerutdanningen og påpekte blant annet:

Mangelen på sammenheng er (...) tydelig i beskrivelsen av teori og praksis, som ser ut til å foregå i ulike kretsløp. Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt (NOKUT 2006:4).

Gjennom St. meld. nr. 11. (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, kommer det frem at Kunnskapsdepartementet ønsker å sette i gang ulike tiltak for å oppnå bedre kvalitet i praksisopplæringen, med blant annet: «å koble temaer for praksis til aktiviteten i fagene, samt

til bacheloroppgaven i det tredje året» (St.meld. nr 11:21). I tillegg til at departementet vurderer en svak kobling til teorifagene som en hovedutfordring i praksisopplæringen, påpeker de også at mangelen på nasjonale kvalitetskrav til praksisopplæringen er en utfordring. Som et tiltak for å forbedre praksis, finner de det derfor nødvendig blant annet å tydeliggjøre målene for de ulike praksisperiodene for å påse at det blir progresjon mellom periodene (Ibid). I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c) beskrives det nå forventet læringsutbytte etter praksisopplæringen i hvert studieår. Bacheloroppgaven er forankret i § 3 *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.- 7. trinn og 5. – 10. trinn* (Kunnskapsdepartementet 2010a), hvor det står at bacheloroppgaven er obligatorisk og at den skal være profesjonsrettet. I de nasjonale retningslinjene blir det poengtert at en profesjonsrettet bacheloroppgave *«innebærer at den skal knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet»* (Kunnskapsdepartementet 2010b:11).

2.3 Studentene og FoU-virksomhet

I NOKUT-evalueringen fremmes også synspunktet at forskning bør inngå tydeligere i lærerutdanningen i fremtiden. Den bør inneholde forsknings- og utviklingsarbeid som bidrar til at lærere blir en ressurs i skolens utviklingsarbeid. Forskningen må foregå i et nært samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen. I evalueringen blir manglende samarbeid påpekt som en svakhet i allmennlærerutdanningen, forskningsdelen er heller ikke tydelig nok og det er stor variasjon i hvordan de ulike lærerutdanningsinstitusjonene tilrettelegger for studentenes involvering i FoU-arbeid (NOKUT 2006). NOKUT oppsummerer sin oppfatning om hva som bør kjennetegne lærerutdanningen på følgende måte: *«Et tydelig kjennetegn på allmennlærerutdanningen og yrket som profesjon, er at praksis, teori og forskning utgjør en helhet»* (NOKUT 2006:24).

Kritikken fra NOKUT er fulgt opp fra departementet i St.meld. nr 11 (2008 – 2009), som hevder det er ønskelig at forskningen i lærerutdanningen styrkes, og *«det er et mål at studentene i lærerutdanningen utvikler sine evner til kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og ta i bruk ny kunnskap»* (St.meld. nr 11 (2008 – 2009):24). Ny kunnskap omfatter resultater fra forskning i skolen, pedagogisk forskning og forskning i de ulike skolefagene. Som et ledd i studentenes mer aktive deltakelse i FoU-arbeid i studietiden og for å knytte teori og praksis tettere sammen er det, som vi har sett tidligere,

innført en obligatorisk bacheloroppgave som skal skrives i tredje studieår. Tanken er at studentene gjennom dette arbeidet skal få nærmere kjennskap til forskningens resultater og framgangsmåter. De skal få innføring i ulike metoder og vitenskapsteori, slik at de utvikler sitt refleksjonsnivå i forhold til egen praksis. Når de kommer ut som lærere skal de være pådrivere og godt forberedt til å drive FoU- arbeid på egen arbeidsplass. Denne bacheloroppgaven som studentene skal skrive ønsker jeg å se nærmere på, og da først og fremst fra praksislæreren sitt perspektiv. Bacheloroppgaven er tiltenkt en viktig rolle i sammenbindingen av teori og praksis, en funksjon som også praksislærer forventes å ivareta. Hvordan praksislæreren skal integreres i dette arbeidet er derfor et interessant spørsmål som vil bli belyst nærmere i denne undersøkelsen.

2.4 Praksisfeltet og praksislæreren sin rolle i den nye lærerutdanningen

En komparativ undersøkelse gjennomført av Hilde Wågsås Afdal (2013b) vedrørende prosesser og aktører som påvirker endringer i lærerutdanningen i Finland og Norge, viser at det i Norge er politiske aktører og politiske svingninger som er avgjørende for endringer i lærerutdanningen, mens lærerutdanningspolitikken i Finland i større grad er forankret i utredninger gjennomført av representanter for profesjonen og profesjonsinterne diskusjoner. Denne generelle tendensen i Norge til at lærerutdanningens utøvere i liten grad er representert i den utdanningspolitiske prosessen, finner vi igjen i sammensetningen av NOKUT sitt evalueringspanel, som ikke hadde en eneste praksislærer blant sine ni sakkyndige medlemmer. Riktignok var det med én rektor og to studenter, men ingen praksislærere. I tillegg til de ni sakkyndige i evalueringspanelet har det vært utnevnt ti andre sakkyndige som har deltatt i ulike deler av arbeidet, men heller ingen av disse var praksislærere.

Evalueringspanelet, som har hatt ansvaret for den faglige vurderingen og utarbeidelsen av rapportene (NOKUT 2006:2), og som påpeker at lærerutdanningsinstitusjonene sliter med integrering av teori og praksis, har i minimal grad benyttet seg av praksislærernes ekspertise. I rapporten kan vi lese at praksislærere er intervjuet, men deres synspunkter kommer ikke eksplisitt til uttrykk. Det er rimelig å anta at rektoren i panelet ble ansett som representanten for praksisfeltet, ettersom det i den nye øvingslæreravtalen er tydeliggjort at rektor har et større ansvar enn tidligere for praksisgjennomføringen på sin skole. Dette medfører blant annet at rektor må avklare forventningene til han og skolen fra lærerutdanningsinstitusjonene

(ibid:60,61). Det påpekes i rapporten at det er nødvendig med en bedre avklaring av ansvar og roller mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet.

Utenom det som allerede er nevnt, står det svært lite om praksisfeltet og praksislæreren sin rolle i NOKUT - evalueringen. Årsaken kan være at det er lærerutdanningsinstitusjonene som er evaluert og ikke praksisskolene. Dette bekreftes i St.meld. nr. 11 (2008 -2009:67), hvor det påpekes at NOKUT i liten grad undersøkte praksisopplæringen. Likevel kom de frem til at den var et kritisk element i utdanningen. Til tross for at praksisfeltet oppfattes som et kritisk element i lærerutdanningen og at det er et skarpt fokus på at integreringen av teori og praksis er en utfordring, har ikke representanter fra praksisfeltet fått noen særlig innflytelse. Fra et praksislærerperspektiv er det underlig at praksisfeltet ikke er representert med praksislærere i NOKUT sin evaluering. Evalueringen har lagt grunnleggende føringen for lærerutdanningen, og det uten at viktige aktører som praksislærerne har bidratt. Fraværet fra den politiske prosessen som legger premisser for den fremtidige lærerutdanningen av gruppen som står nærmest klasseromspraksis, må vi anta får konsekvenser for innholdet i utdanningen, slik Afdal (2013a) har påpekt.

I NOKUT - rapporten virker det uavklart hva som forventes av praksisskolene og praksislærere i lærerutdanningen. Likevel er det ingen tvil om at det er ønskelig med et tettere samarbeid og økt kommunikasjon mellom partene, og at det er lærerutdanningsinstitusjonene selv som skal finne frem til de beste løsningene. Det vises i rapporten til noen eksempler hvor det er inngått forpliktende partnerskapsavtaler mellom praksisskolene og institusjonene, og vi må anta at dette er tiltak som utvalget anser som nyttige og formålstjenlige.

Også i St.meld. nr. 11 (2008 - 2009) blir nødvendigheten av å etablere gode systemer for å bedre kommunikasjonen og samhandlingen mellom lærerutdanningen og praksisfeltet påpekt. Et felles ansvar blir pålagt skoleeierne og lærerutdanningsinstitusjonene (St. meld. nr 11 (2008 – 2009):10). Et av tiltakene som departementet ønsker gjennomført, er obligatoriske partnerskapsavtaler mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skoleeier som skal klargjøre roller og ansvar mellom aktørene i praksisopplæringen (St. meld. nr 11 (2008 – 2009):22). I meldingen påpekes det at det finnes svært lite forskning som kan si noe om kvaliteten og effekten av praksisopplæringen. Også her kan vi lese at NOKUT sin evaluering i liten grad tok for seg praksisfeltet, men fremhevet den som et kritisk element i utdanningen (St. meld. nr 11 (2008 – 2009):67). Meldingen har synspunkter på hva som vil høyne kvaliteten på praksisopplæringen: «*Rollen som praksisskole og praksislærer må gjøres mer attraktiv, og de beste skolene og lærerne må stå for opplæringen*» (St. meld. nr 11 (2008 – 2009):21).

Meldingen sier imidlertid ingen ting om hvordan man skal finne frem til de beste skolene og de beste lærerne og fremsetter ingen definisjon av kvalitet eller forslag til hvordan den kan måles ved skoler og blant lærere. Departementet vil imidlertid: «*stille krav til kvaliteten i studentenes praksisopplæring, blant annet ved å utvikle et system for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og den praksisopplæringen som gis*» (St. meld. nr 11 (2008 – 2009):22). Utarbeidelsen av et slikt system vil utvilsomt tvinge frem et mye klarere fokus på praksisdelen og på det arbeidet som gjøres ute i skolene.²

Det kommer tydelig frem i St. meld. nr 11 (2008 - 2009) at departementet ønsker å styrke forsknings- og utviklingsarbeidet i skolen, og ansvaret for dette er plassert hos lærerutdanningsinstitusjonene: «*Utdanningen må (...) i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomhet og involvere studentene og skolen i FoU-prosjekter*» (St. meld. nr 11 (2008 - 2009):24). Bacheloroppgaven som studentene skal skrive er ett skritt i denne retningen, men meldingen sier ingen ting om skolens rolle i denne sammenhengen. Det påpekes imidlertid at skolene baserer seg for lite på ny forskningsbasert kunnskap og at de er lite kjent med FoU-arbeid.

2.5 Hva er forskningsbasert utdanning?

Som vi skal se, er ikke forskningsbasert utdanning et entydig begrep. Det kan forstås på ulike måter. Her presenteres Kyvik og Vågan (2014) sin presisering av forskningsbasert utdanning. De bruker tre hypoteser for å forklare hvordan vi kan forstå begrepet:

1. *Undervisningen vil bli bedre dersom lærerpersonalet driver med forskning (forskningsbasert undervisning)*
2. *Studentene vil lære mer dersom de får innføring i forskningsarbeid (forskningsbasert læring)*
3. *Profesjonell praksis vil bli bedre dersom fremtidige profesjonsutøvere i sin utdanning lærer å anvende forskningsbasert kunnskap (forskningsbasert profesjonsutøvelse)*
(Kyvik og Vågan 2014:35)

Disse hypotesene viser tre ulike aspekter ved forskningsbasert utdanning: Forskningsbasert undervisning, forskningsbasert læring og forskningsbasert profesjonsutøvelse. Denne

² UiT bekrefter pr. 23.10.2014 at det så langt ikke er igangsatt noe slikt arbeid som følge av den nevnte St.meld. Dagens kvalitetssikring av praksis er et arbeidskrav til studentene som går ut på at de skal evaluere praksis/praksisopplæringa/praksislæreren.

inndelingen er fruktbar som forklaringsgrunnlag, og nedenfor kommenteres hvert enkelt aspekt litt nærmere.

Forskningsbasert undervisning dreier seg først og fremst om hvilken kompetanse lærere ved utdanningsinstitusjonene bør ha, og hva undervisningen bør inneholde om forskning og vitenskapelige metoder (Kyvik og Vågan 2014).

Hyllseth (2001) viser til flere mulige presiseringer av forskningsbasert undervisning, en presisering som for øvrig også NOKUT-evalueringen (2006) og Kunnskapsdepartementet støtter seg til i St.meld. nr. 11 (2008 -2009):

- *Undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens nyeste resultater*
- *Undervisningen skal være tilknyttet et forskningsmiljø*
- *Fast ansatte lærere skal ha forskningskompetanse*
- *Undervisningen skal utføres av aktive forskere*
- *Undervisningen skal innebære trening i vitenskapelige metoder i samarbeid med praktiserende forskere* (Hyllseth 2001: 13f)

Brekke og Tiller (2013) hevder at forskningsbasert undervisning i grunnskolelærer-utdanningene betyr følgende: «*Institusjonene må organisere forsknings- og utviklingsvirksomheten på en slik måte at forskningsområdene blir praksisnære*» (Brekke og Tiller 2013:14). Dette utsagnet forstår jeg dithen at forskere ved utdanningsinstitusjonen i sin forskning bør fokusere på temaer som er nært knyttet til praksis. For å trekke det litt lengere; forskningstemaene bør også oppfattes som relevante for lærerne i skolen.

Forskningsbasert læring dreier seg om studentenes deltakelse i forskningsprosjekter, og er relevant med tanke på studentenes læring gjennom en forskningsbasert utdanning. Spørsmålet blir om studentene lærer mer når de gjennom studiene kommer tettere på og involveres mer i aktiv forskning, slik som for eksempel 3. års studentene som gjennomfører en aksjon etter prinsippene i aksjonslæring som grunnlag for bacheloroppgaven sin. Kyvik og Vågan (2014) viser til ulik forskning som ikke gir et entydig svar på dette spørsmålet. På den ene siden viser forskning fra USA at studentene hadde negative opplevelser med å være nært tilknyttet forskermiljøene fordi forskerne viste liten interesse for undervisningen, mens på den andre siden viser forskning som er gjort på prosjekter som har hatt et aksjonsforskningsperspektiv positiv effekt på studentenes læring.

Det er ulike måter å organisere undervisningen på for at studentene skal oppnå ønskelig læring. Kyvik og Vågan (2014:49, 50) viser til en modell utarbeidet av Healeys som viser ulike typer av forskningsbasert undervisning og hvordan studentene involveres. Modellen beskriver 4 ulike undervisningsmåter som oppsummeres kort nedenfor:

1. **Forskningsveiledet:** Studentene deltar gjennom skriving og diskusjoner av forskningsrelaterte emner, og undervisningen vektlegger forskningsinnhold.
2. **Forskningsbasert:** Undervisningen vektlegger forskningsprosesser, og studentene deltar gjennom FoU-arbeid eller egne prosjekter.
3. **Forskningsledet:** Studentene er mottakere. Undervisningen vektlegger forskningsinnhold og forskningsresultater, og fokuset er på lærerens undervisning.
4. **Forskningsorientert:** Undervisningen fokuserer på forskningsprosesser og vektlegger hvordan kunnskap i faget utvikles gjennom aktiviteter. Studentene er mottakere.

Forskningsbasert profesjonsutøvelse er det siste aspektet ved forskningsbasert utdanning som Kyvik og Vågan (2014) trekker frem. I denne oppgaven er det læreryrket som profesjon som er aktuelt, og spørsmålet blir om læreren vil utøve bedre praksis dersom hun får utdanning i å bruke forskningsbasert kunnskap i arbeidet sitt (ibid.:50). Bak dette ligger det en tanke om at det stilles større og større krav til velkvalifisert arbeidskraft i dagens kunnskapssamfunn, og at utdanningen som gis for å oppnå velkvalifiserte profesjonsutøvere må baseres på forskning. Et annet argument er at en forskningsbasert utdanning vil motivere lærere til å utvikle seg faglig for å imøtekomme de hurtige endringene som skjer i samfunnet i dag (ibid). Postholm og Moen (2009) er inne på noe av det samme når de hevder at lærere bør ha et forskende blikk på egen undervisning for å endre og utvikle undervisningen i positiv retning.

For at studentene skal få trening i forskning og tilegne seg forskningskompetanse, vil det være av betydning hvorvidt de møter praksislærere som selv innehar denne kompetansen. Det vil derfor være naturlig å spørre hvordan det er tenkt at forskerkompetansen hos praksislærere skal heves, slik at de blir forskningsbaserte profesjonsutøvere. Brekke og Tiller (2013:16) erkjenner at det vil ta lang tid før denne kompetansen er innarbeidet hos praksislærerne, men trekker samtidig frem at når praksislærerne følger studentenes arbeid med for eksempel aksjonslæringen som studentene i Tromsø gjennomfører i forbindelse med bacheloroppgavene sine, vil praksislærerne samtidig kunne lære praktisk forskningsarbeid. Her skisseres det, slik jeg oppfatter det, en løsning hvor det er studentene som lærer praksislæreren hvordan forskningsarbeidet kan foregå. En undersøkelse utført av Postholm og Madsen (2012) viser at også lærere ved lærerutdanningsinstitusjonene mangler tilstrekkelig forsknings- og

metodekunnskap og at mange av dem opplever det som problematisk. Dette viser at veien mest sannsynlig er lang før vi kan hevde at vi har en lærerstab med tilstrekkelig kompetanse for å lære opp studenter til å bli forskningsbaserte i sin profesjonsutøvelse.

2.6 Den politiske prosessen i et komparativt perspektiv

Det er interessant å reflektere over hvem som er premissleverandørene når det gjelder selve innholdet i lærerutdanningene, og for å belyse det litt nærmere skal vi se på komparativ forskning som er gjort med hensyn til lærerutdanningene i Norge og Finland.

(Afdal 2013b) påviser store forskjeller mellom Norge og Finland når det gjelder hvilke aktører som påvirker innholdet i lærerutdanningene, og hva som karakteriserer prosessene som leder frem til lærerutdanningsreformene. De politiske prosessene settes i gang av sentrale myndigheter i begge landene, men det er ulike aktører som medvirker og har påvirkning på prosessene i de to landene. Mens det i Finland er aktører fra lærerutdanningen som har stor innflytelse gjennom sterk deltakelse i prosessene, og prosessene styres fra innsiden av det akademiske profesjonsmiljøet, er det i Norge politiske aktører utenfor lærerutdanningsmiljøet som har størst innflytelse. I Norge har prosessene sterke innslag av politisk ideologi og statlig styring og kontroll. Prosessene som munner ut i lærerutdanningsreformer er stramme, utgjør korte sykluser og er preget av politisk ideologisk tenkning, mens prosessene i Finland går over lenger tid og debatten har et faglig preg med deltakere som er involvert i utdanningen (Ibid). Den norske prosessen for politikkkutforming karakteriseres som en styringsmodell, mens den finske prosessen karakteriseres som en tilsynsmodell.

Den samme forfatteren har også undersøkt læreplanene i den forskningsbaserte lærerutdanningen i Finland sammenlignet med den mer generelle lærerutdanningen vi hadde i Norge frem til 2010 (Afdal 2013a). Denne forskningen er interessant fordi den nye lærerutdanningen i Norge skal være mer forskningsbasert enn tidligere. En av målsettingene for den norske lærerutdanningen har vært oppøving av studentenes evne til refleksjon over egen praksis, basert på subjektive opplevelser. Flere internasjonale undersøkelser viser dessuten at lærerne selv mener at de subjektive erfaringene de gjør i klasserommet er viktigere for dem når de skal vurdere egen praksis enn generelle prinsipper og teori (Kvernbekk 2001). Lærernes kompetanse blir dermed først og fremst basert i egen erfaring og ikke i teori. Dette fremmer et syn blant lærere om at teori er unødvendig. Den forskningsbaserte lærerutdanningen som de har i Finland har imidlertid en målsetting om at

studentene skal læres opp til å utvikle og fornye praksis med bakgrunn i forskning, og det forventes at lærerne har en forskende holdning til egen praksis (Afdal 2013a).

Afdal (2013a) bruker Muller (2009) sine begreper konseptuell og kontekstuell sammenheng for å belyse hvordan vi kan forstå forskjellene mellom læreplanene i Norge og Finland. I Finland vektlegges det en konseptuell sammenheng i lærerplanen som blant annet kommer til syne gjennom bruk av faglige begreper forankret i vitenskapelige disipliner.³ En konseptuell sammenheng gir en sterk akademisk identitet. I Norge har det vært en kontekstuell sammenheng i læreplanen som preges av hverdagsspråket (Afdal 2013a). Forskjellene mellom disse to typene av læreplaner får konsekvenser for nyutdannede læreres forhold til kunnskap. I Finland bruker nyutdannede lærere et mer spesialisert, profesjonelt språk, mens de som er nyutdannet i Norge bruker et enklere hverdagsspråk når de omtaler pedagogisk praksis (Afdal og Nerland 2014). Det er en fundamental forskjell i måten å tenke på i disse to lærerutdanningene, og det skal derfor mere til enn å endre lærerplanen for å implementere ei forskningsbasert lærerutdanning i Norge. Grunnleggende holdninger hos delaktige aktører innenfor hele profesjonen må endres, og slike prosesser er tidkrevende (Afdal 2013a).

³ Grunnskolelærerutdanningen i Finland ble på 1970-tallet lagt til universitetene i motsetning til i Norge, der lærerutdanningen inntil ganske nylig har vært en høyskoleutdanning. Tre universiteter i Norge har nå grunnskolelærerutdanningen i sin programportefølje; UiS, UiA og UiT.

Kapittel 3 – Pilot i Nord

I dette kapitlet presenteres de lokale planene for studentenes FoU-arbeid ved UiT. Også Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, som er sprunget ut av prosjektet *Pilot i Nord*, blir omtalt. Universitetsskoleprosjektet er blant annet et ledd i arbeidet med å knytte universitetet og praksisfeltet tettere sammen.

3.1 FoU-arbeid for studentene

Bacheloroppgaven som tredje års studentene i grunnskolelærerutdanningen skal skrive er som vi har sett ikke spesiell for studentene ved UiT, men er nedfelt i dokumenter som gjelder alle lærerutdanningsinstitusjonene. Det spesielle i Tromsø er at grunnskolelærerutdanningen er en 5-årig integrert mastergradsutdanning. De ulike lærerutdanningsinstitusjonene utvikler selv planer for hvordan studentene gjennomfører FoU-arbeidet og hva de vil vektlegge. Det er et krav at planene skal oppfylle intensjonene med bacheloroppgaven som fremkommer i de nasjonale styringsdokumentene. Ved UiT har bacheloroppgaven en egen emneplan⁴ og har et omfang på 10 studiepoeng. I følge emneplanen skal studentene tilegne seg kompetanse innenfor det temaet som bacheloroppgaven handler om, og det legges særlig vekt på aksjonslæring og aksjonsforskning som forskningsstrategi. Studentene skal i tilknytning til egen praksis kunne planlegge, gjennomføre og vurdere et aksjonslæringsprosjekt. Målet er at studentene gjennom samhandling med andre studenter, praksislærer og veiledere skal utvikle egen og kollegial praksis, samt ha kunnskap om at fornying og læring er en viktig del av utøvelsen av læreryrket som profesjon. Vi kan si at måten dette arbeidet i Tromsø legges opp på, sammenfaller med det som Healeys modell omtaler som forskningsbasert undervisning, hvor undervisningen vektlegger forskningsprosesser og studentene deltar gjennom egne prosjekter (Kyvik og Vågan 2014:49, 59). Bacheloroppgaven er skriftlig og skal være på omtrent 25 sider hvis den skrives i grupper på inntil tre studenter.

Ved UiT skal studentene gjennomføre en aksjon i løpet av praksisperioden etter prinsippene i aksjonsforskning og aksjonslæring, og aksjonen skal være grunnlaget for studentenes bacheloroppgave. Det er en vesentlig forskjell mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonsforskning gjøres av en forsker i samarbeid med praksisfeltet, mens aksjonslæring gjøres av praktikere innenfor eget praksisfelt (Tiller 2006). Studentene og praksislærerne er ikke forskere og skal derfor drive aksjonslæring, og ikke aksjonsforskning. Vi kan forstå

⁴ http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=368779 Sist lest 14.10.2014

aksjonslæring som en prosess som skal bidra til forbedringer av praksis innenfor et spesielt felt. Aksjonen som studentene skal gjennomføre, gjøres derfor med tanke på endringer og forbedringer av eksisterende praksis.

Partnerskap er en viktig grunntanke i aksjonsforskning og aksjonslæring (Tiller 2006). I BA-hefte (UiT, BA-heftet 2013-2014) som er utgitt av UiT og som gir mer utfyllende informasjon om bacheloroppgaven enn det som kan leses i emneplanen, ser vi at aksjonslæringsprosjektet som studentene skal gjennomføre baserer seg på en forpliktende avtale mellom praksisskolen og universitetet. I og med at studentene driver aksjonslæring og ikke aksjonsforskning, skal studentenes aksjon inngå i et lærende partnerskap og ikke i et forskende partnerskap. I det lærende partnerskapet har studentene ansvaret for å synliggjøre resultatene fra aksjonen i bacheloroppgaven. Oppgaven er ikke forskning, men ses på som et produkt av studentenes forskende aktivitet (ibid.). Utover det at praksislærerne kan bidra med mye som er relevant for studentene når det gjelder valg av tema og gjennomføringen av selve aksjonen, er praksislærernes ansvar ikke tydelig beskrevet. Faglærer i profesjonsfaget⁵ har ansvaret for å veilede studentene i skriveprosessen (ibid.). De skal også være bindeleddet mellom skolene og lærerutdanningen, men det fremkommer ikke noe om og eventuelt hvordan faglærerne i profesjonsfaget eller faglærerne i andre fag ved UiT skal involveres i gjennomføringen av selve aksjonen i praksisfeltet. Partnerskapet blir presentert som et trekantsamarbeid.

Vi kan forstå partnerskapsbegrepet dit hen at det skal være nyttig for alle i partnerskapet. Faglærere ved UiT som er veiledere for studentene kan integrere dette i egen forskning. Studentene får gjennomført sin bacheloroppgave som er et formelt krav i lærerutdanningen. I BA-heftet (ibid.) forstår vi at aksjonen som studentene gjennomfører og oppgaven som skrives, også skal være nyttig for skolen. Studentene oppfordres til å sette seg inn i skolens lokale planer for utviklingsarbeid før de bestemmer seg for tema til sin aksjon. Temaet skal ha et fagdidaktisk utgangspunkt, og gjennom konkrete erfaringer som studentene gjør i praksis, skal bacheloroppgaven integrere teori og praksis. Den ferdige bacheloroppgaven «eies» av alle i partnerskapet og skolen kan bruke oppgaven på for eksempel foreldremøter. Det er likevel ikke et krav at temaet skal være relatert til skolens plan for utviklingsarbeid. Studentene kan også velge tema ut i fra egne erfaringer fra praksis. Det er imidlertid et krav at rektor på praksisskolen skal godkjenning studentenes plan før den iverksettes (ibid.)

⁵ I den Nasjonale grunnskolelærerutdanningen er det tidligere pedagogikkfaget erstattet med et nytt og utvidet fag som heter *pedagogikk og elevkunnskap*. I Pilot i Nord har dette faget fått navnet *profesjonsfaget*.

Gjennomføringen av praksis i det tredje studieåret ved UiT er delt i to ulike perioder hvor de tre første ukene gjennomføres tidlig på høsten, og de fire siste ukene gjennomføres på nyåret. Studentene starter sine forberedelser til bacheloroppgaven tidlig på høsten, men selve aksjonen skal gjennomføres ute i praksisfeltet i den andre praksisperioden etter jul. Intensjonen er at praksislærer skal involveres på et tidlig tidspunkt, slik at studentene og praksislæreren kan bruke den første praksisperioden til å diskutere temaet for aksjonen.

Ett tiltak UiT benytter for å involvere praksislærerne på et tidlig tidspunkt og dermed også knytte sterkere kontakt mellom praksisfeltet, studentene og universitetet, er dialogseminarer. Dette er et spesielt viktig møtepunkt i det tredje studieåret for å bidra til en felles plattform og en felles forståelse for studentenes aksjon og bacheloroppgave. Dialogseminarene er et møtested hvor kunnskapen ikke er ferdig konstruert, men hvor aktørene som deltar utvikler kunnskapen sammen (Rørnes 2013). I dialogseminarene som gjennomføres ved UiT er det studentenes pensum som er tema for møtene. Det gis felles forelesninger, og deretter etableres det diskusjonsgrupper med studenter, faglærere og praksislærere (ibid.). I studieåret da denne undersøkelsen ble gjennomført ble det avholdt to dialogseminarer i høstsemesteret hvor praksislærere, studenter og faglærere ved UiT var invitert til å delta.

Når studentene er i praksis, skal de få opplæring og veiledning i henhold til praksisplanen for det aktuelle studieåret. Praksislærer vurderer studentene etter målene i praksisplanen. Når det gjelder FoU-arbeidet i det tredje studieåret, står det i praksisplanen for 1. - 7. trinn og for 5. – 10 trinn at studentene skal kunne: «*Planlegge og gjennomføre et avgrenset FoU-arbeid sammen med medstudenter, faglærer og praksislærer*» (UiT – Veiviser for praksis 2013-14:64, 75). Praksislærer vurderer studentene etter dette læringsmålet, og det er laget et kjennetegn⁶ for å hjelpe praksislæreren i vurderingen av studentens måloppnåelse: «*Studenten gjennomfører sitt aksjonslæringsprosjekt i god dialog med den virksomheten som foregår i praksisfeltet*» (UiT – Veiviser for praksis 2013-14:64, 75). Den teoretiske kompetansen om strategier for å utvikle skolens virksomhet og utforming, skal studentene tilegne seg i profesjonsfaget med spesiell vekt på aksjonslæring og aksjonsforskning (UiT, BA-heftet 2013 - 2014). I praksisperioden skal teori og praksis integreres og bacheloroppgaven bygger da på konkrete erfaringer som studentene gjør med aksjonslæring (Ibid).

Bacheloroppgaven og studentenes FoU-arbeid får mye oppmerksomhet. Dette er nye elementer i lærerutdanningen og utløser mange spørsmål hos de aktørene som er involvert.

⁶ Et kjennetegn er en forklaring til læringsmålet. Det er utarbeidet kjennetegn til alle læringsmålene i praksisplanen. De skal hjelpe praksislærere og studenter med å forstå innholdet i læringsmålene.

Det er imidlertid ikke slik at aksjonen som studentene skal gjennomføre er det eneste hovedområdet i praksisplanen det tredje studieåret. Praksisplanen er omfattende, og den er delt inn i følgende 8 hovedområder som viser forventet progresjon for hvert studieår:

- Forsknings- og utviklingsarbeid
- Fag og grunnleggende ferdigheter
- Skolen i samfunnet
- Yrkesetikk
- Pedagogikk og fagdidaktikk
- Ledelse og læringsprosesser
- Samhandling og kommunikasjon
- Endrings- og utviklingskompetanse

Hovedområdene har læringsmål som studentene skal oppnå i praksisperiodene. Studentenes FoU-arbeid sorterer under det første hovedområdet; Forsknings og utviklingsarbeid. Aksjonen som er grunnlaget for bacheloroppgaven er bare en liten del av planen for praksisperiodene. Praksisplanen for de to integrerte mastergradsutdanningene ved UiT finnes sammen med andre viktige dokumenter vedrørende praksis i *Veiviser for praksis 2013 - 2014*⁷.

3.2 Universitetsskoleprosjektet

For å bidra til utviklingen av de integrerte mastergradsutdanningene i de nye grunnskolelærerutdanningene ved UiT, ble Universitetsskoleprosjektet opprettet i 2010. Første fase ble gjennomført i tidsrommet 2010 – 2013, og det foreligger en fullstendig rapport på UiT sine nettsider hvor prosjektets totale målsettinger, resultater og innspill til veien videre kan leses av interesserte lesere⁸. Her i teksten gis kun en kort oppsummering. Noen sentrale punkter i forhold til undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål blir omtalt.

Universitetsskoleprosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom UiT og Tromsø kommune. En av målsettingene er at et begrenset antall universitetsskoler skal bidra til å utvikle og forbedre praksis i de nye lærerutdanningene (Vedeler 2013). I første fase av prosjektet søkte 12 praksisskoler i Tromsø kommune om å bli universitetsskoler, og seks skoler ble godkjent.

⁷ *Veiviser for praksis 2013 -2014* kan lastes ned fra følgende nettside:

http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271

⁸ *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø. Oppsummering 2010 – 2013. Innspill til veien videre* kan lastes ned på følgende nettside: http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271

Inneværende studieår er det 22 praksisskoler i Tromsø kommune.⁹ Universitetsskolene skal være en arena hvor praksis, teoriundervisning og FoU-arbeid kobles sammen på en ny måte. Prosjektet blir illustrert som en «glassgang» (Ibid.) hvor både studenter, praksislærere og faglærere ved UiT skal kunne vandre mellom de ulike arenaene. I prosjektets første fase ble det utarbeidet fire satsningsområder (Ibid.), og de blir her kort presentert:

- **Utvikling av praksis (studentenes praksis i skolen):** Resultatet av dette arbeidet førte blant annet til heftet *Veiviser for praksis 2013- 2104* og *BA-heftet* som begge er nevnt overfor. Det er gjennomført dialogseminarer. På universitetsskolene er det opprettet praksisteam som består av praksislærerne og rektor på den aktuelle skolen, samt prosjektkoordinator fra UiT. Det er utarbeidet kriterier for vurdering av studentene i de ulike praksisperiodene.
- **Kompetanseutvikling ved universitetsskolene:** Dette var et ambisiøst og sentralt punkt for å ruste skolene til å ta imot bachelor- og mastergradsstudenter. De fleste praksislærerne ved universitetsskolene har nå 15 stp. i veiledning og mange har 30 stp. På lengre sikt er målsettingen at flere lærere skal ta mastergradsutdanning i ulike skolefag og andre fag som er relevante for skolen.
- **Praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid:** UiT har valgt å forankre studentenes FoU-arbeid i strategier fra aksjonslæring og aksjonsforskning. Studentene skal undre seg, bruke vitenskapelige metoder, gjennomføre en aksjon og evaluere egen praksis. Til forskjell fra andre praksisskoler, involveres universitetsskolene i stor grad i studentenes bachelor- og mastergradsoppgaver. Universitetsskolene har fått innføring i aksjonslæring. Universitetsskolene har vært involvert i flere FoU-prosjekter sammen med ansatte på ILP¹⁰ og studenter.
- **Nettverk og spredning:** Det er ønskelig å oppnå gode bånd og synergier mellom universitetsskolene og de andre praksisskolene. Informasjon og dokumenter som er utarbeidet i prosjektet, er gjort tilgjengelig for de andre praksisskolene. Studentenes formidlingsdag er gjennomført – hvor studentene har gitt en muntlig presentasjon av sine bachelorprosjekter. Det er opprettet et rektorforum hvor rektorene på universitetsskolene og prosjektkoordinator ved UiT møtes 8 - 10 ganger pr. år (Vedeler 2013).

⁹ Bekreftet av UiT 23.10.2014

¹⁰ ILP: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kapittel 4 – Teoretiske perspektiver

For å få en forståelse av aksjonen som studentene skal gjennomføre i praksisperioden, vil det være nødvendig å ha kjennskap til dokumenter og planer som styrer studentenes FoU-arbeid i praksis. Til dette arbeidet vil Goodlad sin forståelse av læreplanarbeid på ulike nivå legges til grunn. Her i kapitlet redegjøres det for Goodlads forståelse slik den presenteres av Gudem (2008). Deretter blir partnerskapsbegrepet i tilknytning til aksjonsforskning og aksjonslæring belyst. Vi har sett at det stilles krav til partnerskapsavtaler, og vi vet at det er aksjonsforskning og aksjonslæring som legges til grunn for studentenes FoU-arbeid i Tromsø. Derfor går vi nærmere inn på disse begrepene, og da brukes Andreassen (2014) sin analyse av hvilke typer aksjonsforskning og partnerskap de interne planene ved UiT forventes å ha. For å belyse praksissituasjonen nærmere har jeg valgt å ta utgangspunkt i en «aktør og struktur»-modell slik den oppfattes innenfor kritisk realisme. Modellen er basert på Archer, men er presentert av Buch-Hansen og Nilsen (2005). Til slutt belyses Bourdieu sine begreper sosiale felt og symbolsk kapital, slik de presenteres av Järven (1996). Begrepene settes i sammenheng med praksislærerens tilhørighet i en gruppe, og om den eventuelle distinksjonen dette kan føre til i forhold til andre grupper.

4.1 Goodlads læreplanteori

Når Gudem omtaler lærerplaner, er det læreplaner for grunnskolen og videregående skole hun refererer til. Goodlads læreplanteori er imidlertid en generell teori som også kan anvendes på læreplaner innenfor høyere utdanning, og dermed på UiT sine emneplaner og praksisplaner som omhandler studentenes FoU-arbeid. Ved UiT er det spesielt to lokale planer som studentene og praksislærerne bør ha kjennskap til og som det blir referert til i denne undersøkelsen, og det er emneplanen for bacheloroppgaven¹¹ og praksisplanen¹². I tillegg kommer BA-heftet som er utarbeidet for å klargjøre hvordan arbeidet med bacheloroppgaven skal integreres i praksis (UiT, BA-heftet 2013 – 2014).

Når vi arbeider med lokale emneplaner eller politiske styringsdokumenter som det ble referert til i kapittel 2, har vi ulike ståsteder og utgangspunkt som kan ha betydning for hvordan vi oppfatter og interesserer oss for det som står skrevet. Vi kan være opptatt av det som angår enkeltindividet, det vil si eleven, eller av det undervisningsmessige og lærerens rolle. Kanskje

¹¹ http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=368779. Sist lest 14.10.14:

¹² http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271 Se Veiviseren for praksis. Sist lest 14.10.14

ser vi på planene fra et politisk ståsted eller vi er teoretisk orientert og ut i fra det interessert i emnet (Gundem 2008:18) Det er ikke sikkert at praksislærerne og studentene har samme ståsted når de leser dokumenter som styrer studentenes praksis, og dermed kan de også oppfatte hensikten med FoU-arbeidet på ulike måter.

Om innholdet i undervisningen kan vi til enhver tid stille tre grunnleggende spørsmål: Hva, hvorfor og hvordan. Hva består det faglige innholdet i? Hvorfor er nettopp dette innholdet valgt? Og hvordan er det tenkt at kunnskapen skal formidles? Det er ikke noe fullt samsvar, og noen ganger kan det være et gap, mellom det som står i læreplanen og det som foregår i undervisningssituasjonen. For å fange inn de ulike nivåene i omsetningen av idealer om hva som skal læres til hva som skjer i praksis, har Goodlad utviklet en teori om læreplaners ulike aspekter og nivåer (Gundem 2008). Læreplanens «hva», som viser til det substansielle innholdet i planen har fem fremtredelsesformer eller «ansikter». Disse fem «ansiktene» kommer vi nærmere inn på underpunkt 4.1.1.

Det andre hovedområdet Goodlad bruker i sin inndeling er det sosiopolitiske. Dette er læreplanens «hvorfor». Hvorfor inneholder planen akkurat det den gjør? Hvorfor skal studentene lære dette? Disse spørsmålene ble behørig omtalt i kapittel 2 om bakgrunnen for den nye nasjonale grunnskolelærerutdanningen, og vil derfor ikke bli gjentatt her. De lokale planene ved UiT er forankret i de nasjonale dokumentene.

Det tredje og siste området er det teknisk-profesjonelle. Dette er læreplanens «hvordan». Hvordan skal planene gjennomføres i praksis? Hvordan skal det tilrettelegges slik at studentenes læring blir optimal? (Gundem 2008:22). I kapittel 3 om *Pilot i Nord* kan leserne se hvordan dette er gjort ved UiT.

4.1.1 De 5 «ansiktene»

Som sagt overfor, så deler Goodlad den substansielle delen av planarbeidet, læreplanens «hva», inn i ulike fremtredelsesformer eller «ansikter». Det første «ansiktet» er ideenes plan. Dette er nivået for ideene og det ideologiske. Det kan for eksempel være trender og strømninger i tiden, forskning og teorier kan ligge til grunn, tradisjoner kan være styrende og både politiske og personlige overbevisninger kan være fremtredende hos de som jobber med emneplanene og praksisplanen (Gundem 2008:26). Ved UiT kan vi anta at interne prosesser har resultert i at studentenes FoU-arbeid skal forankres i aksjonsforskning og aksjonslæring.

Det andre «ansiktet» er de formelt vedtatte planene som presenteres i form av et dokument (ibid.). Med andre ord er dette det som faktisk står på papiret og som vil være gjenstand for tolking hos leserne. Det som står i planen kan være mer eller mindre uklart og mangetydig. I emneplanene og praksisplanen vil for eksempel hva som er hensikten med studentenes aksjon kunne forstås på flere måter.

Den oppfattede planen er det tredje «ansiktet» Goodlad bruker. Det vil si hvordan leseren oppfatter de formelt vedtatte emneplanene og praksisplanen. De formelt vedtatte planene kan tolkes, og dermed oppfattes, på ulike måter avhengig av roller, tradisjoner, erfaringer og bakgrunn (ibid.). I praksisplanen ved UiT står det for eksempel følgende læringsmål: *Kunne planlegge og gjennomføre et avgrenset FoU-arbeid sammen med medstudenter, faglærer og praksislærer* (UiT, Veiviseren for praksis:47). Her vil kanskje ordet «avgrenset» oppfattes på ulike måter av de som leser denne planen. «Sammen med» vil også kunne oppfattes ulikt med hensyn til hvordan de ulike aktørene som er nevnt skal involveres. «Faglærer» kan det også stilles spørsmål med: Er det faglærer i profesjonsfaget eller faglærer i et av fordypningsfagene? Studentenes og praksislærernes oppfatning av hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven de skal gjennomføre dreier seg, i Goodlads læreplanteoretiske perspektiv, om læreplanens «hva» og befinner seg under den oppfattede planen.

Det fjerde «ansiktet» som Goodlad bruker, er i vår sammenheng de iverksatte emneplanene og praksisplanen. Det vil si hvordan planene utøves i praksis. Dette er skrittet etter at praksislærerne og studentene har oppfattet hva som står i de formelle planene, de har tolket dem og iverksatt praksisopplæringen (Gundem 2008:26). For praksislærerne betyr dette i vår sammenheng, hvordan de faktisk forholder seg til at studentene skal ha et praksisrelatert bachelorprosjekt. Hvordan involverer de seg i prosjektet, og hvordan blir det tilrettelagt for at studentene skal få rom til å gjennomføre aksjonen?

Det femte og siste «ansiktet» er de erfarte emneplanene og praksisplanen. Det vil si hvordan studentene og praksislærerne erfarte den praksisopplæringen som fant sted (Ibid). I denne undersøkelsen blir det spennende å finne ut hvilke erfaringer både studentene og praksislærerne sitter igjen med etter at praksisperiodene er ferdige. Hvordan løste de kravet om en praksisrelatert bacheloroppgave? Var fokuset mest på bacheloroppgaven eller på de andre læringsmålene i praksisplanen? Kanskje får vi et innblikk i hvordan den skjulte læreplanen, den som ikke står skrevet noen steder, men som likevel” lever i veggene” påvirker praksis. Dette skriver ikke Goodlad noe om, noe han også er blitt kritisert for.

4.2 Aksjonslæring, aksjonsforskning og partnerskap

I kapittel 3 er det med utgangspunkt i BA-heftet (UiT 2013 – 2014), som redegjør for den formelle læreplanen for arbeidet med bacheloroppgaven, gjort rede for synet på partnerskapet mellom studentene, praksisskolene og UiT. I utgaven av BA-heftet fra 2013 – 2014 defineres partnerskapet som et lærende partnerskap med begrunnelsen at bachelorprosjektet ikke er å betegne som aksjonsforskning, men som aksjonslæring. BA-heftet fra året før, 2012 – 2013, omtaler ifølge Andreassen (2014) partnerskapet som et forskende partnerskap mellom skolen/praksislærer og lærerstudentene. Emneplanen for bacheloroppgaven er ikke endret, men det synes som forklaringen til emneplanen i BA-heftet er endret med tanke på hvordan partnerskapet forklares. Jeg tolker derfor dette som et forsøk på ei begrepsavklaring fra UiT sin side, uten at innholdet er endret. Videre i denne delen brukes Andreassen (2014) sin analyse av hvilke typer aksjonsforskning og partnerskapsavtaler de interne planene ved UiT forventes å ha.

Andreassen (2014) legger til grunn et forskende partnerskap når han har forsøkt å gi en generell klargjøring av hvordan studentenes rolle som forsker kan defineres i en sammenheng der studentene skal drive aksjonslæring og delta i forskende partnerskap, slik som i lærerutdanningen ved UiT. Han går blant annet nærmere inn på hvordan rollefordelingen er, kan, eller bør være, i det forskende partnerskapet mellom de tre aktørene; studenten, skolen/praksis og veilederen fra universitetet. Andreassens gjennomgang av jungelen av begreper innen feltet aksjonsforskning og –læring er både et forsøk på å plassere bacheloroppgaven ved UiT innenfor et mer omfattende felt som består av ulike former for aksjonsforskning og –læring, og et innspill til presisering av den formelle læreplanen som foreligger ved UiT pr dags dato. Han fremmer også forslag om innføring av et nytt begrep «student-aksjonsforskning», som han mener er en dekkende betegnelse for lærerstudentenes virksomhet i gjennomføringen av bachelorprosjektet i lærerutdanningen i Tromsø (ibid.: 5).

I Andreassens (2014) klargjøring av læreplanens begrep om aksjonslæring, redegjør han for hvordan aksjonslæring skiller seg fra aksjonsforskning og erfaringslæring. Med støtte i Tiller (2006) hevder han at aksjonslæring er planlagte, systematiske og målrettede forsøk, med et forskende «preg», mens erfaringslæring er mer tilfeldig og planløs. Aksjonsforskning drives av forskere ved universiteter og høyskoler, mens aksjonslæring er drevet av aktører innenfor profesjonen, i dette tilfellet lærere og skoleledere. Profesjonsutøvernes aksjonslæring omtaler Andreassen (2014) vekselvis som «forskning» (i anførselstegn) og aksjonslæring med et forskningspreg.

Andreassen anvender videre skillet mellom intervenserende, varierende og imaginerende aksjonslæring/-forskning for å kategorisere bachelorprosjektet ved UiT. *Intervenerende opplegg* karakteriseres ved at forskeren griper inn i feltet som studeres for å forbedre eksisterende praksis. *Variierende opplegg* kjennetegnes ved at endringsforsøk inspireres av vellykket virksomhet andre steder, som for eksempel gjennom bruk av «best practice»-eksempler. *Imaginerende opplegg* innebærer iverksetting av forestilte forbedringer som verken er inspirert av samtidige eller fortidige eksempler, men innebærer et tankeeksperiment som iverksettes i praksis (Andreassen 2014: 4).

Andreassen (2014) hevder at BA-heftet for 2012 - 2013, og dermed den formelle læreplanen, implisitt vektlegger at den forskende student og skolen skal være likestilte i å legge premisser for bacheloroppgavens FoU-prosjekt. Han mener at dette innebærer at FoU-prosjektet må bli intervenserende. Prosjektet må først og fremst ta utgangspunkt i eksisterende praksis og gjøre forsøk på å forbedre denne praksisen, uten å skjele til verken forbilledlige eksempler fra andre steder («best practice») eller imaginære ideelle tilstander. At aksjonen skal ta utgangspunkt i eksisterende praksis oppfatter Andreassen (2014) som ensbetydende med at studentene og skolen skal ha lik innflytelse på utformingen av aksjonen.

Begrepet «forskende partnerskap», som er hentet fra den formelle læreplanen i BA-heftet for 2012 - 2013, mener Andreassen er dekkende for bachelorprosjektets arbeidsform, selv om prosjektet skal dreie seg om aksjonslæring, til forskjell fra aksjonsforskning. I dette forskende partnerskapet er det studentene som tar rollen som forsker, hevder Andreassen, og han innfører i denne forbindelse det nye begrepet «student-aksjonsforskning» (ibid.: 5). Her synes det å oppstå en motsetning mellom den tidligere etablerte distinksjonen mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, som innebærer at profesjonsutøvere i praksisfeltet, det vil si lærere og lærerstudenter, gjennomfører aksjonslæring, mens aksjonsforskning er forbeholdt forskere ved universiteter og høyskoler. Andreassen (2014) hevder altså her at studentenes «forskningsaktivitet» er det som hjemler betegnelsen «forskende partnerskap» for bachelorprosjektets arbeidsform.

Andreassen (2014) synes med dette å ha lagt grunnen for å drøfte bachelorprosjektet som aksjonsforskning, og skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning nedtones, slik han påpeker er praksis innenfor svensk aksjonsforskning (ibid.: 4). I svensk forskningstradisjon skilles det ikke mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Andreassen (2014) gjennomfører en drøfting av BA-prosjektet i lærerutdanningen i forhold til ulike typer av aksjonsforskning, eller «forskende partnerskap». Her anvender han Carr og Kemmis (1986) sine begreper:

teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning, begreper som også er drøftet av Furu (2007, 2013) i sammenheng med aksjonsforskning i skolen.

Den tekniske aksjonsforskningen er styrt utenfra det feltet hvor det skal foregå en aksjon med tanke på å forbedre eksisterende praksis. Det er med andre ord ikke praktikerne, i vårt tilfelle praksislærerne, som setter i gang prosessene eller har innflytelse på valg av problemstilling i denne typen aksjonsforskning. Her er det forskeren som definerer prosjektets retning og problemstilling. Tiltaket er forsker-initiert, og forsker(e) og praktikere utgjør ikke et forskende partnerskap (Furu 2007:22, 2013: 49, Andreassen 2014: 5).

Den praktiske aksjonsforskningen innebærer et tett samarbeid mellom forskeren og praktikerne. Her får praktikerne hjelp hos forskeren til å formulere aktuelle problemstillinger og anvende metoder (Furu 2007:22, 2013:49). «Forskeren gir en håndrekning til praktikerens eget arbeid ...» (Andreassen 2014: 6). Praktikerne gjennomfører aksjonslæring og forskeren publiserer vitenskapelige rapporter. «Det finner sted et samarbeid i overlappende prosjekter, som fører til praksisendring» (ibid.)

I *den frigjørende aksjonsforskningen* har ikke forskeren en sentral rolle, men kan oppfattes som en veileder eller konsulent (Furu 2007:22,23, 2013:49,50). I denne typen aksjonsforskning har praktikerne initiativet og regien. De har et eierforhold til prosjektet. Forskeren inntar rollen som «annenfiolinist». Men forskere og praktikere har sammenfallende intensjoner; om å bedre læringsarbeidet blant praktikerne. Det betyr at det er praktikerne selv, sammen med ledelsen for virksomheten, som har regien og som tar ansvaret for utviklingen av praksis.

Andreassen (2014) hevder at opplegg for aksjonslæring og forskende partnerskap, slik som ved lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø, må karakteriseres som *praktisk aksjonsforskning*. Det forskende partnerskapet eksisterer mellom studenter og praksislæreren. Veilederen for studentenes bacheloroppgave, som er faglærer ved universitetet, har rollen som støtte og konsulent, uten direkte innflytelse. Veileders rolle innenfor et slikt opplegg er lik rollen til forskeren i frigjørende aksjonsforskning. Veilederen kommer utenfra og gir sakkyndige råd til de som «eier prosjektet», det vil si studentene og praksislæreren. Andreassen utelukker ikke at også teknisk aksjonsforskning kan være aktuelt innenfor rammen av forskende partnerskap som fremmer aksjonslæring, hvis aktørene ønsker å utvikle en oppskrift fremfor å utvikle praksis (Andreassen 2014: 10).

Andreassen (2014) oppsummerer sin drøfting av ulike typer av aksjonsforskning og hva de innebærer for rollen til forskeren og praktikerne, samt hvem av partene som har nytte av «aksjonen», i en tabell som er gjengitt nedenfor. Her karakteriseres de ulike typene av forskende partnerskap (kategorier av aksjonsforskning) med hensyn til om forskeren bidrar til praksisendringer og /eller med vitenskapelig arbeid, om praktikerne gjennomfører aksjonslæring og hvilke av partene som har fordel av aksjonsforskningen.

I tabellen brukes de to aktørbetegnelsene «forskeren» og «praktikerne». «Forskeren» er et tvetydig begrep i Andreassens (2014) tekst, en tvetydighet som også gjenfinnes i den formelle læreplanen, ettersom han i utgangspunktet definerer forskeren som ansatt ved et universitet eller høyskole, men senere hevder at lærerstudentenes forskende fremgangsmåte i forbindelse med aksjonslæringen gir grunnlag for å hevde at studentene «tar rollen som forsker» og at arbeidet med bacheloroppgaven foregår i et forskende fellesskap (ibid.: 5). Det er derfor uklart om betegnelsen «forskeren» i tabell 4.1 viser til veilederen ved universitetet eller til lærerstudentene. Ettersom det er to kategorier av aktører som gjennomfører forsknings- eller forskningslignende arbeid i partnerskapet forbundet med bacheloroppgaven, veilederen på universitetet og studentene, blir et tabelloppsett som viser bare én kategori av forskere misvisende og ufullstendig.

Andreassen (2014) bruker tabellen først og fremst til å karakterisere ulike typer aksjonsforskning og til å plassere ordningen i Tromsø som en bestemt type aksjonsforskning/forskende partnerskap. I hovedtrekk er det forskende partnerskapet i Tromsø-ordningen lik *praktisk aksjonsforskning*, der studenten tar forskerrollen. Praktikerne må da være identisk med praksislærerne. Forskeren (studenten) bidrar, ifølge tabellen, til praksisendring, utarbeider et vitenskapelig produkt (bacheloroppgaven) og det er et bytteforhold mellom forsker (student) og praktiker (praksislærer). Andreassen (2014) gjør oppmerksom på at ordningen i Tromsø avviker noe fra skjemaet for praktisk aksjonsforskning i den forstand at bacheloroppgaven ikke er et vitenskapelig produkt, men en vitenskapelig arbeidsmåte og rapportform og at veileders rolle (som ikke fremgår av tabellen) er lik forskerens rolle i frigjørende aksjonsforskning, som innebærer å være konsulent (ibid.: 6). Tatt i betraktning at aksjonslæring er et hovedmål for studentene innenfor Tromsø-ordningen, gir tabellen heller ikke studentenes aksjonslæring noen adekvat plassering, når aksjonslæring tilskrives praktikerne (praksislærerne) og ikke forskerne (studentene).

	1. Forskeren bidrar til praksisendring	2. Vitenskapelig arbeid av forskeren	3. Praktikerne aksjonslærer	4. Bytteforhold mellom forsker og praktikere
Teknisk aksjonsforskning	Ja, men i svært liten grad	Ja	Nei, evt. svak selvrefleksjon	Ja, men forskeren klart mest å hente
Praktisk aksjonsforskning	Ja	Ja	Ja	Ja
Frigjørende aksjonsforskning	Ja	Nei, mer i en konsulentrolle	Ja	Ja, men praktikerne klart mest å hente

Tabell 4.1: *Hvilke aksjonsforskningsformer er forskende partnerskap? Kilde: Andreassen (2014:6)*

Ut av tabellen kan vi lese at i teknisk aksjonsforskning, som er forsker-initiert, er det liten læring hos praktikerne og det er forskeren som har mest å hente. Postholm og Moen (2009:31) og Postholm og Madsen (2012:270-271) påpeker at forsker-initiert forskning er lite egnet i skolen, der problemstillingene bør formuleres «nedenfra» og «innenfra» for at det ikke skal oppleves som bortkastet tid for lærerne.

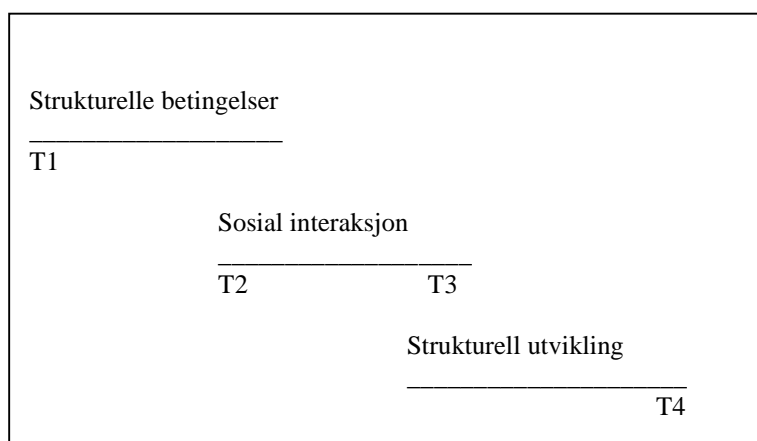
Så langt har vi sett at Andreassen (2014) hevder det forskende partnerskapet i forbindelse med aksjonslæringsprosjektet ved UiT er praktisk aksjonsforskning, og teknisk aksjonsforskning utelukkes ikke. Andreassens gjennomgang er et innspill til forståelsen av den formelle læreplanen for bacheloroppgaven. Jeg ønsker med utgangspunkt i det som er presentert ovenfor om aksjonslæring, aksjonsforskning og partnerskap, å gi et bidrag til å forstå hvordan planene utøves i praksis. Med andre ord vil mitt fokus være på hvordan praksislærere og studenter opplevde den iverksatte planen, om de opplevde å være en del av teknisk -, praktisk – eller frigjørende aksjonsforskning.

4.3 Aktør og struktur

Praksissituasjonen involverer mange aktører og styres av mange forhold. For å belyse denne situasjonen nærmere, har jeg valgt å ta utgangspunkt i «aktør og struktur» -modellen slik den oppfattes innenfor kritisk realisme. Med struktur menes vilkår som foreligger forut for eventuelle handlinger, og som begrenser og muliggjør handlinger. Strukturer forandres over tid, men er likevel relativt varige. Ulike strukturer kan fylles av ulike aktører uten at strukturen forandres. En organisasjon består selv om medlemmene av organisasjonen skiftes ut. Aktørene opprettholder gitte strukturer gjennom sine handlinger, uten at dette er intensjonen for handlingene. Vi gifter oss ikke for å bevare ekteskapet som institusjon, men bidrar til det likevel, gjennom å gifte oss (Buch-Hansen og Nielsen 2005).

Buch-Hansen og Nielsen (2005) viser til Bhaskar når de forklarer at kritisk realisme bygger på at aktører og strukturer er to vesentlige forskjellige ting med ulike egenskaper. For å kunne forklare en handling må vi både vite hva slags føringer som ligger i de strukturelle vilkårene og hvordan personen tenker og hva slags ønsker og intensjoner hun har. Teorier som regner med både strukturer og personlige intensjoner (*structure and agency*) som årsak til handling, står i motsetning til reduksjonistiske teorier som enten oppfatter personens intensjoner som eneste årsak, og teorier som oppfatter strukturene som eneste årsak til handlingen. Med en struktur/aktør-tilnærming vil en samfunnstilstand, som for eksempel kvaliteten og resultatene i skolen, uavhengig av om vi mener det er bra eller ikke, oppfattes ikke som bare et resultat av aktørenes intensjonale handlinger, men også som et resultat av strukturene som omgir og skaper handlingsvilkår for aktørene.

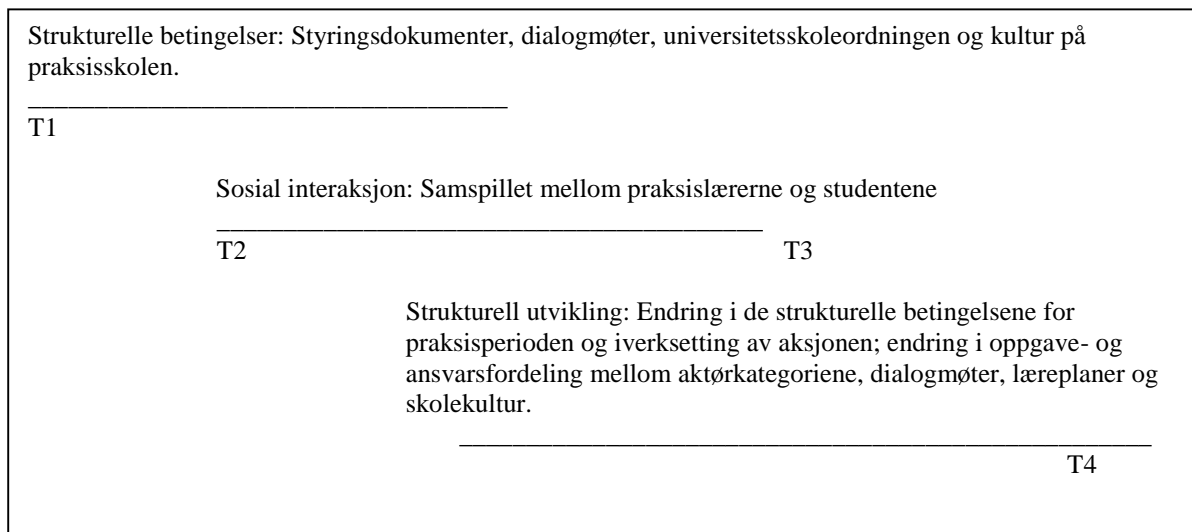
For å forklare hvorfor jeg mener dette er relevant i sammenheng med FoU-arbeidet som studentene i Tromsø utfører, tar jeg utgangspunkt i modellen nedenfor som er hentet fra Buch-Hansen og Nielsen (2005:50), men som er basert på Archer. Archer beskriver aktører og strukturer som to ulike nivåer i den sosiale virkeligheten. Begge har egenskaper som den andre ikke har. Strukturene har med andre ord egenskaper som aktørene ikke har, og aktørene har egenskaper som strukturene ikke har, men de inngår likevel i et samspill, der strukturen skaper vilkår for handling. Modellen kan hjelpe oss til å se analytisk på samspillet, og den må forstås slik at de tre linjene er kontinuerlige, slik at det aldri er noe tidspunkt hvor det finnes strukturer uten aktører, eller at det finnes aktører uten strukturer (Ibid).



Samspillet mellom aktør og struktur. Basert på Archer (1995:76). Referert i Buch-Hansen og Nilsen 2005:50

Figur 4.2: Samspillet mellom aktør og struktur

De strukturelle betingelsene i modellen vil være de forutsetningene som er til stede før en handling igangsettes. Den sosiale interaksjonen som utspiller seg mellom aktørene vil i neste omgang kunne føre til en strukturell utvikling eller endring. Strukturen i min oppgave kan være rolle- og ansvarsfordelingen samt formelle dokumenter og bestemmelser som former hele utdanningsløpet for de to integrerte mastergradsutdanningene i lærerutdanningen i Tromsø. Utdanningen er imidlertid et omfattende 5-årig løp med omfattende strukturelle betingelser i form av mange ulike emneplaner, praksisplaner og andre retningslinjer, og det er mange ulike aktørkategorier som er involvert i løpet av de fem årene. Hele denne strukturen blir for omfattende for mitt prosjekt. Derfor kaller jeg hele det 5-årige utdanningsløpet for den overordnede strukturen, og avgrenser praksisperioden hvor studentene skal gjennomføre sin aksjon knyttet til bacheloroppgaven, som en underordnet struktur. Det er imidlertid vanskelig å avgrense strukturene helt fra hverandre. De er infiltrert i hverandre. Praksislæreren vil for eksempel være en aktør på skolen der hun jobber og være begrenset av de strukturelle betingelsene ved sin skole uavhengig av om studentene er der eller ikke. Nedenfor har jeg satt inn i modellen de strukturelle betingelsene som styrer den nevnte praksisperioden, og hvordan jeg oppfatter den sosiale interaksjonen og muligheten for strukturell endring.



Figur 4.3: Samspillet mellom aktører og strukturer i praksisperioden

Figur 4.3 viser praksisperioden som en interaksjonsfase (T2-T3) betinget av bestemte strukturer (T1). Bredden i valget av tema for aksjoner blant studentgruppene, vil kunne si noe om hvordan handlingsrommet innenfor de gitte strukturene utnyttes. Det vil også være mulig

å identifisere hvilke aktørgrupper som opplever misnøye med ordningene for praksisperioden, og hvilke grupper som potensielt vil kunne arbeide for strukturelle endringer, blant annet endringer i den formelle eller iverksatte læreplanen. Misnøye vil kunne skyldes at deres (posisjons)interesser er truet eller at sentrale verdier de står for blir utfordret. Er for eksempel universitetsskolekonseptet en trussel mot noen av aktørens verdier? Videre kan det identifiseres om aktørene ser forbedringspotensialer i forberedelsesfasen, og hvorvidt praksislærernes eventuelle veilednings- og forskerkompetanse påvirker utnyttelsen av handlingsrommet. Man kan spørre om det er bygd inn noen interessemotsetninger mellom aktørkategoriene i modellen for det forskende partnerskapet som det ble redegjort for ovenfor, og hvordan disse eventuelt kan løses.

4.4 Sosiale felt og kapitalbegrepene

Det er flere begreper enn aktører og strukturer som kan være interessante for å belyse praksislærerens integrering i studentenes FoU-arbeid, og noen av dem er Bourdieu sine begreper om sosiale felt og symbolsk kapital. Bourdieu var også opptatt av hvordan makt, hierarki og dominans styrer samfunnet (Järven 1996), og med tanke på hva tidligere forskning har vist om hvilke aktører som er involvert i utformingen av den norske lærerutdanningen (Afdal 2013b), er det interessant å se på praksissituasjonen i lys av noen av hans begreper.

Et sentralt begrep hos Bourdieu er symbolsk kapital. Slik jeg forstår dette begrepet, handler det om hva som skal verdsettes – hva som skal ha verdi i en sosial gruppe (Järven 1996). Det må være enighet i gruppen om hva som skal verdsettes, og det må kunne gjenkjennes som noe verdifullt og som deltakerne vil strebe etter å tilegne seg. For deltakerne i gruppen betyr det mye å få tilgang til den verdsatte kapitalen. Her kan vi stille spørsmål om det er en verdsatt kapital for praksislærere å være en del av universitetsskoleprosjektet? Et annet spørsmål vi kan stille er om praksislærerne selv som skal være veiledere for studenter i FoU-arbeid, etter hvert vil anse det som nødvendig å inneha forskerkompetanse for å kunne veilede studentene best mulig i deres arbeid.

Den symbolske kapitalen skaper også en distinksjon – det vil si en avstand fra andre grupper som ikke innehar den samme kapitalen, det vil si at kapitalen skiller gruppene fra hverandre (ibid.). Den symbolske kapitalen kan bestå av både sosial kapital, økonomisk kapital og kulturell kapital. Den er ikke fast eller bestemt på noen måte, men varierer fra gruppe til gruppe. Et eksempel på kulturell kapital i forbindelse med praksisfeltet kan for eksempel være

veilederutdanningen som mange praksislærere har. Et annet eksempel kan være kompetanse om forskning som praksislærere ved universitetsskolene tilegner seg gjennom deltakelse i prosjektet. De får også god oppfølging gjennom deltakelse i praksislærerforumet ved skolen hvor koordinator for universitetsskoleprosjektet deltar. Sosial kapital kan være at praksislærere tilhører en egen sosial gruppe med veilederkompetanse, det kan være en gruppe på skolen der de jobber, men også på tvers av skolene i kommunen. Praksislærerne som jobber ved universitetsskolene kan vi se på som en egen sosial gruppe. Et eksempel på økonomisk kapital for gruppen med praksislærere, kan være den økonomiske kompensasjonen de mottar eller den nedsatte undervisningsplikten som følger av praksislæreravtalen.

Det er et viktig poeng hos Bourdieu at det foregår en reproduksjon av den symbolske kapitalen og at den derfor er varig i hver enkelt gruppe (ibid.). At en kapital er varig betyr ikke slik jeg oppfatter det, at kapitalen aldri endres, men vi kan forstå det slik at det er en treghet i systemet og at endringer ikke skjer fort. På denne måten forklarer Bourdieu (ibid.) reproduksjon av sosiale forskjeller i samfunnet. Hvis vi ser på reproduksjon i forbindelse med praksisfeltet, kan et eksempel være at praksislærere har tilegnet seg en holdning til veiledning av lærerstudenter gjennom flere år og som gjerne har gått i arv på den enkelte skole. Når de strukturelle betingelsene endres, innføringen av bacheloroppgaven er for eksempel ei endring av den formelle læreplanen og derfor ei strukturell endring, vil det ta tid før det etableres nye holdninger og som fører til endringer av den verdsatte kulturelle kapitalen. Ei endring i de formelle planene vil ikke umiddelbart endre den kulturelle kapitalen.

Bourdieu sine kapitalbegreper må ses i sammenheng med et annet viktig begrep for at det skal bli forståelig og gi mening, og det er sosiale felt. Sosiale felt er ulike områder i samfunnet hvor det foregår en kamp om blant annet hva slags kapital som skal være rådende (ibid.). Det er deltakerne på feltet som kjemper om hvem som skal ha definisjonsmakta, hvem skal bestemme og definere den symbolske kapitalen. Bourdieu trekker frem en spesiell kamp som et fellestrekk på alle sosiale felter, og det er kampen mellom nye aktører og de som allerede er etablert på feltet (ibid.). Kommer det til nye, sterke aktører, vil det bli en kamp om makta mellom de nye aktørene og de som allerede er etablert. I praksisfeltet kan det være at det kommer inn nye praksislærere som ikke er fastlåst i tradisjoner og tidligere praksis, og som ønsker endringer i den allerede eksisterende praksisen velkommen. En annen kamp i praksisfeltet kan forekomme mellom studenter og praksislærere hvis de oppfatter hensikten med FoU-arbeidet i de formelle planene ulikt eller motstridende.

Et annet viktig poeng er også at aktørene er deltakere i flere ulike sosiale felt, og at den symbolske kapitalen ikke nødvendigvis er den samme på de ulike feltene hvor aktørene deltar (ibid). Er det for eksempel flere praksislærere på en skole tilhører de et sosialt felt på sin skole, og det kan være slik at de har en tilnærmet lik forståelse av hva som er god praksis for studentene. Når praksislærerne så møter praksislærere fra andre skoler i kommunene, tilhører de et sosialt felt på kommunenivå. Da kan det være slik at oppfatningene om hva som er god praksis og som i denne sammenhengen omtales som symbolsk kapital, er forskjellig fra hva som gjelder på det sosiale feltet på den enkelte skole. Hvis det er slik, forstår vi også at det kan bli en kamp mellom de sosiale feltene som igjen fører til en treghet i systemet hvis kapitalen skal endres.

4.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det som nå er presentert, er følgende hovedproblemstilling formulert for denne undersøkelsen:

I hvilken grad opplever praksislærerne seg som integrert i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen?

Omleggingen av utdanningen, slik vi har sett den beskrevet i styringsdokumentene, innebærer endringer i hele utdanningen. Ikke bare i den teoretiske opplæringen, men også i praksisopplæringen hvor studentene skal delta mer aktivt i FoU-arbeid. Bacheloroppgaven som er et ledd i FoU-arbeidet, er et helt nytt element i utdanningen og det må bety at det forventes noe nytt i praksisopplæringen både av studentene og av praksislærerne. Hvis praksis gjennomføres slik den «bestandig har foregått», oppnår man naturlig nok ingen endring i praksis. Men kommer det tydelig nok frem hvilke endringer man ønsker i praksis, og er hensikten med studentenes FoU-arbeid forankret både hos studentene og praksislærerne? En annen grunn til å stille spørsmålet om hvordan intensjonen er forstått, er at de færreste praksislærerne i norsk skole i dag har selv skrevet en bacheloroppgave, mastergradsoppgave eller hovedfagsoppgave. Det betyr at svært mange ikke har forskningskompetanse. Det er derfor ingen selvfølge at praksislærerne og studentene har en felles oppfatning om hva hensikten med bacheloroppgaven og studentenes FoU-arbeid innebærer.

Som vi har sett, er det ønskelig at praksislærerne inkluderes i et partnerskap med studentene og at skolen også skal ha nytte av studentenes arbeid. Det må etter min oppfatning bety at de

skal arbeide tett om et felles prosjekt som skal føre til ei endring i skolen. Hvorvidt praksislærerne faktisk opplever et eventuelt partnerskap slik, er et interessant spørsmål. Hvis hensikten er å endre praksis i skolen, må det også ligge et ønske om endring til grunn hos praksislæreren. I utgangspunktet er relasjonen mellom studentene og praksislæreren et asymmetrisk forhold, og det kan derfor være interessant å undersøke hvordan de i fellesskap utnytter handlingsrommet de har for å oppnå en eventuell endring i skolen, og hvorvidt praksislærerne opplever studentenes FoU-arbeid som nyttig for dem selv og/eller for skolen. Det ligger både muligheter og begrensninger i de strukturelle betingelsene, og det vil være interessant å se hvordan disse påvirker praksislæreres integrering i FoU-arbeidet.

Det siste området som vies spesiell oppmerksomhet, er universitetsskoleprosjektet. Tanken er at universitetsskolene og praksislærerne som arbeider der, må få noe tilbake for at de åpner opp dørene for studenter og forskere fra UiT. Noe de andre skolene og praksislærerne ikke får. Praksislærerne ved universitetsskolene har blant annet gjennom praksislærerforumet på egen skole, en direkte stemme inn til universitetet hvor de har muligheten å påvirke og utvikle studentenes praksis, og dermed også egen rolle som praksislærer. Denne muligheten har ikke de andre skolene på samme måte. Med bakgrunn i at praksislærerne ved universitetsskolene har tett kontakt med universitetet, vil dette sannsynligvis føre til at de har klarere fokus på forskning enn det andre har. Kan den spesielle kontakten som praksisskolene har med universitetets lærerutdanning ha noen utilsiktede konsekvenser? Vil universitetsskoleprosjektet medføre at vi får A og B-skoler?

Det er formulert fem forskningsspørsmål som undersøkelsen har som mål å svare på:

1. Er det samsvar mellom praksislærernes, studentenes og de lokale læreplanenes oppfatninger av hensikten med studentenes FoU-arbeid?
2. Varierer praksislærernes oppfatninger av hensikten med studentenes FoU-arbeid med deres erfarings- og utdanningsbakgrunn?
3. Opplever praksislærerne seg som integrert i et partnerskap vedrørende studentenes FoU-arbeid og eventuelt på hvilken måte?
4. I et aktør-strukturperspektiv: Hvordan påvirker de strukturelle betingelsene praksislærernes integrering i studentenes FoU-arbeid?
5. Praksislærere som jobber ved en universitetsskole har en symbolsk kapital som fører til en distinksjon i forhold til praksislærere på andre praksisskoler – fører dette til at vi får en elite av praksislærere og praksisskoler?

Kapittel 5 – Metodisk tilnærming og design

Før dette mastergradsprosjektet kom ordentlig i gang, var ambisjonene å gjøre en inngående analyse av styringsdokumentene for praksisopplæringen, gjennomføre gruppeintervjuer av både studenter og praksislærere og en spørreundersøkelse blant studenter og praksislærere til slutt. Det viste seg imidlertid at dette ble for omfattende innenfor den gitte tidsrammen for en mastergradsoppgave, og undersøkelsen ble begrenset til å omfatte dokumentstudier og fokusgruppeintervju. Intervju ble prioritert framfor spørreskjemaundersøkelse ut fra en vurdering om at det var viktig å undersøke informantenes perspektiver. Dette hensynet blir bedre ivarett gjennom intervju enn gjennom spørreskjema. Med min bakgrunn som lærer og veileder, ser jeg klart betydningen av å få tilgang til hvordan aktørene i feltet tenker og resonnerer. Av ulike praktiske årsaker ble det gjennomført en kombinasjon av individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer.

5.1 Kvalitativ forskning

Postholm (2010) har en forståelig måte å beskrive hva det vil si å forske kvalitativt. Hun sier at det innebærer å forstå deltakernes perspektiver og at forskningen foregår i deltakernes naturlige kontekst. Understrekingen av at kvalitativ forskning foregår i en naturlig kontekst indikerer et skille fra eksperimentell forskning i et laboratorium og forskning som stiller abstrakte og kontekstløse spørsmål. Det er med andre ord deltakernes opplevelser, erfaringer og perspektiver som skal være i sentrum i den kvalitative forskningen. Postholm (2010) poengterer likevel videre at det er slik at forskerens teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer vil påvirke det fokuset som forskeren har. Kvalitativ forskning i denne sammenhengen innebærer at det er studentenes og praksislærernes perspektiver om oppgavens tema jeg skal forsøke å forstå. Videre bør forskningen foregå i deres naturlige kontekst som for studentene kan være på skolen hvor de har praksis eller ved studiestedet som er universitetet i Tromsø. For praksislæreren vil den naturlige konteksten være på skolen hvor han eller hun arbeider.

5.1.1 Feltarbeid

I tillegg til å studere offentlige styringsdokumenter og lokale læreplaner ved UiT, har jeg gjort et omfattende feltarbeid for å få innsikt og kunnskap om emnet det er forsket på. Jeg har hatt

flere samtaler og gode dialoger med faglærere i profesjonsfaget og med koordinator for Universitetsskoleprosjektet. Deres åpenhet har vært kjærkommen når det har dukket opp informasjonsbehov eller behovet for verifisering av informasjon har meldt seg. I tillegg har praksiskoordinatoren tålmodig svart på mine henvendelser om nødvendig informasjon vedrørende aktuelle studenter og praksislærere for denne undersøkelsen.

Gjennom kontakten jeg har hatt med UiT, har jeg fått anledning til å delta på ulike møter som har bidratt til å øke min forståelse omkring studentenes FoU-arbeid i det tredje studieåret. For det første har jeg vært til stede på to av studentenes oppgaveseminarer i forkant av praksisperioden hvor de skulle gjennomføre aksjonen sin. Her la studentene frem aktuelle problemstillinger knyttet til bacheloroppgavene for hverandre, og de fikk respons hos hverandre og hos faglærer i profesjonsfaget. For det andre var jeg til stede på ei forelesning med Tom Tiller, også den i forkant av aksjonen, hvor studentene fikk anledning å stille spørsmål vedrørende egne problemstillinger, også fikk de umiddelbar respons på om den egnet seg i deres aksjonslæringsprosjekt. For det tredje var jeg til stede på to evalueringsmøter for praksislærere i etterkant av praksisperiodene, hvor blant annet studentenes bacheloroppgaver var tema. Og for det fjerde var jeg til stede på studentenes formidlingsdag i etterkant av at bacheloroppgavene deres var levert. Her presenterte alle studentgruppene sine aksjoner og resultater for hverandre, for interesserte praksislærere og faglærere ved UiT, og eventuelle andre som var interessert. Jeg deltok dessverre ikke på noen dialogseminarer da disse gikk av stabelen før jeg kom på banen.

Det kan også nevnes at jeg observerte to studentgrupper i klasserommet da de gjennomførte sine aksjoner. Gjennom disse observasjonene fikk jeg nyttig kunnskap om deres aksjon. Det var en verdifull erfaring å ha med seg da vi i etterkant møttes til intervju.

Når det gjelder tilegnelse av kunnskap om Universitetsskoleprosjektet, har jeg i tillegg til den informasjonen jeg har tilegnet meg gjennom skriftlig materiell og samtaler med koordinatoren for prosjektet, også tilegnet meg kunnskaper gjennom egne erfaringer da jeg jobber ved en universitetsskole. Denne erfaringen bidrar til at jeg kan sammenligne egne erfaringer med erfaringene til dem som ikke arbeider ved en universitetsskole.

5.1.2 Fokusgrupper

Kvalitative intervjuer i grupper er på fremmarsj i forhold til tidligere (Kvale og Brinkmann 2012, Thagaard 2011, Postholm 2010). De blir mer og mer vanlige, og de gjennomføres på en

slik måte at forskeren er møteleder og deltakerne diskuterer spørsmålene eller temaene som forskeren ønsker å få svar på. Hensikten er ikke at gruppen, eller fokusgruppen som Kvale og Brinkmann (2012) kaller det for, skal bli enige, men det skal bringe frem flere synspunkter om saken som diskuteres. Fordelene kan være at deltakerne spinner videre på hverandre sine argumenter slik at flere synspunkter kommer frem, mens ulempene kan være at enkeltpersoner dominerer samtalen og at noen kanskje ikke tørr si hva de egentlig mener. Derfor hevder Thagaard (2011) at det beste er at gruppene settes sammen av meningsfeller slik at alle tørr å si sin mening.

Det kan være verd å se litt nærmere på forskeren som intervjuer i et fokusgruppeintervju, og da med utgangspunkt i Wibeck (2011) som er spesielt opptatt av fokusgrupper. Den jobben som forskeren gjør som intervjuer er avgjørende for hvilke data forskeren får tilgang til. I tillegg til at forskeren bør ha personlige egenskaper som evnen til empati, medfølelse og forståelse, bør forskeren også være opptatt av hvordan hun blir oppfattet hos informantene. På den ene siden kan det være en fordel at forskeren er kjent med feltet fordi dette kan få informantene til å slappe av, men på en annen side kan det være en fordel at forskeren er helt ukjent med feltet fordi det kan føre til at informantene kommer med opplysninger som de ellers ikke ville ha informert om. Forskeren bør i selve intervjusituasjonen være forsiktig med å komme med bekreftende utsagn eller nikk, fordi dette kan føre til at forskeren setter en standard for gruppen og at andre deltakere dermed ikke tørr å si sin egentlige mening (ibid.).

På den ene siden var det ønskelig å bruke fokusgruppeintervjuer for å få frem så mange argumenter som mulig, og på den andre siden knyttet det seg spenning til om informantene ville overta kontrollen over det som skulle diskuteres. En måte å sikre forskeren kontroll i gruppeintervjuer, kan være å utarbeide en intervjuguide med en temaliste og ut i fra den følge med at alle ønskelige temaer faktisk blir debattert. Rekkefølgen på temaene har da ingen betydning, og slike intervjuer kalles gjerne for semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann 2012, Thagaard 2011) En annen måte å gjøre det på, er å sørge for en stram struktur i begynnelsen slik at alle får ordet og får sagt det de ønsker, for så å slippe diskusjonen litt mer løs etter hvert (Thagaard 2011). Intervjuene i denne undersøkelsen ble gjennomført som semistrukturerte. Temaene og spørsmålene var bestemt på forhånd, men rekkefølgen var ikke viktig.¹³

¹³ Intervjuguidene ligger som vedlegg. Nummer 1 for praksislærerne og nummer 2 for studentene.

5.2 Presentasjon av utvalget

Hele populasjonen i denne undersøkelsen består av 66 studenter som gikk tredje året ved lærerutdanningen i Tromsø og 32 praksislærere som hadde disse studentene i praksis dette studieåret. 16 av studentene tok det integrerte mastergradstudiet for trinnene 1 – 7 og de resterende 50 tok det integrerte mastergradstudiet for trinnene 5 – 10. Til sammen består hele populasjonen derfor av til sammen 98 praksislærere og studenter som var fordelt på ti ulike grunnskoler i Tromsø kommune. Fem av disse skolene var universitetsskoler.

5.2.1 Tilgang til feltet

Førstegangskontakten ble gjort gjennom en mail til hele populasjonen hvor de ble forespurt om å delta i forskningsprosjektet. På forhånd var det innhentet tillatelse hos rektorene for å gjennomføre undersøkelsene på de aktuelle skolene. Av de 10 skolene som ble kontaktet, fikk jeg tillatelse fra alle rektorene bortsett ifra én. Den ene skolen var en universitetsskole hvor rektor mente at det ikke passet for dem på det tidspunktet å delta i undersøkelsen. Grunnen til at jeg valgte å kontakte hele populasjonen samtidig pr. mail, var at jeg hadde et ønske om at alle skulle få den første informasjon samtidig og at alle skulle stille på lik linje til å delta. Tidspunktet som ble valgt for henvendelsen var ca. en uke før studentene skulle ut i sin siste praksisperiode som bestod av fire uker etter jul. I løpet av disse fire ukene skulle studentene gjennomføre aksjonen sin som skulle danne grunnlaget for skrivingen av bacheloroppgaven. Tanken var at på det tidspunktet var det mye fokus på bacheloroppgaven både hos studentene og praksislærerne, og at det muligens var større sjanse for at de ville delta når de stod midt oppi det, enn hvis de ble kontaktet etter at aksjonene var ferdige. Det var ønskelig å gjennomføre intervjuene mot slutten av praksisperioden eller rett etterpå mens inntrykkene fremdeles var ferske. Målet var å få gjennomføre to gruppeintervjuer med studenter og to gruppeintervjuer med praksislærere med tre til fire deltakere i hver gruppe.

Det viste seg imidlertid fort at det ikke var så mange som besvarte henvendelsen min, noe som jeg også var forberedt på. Som lærer vet jeg at det er mange andre ting som prioriteres i hverdagen enn å delta i forskningsprosjekter, og jeg antok at mange ikke en gang leste mailen for å finne ut hva det innebar å delta. Likevel var jeg komfortabel med at alle hadde mottatt informasjonen når jeg nå måtte velge en annen strategi for å få tak i nok informanter. Jeg valgte å kontakte de få personene som hadde svart på den første henvendelsen min, og det var én student og to praksislærere. Gjennom disse fikk jeg gjort avtaler om observasjon i to ulike

klasser og dermed kom jeg ut på skolene og fikk kontakt med flere lærere og studenter. I tillegg deltok jeg på to evalueringsmøter av praksis på UiT, og da kom jeg også i kontakt med noen informanter. På denne måten endte jeg til slutt opp med åtte praksislærere fra fem ulike skoler, og 13 studenter som hadde praksis på tre ulike skoler som informanter i utvalget. I ettertid ser jeg at det var praksislærerne som i all hovedsak ble inngangsdøren for å nå frem hos studentene. Praksislærerne ble mine gode ambassadører i forhold til studentene og de bidro sterkt til at jeg fikk etablert kontakt med flere av studentgruppene i utvalget.

5.2.2 Praksislærerne i utvalget

Vi kan si at praksislærerne i utvalget er en lite homogen gruppe. De er for det første svært ulike i alder. Den yngste er i 20-årene og den eldste er i 50-årene. For det andre har de svært ulik utdanningsbakgrunn. Det vil si at noen har kun 4-årig allmennlærerutdanning, noen har tilleggsutdanning utover den 4-årige allmennlærerutdanningen, mens andre har hele sin utdanning fra universitetet. Blant praksislærerne har noen fullført hovedfag, mens andre er i ferd med å fullføre mastergradsutdanning. Også med hensyn til utdanningen i veiledning er det stor variasjon. Noen har ingen veiledningsutdanning, andre har 15 eller 30 studiepoeng i veiledning. For det tredje har praksislærerne forskjellig fartstid med hensyn til både undervisningspraksis og i jobben som praksislærer. Noen er nybegynnere og gjennomførte sitt første år som praksislærer da denne undersøkelsen pågikk, mens andre har lang erfaring. Noen av praksislærerne hadde erfaring med å veilede tredje års bachelorstudenter i forrige studieår, mens for andre var dette første året med studenter som skulle skrive bacheloroppgave. Og for det fjerde omfatter utvalget kun én praksislærer fra en universitetsskole. Det viste seg at det var vanskelig å komme inn på universitetsskolene med dette forskningsprosjektet.

De antatt mest relevante egenskapene ved praksislærerne som deltok var om de har formell veilederkompetanse, om de har erfaring som praksislærere, om de har hatt tredje års studenter som skulle skrive bacheloroppgave tidligere, om de selv har tilegnet seg forskerkompetanse gjennom ett hovedfag eller en mastergrad og om de arbeider ved en universitetsskole eller ikke. I matrisen nedenfor kan vi se hvordan fordelingen i utvalget er. Navnene er fiktive, men de er bevisst valgt med tanke på at den første bokstaven skal hjelpe leseren å se etter et eventuelt mønster når empirien blir presentert i kapittel 6. De navnene som begynner på N er ny og de er praksislærere for første gang. De som begynner på L har lang erfaring som praksislærere, men det er første året de har bachelorstudenter. Den siste gruppen er de som

hadde bachelorstudenter også forrige studieår og de begynner med bokstaven B. Jeg finner det ikke nødvendig å opplyse om hvorvidt den enkelte praksislærer arbeider på en barne- eller ungdomsskole fordi alle studentene skulle gjennomføre en aksjon, uansett klassetrinn.

	0 eller 15 stp veiledning	30 stp eller mer i veiledning	Erfaring som praksislærer *	Hovedfag eller mastergrad	Universitets- skole
Nina	X		Ny - første året		
Nils	X		Ny - første året		
Noa	X		Ny - første året		
Lone		X	Lang erfaring. Første år med BA-studenter		
Laila		X	Lang erfaring. Første år med BA-studenter	X	
Bodil		X	Flere år. Andre året med BA-studenter	X	
Bård		X	Flere år. Andre året med BA-studenter	X	
Bente		X	Flere år. Andre året med BA-studenter		X

Tabell 5.1: Kategorisering av praksislærerne

*Erfaring som praksislærer for lærerstudenter ved allmennlærerutdanningen eller den nye grunnskolelærerutdanningen. Erfaring som praksislærer for barnehagelærere eller PPU-studenter er ikke regnet med her.

5.2.3 Studentene i utvalget

Studentene på sin side er en mer homogen gruppe når det gjelder utdanningsnivå. De er kommet like langt i utdanningsløpet sitt, men de har valgt ulike mastergradsfag og fordypningsfag. De har variasjon i alder og de har ulik praksiserfaring utenom de obligatoriske praksisperiodene i utdanningen. Forberedelsene i forkant av praksisperiodene har studentene fått samlet i *Profesjonsfaget*,¹⁴ og derfor finner jeg det ikke nødvendig å opplyse om de ulike studentgruppene følger utdanningsløpet for 1. – 7. trinn eller for 5. – 10. trinn. Når jeg senere refererer til uttalelser fra studentene, viser jeg til studentgruppe 1 til 5 som er min nummerering av fokusgruppene. Gruppene var sammensatt av UiT. Jeg finner det

¹⁴ Som nevnt tidligere: I den Nasjonale grunnskolelærerutdanningen er det tidligere pedagogikkfaget erstattet med et nytt og utvidet fag som heter *pedagogikk og elevkunnskap*. I Pilot i Nord har dette faget fått navnet *profesjonsfaget*.

ikke nødvendig å skille noe mer mellom studentgruppene enn det. Av samme grunn som for praksislærerne, finner jeg det ikke nødvendig å opplyse om hvorvidt studentene hadde praksis på barne- eller ungdomsskole fordi det sentrale for denne undersøkelsen er at alle studentene skulle gjennomføre en aksjon og skrive en bacheloroppgave.

5.3 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført fem gruppeintervjuer av studentene med 2-3 deltakere i hver gruppe. Disse gruppene var ikke satt sammen av meningsfeller (Thagaard 2011) for å sikre at alle turte å si deres mening. Gruppene var satt sammen fra UiT sin side med tanke på gjennomføringen av praksis, og det betyr at jeg som forsker ikke hadde noen innflytelse på sammensetningen. Felles for alle gruppene var at de hadde gjennomført aksjonen som gruppe og at de skulle skrive bacheloroppgaven sammen. Intervjuene ble gjennomført i studentenes naturlige kontekst enten på praksisskolene i slutten av praksisperioden eller på universitetet etter at praksis var over. Siden studentene som skulle intervjues hadde praksis sammen og dermed fulgte den samme timeplanen, forløp organiseringen av disse intervjuene uten nevneverdige utfordringer.

Det bød imidlertid på flere organisatoriske utfordringer å gjennomføre gruppeintervjuer av praksislærerne. Jeg hadde som utgangspunkt et ønske om å gjennomføre intervjuene i deres naturlige kontekst, og ville derfor gjennomføre intervjuene ute på skolene. Det viste seg å være vanskelig fordi de ikke jobbet på de samme skolene, og dermed måtte noen flytte på seg. Også i de tilfellene der lærerne jobbet på samme skole ble det en utfordring å finne et felles tidspunkt hvor de kunne sette av en god klokke time. I en travel lærerhverdag dukker det opp uforutsette ting på kort varsel som må prioriteres foran deltakelse i forskningsintervju. Jeg endte til slutt opp med to gruppeintervjuer med to lærere i hver gruppe og fire individuelle intervjuer, med andre ord åtte praksislærere til sammen.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med tanke på semistrukturerte intervjuer, men jeg gjennomførte ingen prøveintervjuer. Jeg tenkte at jeg kjente feltet godt, var vant gjennom lærerjobben min å samtale med ulike grupper mennesker, og fant det derfor ikke nødvendig. Det var heller ikke så enkelt å finne noen å prøve guiden ut på. For at det skulle være en reell utprøving måtte prøveintervjuobjektene ha vært i samme situasjon som informantene mine. De jeg hadde fått kontakt med ville jeg ha med i selve undersøkelsen, og ikke «bruke dem opp» til et prøveintervju. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha gjennomført et

prøveintervju av kollegaer på egen arbeidsplass som hadde tredje års lærerstudenter året før. Ikke fordi at guiden ikke fungerte, men vi kunne sammen ha diskutert formuleringene av noen av spørsmålene og om alle spørsmålene var relevante.

I forkant av intervjuene var deltakerne blitt informert om min bakgrunn som lærer og praksislærer. Jeg la opp til at gruppedeltakerne skulle diskutere de spørsmålene som ble stilt, og jeg skulle ikke ta del i diskusjonene eller komme med kommentarer. Min oppgave var å lytte og komme med oppfølgingsspørsmål der det følte naturlig, og følge med at alle spørsmålene ble diskutert. I praksis ble dette enklere tenkt enn gjort. Det var utfordrende å ha en tilbaketrukket og nøytral rolle hele tiden, både under student- og praksislærerintervjuene. I studentintervjuene var utfordringen å skille mellom intervjurollen og veilederrollen. Flere ganger følte det som at jeg gikk inn i veilederrollen, og det var kanskje derfor noen av studentene uttrykte stor nytte av intervjuene i etterkant. De fikk anledning til å reflektere over sentrale begreper fra aksjonslæringen, noe som de oppfattet som nyttig når de etter intervjuet skulle i gang med selve skrivingen av bacheloroppgaven. Så egentlig ble det en nyttig situasjon både for studentene og meg; de fikk utbytte i form av refleksjon og jeg fikk tilgang til nødvendig data. Var det da feil eller problematisk å blande sammen de to rollene? Nina Carson (2007) har belyst dette, og hun stiller blant annet spørsmål om hvordan man kan utnytte veiledningsferdigheter for å få tilgang til valid data. Jeg forstår henne slik at det ikke er galt på noen måter, tvert imot. Det handler heller om å utnytte de ferdighetene en har.

Også under intervjuene med praksislærerne som var i grupper, var det vanskelig å innta en tilbaketrukket og nøytral rolle. Det var ønskelig at de skulle diskutere spørsmålene seg imellom uten innblanding fra min side, men det var ikke enkelt å la være og komme med nikk og bekræftende utsagn som «ja» og «mm» når jeg var enig i det som ble sagt. I enkelte veiledningssituasjoner kan det noen ganger være greit å være anerkjennende på denne måten, men i en intervjusituasjon kan det virke forstyrrende eller at man indirekte påvirker informanten (Wibeck 2011). Men den største utfordringen jeg møtte under intervjuene av praksislærerne, var uten tvil det å holde meg nøytral og ikke delta i diskusjonene.

5.4 Etikk

Det kan være både positive og negative sider ved å forske i eget felt. Alver og Øyer (1997) påpeker at i undersøkelser hvor resultatene skal forstås og tolkes, er det fare for at forskerens perspektiv, erfaring og innfallsvinkel kan farge det endelige resultatet. Paulgaard (1997)

hevder at forskeren må kunne ha nærhet til det som skal studeres, men også kunne ha en distanse til forskningsområdet når arbeidet skal analyseres – forskeren må beherske begge disse posisjonene uansett hvor nær eller fjern forskeren selv er til kulturen som studeres.

På mange måter opplevdes det som en fordel og det gav trygghet i intervjusituasjonen å ha nærhet til forskningsfeltet. På en annen side var jeg bevisst på at nærheten til feltet også kunne påvirke informantene hvis jeg som intervjuer tok en for aktiv rolle i intervjuene. Som vi har sett tidligere, så opplevdes det som krevende å avstå fra å kommentere eller delta i diskusjonene, men transkriberingene viser at min deltakelse i stor grad dreide seg om å stille spørsmål og svare på noen spørsmål fra informantene, slik Wibeck (2011) anbefaler.

Et annet aspekt det er viktig å ha i tankene, er at det i kvalitative forskningsintervju er et asymmetrisk forhold mellom forskeren og informantene (Kvale og Brinkmann 2012). Selv om forskeren opptrer empatisk og forståelsesfull, har forskeren makt som informantene ikke har. Det er forskeren som vanligvis har monopol på å fortolke dataen og avgjøre hva som skal presenteres (ibid.). I forhold til min undersøkelse vil jeg også trekke inn et forhold spesielt tilknyttet studentene. I kraft av min rolle som lærer, praksislærer og forsker var maktforholdet i forhold til studentene allerede i utgangspunktet asymmetrisk. Forhåpentligvis forhindret ikke dette at studentenes synspunkter kom frem, og muligens bidro situasjonen med gruppeintervjuer til en reduksjon av det asymmetriske forholdet. Hvis gruppene fungerte bra sosialt, var det muligens en trygghet for studentene å være flere til stede under intervjuet.

Under analysearbeidet var det viktig å holde distanse (Paulgaard 1997) til datamaterialet, og ikke være forutinntatt slik at egen bakgrunn og erfaringer farget det endelige resultatet (Alver og Øyer 1997). Materialet er behandlet på en troverdig og respektfull måte, og underveis i prosessen har jeg flere ganger opplevd informantens perspektiver som konfronterende og som korrigerende av mine egne oppfatninger. I resultatet som presenteres kommer det også frem elementer som ikke var tatt med i intervjuguiden, noe som etter min mening styrker påstanden min om at analysearbeidet ikke bærer preg av forutinntatthet.

Videre har det vært svært viktig for meg å ivareta den enkelte informant sin anonymitet slik at ingen uttalelser kan spores tilbake til den enkelte. Informantene mine har ved å stille til intervju vist meg tillit, og de er gjennom samtykkeerklæringen lovet anonymitet. Jeg har derfor valgt å presentere praksislærerne i utvalget mitt på en generell og overordnet måte med hensyn til alder, utdanning og praksiserfaring, og ikke gå nærmere inn på hver enkelt informants personlige forutsetninger. Praksislærermiljøet i Tromsø er ikke større enn at en

nærmere beskrivelse av hver enkelt informant kan la seg spore tilbake. Også med tanke på eventuell senere forskning hvor jeg vil ha behov for informanter, er det viktig for meg å vise informantene mine at jeg er tilliten deres verdig.

Studentenes anonymitet har jeg forsøkt å ivareta ved kun å referere til studentgruppene med nummer 1 -5. Det er to eller tre studenter i hver gruppe, men jeg finner det ikke nødvendig å opplyse om studentenes alder, kjønn eller hvilket trinn de har gjennomført praksisen på. Det som imidlertid kunne vært interessant, var å gå nærmere inn i hver enkelt aksjon som studentene i utvalget gjennomførte, men da ville tema og problemstillinger til informantene komme frem og dermed ville ikke studentene i denne undersøkelsen vært anonyme. Leseren kan likevel få et innblikk i hvilke problemstillinger og temaer studentene i hele populasjonen har arbeidet med, da dette er fremstilt i tabell 6.1. Selv om aksjonene til mine informanter ikke vil bli analysert og presentert i dette forskningsarbeidet, først og fremst av anonymitetsgrunner, har mitt kjennskap til aksjonene til hver enkelt informantgruppe bidratt til min forståelse av helheten og til fortolkningen av utsagn i intervjuene.¹⁵

5.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet eller pålitelighet måles tradisjonelt ved gjentakelse av målingen (Kvale og Brinkmann 2012, Thagaard 2011, Wibeck 2011, Postholm 2010). Dette gjøres for å se om målingen er pålitelig. I prinsippet kan dette gjøres på to måter, enten ved å gjenta hele undersøkelsen, foreta ny datainnhenting og gjennomføre analysen på nytt, eller ved at en annen forsker analyserer det foreliggende datamaterialet for å se om analysen gir samme resultat. I kvalitativ forskning er dette kravet imidlertid problematisk (Postholm 2010), og det har sammenheng med selve grunntanken i denne typen forskning. Datamaterialet som produseres avhenger ofte av selve situasjonen og tilliten mellom forsker og informant. Situasjonen kan være en annen hvis en ny forsker skal gjennomføre nye intervjuer. Det kan heller ikke forventes at informantene skal huske nøyaktig hva som ble sagt første gang slik at det vil være svært vanskelig å gjenskape det samme datamaterialet (ibid.).

Wibeck (2011) argumenterer for at det er en styrke for reliabiliteten hvis andre går gjennom datamaterialet og foretar en kategorisering. Veilederen min har hatt tilgang til alt materialet,

¹⁵ Interesserte lesere kan lese mer om studentenes valg av temaer og problemstillinger i Svein- Erik Andreassen (under utarbeidelse) sin artikkel *Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring*.

men hun har ikke foretatt en kategorisering. Det er en styrke for fokusgruppeintervjuer at intervjuene gjennomføres av en og samme person. I denne undersøkelsen har jeg gjennomført alle intervjuene og foretatt all transkribering selv.

Validitet handler om resultatene i en undersøkelse er gyldige og troverdige, og om det er forsket på det som det skulle forskes på (Kvale og Brinkmann 2012, Thagaard 2011, Wibeck 2011, Postholm 2010). For å ta det siste først: Har denne undersøkelsen forsket på *forskningsbasert grunnskolelærerutdanning - når praksislæreren og studentene skal samarbeide om FoU-arbeid i praksisfeltet*, som er oppgitt som forskningstema? Videre har det vært et mål at fokuset skulle være på praksislæreren. Dette mener jeg at teksten gjenspeiler. Det er gjennom hele teksten et sterkt fokus på praksislæreren. I tillegg er det et sterkt fokus på bacheloroppgaven som er studentens FoU-arbeid i denne sammenhengen.

For å vurdere om en undersøkelse som benytter fokusgruppeintervjuer som metode er gyldig og troverdig, er det nødvendig at forskeren tenker over hvordan gruppene fungerte (Wibeck 2011). Ble deltakerne påvirket av hverandre? Turte de å si sine egne meninger eller uttrykte de kun synspunkter som kan oppfattes som sosialt akseptert og politisk korrekt? I gruppeintervjuene opplevde jeg ikke noen sterke interne diskusjoner. Min opplevelse var at alle informantene fikk ordet og fikk muligheten til å si sine meninger. Om noe ble holdt tilbake, er det svært vanskelig å ha en formening om. Gjennom presentasjonen av datamaterialet og den påfølgende analysen, mener jeg det kommer frem flere synspunkter som viser at informantene har uttrykt sine meninger uavhengig av hva som oppfattes som sosialt eller politisk korrekt. Det er også en styrke for troverdigheten at gruppeintervjuene ble gjennomført i en kjent kontekst for informantene (ibid.).

5.6 Generalisering

Måten jeg har valgt å sette sammen utvalget mitt på, gjør sitt til at det ikke er mulig å generalisere funnene i denne undersøkelsen til å gjelde hele populasjonen. Det har heller ikke vært intensjonen med undersøkelsen. Hvis intensjonen hadde vært å generalisere, burde det vært brukt andre metoder med et mer representativt utvalg. En spørreundersøkelse ville vært mer egnet til det formålet. Som allerede nevnt, var ambisjonene mine da dette prosjektet startet å gjennomføre en spørreundersøkelse i tillegg til fokusgruppeintervjuene. Forutsatt at en slik spørreundersøkelse hadde en akseptabel svarprosent, ville funnene der sammen med funnene gjennom fokusgruppeintervjuene, kunne ha dannet grunnlaget for ei generalisering.

Når vi ikke kan generalisere, kan vi konsentrere oss om å se etter tendenser i materialet. Er det for eksempel en tendens til at praksislærernes bakgrunn har betydning for hvordan de opplever hensikten med bacheloroppgaven? Det er også interessant å se etter variasjoner i datamaterialet, og få frem ulike perspektiver hos informantene. Er det for eksempel stor variasjon i informantenes oppfatninger om hensikten med bacheloroppgaven, eller er de relativt samstemte? Forhåpentligvis vil funnene være interessante for lærerutdanningsinstitusjonene, men også for andre som er interessert i praksislærers rolle når studentene skal delta i FoU-arbeid i praksisfeltet. Det kan for eksempel være praksislærerne selv, studenter og skoleledelsen. Det er å håpe at undersøkelsen kan inspirere til mer forskning i praksisfeltet.

Kapittel 6 – Presentasjon av datamaterialet

6.1 Generelt om datamaterialet

Materialet består av transkripsjoner fra fem studentgruppeintervjuer med til sammen 13 studenter og transkripsjoner fra intervjuer av til sammen åtte praksislærere. I tillegg er studentgruppens fem bacheloroppgaver en del av materialet. Det er ikke alt som er like relevant i forhold til forskningsspørsmålene, og det vil derfor være nødvendig å gjøre noen utvelgelser. Med tanke på at det er praksislæreren som først og fremst er i fokus, vil praksislærernes stemmer komme mest til ordet. Studentene sine stemmer, enten fra intervjuene eller fra bacheloroppgavene, er også viktige fordi det er deres aksjoner som er grunnlaget for FoU-arbeidet, og de vil bli trukket inn der jeg finner det mest relevant i forhold til de spørsmålene som skal besvares i undersøkelsen.

Videre har jeg valgt å ikke formidle synspunktene fra gruppeintervjuene med praksislærerne samlet, men presentere den enkelte praksislærer sine synspunkter hver for seg. Dette gjøres fordi det ble gjennomført både gruppe- og individuelle intervju av praksislærerne og det kan bli noe uoversiktlig å blande dette sammen. Noe av hensikten med gruppeintervjuene var også at informantene skulle diskutere spørsmålene seg imellom og på den måten bringe frem momenter som ellers ikke ville ha kommet frem. Gruppeprosessene er interessante, men når ikke alle intervjuene ble gjennomført i grupper velger jeg å ikke fokusere på de interne prosessene i gruppene. Alle studentintervjuene ble imidlertid gjennomført i grupper, men også her utelater jeg å vektlegge gruppeprosessene. Årsaken til det er at gruppene fremstår som svært homogene, og når det ikke er gruppeprosessene i seg selv som er forskningsområdet i denne undersøkelsen, velger jeg å ikke fokusere på gruppeprosessene.

Hvis vi ser på empirien under ett, kan vi si at det er stor variasjon innad i utvalget. Det synes å være større variasjon mellom praksislærernes synspunkter enn det er mellom studentenes synspunkter. Studentene er en mer homogen gruppe enn praksislærerne når det gjelder oppfatninger av FOU-arbeidet og bacheloroppgaven. Innenfor enkelte undertemaer kan vi se tendenser til ulike oppfatninger mellom praksislærerne og studentene.

For å gjøre det enklere for leseren å følge prosessen med aksjonen og bacheloroppgaven, har jeg valgt å presentere empirien etter spørsmålene som ble stilt i intervjuene i stedet for å legge frem alle synspunktene samlet fra hver enkelt praksislærer og studentgruppe. Jeg mener at teksten blir enklere å lese når utsagnene er samlet under samme spørsmål.

Presentasjonen av empirien gjøres etter følgende spørsmål som ble stilt i intervjuene:

- Hva er hensikten med bacheloroppgaven?
- Var praksislærerne og studentene godt forberedt i forkant av aksjonen?
- Hvordan oppfattes begrepet partnerskap, og hvem er med i partnerskapet?
- Hadde skolene nytteverdi av studentenes aksjon og bacheloroppgave?
- Hvordan gikk det å kombinere FoU-arbeidet med andre mål i praksisplanen?
- Hvordan oppfatter praksislæreren sin rolle som veileder i studentenes FoU-arbeid?

I intervjuene ble det ikke stilt spørsmål om universitetsskolene, men flere informanter hadde synspunkter om dette som kom frem i intervjuene. Disse synspunktene blir presentert til slutt under punktet:

- Universitetsskoleprosjektet

Men før vi kommer så langt, vil leserne få en oversikt over hvilke interessefelt som avdekkes gjennom temavalget for bacheloroppgavene til hele kullet av tredje års studenter.

6.2 Temaer og problemstillinger i bacheloroppgavene til hele kullet av tredje års lærerstudenter 2013 - 2014

For at leseren skal få et lite innblikk i hvilke temaer studentene har vært opptatt av, er det i tabell nummer 6.1 nedenfor laget en oversikt over temaer og problemstillinger i studentenes bacheloroppgaver. Oversikten er for hele kullet med studenter i det aktuelle studieåret, det vil si 25 studentgrupper med ca. 70 studenter tilsammen som representerer utdanningsløpene 1. – 7. trinn og 5. – 10 trinn. Ordlyden kan være endret hos flere av gruppene da oversikten er fra før studentene leverte sine endelige oppgaver. Det tas også forbehold om at det kan vært gjort andre endringer, for eksempel at noen studenter har levert individuelle oppgaver slik at tallet på 25 kan avvike noe. Likevel gir tabellen en god oversikt over innholdet i de ulike oppgavene. Tabellen er en bearbejdet versjon av informasjon som er mottatt fra UiT.

Gr.	Tema/problemstilling	Gr.	Tema/problemstilling
1	Hvordan kan vi øke fokuset på kunst og håndverk i undervisningen i alle fag?	14	Praktisk matematikk, øke trivsel og læring
2	Lesestrategier	15	Øke leseforståelsen med tegning som metode
3	Tilpasset opplæring i naturfag	16	Enkle lekpregede aktiviteter øker læringsinnsats/utbytte?
4	Hvordan kan loggskrivning som læringsstrategi bidra i elevenes refleksjon om egen læring?	17	Vurdering for læring, kompetansemål, innsats, måloppnåelse
5	Hvordan kan dialog og elevmedvirkning på vurderingskriterier bidra til å øke elevenes bevissthet om egen læring?	18	Hvordan bedre samarbeidskulturen i klassen, for å styrke det faglige utbyttet?
6	Ekskursjoner i samfunnsfag	29	“Før-prøve” som metode for å øke læringsutbyttet
7	Storyline for å lære å bruke matematikken til utfordringer i hverdagen	20	Grammatikk i engelsk muntlig
8	Muntlig kompetanse i norskfaget -tenkeskriving i 10. klasse	21	Refleksjonsspørsmål, GLL-skjema, kompetanse i å reflektere i samfunnsfag
9	«Et kritisk blikk på IKT». IKT som et mål i seg selv vs. som et hjelpemiddel. IKT i læreplanen.	22	Utforskende arbeidsmåter i naturfag for å øke aktivitetsnivå/ kompetanse
10	Behovsbasert undervisning for å heve læringsutbyttet i matematikk?	23	Planlegging av undervisning med utg. pkt. i kompetansemålene, og ikke i læreboka
11	Mobiltelefonen som didaktisk hjelpemiddel i matematikk	24	Tilpasset undervisning etter elevenes ønsker øker deltagelse i samfunnsfag
12	Hvordan kan Facebook forbedre kommunikasjonen lærer-elev, ved skolerelaterte oppgaver som tilbakemelding, beskjedgiving og leksehjelp?	25	Hvordan kan undervisning i mindre grupper oppmuntre til økt muntlig aktivitet i engelsk?
13	Hvordan kan et studentresponsystem gjøre kommunikasjonen mellom lærere og elever bedre?		

Tabell 6.1: Oversikt over temaer og problemstillinger i studentenes bacheloroppgaver

Oversikten overfor viser et bredt spekter at temaer som er valgt til bacheloroppgavene, men vi kan se en tendens til at studentene velger å utforske ulike arbeidsmetoder for å undersøke om

det bidrar til økt læring hos elevene. Det er gjennomført aksjoner hvor det blant annet er undersøkt om lesestrategier, loggskrivning, dialog, ekskursjoner, storyline, tenkeskriving, praktisk matematikk, mobiltelefon som didaktisk hjelpemiddel i matematikk, tegning, lekpregede aktiviteter, «før-prøver» og utforskende arbeidsmåter øker kompetansen eller aktivitetsnivået innenfor ulike fagområder.

Ulike arbeidsmåter i fagene er en viktig måte å tenke tilpasset opplæring på, men det er noen grupper som eksplisitt, gjennom temaet til oppgaven eller problemstillingen, gir uttrykk for at de er opptatt av tilpasset opplæring. Det er oppgaver om tilpasset opplæring i naturfag, matematikk, samfunnsfag og engelsk.

To av gruppene har vært opptatt av å styrke kommunikasjonen mellom lærer og elever i undervisningssituasjonen, og begge gruppene har valgt IKT som plattform. Den ene gruppen har prøvd ut Facebook og den andre gruppen har prøvd ut et studentresponssystem. En gruppe har vært opptatt av sosiale forhold og har undersøkt hvordan bedre samarbeidskultur i klassen kan styrke det faglig utbyttet, og en gruppe har vært opptatt av hvordan man kan øke fokuset på kunst og håndverk i alle fag.

To grupper skiller seg litt ut fordi de har temaer eller problemstillinger som ser ut til å løfte diskusjonen ut av klasserommet. Den ene er gruppen som har «Et kritisk blikk på IKT». De er opptatt av IKT i læreplanen og stiller spørsmål om IKT-ferdigheter er et mål i seg selv eller om det er et hjelpemiddel. Den andre gruppen er opptatt av undervisningsplanlegging og har fokus på å planlegge ut i fra kompetansemålene i læreplanen og ikke ut i fra læreboka.

6.3 Hva er hensikten med bacheloroppgaven?

6.3.1 Praksislærernes oppfatninger om hensikten med bacheloroppgaven

Det første spørsmålet alle informantene fikk, både praksislærerne og studentene, var om de kunne si noe om hensikten med bacheloroppgaven som studentene skulle skrive. Spørsmålet ble valgt for at det skulle være en «lett oppvarming» til resten av intervjuet, samtidig som det skulle si noe om hvor godt forberedt informantene var. Flere av praksislærerne og studentene ble overrasket over spørsmålet og måtte tenke seg godt om før de svarte, og det var svært ulike svar. Nina som var praksislærer for første gang var mest opptatt av hva som var hensikten for skolen og svarte følgende på dette spørsmålet:

«Hensikten var å hjelpe oss på praksisskolene. Studentene skulle finne svakheter hos oss som de kunne forske på for at det skulle bli bedre. Vi skulle sitte igjen med noe etterpå. Hensikten for studentene? Det er sikkert mange ting, men jeg vet ikke om jeg kan svare på det. Det er litt vanskelig å se hensikten for den krasjer med resten av praksisen.»

Noa var også praksislærer for første gang, og var opptatt av hensikten for skolen:

«De skal forske på ting og bringe det tilbake til skolen.»

Den tredje av de som hadde praksisstudenter fra lærerutdanningen for første gang, Nils, svarte at det var vanskelig å vite hva hensikten med bacheloroppgaven var og han var også undrende til at studentene skulle prøve ut aksjonslæring fordi de hadde liten undervisningserfaring å sammenligne med:

«Det er vanskelig å oppfatte hva den aksjonsgreia er, bortsett ifra at det skal være ei forandring av undervisning. Du må hele tiden finne på noe nytt, det er ingen som kommer til deg med oppskrifta og sier at sånn skal det være.»

Alle disse tre refererte til en hensikt om at studentenes aksjon skulle bidra til forbedringer i undervisningen og for skolen, og både Noa og Nina viste til at studentene skulle forske.

Videre i intervjuet kommenterte Nils også dette om hensikten med bacheloroppgaven:

«De skal forstå at læreryrket hele tiden er en aksjon. Du må hele tiden lære noe nytt.»

Her var Nils inne på studentens utvikling som profesjonsutøver. Flere av praksislærerne med lang erfaring og solid veilederkompetanse, var opptatt av det samme. Laila sa blant annet dette om hensikten med bacheloroppgaven:

«Hensikten er å bli mer orientert omkring utvikling. Bli oppmerksom på at hvis du skal bli bedre på noe, må du gå inn i din egen praksis og vurdere den, og finne måter å forbedre deg på. Forbedringsperspektivet er sterkt inne, i alle fall slik jeg leser det i dokumentene. De skal lære å bli lærende lærere med å ha et sånt lite aksjonslæringsprosjekt.»

Bodil var også opptatt av studentenes utvikling og refleksjon. Hun var litt spørrende til om studentenes aksjon og bacheloroppgave egentlig var noe nytt, og hun tenkte tilbake til da hun tok sin egen lærerutdanning:

«Da jeg gikk på lærerskolen gjorde vi akkurat det samme. Vi hadde ikke aksjonslæring, men vi skulle ha et fokus og skrive en oppgave. Så jeg tenker at det å lære studentene å ha et fokus, oppøve graden av refleksjon.»

Bente på sin side var i tillegg til å være opptatt av studentenes refleksjon, også opptatt av at hensikten med bacheloroppgaven i den nye 5-årige lærerutdanningen må være å markere en forskjell fra den tidligere allmennlærerutdanningen:

«Hvis den 5-årige utdanningen skal gjøre en forskjell, så må det være en skilnad. Det må være en dybde hos studentene når de kommer opp på dette nivået. Jeg har savnet denne forskjellen, så jeg tenker at bacheloroppgaven er en mulighet for å se denne forskjellen. Man går dypere inn og stiller høyere krav til refleksjon.»

Lone og Bård var mer opptatt av det formelle, overordnede planet om at studentene skulle forske ved å gjennomføre en aksjon i praksis, samle inn data, benytte teori og skrive en bacheloroppgave. Bård kommenterte også som den eneste av praksislærerne, følgende om hensikten med aksjonen og oppgaven:

«Den overordnede hensikten må være å få mastergradstrening.»

Utenom Bård og Lone som nevnte at studentene skal knytte aksjonen og bacheloroppgaven til teori, var det ingen av praksislærerne som eksplisitt nevnte at noe av hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven var å knytte teori og praksis bedre sammen. Laila var imidlertid inne på det da hun sa:

«Det er vanskelig for studentene å få teori omgjort til praksis.»

Bente oppgav heller ikke koblingen mellom teori og praksis under spørsmålet om hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven, men senere i intervjuet da hun fikk spørsmål om forbedringspotensialer kom hun inn på dette:

«Vi som praksislærere må bli flinkere til å koble inn teorier og vise dem at vi bruker dem og at teoretikerne også eksisterer i skolen.»

6.3.2 Studentenes oppfatninger om hensikten med bacheloroppgaven

Det var ingen systematiske forskjeller mellom det praksislærerne mente var hensikten med bacheloroppgaven og det som studentene mente var hensikten når vi ser på de to gruppene hver for seg. Flere av studentene oppgav blant annet at en av hensiktene med

bacheloroppgaven var trening for å kunne skrive mastergradsoppgaven senere, og gruppe 1 og 5 brakte inn ett nytt moment som begrunnelse for dette. De nevnte at de ikke helt forstod hvorfor oppgaven de skulle skrive er en bacheloroppgave, all den tid de ikke får en grad når de er ferdige med tredje året av lærerutdanningen. De kan ikke avslutte utdanningen etter tre år med en bachelor i lærerutdanning slik som studenter i andre studier kan gjøre. Gruppe 5 hadde en opplevelse av at «*det skal høres finere ut enn det er*». Begge gruppene mente at det like godt kunne vært en prosjektoppgave, og de anså derfor noe av hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven som trening med tanke på mastergradsoppgaven.

Alle studentgruppene var innom at noe av hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven var at de skulle lære å forske på egen undervisning for å gjøre sin egen undervisning bedre. Det var ingen studenter som under spørsmålet om hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven nevnte noe om at resultatet av aksjonen deres skulle forbedre noe hos praksisskolen slik som noen av praksislærerne nevnte. Studentene var opptatt av egen utvikling, og de var svært entydige på at utviklingsarbeidet som de gjennomførte med aksjonen og bacheloroppgaven representerte en måte å jobbe på som skulle forberede dem til å tenke nytt når de skal ut i jobb senere, at de hele tiden skal ha fokus på forbedringer av egen undervisning.

I intervjuene var det ingen studenter som begrunnet aksjonene med å vise til tidligere forskning og teori. For å undersøke litt nærmere hvordan de ulike gruppene forholdt seg til teori og forskning, kan bacheloroppgavene hjelpe oss. De skriftlige oppgavene viser at gruppe 1 bruker teorien de har redegjort for i svært liten grad i analysen, og oppsummeringen baserer seg på egne erfaringer fra aksjonen. Gruppe 2 bruker ikke teorien de har beskrevet i analysen eller oppsummeringen, men viser til at de har lært om aksjonslæring og at de har utviklet egne hverdagsteorier. Gruppe 3 er den gruppen som anvender teorien mest gjennom hele oppgaven. De bruker teorien de har beskrevet aktivt både i analysen og oppsummeringen. Gruppe 4 bruker teorien i svært liten grad, og det samme gjelder gruppe 5. De to siste gruppene tar utgangspunkt i egne erfaringer fra aksjonene når de drøfter og analyserer, og teoriene de har presenterte i oppgavene kommer i bakgrunnen.

I den grad studentene nevnte bruk av teori i intervjuene så var det med unntak av ei gruppe, teori om aksjonsforskning og aksjonslæring som ble nevnt. Unntaket var gruppe 3 som nevnte at de ville reflektere og lære mer om sin erfaring og utvikling fra denne aksjonen når de skulle skrive teoridelen i bacheloroppgaven. Gruppe 3 skulle skrive om sosiokulturell læringsteori og kommunikasjon, og etter at de hadde gjennomført aksjonen mente de at de hadde et bedre grunnlag for å skrive om hvordan de kommuniserer med elevene i undervisningssituasjoner.

Gruppe 4 var svært fornøyd med erfaringen de hadde fått med hensyn til å koble aksjonslæring og aksjonsforskning til praksis:

«Hvis vi bare hadde hatt teori om dette og ingen praksis, så tror jeg ikke når jeg skal ut som lærer at det hadde falt meg inn å starte med aksjonslæring og aksjonsforskning. Kjempeviktig at vi har fått den erfaringen.»

Vi kan oppsummere informantenes forståelse av hensikten med studentens aksjon og bacheloroppgave i tabellen nedenfor. Det er her verd å nevne at studentgruppene oppgis med én stemme for hver gruppe, og det gjelder for alle tabellene som presenteres i dette kapitlet. Derfor er N=13 selv om det deltok 21 personer i undersøkelsen. Hver informant kan i denne tabellen ha oppgitt flere hensikter:

	Drive forskning	Bli lærende lærere for å kunne forandre og utvikle egen eller andres undervisning	Kobling mellom teori og praksis	Trene til mastergrad	Hjelpe praksisskolene	Personlig utvikling/refleksjon
Praksislærere N=8	5	2	2	1	2	2
Studentgrupper N=5	5	5	1	2		
Sum totalt N=13	10	7	3	3	2	2

Tabell 6.2: Hensikten med bacheloroppgaven basert på aksjon blant praksislærere og lærerstudenter (N=13)

Av tabellen kan vi lese at den hensikten som nevnes hyppigst av informantene totalt sett, er at studentene skal «drive forskning» og deretter at de skal «bli lærende lærere for å kunne utvikle egen eller andres undervisning». Den ene hensikten som nevnes færrest ganger er at studentene gjennom sin aksjon skal «hjelpe praksisskolene». Det er to praksislærere som har oppgitt denne hensikten, og begge to var praksislærere for første gang dette året. Den andre hensikten som nevnes færrest ganger er «personlig utvikling/refleksjon». Det er også to praksislærere som har oppgitt denne hensikten, men disse to har lang erfaring som praksislærere. Hvis vi ser på praksislærerne og studentene hver for seg, ser vi at studentene har oppgitt «drive forskning» og «bli lærende lærere for å kunne utvikle egen eller andres undervisning» hyppigst. Det kommer frem hos studentene at de har fokus på endring av egen undervisning. Hensikten «kobling mellom teori og praksis» er oppgitt færrest ganger. Ingen studenter har oppgitt «hjelpe praksisskolene» eller «personlig utvikling/refleksjon».

Praksislærerne på sin side har oppgitt «*drive forskning*» hyppigst, og «*trene til mastergraden*» er hensiktene oppgitt færrest ganger. Utenom disse to, er det stor spredning hos praksislærerne med tanke på hensikten med aksjonen.

6.4 Var praksislærerne og studentene godt forberedt i forkant av aksjonen?

6.4.1 Praksislærernes oppfatninger om forberedelsene

På spørsmålet om praksislærerne følte seg godt forberedt på arbeidet studentene skulle gjøre i praksisperioden, var det svært ulike svar. Vi kan se en tydelig forskjell mellom de som hadde hatt bachelorstudenter året før og de som ikke hadde det. Bodil sa for eksempel:

«Det var stor forskjell fra i fjor. Da var det mer sånn, hva er dette? Det var rimelig uklart for meg hva aksjonslæring var. Nå har jeg en trygghet og forstår hva det handler om.»

Bente sa noe av det samme:

«I fjor hadde vi problemer. Vi snakket ikke samme språk. I år var jeg godt forberedt og visste at jeg måtte tidlig inn og at vi måtte jobbe sammen.»

Med bakgrunn i de erfaringene som Bente fikk året før, tok hun dette året selv initiativet overfor UiT og studentenes veileder slik at de på et tidlig tidspunkt fikk etablert kontakt. Hun fremholdt denne tidlige kontakten mellom UiT og skolen som en suksessfaktor og at faglærer og praksislærer med bakgrunn i denne dialogen kunne veilede studentene i samme retning.

Bård som også hadde bachelorstudenter i fjor, var opptatt av at studentene i fjor hadde vært mye bedre forberedt enn det han opplevde at årets studenter var. I fjor var studentene hans veldig godt innforstått med hva aksjonen innebar, mens i år opplevde han en del klager om at det hadde vært dårlige forberedelser.

Laila hadde ikke bachelorstudenter året før, men viste til egen utdanningsbakgrunn og ikke informasjonen fra universitetet da hun sa at hun var godt forberedt. Laila uttrykte at det var flaks for studentene hennes at hun hadde forskerkompetanse. Noa som er praksislærer for første gang, etterlyste også mer informasjon fra universitetet:

«Følte meg ikke så godt forberedt som jeg ønsket, og studentene var heller ikke godt forberedt. Både vi og studentene kunne fått bedre veiledning fra UiT.»

Nina som også var praksislærer for første gang, følte seg heller ikke godt forberedt. Hun innså at hun hadde gått glipp av noe fordi hun ikke hadde deltatt på dialogseminarene:

«Jeg hadde hørt om bacheloroppgaven, men kunne ikke delta på dialogseminarene. Så mitt fokus hadde kanskje vært annerledes hvis jeg hadde vært der. Jeg var ikke involvert før de kom hit. Visste ingen ting om oppgaven deres før de kom ut i praksis.»

Men Nina syntes heller ikke at studentene var klare da de kom ut i praksis, og at de brukte lang tid på å bestemme seg for aksjonen sin.

Noa hadde heller ingen erfaring som praksislærer og følte seg ikke forberedt. Han mente at han hadde vært bedre forberedt om han hadde vært på det første dialogseminaret, men spilte også ballen tilbake til studentene og UiT:

«Det er også noe om hvor klar studentene var på deres tanker om hva de skulle gjøre, og veiledningen fra universitetsskolelæreren som jeg synes kunne ha vært bedre. Det burde ha vært stilt klarere krav til når studentene skulle ha alt klart til aksjonen sin.»

Lone har lang erfaring som praksislærer, men dette var første året med bachelorstudenter, og hun etterlyste bedre samarbeid med universitetet for at praksislærerne skulle vært bedre forberedt:

«Det burde vært flere møter mellom oss, faglærerne og studentene. Nå sitter vi på hvert vårt nes og planlegger.»

Informantene fikk ikke direkte spørsmål om dialogseminarene i intervjuet, men det kom opp som et naturlig tema da de fikk spørsmål om hvor godt forberedt de følte seg før aksjonen skulle gjennomføres i praksisperioden. Både praksislærerne og studentene var i utgangspunktet positive til dialogseminarene, men samtidig mente de at seminarene ikke ble så fruktbare som de kunne ha vært. Praksislærerne var opptatt av at studentene ikke var godt nok forberedt til seminarene slik at de ikke fikk utnyttet tiden de hadde sammen godt nok.

Flere av informantene var opptatt av det faglige innholdet på dialogseminarene. Nils som hadde studenter fra lærerutdanningen for første gang og som deltok på sitt første dialogseminar, mente det hadde vært svært avklarende om aksjonslæring og aksjonsforskning:

«Etter ei forelesning på lærerskolen skjønnte vi jo at det bare dreide seg om endring i et undervisningsopplegg. De skal forandre på noe som de ikke var fornøyd med i den første praksisperioden.»

Det kom også frem at Nils mente at de burde ha brukt tid på selve praksisplanen på dialogseminaret, ikke bare aksjonen og bacheloroppgaven. Han syntes praksisplanen var stor og omfattende, og savnet noe mer om graden av måloppnåelse når studentene skulle vurderes. Videre mente Nils at studentene burde fått tydeligere og konkrete svar på spørsmålene sine:

«De spurte og de spurte, men ingen svarte konkret. Alle svarte teoretisk og tok frem en trekant med relasjoner og piler, og alle satt bare og gapte.»

Laila som har vært praksislærer i mange år, men som hadde bachelorstudenter for første gang syntes det hadde vært nyttig å diskutere med andre praksislærere, noe som avdekket store forskjeller med tanke på hvordan de oppfattet studentenes aksjon. Noen ville finne prosjekter som studentene skulle forske på, mens andre mente at det var studentenes aksjon og de måtte velge tema selv. Hun fikk imidlertid ikke innfridd alle sine forventninger til dialogseminaret:

«Det var mye om partnerskap, men lite om selve forskningen og hva det krever av studentene. Det var for lite om selve forskningen. Og hva forskningen innebærer for praksislærer og skole. Innholdet kunne vært annerledes. Det var mye likt det vi hadde før, men som het noe annet.»

Praksislærer Bodil som hadde bachelorstudenter også året før, var tydelig på at hun var bedre forberedt denne gangen og at hun nå hadde større trygghet om hva studentenes FoU-arbeid handlet om. Hun uttrykte seg slik om stemningen på dialogseminarene:

«På dialogseminaret kunne jeg senke skuldrene da jeg merket at hysteriet bredte seg.»

Bodil gav her et bilde av situasjonen på dialogseminaret helt i begynnelsen av studieåret som flere av de andre informantene var inne på, men ingen andre ordla seg like sterkt. Flere studenter sa at de ikke skjønnte så mye til å begynne med og at de var litt forvirret. De hadde mange spørsmål, samtidig som aksjonen og bacheloroppgaven virket litt langt frem i tid siden den ikke skulle gjennomføres før etter jul. Praksislærerne uttrykte også at studentene hadde mange spørsmål på dette dialogseminaret, men praksislærerne sa ikke noe om de selv stilte spørsmål om eventuelle uklarheter.

6.4.2 Studentenes oppfatninger om forberedelsene

Flere studenter hadde samme oppfatning som praksislærerne om at de ikke var godt nok forberedt til dialogseminarene. De begrunnet dette med andre pågående arbeider i studiet som de følte måtte gjøres først. Studentene på sin side var også opptatt av at svært mange praksislærere ikke deltok på dialogseminarene, noe som gjorde at de ble overlatt til seg selv

og at de dermed ikke fikk noen diskusjonspartner. Ressursmangler i form av rom og tilgjengelige lærerkrefter fra universitetet sin side ble også nevnt som hindringer slik at dialogseminarene ikke fungerte godt nok.

To av studentgruppene var opptatt av at praksislæreren fikk for lite informasjon på dialogseminarene. Gruppe 4 fortalte at de måtte forklare hva aksjonslæring var til en praksislærer. Gruppe 5 mente også at innholdet rettet seg for lite mot praksislærerne og uttrykte seg på følgende måte:

«Det var ikke mye informasjon til praksislæreren der, og de visste ikke hva de skulle spørre oss om. De ble bare sittende å høre for de visste ikke hva det var snakk om.»

Senere i intervjuet trakk også gruppe 5 frem at det var store forskjeller mellom praksislærerne som hadde erfaring med aksjonslæring og bacheloroppgaven fra året før, og at dette fikk betydning for studentene. Samtidig viste de omsorg for de praksislærerne som skulle i gang med noe nytt og ukjent for første gang. De sa det på denne måte:

«Når vi snakker med andre studentgrupper, ser vi at det er store forskjeller. Det er en fordel for de studentene som kommer til praksislærere som har gjort dette før. Det blir personavhengig. Det er dumt for praksislærerne også som føler at de kommer til kort.»

Vi kan oppsummere hvordan praksislærerne følte seg forberedt og om de deltok på dialogseminarene i følgende tabell:

Kategorisering av praksislærerne	Ikke godt forberedt – savnet veiledning fra UiT		Godt forberedt	
	Deltok på dialogseminar	Deltok ikke på dialogs.	Deltok på dialogseminar	Deltok ikke på dialogs.
Nye PL. Ikke veilederkompetanse eller forskerkompetanse	1	1	1	
Erfaring som PL, men første året med BA-studenter	1			
Erfaring som PL, men første året med BA-studenter. Forskerkompetanse.			1	
Erfaring som PL og med BA-studenter.			1	
Erfaring som PL og med BA-studenter. Forskerkompetanse.			2	
Sum	2	1	5	0

Tabell nummer 6.3: Var praksislærerne forberedt til å ta imot bachelorstudentene? (N=8)

Blant praksislærerne var de bare én som ikke hadde deltatt på dialogseminarene. Dette var en ny praksislærer, som verken hadde veileder- eller forskerkompetanse. Vedkommende følte

seg rimeligvis dårlig forberedt til lærerstudentenes aksjon. Men også blant de som deltok på dialogseminarene var det to som følte seg dårlig forberedt. For dem hadde ikke seminarene gitt god nok informasjon. Blant de sju som deltok på dialogseminarene var det fem som følte seg godt forberedt. Disse fordelte seg på alle kategorier av praksislærere med ulik erfaring og utdanningsbakgrunn. Selv om dialogseminarene ikke fungerte optimalt for alle, og det synes å være et forbedringspotensial for seminarene, var alle kategorier av praksislærere representert blant dem som opplevde at dialogseminarene hadde gitt en god forberedelse. En av praksislærerne, som hadde erfaring fra et tidligere kull fra den nye utdanningen, hadde oppfattet kontakten mellom faglærer i lærerutdanningen og praksislærer som et springende punkt for god forberedelse av praksisperioden. Dette gjorde at hun på egenhånd tok uformell kontakt med faglærer utenom den formelle møtearenaen som var dialogseminarene.

Studentene opplevde det som en alvorlig svikt at ikke alle praksislærerne møtte på dialogseminarene. De merket også en forskjell i kompetanse mellom praksislærere som hadde erfaring fra et tidligere kull med bachelorstudenter fra den nye lærerutdanningen og de som var uten erfaring.

6.5 Hvordan oppfattes begrepet partnerskap, og hvem er med i partnerskapet?

6.5.1 Praksislærernes oppfatninger om partnerskap

Informantene fikk spørsmål om hvordan de oppfattet begrepet partnerskap, og hvem som var med i partnerskapet. Det som var fellestrekket var at informantene, både praksislærerne og studentene, etterlyste UiT i partnerskapet. Det var bare praksislærer Bente som var fornøyd med samarbeidet mellom alle tre partene, og som vi allerede har sett så tok hun på eget initiativ kontakt med UiT på et tidlig tidspunkt for å få en dialog om studentens arbeid slik at hun som praksislærer og UiT snakket samme språk i sine tilbakemeldinger til studentene. Bente oppgir erfaringer fra året før som grunn til at hun selv var veldig aktiv i begynnelsen av året. Studentgruppen hun hadde året før hadde en formening om at de skulle ut i skolen og forske, og de ønsket ikke at hun som praksislærer skulle være involvert i deres prosjekt.

Dette året ble det annerledes. Praksislærer Bente og studentenes veileder på UiT gjennomførte på eget initiativ og utenom den formelle planen til universitetet, et møte i forkant av praksis hvor også studentene var med. Dette møtet oppfattet Bente som meget nyttig med tanke på studentenes forberedelser til sin aksjon, og hvordan hun selv skulle bistå dem på best mulig

måte. Bente var den eneste av praksislærerne i utvalget som var ansatt ved en universitetsskole.

Også Bård hadde hatt bachelorstudenter forrige studieår og sammenlignet årets praksisperiode med fjorårets da han fikk spørsmålet om partnerskap:

«I fjor hadde vi besøk av profesjonsfaglærerne som veiledet studentene på bacheloroppgaven, men i år har jeg ikke sett eller hørt noen ting. I fjor følte jeg meg helt i den trekanten, men i år har det vært helt dødt.»

I år hadde Bård vært en pådriver for å få studentgruppa ordentlig i gang, og han var litt bekymret og stresset for om de ville komme i havn med prosjektet sitt. Han viste til at studentene kunne ikke dette, de kunne ikke forske på egen undervisning og han var bekymret for om de hadde samlet inn nok data mens de var i praksis. I fjor var studentene pådrivere selv, og da følte han seg mer som en del av trekanten også i forhold til studentene enn det han hadde gjort dette studieåret.

Bodil følte at hun og studentene jobbet i lag om prosjektet selv om hun så på seg selv som en større pådriver i partnerskapet enn studentene. Hun etterlyste medvirkning fra faglærere ved UiT under praksisperiodene og reiste spørsmål om hva deres rolle var i forhold til studentenes FoU-arbeid, samtidig som hun var kritisk til nytteverdien av tidligere faglærerbesøk. Her er hennes egne ord:

«Partnerskap med faglærere ser jeg i alle fall ikke. Faglærerbesøkene vi har er egentlig bare «joss». Men denne bacheloroppgaven? Hva er lærerskolens rolle egentlig? Ikke bare før studentene kommer ut i praksis, men også når de er her?»

Bodil stilte også et spørsmål om manglende partnerskap med UiT hadde noe med universitetsskolene å gjøre:

«Er det fordi vi ikke er universitetsskole at vi ikke føler oss som en del av trekanten?»

Laila var fornøyd med partnerskapet mellom henne og studentene, men hun sa at partnerskapet mellom henne, studentene og UiT kunne vært bedre. Noa hadde vært frustrert og følte ikke at han hadde vært i et partnerskap verken med studentene eller med UiT:

«I svært liten grad har jeg vært med i prosessen. Jeg føler ikke at jeg har vært delaktig og jeg ble ikke rådført da studentene skulle velge aksjon. Hvis dette partnerskapet er så viktig, så er det en eller annen plass at det ikke er kommunisert godt nok.»

Heller ikke Lone følte at hun hadde vært delaktig i noe partnerskap. Hun hadde prøvd å komme med innspill til studentene, men det hadde ikke passet for dem. Hun satt igjen med følgende spørsmål etter at studentene var ferdige med sin aksjon:

«Hvor skulle jeg egentlig komme inn i bildet? Studentene drev sitt eget prosjekt.»

Nina satt igjen med den samme følelsen som Lone. Hun opplevde også å komme med forslag til studentene, men følte at de var lite engasjerte. Det var ikke noe partnerskap mellom henne og studentene, og hun hadde ikke vært delaktig i studentenes forberedelser før de kom ut i praksis. Nina sine studenter hadde ikke fått godkjent aksjonen sin hos rektor. Nils hadde ikke hørt om partnerskap.

6.5.2 Studentenes oppfatninger om partnerskap

Noen studentgrupper trakk i tillegg til praksislærer også inn rektor og reflekterte litt over resten av personalet ved skolen under spørsmålet om partnerskap. Gruppe 1 sa det slik:

«Vi og praksislærer har hatt et godt samarbeid, og rektor har godkjent aksjonen. Ut over det har ikke andre på skolen vært involvert. I praksis er det vi og praksislæreren som har hatt et partnerskap.»

Gruppe 4 trakk også inn rektor og resten av personalet:

«Vi hadde ikke noe kontakt med resten av skolen, og vi hadde ikke møte med rektor om prosjektet. Vi vet ingen ting om hvordan de som skole arbeider med utviklingsarbeid. I dette prosjektet har det bare vært oss og praksislærer som har hatt et partnerskap. UiT har ikke vært en del av partnerskapet.»

Videre var gruppe 4 kritiske til at de ikke fikk faglærer i fordypningsfaget sitt på praksisbesøk, og de etterlyste mer involvering fra UiT i praksisperioden på følgende måte:

«Det virker som de er ganske uvitende om hva vi faktisk gjør ute i praksis.»

Gruppe 5 fortalte åpent og ærlig at de ikke fikk til partnerskapet med praksislæreren sin, og at de opplevde dette som vanskelig. De mente selv at det var bacheloroppgavens egenart som gjorde samarbeidet med praksislæreren vanskelig, men de valgt å holde seg til sine egne ideer selv om dette gikk på bekostning av partnerskapet. De stilte selv følgende spørsmål:

«Skulle vi ha valgt en annen oppgave for å få til trekanten? Blir det rett? Skulle vi valgt en annen oppgave bare fordi det skulle se fint ut på papiret?»

I den grad studentene nevnte lærere ved universitet som en positiv del av partnerskapet og i prosessen med bacheloroppgaven, så var det faglærerne i profesjonsfaget de refererte til. Det syntes som studentene oppfattet at faglærerne i profesjonsfaget skulle være en del av trekanten, men at de kom litt på sidelinjen under selve praksisperioden. Gruppe 1 sa det slik:

«Egentlig er det praksisskolen, UiT og vi som skal ha et partnerskap, men i praksis er det vi og praksislæreren som har hatt et partnerskap, også har vi fått god hjelp fra lærerne våre i profesjonsfaget.»

Gruppe 3 delte denne oppfatningen:

«Det er vi og praksislærerne som er en del av partnerskapet, også veilederen vår i profesjonsfaget, men det føler jeg kommer litt på siden. Vi har ikke hatt kontakt med faglærer i masterfaget vårt.»

Gruppe 4 ønsket seg besøk av faglærere i fordypningsfaget sitt i praksisperioden, og uttrykte misnøye med det:

«Det skurrer når vi ikke kan få faglærer i fordypningsfaget vårt på praksisbesøk, men vi var heldige som fikk profesjonsfaglæreren på besøk. Han hadde mye å bidra med.»

Kun én av studentgruppene i denne undersøkelsen opplyste at de hadde samarbeidet med andre faglærere enn faglærerne i profesjonsfaget, selv om alle aksjonene var relatert til et skolefag som de hadde fått undervisning i ved universitetet.

Vi kan oppsummere hvorvidt praksislærerne og studentene oppfatter seg som en del av et partnerskap på følgende måte:

Kategorisering av praksislærerne	Ikke en del av et partnerskap	Partnerskap mellom studenter og PL	Partnerskap mellom studenter, PL og UiT
Praksislærere som ikke jobber ved en universitetsskole	3	4	
Praksislærer som jobber ved en universitetsskole			1
Studentgrupper	1	4	
Sum	4	8	1

Tabell nummer 6.4: Inkludering i partnerskap, basert på aksjonen blant praksislærere og lærerstudenter (N=13)

Både blant lærerstudentene og blant praksislærerne opplever flertallet at partnerskapet om aksjonen har vært mellom praksislærer og studenter. I materialet totalt er det fem informanter (lærere og studentgrupper) som ikke har opplevd noe partnerskap. Noen studenter nevner at de ikke har hatt møte med skolens rektor om sitt prosjekt og at de ikke har fått informasjon om skolens eget FOU-arbeid. Andre nevner at også lærerutdanningen har manglende kunnskap om aksjonen de har iverksatt, og at faglærere i liten grad har vært involvert i gjennomføringen av aksjonen. En studentgruppe nevnte også at de heller ikke hadde fått til et partnerskap med praksislærer. Hva partnerskapet skal bestå i, hvilke partnere som forventes å være involvert og hvordan intensjonen om at aksjonen skal forvaltes av et partnerskap, synes å være noe av det mest problematiske ved gjennomføringen av bachelorstudentenes aksjon.

6.6 Hadde skolene nytte av studentenes aksjoner og bacheloroppgaver?

Hovedinntrykket var at studentene i større grad enn praksislærerne opplevde at aksjonen hadde en nytteverdi. Flere studenter uttrykte stort engasjement og positiv innstilling til aksjonen deres hos praksislærerne sine, og det synes som at de tolket dette dit hen at praksislærerne så nytteverdien i studentenes arbeid. Det var imidlertid én praksislærer som skilte seg ut med hensyn til å se nytteverdien av studentenes aksjon, og det var Nils. Han var svært engasjert og interessert i studentenes aksjon og beskrev samarbeidet på følgende måte:

«De hadde et banebrytende prosjekt som fungerte veldig godt. Jeg ble en symbiose med studentene, og jeg har sagt til rektor at jeg ønsker å bruke dette videre.»

Noa og Lone var tydelig på at studentenes aksjon ikke hadde noen nytte hverken for dem eller for skolen. Nina hadde ikke noe personlig nytte av studentenes aksjon og følte heller ikke noe eierforhold til aksjonene deres, men hun åpnet opp for at det kanskje kunne være av betydning for andre i personalgruppen hvis studentene kom tilbake skolen og presenterte arbeidet sitt.

Laila mente at aksjonen ikke hadde hatt betydning for skolen hennes fordi forskning ikke var i fokus hos dem, og det begrunnet hun med at de ikke var en universitetsskole. For henne og klassen hadde det imidlertid vært nyttig selv om hun ikke følte et eierforhold til aksjonen, men så på seg selv som en viktig bidragsyter. Om nytteverdien sa hun følgende:

«Studentene hadde med seg nye øyne og de videreutviklet en arbeidsmetode som jeg allerede brukte aktivt i undervisningen.»

Bård mente at aksjonen hadde vært nyttig fordi studentene hadde kommet med ideer som han ikke hadde tenkt på tidligere, men han var likevel litt nølende til hva det ville bety videre for han i undervisningen. Han ville vente til han hadde lest oppgaven deres og funnet ut hvilke refleksjoner studentene hadde gjort seg før han konkluderte om nytteverdien, og om han kom til å videreføre noe fra studentenes aksjon i klassen.

Bodil og Bente var begge opptatt av at studentene bidro positivt med nytt engasjement og glød, men de var nølende til om aksjonene var til nytte for dem som lærere. Bente sa det slik:

«Det er vanskelig å svare på. Ikke nytte fordi vi ikke har tenkt på dette før, en slik nytteverdi tror jeg vi sjeldent vil få. Men de kommer med et engasjement og en glød, og kan ta frem ting som vi har glemt.»

Bodil mente at aksjonen studentene gjennomførte ikke trengte noen forskning fordi alle visste resultatet, men det var positivt for henne og elevene at studentene var der:

«Nyttig at det kommer studenter til meg, eller? Det er ikke noe nytt og revolusjonerende de kommer med, men det blir positivt for elevene. Men er det bacheloren som gir meg noe eller er det folkene?»

Bente kommenterer også hva hun tenkte om nytteverdien for skolen hun jobber på:

«Som skole ser vi hva som rører seg, og jeg håper at studentene kommer tilbake og forteller hva de har gjort, og det tror jeg vi vil ha nytte av uansett. Med bachelorprosjektet blir det grundigere enn før. Tidligere var det ingen nytte for oss, men dette er verd å presentere.»

I tabell nummer 6.5 nedenfor er informantenes syn på nytteverdien oppsummert.

	Nyttig for læreren eller skolen	Positiv opplevelse	Ikke nyttig
Praksislærere som opplevde partnerskap med studentene	2	3	
Praksislærere som ikke opplevde partnerskap med studentene			3
Studentgrupper som opplevde partnerskap med praksislærerne	4		
Studentgrupper som ikke opplevde partnerskap med praksislærerne			1
Sum totalt	6	3	4

Tabell 6.5: Praksislærernes og studentenes opplevelse av nytteverdien av studentenes aksjon. (N=13)

Det skilles mellom nyttig og positivt. Nyttig indikerer at praksislærerne ønsket å videreføre deler av studentenes aksjon i sin undervisning, mens positivt indikerer opplevelsen det var for elevene å ha studentene i klassen. Både for studentene og for praksislærerne var det samsvar mellom opplevelsen av partnerskap og nytteverdien av aksjonen. Blant praksislærerne som hadde opplevd partnerskap mente samtlige at aksjonen enten hadde vært nyttig eller at det hadde vært en positiv opplevelse for elevene. Ingen av dem var av den oppfatning at aksjonen hadde vært unyttig. Blant de som ikke opplevde partnerskap, ble det heller ingen nytte. Blant lærerstudentene var det bare de som ikke hadde opplevd partnerskap som vurderte aksjonen som ikke nyttig for skolen. De studentene som opplevde partnerskap, hadde en opplevelse av at aksjonen hadde vært nyttig for skolen.

6.7 Hvordan gikk det å kombinere FoU-arbeidet med andre mål i praksisplanen?

Aksjonen og bacheloroppgaven er bare én del av det studentene skal arbeide med i løpet av praksisperioden. Informantene fikk spørsmål om aksjonen hadde vært en naturlig del av undervisningen og hvordan det hadde vært å kombinere arbeidet med bacheloroppgaven med de andre målene i praksisplanen. Her kan vi se at studentene og praksislærerne ikke er helt samstemte. Praksislærerne kommer til ordet først.

Laila mente det hadde gått fint å kombinere:

«Aksjonen var en naturlig del av undervisningen og studentene hadde også fokus på de andre målene i praksisplanen.»

Studentene fikk gode skussmål hos Nils, samtidig som han reflekterte over at lærere har en taus kunnskap som vi ikke vet at vi har:

«Aksjonen var en naturlig del av undervisningen fordi de var gode på det de har gjort, og vi har fått konsentrert oss om de andre kompetansemålene. Også skjønner jeg ut i fra kompetansemålene at vi lærere har en del skills som vi ikke vet at vi har, det ligger i ryggmargen.»

Noa på sin side var ikke like fornøyd og uttrykte seg slik:

«Aksjonen skulle være en del av undervisningen, men hvor ble den av? Vi brukte liten tid på bacheloren og fikk god tid til de andre målene.»

I følge Lone var ikke hun og studentene enige om hva som hadde blitt gjennomført:

«Vi hadde ulike oppfatninger om hva de gjennomførte i forbindelse med aksjonen. Aksjonen og de andre kompetansemålene har vært to parallelle løp.»

Bård har savnet større interesse for bacheloroppgaven hos sine studenter:

«Over halvparten av interessen hos studentene har vært om de andre målene, og derfor er jeg bekymret for bacheloren deres. De har hatt for liten interesse for oppgaven.»

Bodil er inne på at arbeidet med bacheloren tar oppmerksomheten bort fra andre ting:

«De andre målene blir bare sånn man må komme seg gjennom. Hvis bacheloren er knyttet til ett spesielt fag, blir en naturlig konsekvens av det at de andre fagene blir nedprioritert.»

Nina mente at arbeidet med bacheloroppgaven tok oppmerksomheten bort fra andre læringsmål, som det å kunne planlegge undervisning:

«De kan ikke planlegge – det må de lære før de kommer ut i praksis! Uten bacheloren kunne de kanskje ha klart å planlegge ukene bedre, så bacheloren var egentlig bare dum og meningsløs.»

Bente mente derimot at i motsetning til studentene året før, så hadde årets studenter integrert aksjonen sin på en god måte i undervisningen. I fjor var de opptatt av å sammenligne, men det var vanskelig å finne noe å sammenligne med. Bente mente at årets studenter hadde lært og utviklet seg personlig gjennom å fokusere på ett spesielt undervisningsopplegg. På denne måten mente hun at bacheloroppgaven ble integrert i undervisningen på en god måte:

«Når bacheloren blir en naturlig del av undervisningen, tar man bort mye av spenningen mellom bacheloren og det å være i praksis. For hvis du gjennomfører undervisning som du har lyst til, da gjør du det du skal som praksisstudent og da er det ikke lenger noe spenning mellom disse to. Da kan man gå dypere inn i veiledningen fra to perspektiver: Den ordinære praksisdelen og bachelorprosjektet.»

Tre av fem studentgrupper sier at bacheloroppgaven har fått mest oppmerksomhet, på bekostning av andre sider ved praksisopplæringen. Gruppe 4 uttaler det slik:

«Vi har ikke snakket om de andre punktene under praksis i det hele tatt. For å være helt ærlig så forsvant det helt. Vi visste ikke hva de andre punktene var før vi skulle skrive sluttevalueringen.»

To studentgrupper mente imidlertid at fokuset ikke hadde vært på bacheloroppgaven, noe som her kommer til uttrykk fra gruppe 5:

«Hovedfokuset i praksisperiodene er fortsatt selve praksisbiten. Du skal ha alle timene og alt skal planlegges, og i tillegg skal du ha bacheloren. Praksislæreren var opptatt av læringsmålene og så ble bacheloren glemt.»

Tabellen nedenfor viser om studentene og praksislærerne opplevde mest fokus på bacheloroppgaven eller på de andre læringsmålene i praksisplanen under praksisperiodene.

	Mest fokus på Bacheloroppgaven	Fokus både på BA-oppgaven og på de andre læringsmålene	Mest fokus på de andre læringsmålene
Praksislærere som opplevde partnerskap med studentene	1	3	1
Praksislærere som ikke opplevde partnerskap med studentene			3
Studentgrupper som opplevde partnerskap med praksislærerne	3		1
Studentgrupper som ikke opplevde partnerskap med praksislærerne			1
Sum totalt	4	3	6

Tabell nummer 6.6: Fokus på bacheloroppgaven eller på andre læringsmål. (N=13)

Vi ser at samtlige av de som ikke opplevde partnerskap, det gjelder både praksislærere og studenter, oppgir at det var mest fokus på de andre læringsmålene i praksisplanen. Av studentgruppene som opplevde partnerskap, oppgir tre grupper at det var mest fokus på bacheloroppgaven, mens én gruppe mente det var mest fokus på de andre læringsmålene. Blant praksislærerne som opplevde partnerskap, var det mer spredning. Tre mente det var fokus både på bacheloroppgaven og de andre læringsmålene, én mente fokuset kun var på bacheloroppgaven og én mente fokuset var på de andre læringsmålene.

6.8 Hvordan oppfatter praksislærerne sin rolle som veileder i studentens FoU-arbeid?

6.8.1 Praksislærernes oppfatninger om egne rolle

Både studentene og praksislærerne var tydelige på at praksislærerne ikke skulle veilede på den skriftlige delen av bacheloroppgaven, det var det faglærerne i profesjonsfaget ved UiT som skulle gjøre. Men praksislærerne hadde mye på hjertet om sin rolle som veiledere i

studentenes FoU-arbeid. Flere var usikre på om de hadde utført jobben slik som UiT forventet, og flere etterlyste klarere retningslinjer fra UiT. Det var imidlertid vanskelig å se noen mønstre i denne kategorien så hver enkelt praksislærer taler for seg selv.

Laila var opptatt av at hennes rolle som veileder måtte bli annerledes fordi studentenes utdanning var forandret. Det stilles nye krav til studentene i praksisfeltet og da må det bety noe for hennes rolle som veileder også. Laila har selv forskningskompetanse og mente at det var til fordel for hennes studenter. Hun etterlyste mer snakk om praksislærerens rolle på denne måten:

«Hva som forventes av oss praksislærere kunne vært snakket mer om i forkant. Hvor mye skulle vi hjelpe dem? Studiet er endret og det må bety noe for oss praksislærere, men det har ikke UiT tatt høyden for. Det burde ha vært kursing av veiledere, for eksempel om aksjonsforskning og hvordan vi skal tilnærme oss de nye studentene.»

Nils skjønnte ikke til å begynne med hva aksjonslæring var for noe, men etter at han etter eget utsagn fikk det oppklart jobbet han tett med studentene og utarbeidet prosjektet sammen med dem. Han var ikke i tvil om sin rolle i forhold til studentene, men han var usikker på hva UiT forventet av han i praksislærerrollen:

«Når det gjelder hva lærerskolen forventer av meg, så vet jeg faktisk ikke om jeg har utført min rolle.»

Noa syntes det hadde vært vanskelig å veilede og det hadde vært mange uklarheter i forhold til studentenes valg av aksjon. Han stilte flere spørsmål:

«Hvem har ansvaret her når det blir så uklart? Jeg skjønnte hva de hadde tenkt, men hva var min rolle? Hva skulle jeg veilede dem på?»

Lone opplevde også veiledningen som vanskelig og opplevde at studentene ikke tok imot innspill fra henne. Hun har god erfaring som veiledere fra tidligere, og savnet en tettere veiledning med de studentene hun hadde i praksis denne gangen. Det gjorde sitt til at hun resignerte litt etterhvert:

«Jeg var tydelig på at de måtte si ifra hvis de ville ha veiledning, men det ønsket de ikke. Jeg kom til et punkt hvor jeg bare måtte erkjenne at hvis de ikke vil, så kan ikke jeg gjøre noe.»

Bård var litt stresset for at studentene ikke hadde samlet inn nok data, og følte at han ble en større pådriver overfor studentene enn det han hadde vært med studentene året før. Han har selv forskningskompetanse og lurte litt på om han var mer stresset enn det han egentlig trengte å være. Han opplevde at han hadde fått en ny rolle som veileder som følge av at studentene skulle utføre et FoU-arbeid og uttrykte det slik:

«Nye elementer som aksjonslæring og partnerskap påvirker vår rolle i stor grad. Vi bidrar som rådgivere til bacheloroppgaven, noe vi ikke har vært i nærheten av tidligere. Dette kommer i tillegg til den vanlige veilederbiten. Så det er en ny rolle – den er ikke uoverkommelig, den er heller mer spennende.»

Bodil har også forskningskompetanse og mente at det hadde innvirkning på hvordan hun så på sin rolle som veileder for disse studentene. Hun mente at studentene var dårlig forberedt på hvordan de skulle innhente data og måle resultatet av aksjonen sin, og hun reflekterte over sine holdninger og involvering i studentarbeidet på denne måten:

«Kanskje tenker jeg mer forskning enn det de gjør. Kanskje jeg blander meg for mye, men jeg liker dette. Det er mulig jeg har større forventninger til dette enn det studentene har.»

Nina som var praksislærer for første gang var usikker på mange ting både i forhold til veilederjobben og studentenes aksjon og oppgave. Hun så også at de praksislærerne som hadde vært med på dette før hadde en fordel:

«Jeg visste ikke om jeg skulle pushe dem, men jeg er engasjert og synes at det var artig å snakke om, men jeg visste ikke om det var viktig at jeg gjorde det. De som hadde tredje års studenter i fjor forstod dette bedre. Men jeg forstod at dette var bra, at det var noe positiv.»

Bente mente som vi har sett tidligere at partnerskapet mellom henne, studentene og UiT hadde fungert meget bra dette studieåret. Det gode samarbeidet mellom de tre partene trakk hun også frem som positivt da hun tenkte over sin rolle som veileder, samtidig som hun var tydelig på at uten de erfaringene hun hadde fra året før med bachelorstudenter og det faktum at hun selv har skrevet mange oppgaver, ville hun ha vært fryktelig usikker på sin rolle som veileder. Hun hadde også noen tanker om hvordan hun løste jobben som veileder denne gangen og hva som forventes fra UiT:

«I år har jeg funnet en god måte å jobbe med studentene på, men jeg tror ikke at UiT hadde forventet at jeg skulle jobbe på denne måten, og det tror jeg heller ikke at de andre praksislærerne har oppfattet. Jeg tror det kommer av mine erfaringer i fjor og god dialog med UiT. UiT må formidle mye tydeligere til praksislærerne hvor de vil.»

6.8.2 Studentenes oppfatninger om praksislærers rolle

Alle studentgruppene i utvalget hadde etter egne utsagn valgt aksjoner som var en naturlig del av undervisningen. Det vil si at aksjonen de gjennomførte ikke skulle være et opplegg som kom i tillegg eller var ved siden av den daglige undervisningen, men den skulle være en naturlig del av den daglige undervisningen eller i en avgrenset periode. Studentgruppene fikk etter egne utsagn dette godt til, og noen av dem så da ikke en tydelig forskjell på veilederrollen i denne praksisperioden sammenlignet med tidligere. Gruppe 2 sa det slik:

«Hun har egentlig den samme veiledningsrollen som praksislærerne tidligere har hatt, hun skal veilede oss på det som skjer mens vi er i praksis, det som skjer i klasserommet og i undervisningen vår.»

Gruppe 1 var godt fornøyd med praksislæreren sin og mente at han hadde vært mer aktiv overfor dem enn det de hadde vært overfor ham:

«Han skal støtte og veilede oss i prosjektet mens vi er her. Han har vært flinkere å ta opp ting med oss enn det vi har vært å spørre han.»

Gruppe 3 hadde forventninger om at praksislæreren skulle bidra med det praktiske utstyret de trengte i forbindelse med aksjonen, men opplevde at han ble en større og viktigere medspiller enn de hadde tenkt:

«Han har støttet oss aktivt med tanker, ideer, rammer, med alt egentlig.»

Gruppe 4 var meget godt fornøyd med oppfølgingen fra praksislæreren som blant annet hadde vært til stor hjelp når de skulle formulere problemstillingen til oppgaven. Hun fikk de beste skussmål på det området:

«Hun var en kløpper på problemstillinger.»

Gruppe 4 reflekterte litt over at bacheloroppgaven i lærerutdanningen er helt i startfasen og at det er mange praksislærere som har lite erfaring med dette. De nevnte aksjonsforskning og aksjonslæring spesielt:

«Aksjonsforskning og aksjonslæring er veldig nytt, så vi kan ikke forvente å komme til en praksislærer som kan dette veldig godt.»

Gruppe 5 fikk ikke til partnerskapet med praksislæreren sin, og det gjorde nok sitt til at denne gruppen ikke fikk den hjelpen til aksjonen og bacheloroppgaven som de kunne ha fått. Det var likevel viktig for dem å formidle at de hadde lært mye i praksisperioden og at de fikk mye god hjelp hos praksislæreren til det som ikke hadde noe med aksjonen og bacheloroppgaven å gjøre. Det var mange omstendigheter som gjorde sitt til at samarbeidet om bacheloroppgaven ble vanskelig, og de uttrykte at praksislæreren forsøkte flere ganger å komme med innspill til dem, men det passet ikke med det de selv hadde tenkt.

Her har jeg valgt å fokusere kun på praksislærernes oppfatninger, og i tabellen nedenfor ser vi om praksislæreren føler trygghet i sin rolle i forhold til forventninger hos studentene og UiT.

	Sikker på sin rolle i forhold til studentene sine forventninger	Ikke sikker på sin rolle i forhold til studentene sine forventninger	Sikker på sin rolle i forhold til UiT sine forventninger
Praksislærere som opplevde partnerskap med studentene	5		
Praksislærere som ikke opplevde partnerskap med studentene		3	
Sum totalt	5	3	0

Tabell 6.7: Praksislærernes trygghet i sin rolle i forhold til forventninger hos studentene og UiT (N=8)

Alle praksislærerne som opplevde partnerskap med studentene, følte seg sikker på sin rolle i forhold til studentenes forventninger. De som ikke opplevde partnerskap med studentene, var ikke sikker på sin rolle i forhold til studentene. Vi ser også at ingen av praksislærerne var sikker på sin rolle i forhold til forventningene hos UiT. Det inkluderte også praksislæreren som jobbet ved en universitetsskole. Tabellen viser betydningen av å få til partnerskapet, og at det er usikkerhet i forhold til UiT.

6.9 Universitetsskoleprosjektet

Spørsmålet om praksislærernes oppfatninger av universitetsskoleprosjektet var ikke en del av intervjuguiden. Det var imidlertid tre praksislærere som kom innom dette i løpet av intervjuet. Det var Laila, Bodil og Bente. Det var kun Bente som jobbet ved en universitetsskole. Ingen

av studentene tok opp dette temaet eller kommenterte hvorvidt de hadde hatt praksis på en universitetsskole eller ikke.

Laila uttalte tidligere at skolen hennes ikke var opptatt av forskning fordi de ikke var universitetsskole. Hun har sterke meninger om universitetsskoleprosjektet:

«Hva er forskjellen på oss og universitetsskolene? Er det noe mer for praksislærerne på de skolene? Er det en elite med praksislærere som får mer hjelp? Det er etisk betenkelig å sende studentene til skoler med ulike forutsetninger. For min del vet jeg ikke om jeg ønsker å være praksislærer når vi blir degradert til noe som er mindre verd enn det de på andre skoler er.»

Som vi har sett så mente Bodil at det ikke hadde vært noe partnerskap med UiT, og hun stilte også spørsmål om det var fordi de ikke var en universitetsskole. I løpet av intervjuet kommer hun med noen flere betraktninger:

«Vi er veid og funnet for lett til å være universitetsskole, men kanskje de skolene som har en verdi her i byen har ei annen oppfatning enn det vi har om dette.»

Bente som jobber på en universitetsskole opplever det som positivt:

«Satsningen på universitetsskolene gir oss en mye bredere dør inn til UiT, og det er veldig verdifullt. Vi får inn nye tanker fra UiT og vi føler vi er med å utvikle noe.»

Kapittel 7 – Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil datamaterialet i undersøkelsen analyseres og drøftes i forhold til de teoretiske perspektivene.

7.1 Hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven i lys av Goodlads læreplannivåer

I følge emneplanen for bacheloroppgaven, skal studentene tilegne seg kompetanse innenfor det temaet som bacheloroppgaven handler om. I tilknytning til egen praksis skal studentene kunne planlegge, gjennomføre og vurdere et aksjonslæringsprosjekt. Målet er også at studentene gjennom samhandling med andre studenter, praksislærer og veiledere skal utvikle egen og kollegial praksis, samt ha kunnskap om at fornying og læring er en viktig del av utøvelsen av læreryrket som profesjon. Aksjonslæring kan forstås som en prosess som skal bidra til forbedringer av praksis innenfor et spesielt felt. Aksjonen gjennomføres derfor med tanke på endringer og forbedringer av eksisterende praksis (Tiller 2006). Nedenfor analyseres informantenes oppfatninger om hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven i lys av Goodlads læreplannivåer.

I de nasjonale styringsdokumentene, som kan hevdes å representere den ideologiske læreplanen, fastslås det at grunnskolelærerutdanningen skal være forskningsbasert og at studentene skal drive forskning. På det formelle læreplannivået, de vedtatte lokale planene ved UiT, nevnes aksjonslæring og aksjonsforskning spesielt. I de lokale planene fremgår det tydelig at studentene skal drive aksjonslæring og ikke aksjonsforskning, men informantene bruker likevel *forskning* om studentenes aktivitet. Vi kan si at *forskning* er sentralt både i den ideologiske læreplanen og de formelt vedtatte planene, men forskning blir i de lokale planene avgrenset til å gjelde aksjonslæring og –forskning. Alle studentgruppene synes å være innforstått med den ideologiske og den formelle læreplanen, og vi kan anta at denne kunnskapen har blitt formidlet i undervisningen ved UiT. Når studentene svarer på spørsmålet om hva som er hensikten med aksjonen og bacheloroppgaven, er «*drive forskning*» hensikten som oppgis hyppigst. Denne hensikten blir oppgitt av alle fem studentgruppene og av fem praksislærere. Praksislærerne som oppgir «*drive forskning*» som hensikt, har svært ulik bakgrunn. To av dem er helt nye som praksislærere, hvorav den ene har veiledningskompetanse og den andre har det ikke. Tre av dem har lang erfaring som praksislærere, og de har alle tre veiledningskompetanse. Én av disse tre hadde forskerkompetanse og erfaring med bacheloroppgaven fra året før.

Den lokale læreplanens bestemmelser ved UiT om at aksjonslæring skal være studentenes forskningsstrategi i bacheloroppgaven dreier seg om det formelle læreplannivået. Det lokale valget om å legge vekt på en bestemt forskningsstrategi og –tradisjon er et bevisst valg som ikke med nødvendighet følger av de nasjonale styringsdokumentene og den ideologiske læreplanen. Men valget av aksjonslæring/-forskning er en rimelig fortolkning av prinsippet om forskningsbasert utdanning som er hentet fra det ideologiske nivået, både i de nasjonale styringsdokumentene og i internasjonal forskningstradisjon innenfor profesjonsutdanningene. Aksjonslæring og -forskning innebærer, som begrepene antyder, intervensjon for å forandre, enten egen eller andres praksis. I lærerutdanningsammenheng innebærer dette at studentene skal bli *«lærende lærere for å kunne forandre og utvikle egen eller andres undervisning»*. Nedenfor skal vi se at flere av informantene oppfattet dette.

På nivået for den oppfattede læreplanen, som kommer til uttrykk i intervjuene, er formålet om å gripe forandrende inn og bli *«lærende lærere for å kunne forandre og utvikle egen eller andres undervisning»* den hensikten som nevnes hyppigst etter *«drive forskning»* i informantgruppen som helhet. Alle studentgruppene oppgir dette som en av bacheloroppgavens hensikter. Blant praksislærerne er det to med svært ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn som oppgir dette. Én av dem er helt ny, og den andre har lang erfaring som praksislærer og har veileder- og forskerkompetanse. Ingen av disse hadde hatt bachelorstudenter tidligere. Studentene var opptatt av å utvikle egen undervisning, mens den ene praksislæreren som oppgav denne hensikten, mente det var skolens undervisning som skulle endres.

I emneplanene for bacheloroppgaven og praksisplanen står det svært lite om *«integrering av teori og praksis»*. I BA-heftet kan vi lese én setning om at bacheloroppgaven skal integrere teori og praksis (UiT, BA-heftet 2013-2014). Likevel tematiserte noen av respondentene uoppfordret denne hensikten. *«Koblingen mellom teori og praksis»* blir nevnt av to av praksislærerne og én av studentgruppene. Integrering av teori og praksis er et grunnleggende siktemål i den nye grunnskolelærerutdanningen, og for så vidt har vært det i lang tid, men dette var ikke et fremtredende tema hos praksislærerne. De to praksislærerne nevner ikke *«koblingen mellom teori og praksis»* når de får spørsmål om hensikten med aksjonen, men de kommer inn på det i løpet av intervjuet. Begge har lang erfaring som praksislærere og begge har veiledningskompetanse. En av dem hadde erfaring med bachelorstudenter fra året før, mens den andre har forskerkompetanse. Studentgruppen nevnte uoppfordret at de var fornøyd med hvordan teorien om aksjonslæring var koblet til praksis: *«Hvis vi bare hadde hatt teori*

om dette og ingen praksis, så tror jeg ikke når jeg skal ut som lærer at det hadde falt meg inn å starte med aksjonslæring og aksjonsforskning».

En årsak til at integrering av teori og praksis blir nevnt av så få informanter kan være at de formelle planene, det som faktisk står skrevet på papiret, er uklart eller mangelfullt. Ordet «integrering» er ikke konkretisert i BA-heftet og integrering av teori og praksis er ikke nevnt i de andre planene.

«*Personlig utvikling og refleksjon*» er grunnleggende målsettinger for praksis både i de nasjonale retningslinjene og i den lokale praksisplanen, men ingen av studentene og bare to praksislærere nevnte denne målsettingen. De to praksislærerne hadde begge erfaring med bachelorstudenter fra året før og begge har veiledningskompetanse. Det er mulig at studentene mente at personlig utvikling og refleksjon inngikk i målsettingen om «*lærende lærere for å kunne forandre og utvikle egen eller andres undervisning*». I terminologien fra aksjonslæring er begrepene personlig utvikling og refleksjon mindre hyppig brukt enn innenfor veiledningspedagogikken. Disse to praksislærerne har på dette punktet, med sin erfaring og bakgrunn, oppfattet den formelle planen annerledes, og mer adekvat, enn de andre informantene.

«*Trene med tanke på mastergraden*» er ikke en hensikt som eksplisitt kommer til uttrykk verken i nasjonale styringsdokumenter eller i de formelt vedtatte lokale planene. Likevel er det én praksislærer og to studentgrupper som oppgir denne hensikten. Praksislæreren har selv forskerkompetanse, og det er nærliggende å anta at hans bakgrunn er en avgjørende faktor for å oppgi denne hensikten. Studentene skal for første gang benytte vitenskapelige metoder for å hente inn data til bacheloroppgaven, og dette kan tolkes som trening. De to studentgruppene som oppgir denne hensikten, mener at aksjonen de har gjennomført og oppgaven som skrives, like godt kunne ha vært en prosjektoppgave fordi bacheloroppgaven ikke fører til noen grad slik som i andre 5-årige mastergradsutdanninger.

«*Hjelp praksisskolene*» er heller ikke en hensikt som kommer eksplisitt til uttrykk i noen nasjonale styringsdokumenter eller i de formelt vedtatte lokale planene. Det er to uerfarne praksislærere som er praksislærere for første gang som oppgir denne hensikten. Den ene av dem har formell veiledningskompetanse og deltok på dialogseminarene, mens den andre mangler veiledningskompetanse og deltok ikke på dialogseminarene. Begge oppgir også at de ikke fikk til partnerskapet med studentene og at studentenes aksjoner ikke hadde noen nytteverdi for dem som lærere. Dersom disse praksislærerne hadde oppfattet at studentenes aksjon skulle hjelpe dem i deres praksis, er det nærliggende å anta at dette påvirket det

manglende partnerskapet med studentene. Dette forklarer også hvorfor de ikke fikk noen nytteverdi av studentenes arbeid. Hva som er årsaken til at de oppgir denne hensikten, kan ha sammenheng med hvordan de har oppfattet intensjonene med partnerskapet mellom dem, studentene og UiT. Dette blir nærmere belyst under punkt 7.2. Det er verd å merke seg at ingen av studentene har oppgitt at hensikten med aksjonene deres var å hjelpe praksisskolene. Det kan tolkes dit hen at studentene oppfattet hensikten med aksjon som å endre og utvikle egen undervisning.

7.2 Partnerskap mellom hvem? I lys av teknisk -, praktisk – og frigjørende aksjonsforskning

I nasjonale dokumenter som styrer grunnskolelærerutdanningen blir partnerskapsavtaler mellom utdanningsinstitusjonene og praksisskolene trukket frem som et tiltak for å styrke praksisdelen i lærerutdanningen. Ved UiT blir studentene trukket aktivt inn i partnerskapet som følge av vektleggingen av aksjonsforskning og aksjonslæring. I kapittel 4 ble forskningsopplegget som studentene og praksislærer gjør i fellesskap definerte som et intervenserende partnerskap. Andreassen (2014) sin tabell ble brukt for å vise hvordan et intervenserende partnerskap kan ses i sammenheng med ulike former for aksjonsforskning. Her benyttes samme modell for å finne ut hvordan praksislærerne opplevde et eventuelt partnerskap. Det er studentene som innehar forskerrollen slik tabellen tolkes her.

Tre av åtte praksislærere var tydelige på at de ikke hadde opplevd noe partnerskap med verken studentene eller med UiT, og de samme praksislærerne hadde heller ingen nytteverdi av studentenes aksjon. To av disse oppga også at hensikten med aksjonene var at studentene skulle hjelpe praksisskolene, noe som kolliderte med de erfaringene de satt igjen med. Et fellestrekk med beskrivelsene fra de tre praksislærerne, var at de ikke hadde vært med å formulere studentenes problemstillinger og de opplevde ingen medvirkning angående valg av tema til aksjonene. Disse prosjektene ble styrt utenfra av studentene uten inkludering av praksislærerne. Dette kan vi derfor betrakte som teknisk aksjonsforskning. Det var studentene som fikk mest igjen i denne situasjonen. Det var de som drev aksjonslæring. De fikk gjennomført sin aksjon og hadde dermed grunnlaget for å skrive bacheloroppgaven.

Fem av åtte praksislærere opplevde partnerskap med studentene, men fire av dem inkluderte ikke UiT i partnerskapet. Av de fire praksislærerne som opplevde partnerskapet kun med studentene, mente to at studentenes aksjon hadde vært nyttig for dem selv, og en av dem

mente også at det var nyttig for skolen. De to andre opplevde at det hadde vært en positiv opplevelse. Med positiv opplevelse kan vi forstå at det var positivt for elevene at studentene var i praksis. Disse to opplevde likevel ikke at studentene bidro til praksisendring, eller at de selv lærte noe av studentenes aksjon. Med bakgrunn i det vil også disse to aksjonene defineres som teknisk aksjonsforskning.

Det var imidlertid én av disse praksislærerne som uttrykte klart og tydelig at han lærte av studentenes aksjon. Han uttrykte partnerskapet med studentene med følgende metafor: «*Jeg ble en symbiose med studentene!*» I motsetning til de metaforene det ble referert til fra Ganser sin undersøkelse (Nilssen 2010), så er dette en metafor som inkluderer både praksislæreren og studentene i et tett fellesskap. I et intervenerende partnerskap er et likeverdig bytteforhold et av kriteriene, og vi kan ut i fra praksislærerens utsagn tolke forholdet mellom han og studentene som likeverdig, og at de har fått like mye igjen for arbeidet. Aksjonen ville få konsekvenser for hans undervisning, og vi kan derfor si at studentene bidro til praksisendring og praktikerens drev aksjonslæring og lærte av aksjonen. Aksjonen ville også bli nyttig for skolen. Studentene foreslo tema, men det var innenfor praksislærerens interessefelt og de arbeidet sammen om prosjektet fra første stund. Postholm og Moen (2009) og Postholm og Madsen (2012) hevder det er avgjørende for om aksjonsforskning skal oppleves som meningsfullt for læreren at tema er innenfor hennes interessefelt. Det må føles nødvendig å gjennomføre aksjonen med tanke på endring. Videre er bacheloroppgaven pr. definisjon ikke å betrakte som et vitenskapelig arbeid, men som en dokumentasjon på studentenes aksjon. Hvis vi ser bort fra det siste punktet, kan vi definere dette som praktisk aksjonsforskning. Det var første gang denne praksislæreren hadde studenter fra lærerutdanningen, og han hadde ikke forsker- eller veilederkompetanse.

Den andre praksislæreren som mente at studentenes aksjon hadde vært nyttig, og ikke bare positiv, opplevde også at studentenes aksjon var innenfor hennes interessefelt og hun bidro aktivt med å formulere studentenes problemstilling. Hun uttrykte ikke direkte at hun lærte av aksjonen, men studentenes arbeid bidro til ei videreutvikling av en arbeidsform som hun allerede brukte. Hun kom til å fortsette med det arbeidet studentene hadde gjort, og vi må derfor kunne si at hun drev aksjonslæring og at den bidro til endring av praksis. Dette samarbeidet defineres derfor også som praktisk aksjonsforskning. Denne praksislæreren har lang erfaring som praksislærer, og hun har både forsker- og veilederkompetanse.

Den siste av de åtte praksislærerne arbeidet ved en universitetsskole og var den eneste som opplevde et partnerskap både med studentene og med UiT. Hun samarbeidet tett med

studentenes faglærer både i forkant av praksis og mens studentene var i praksis. Vi kan likevel forstå av hennes opplevelser at det var studentenes læring som var i sentrum. Hun opplevde ikke selv en nytteverdi med tanke på endring av egen undervisning, men det var positivt for elevene at studentene var der. Det var med andre ord studentene som hadde mest igjen av partnerskapet. Derfor vil også dette partnerskapet måtte defineres som teknisk aksjonsforskning.

Med bakgrunn i denne analysen ser vi at seks av åtte praksislæreres opplevelser av partnerskapet med studentene kan defineres som teknisk aksjonsforskning og to kan defineres som praktisk aksjonsforskning. Ingen kan defineres som frigjørende aksjonsforskning. I den frigjørende aksjonsforskningen i et intervensjonerende partnerskap innebærer det at studentene skal bidra til praksisendring, inneha en konsulentrolle, praksislæreren skal lære av prosjektet og det er praksislæreren som skal ha mest igjen for å delta i partnerskapet. Da forholdet mellom praksislærer og student i utgangspunktet må kunne betraktes som et asymmetrisk forhold, er det vanskelig å se for seg at studentene skal ha en konsulentrolle. Likeså er det vanskelig å se at det er praksislæreren som skal sitte igjen med den største gevinsten av studentenes arbeid. Som vi så i kapittel 4, mente Andreassen (2014) først og fremst at studentenes arbeid med aksjonen og bacheloroppgaven var praktisk aksjonsforskning.

Undersøkelsen viser at UiT først og fremst må definere og være tydeligere på hvilken rolle faglærerne skal ha i partnerskapet, og ikke minst hvorvidt de er inkludert i partnerskapet med praksislærerne og studentene eller ikke. Det gjelder faglærere i alle fag, ikke bare profesjonsfaget. Det var kun én studentgruppe som informerte om at de hadde hatt kontakt med faglærer i fordypningsfaget sitt i forbindelse med aksjonen. Videre ser vi en svakhet i den modellen som er brukt i analysen, fordi det ikke er rom for tre aktører i partnerskapet. Det ser ut til at UiT har satt egne faglærere litt utenfor partnerskapet, slik at det i realitet dreier seg om et partnerskap mellom praksislærerne og studentene. Det var et tydelig savn hos flere av informantene at de ikke visste nok om UiT sin rolle. Bente sa for eksempel: *«Men denne bacheloroppgaven? Hva er lærerskolens rolle egentlig? Ikke bare før studentene kommer ut i praksis, men også når de er her?»*

Praksislærerne oppgir enstemmig at de er usikre på om de har gjort jobben slik som UiT forventer. De uttrykte stor usikkerhet i forhold til hva UiT forventer av dem i deres rolle som praksislærer og veileder for tredje års studentene. De opplever at rollen deres er endret, men er usikre på hva det innebærer. Når det gjelder egen rolle i forhold til studentene, ser vi en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av partnerskap og trygghet som veileder. På

dialogseminaret ble både studentene og praksislærerne presentert for en trekant som skulle illustrere samarbeidet mellom alle tre partene, men ifølge praksislærer Nils var det likevel uklart. Han siktet først og fremst til studentene da han uttalte: *«De spurte og de spurte, men ingen svarte konkret. Alle svarte teoretisk og tok frem en trekant med relasjoner og piler, og alle satt bare og gapte»*.

Dette tyder på at rolleavklaringen i partnerskapet ikke er god nok. I tillegg til at UiT bør avklare rollene til egne faglærere, ser det ut til å være et behov for å snakkes mer om praksislærerens rolle både i forhold til studentene og til UiT.

7.3 Aktør og struktur - basert på Archer

De strukturelle betingelsene som styrer praksis omfatter, som vi tidligere har vært innom, både nasjonale retningslinjer og planer, samt lokale emneplaner og praksisplanen ved UiT. Vi har sett at de formelle læreplanene tolkes og oppfattes ulikt, slik at den iverksatte læreplanen varierer. Det er den iverksatte planen vi studerer når vi ser hvordan aktørene utnytter handlingsrommet i praksis. Et eksempel fra undersøkelsen er informantenes oppfatninger av hensikten med studentenes aksjon. Alternativene *«å utvikle og endre egen undervisning»* på den ene siden, og at studentene skulle *«hjelp praksisskolene»* på den andre siden, kan vi si er potensielt motstridende oppfatninger hos aktørene vedrørende aksjonens hensikt og innhold. Hvis aktørene har ulike oppfatninger om dette og ikke kommer frem til en aksjon som oppfylder begge hensikter vil det være duket for konflikt, og det forskende partnerskapet vil vanskelig kunne realiseres. Fokuset hos aktørene vil være ulikt, og i stedet for et samspill kan det oppstå motsetninger og frustrasjon. Dette kan vi se er tilfelle hos de praksislærerne og studentene som ikke opplevde å lykkes med partnerskapet. I den grad motstridende oppfatninger av hensikten med aksjonen kan forankres i studieplanene, kan det hevdes at det er innebygget en potensiell konflikt på formelt læreplannivå.

Et annet motsetningsforhold, som er beslektet med det første, er hvorvidt innhold og tema i studentenes aksjoner skal føre til endringer i studentenes undervisning eller i skolens undervisning. I tabell 6.1 så vi at det var stor bredde i studentenes valg av tema, og det var stor tyngde av prosjekter hvor tema og innhold var relatert til utforskinga av arbeidsformer i egen undervisning. Jeg var til stede på studentenes formidlingsdag, hvor alle prosjektene ble presentert, og det var svært få aksjoner som eksplisitt kunne relateres til endringer i skolens undervisning. Det synes dermed å være et motsetningsforhold mellom det som studentene

faktisk gjennomfører av aksjoner, og det som i læreplanen beskrives som aksjonslæring, eller praktisk aksjonsforskning (Andreassen 20134), der praktikerer, i dette tilfellet praksislæreren, også skal ha noe igjen for aksjonen. I praktisk aksjonsforskning skal praktikerer og forskeren, i dette tilfellet studentene, ha et likeverdig utbytte av aksjonen. Iverksettingen av læreplanen innebærer at studentenes ideer om endret praksis blir det viktigste, mens skolens praksis og endring av denne får mindre oppmerksomhet og i liten grad påvirker valget av aksjon. Også dette tyder på at den formelle læreplanen, ikke fungerer godt nok som styringsdokument. Dette kan skyldes ulike tolkninger av læreplanen, og/eller at det først og fremst er praksislærer som er forskningspartner med studentene, mens skolens rektor i liten grad påvirker valget av aksjon.

Et tredje motsetningsforhold kan oppstå som en følge av den formelle praksisplanen. Det dreier seg om hvorvidt fokuset skal være på bacheloroppgaven eller på de andre læringsmålene i praksisplanen, eller hvordan dette skal kombineres. Det er som vi har vært inne på tidligere, mange læringsmål som skal oppfylles i praksisperioden i tillegg til bacheloroppgaven. Av informantenes utsagn kan vi se at dette har vært iverksatt ulikt. På nytt kan vi også se at partnerskapet spiller en viss rolle. Både studenter og praksislærere som ikke opplevde partnerskap, opplyste at aksjonen fikk minst oppmerksomhet. De andre læringsmålene ble prioritert. Blant de som opplevde partnerskap, er det litt ulike oppfatninger. Tre av studentgruppene mener fokuset var på bacheloroppgaven, og det blir opplyst fra noen av dem at de ikke visste hva de andre læringsmålene var før de skulle vurderes i slutten av praksisperioden. Samtlige av studentgruppene opplyste at de planla at aksjonene skulle være en naturlig del av undervisningen, og ikke noe som skulle gjennomføres i tillegg.

Praksislærerne har litt ulike svar her, men flesteparten mener at fokuset var både på aksjonen og de andre læringsmålene. Dette viser at vektleggingen av aksjonen har vært iverksatt ulikt, og at den formelle lærerplanen som strukturell betingelse kan tolkes på forskjellige måter.

Andre strukturelle betingelser som påvirker den iverksatte læreplanen kan være den interne kulturen på den enkelte skole. Om skolen har kultur for forskning og endringsprosesser, eller en kultur som innebærer motvilje og motstand mot endringer, vil sannsynligvis påvirke hvordan aksjonen forløper. Det er ikke grunnlag for å si om skolene i denne undersøkelsen var preget av endringskultur eller motstand mot endringsprosesser, men ett informantutsagn fra en praksislærer tyder på at holdningen til forskning er forskjellig ved universitetsskolene og de andre skolene. Laila sa at hennes skole ikke hadde fokus på forskning fordi de ikke var en universitetsskole. Laila fikk likevel til et godt partnerskap med sine studenter og hun dro

nytte av studentenes aksjon i egen undervisning. Hennes personlige engasjement og bakgrunn førte til en positiv og aktiv holdning til studentenes aksjon, selv om hun ikke jobbet på en universitetsskole. Laila har både veileder- og forskerkompetanse. Selv om hun oppfattet at hun lyktes med jobben som veileder for studentene, hadde hun en klar formening om rammeforholdene hun arbeidet under. Hun hevdet at studentene hennes hadde flaks fordi hun hadde forskerkompetanse. Videre var hun spesielt opptatt av universitetsskoleordningen, som hun mente var etisk betenkelig, fordi praksislærerne ved universitetsskolene stod bedre rustet til å veilede bachelorstudentene enn de andre praksislærerne.

Når en praksislærer som ikke arbeidet ved en universitetsskole, men ved en skole som ikke hadde fokus på forskning, kunne lykkes godt i å bidra til studentenes aksjon og få nytteverdi av den, tyder det på at aktøregenskaper i stor grad påvirker utfallet av aksjonen, ikke bare strukturene. Praksislærerne, hvor flesteparten ikke kom fra universitetsskoler, hadde stort sett positive holdninger til å delta i FoU-arbeidet. Men vi kan også spore personlig motstand. En av deltakerne, Bodil, var spørrende til om dette egentlig var noe nytt. Hun mente at de gjorde det samme da hun gikk på lærerskolen selv om det ikke het aksjonslæring. *«Det er ikke noe nytt og revolusjonerende de kommer med»*, var en av hennes kommentarer om studentenes aksjon. Hun synes å implisere at studentene ikke kunne lære henne noe nytt, og hun forsvarte egen kompetanse ved å vise til at dette var gjort tidligere. Bodil har selv både veileder- og forskerkompetanse. Utsagnet kan også tolkes som en kritikk av studentenes valg av aksjon. Senere i intervjuet uttrykker hun at hun er mer opptatt av forskning enn det studentene er.

Nina var den eneste praksislæreren som uttrykte motstand mot hele prosjektet og mente det tok bort fokuset fra andre læringsmål i praksisplanen. Hun uttrykte seg slik:

«De kan ikke planlegge – det må de lære før de kommer ut i praksis! Uten bacheloren kunne de kanskje ha klart å planlegge ukene bedre, så bacheloren var egentlig bare dum og meningsløs.»

Dette utsagnet til Nina vitner om i alle fall to ting. For det første har hun en forventning om at praksisperioden er et sted hvor studentene skal øve på det de har lært gjennom undervisningen på UiT. Nina mener studentene skal lære å planlegge undervisningen før de kommer ut i praksis. For det andre mener hun at bacheloroppgaven er meningsløs og tar bort fokuset fra det som var viktig, nemlig det å kunne planlegge undervisningen. Nina opplevde ikke at hun var deltakende i partnerskapet med studentene. Det var første gang hun var praksislærer, hun hadde ikke veileder- eller forskningskompetanse og hun deltok ikke på dialogseminarene.

Dialogseminarene er en arbeidsform i forkant av praksisperiodene som kan ses på som en strukturell betingelse hvor de ulike aktørkategoriene kan knytte nærmere kontakt. Dette er den formelle arenaen hvor praksislærere, faglærere og studenter møtes før praksisperiodene. Svært mye av forberedelsene som studentene og praksislærerne skal gjøre sammen i forkant av aksjonen, er lagt til dialogseminarene. Her forelese det også over studentenes pensum, og i det tredje studieåret som vi konsentrerer oss om i denne undersøkelsen, er aksjonslæring, bacheloroppgaven og partnerskap naturlige tema. De som ikke er til stede på disse seminarene står i fare for å miste relevant informasjon om studentenes aksjon, og dette kan påvirke den sosiale interaksjonen mellom studentene og praksislærerne i praksisperioden.

Vi kan si at dialogseminarene er en arbeidsform som informantene er positive til, men at det er flere forbedringspotensialer med tanke på innhold og oppfølging. Mye tyder på at grunnlaget for hvordan de formelle planene oppfattes og iverksettes, legges i disse seminarene. Både strukturen (læreplanen og dialogseminarene) og aktørens individuelle forutsetninger har konsekvenser for hvordan beslutningen og gjennomføringen av aksjonen forløper. Informantene i undersøkelsen var positive til dialogseminaret som arbeidsform, men mange hadde synspunkter om seminarene som kan ses på som forbedringsforslag:

- Både praksislærerne og lærerstudentene mente at studentene var for dårlig forberedt til å kunne diskutere innholdet i aksjonen på dialogseminaret.
- Studentene påpekte dessuten at på det tidspunktet hvor dialogseminarene fant sted, var de mer opptatt av andre arbeidskrav i utdanningen.
- Studentene tok opp at mange praksislærere var fraværende på dialogseminarene, noe som førte til at studentene ikke fikk anledning å diskutere aksjonen med sin praksislærer.
- En av praksislærerne mente at hele praksisplanen burde diskuteres i dialogseminarene, ikke bare bacheloroppgaven. Praksisperioden omfatter mange læringsmål utenom bacheloroppgaven.
- Flere praksislærere mente det burde vært mer fokus på selve forskningen som studentene skulle gjøre, og hva det ville innebære både for studentene, praksislæreren og skolene.
- Studentene påpekte at det var en fordel for studentene å komme til en praksislærer som hadde tidligere erfaring med den nye lærerutdanningen og bachelorstudenter

- En studentgruppe tok opp at det var for lite informasjon til praksislærerne om aksjonslæring. De opplevde at praksislærere ikke visste hva de skulle spørre studentene om når de møttes for å diskutere aksjonen.
- En studentgruppe påpekte manglende ressurser i form av rom og faglærere, noe som gjorde dialogseminarene lite effektive for noen av deltakerne.

7.4 I lys av begrepene symbolsk kapital og sosiale felt: Fører

universitetsskoleprosjektet til eliteskoler?

På et overordnet plan viser rapporten fra første fase av universitetsskoleprosjektet (Vedeler 2013) at universitetsskolene skal være en arena hvor praksis, teoriundervisning og FoU-arbeid kobles sammen på en ny måte. Det legges vekt på at samarbeidet skal være fruktbart både for UiT og praksisskolene, og dørene skal være åpne begge veier. Det betyr i praksis at forskerne ved UiT skal få enklere tilgang til praksisfeltet, og praksisskolene kan utnytte kompetansen hos UiT til for eksempel forelesninger og faglige oppdateringer for personalet.

Dette oppfatter Bente som jobber ved en universitetsskole som en verdsatt kapital for praksislærerne: *«Satsningen på universitetsskolene gir oss en bredere dør inn til UiT, og det synes jeg er veldig verdifullt. Vi får inn nye tanker fra UiT og vi føler at vi er med å utvikle noe»*. «Å utvikle noe» kan vi oppfatte som utvikling av lærerutdanningen. Vi kan anta at nærheten til UiT gjør at Bente opplever å være en utdanningsinstitusjon i praksis (Vedeler 2013). Videre er det rimelig å hevde at Bente benyttet seg av den åpne og brede døra da hun på eget initiativ tok tidlig kontakt med studentenes faglærer og veileder i profesjonsfaget for å diskutere studentenes aksjon. Bente var den eneste som opplevde partnerskap med UiT.

Laila jobber ikke ved en universitetsskole og opplevde det motsatte av Bente om fokus på forskning og utvikling. Hennes skole hadde ikke fokus på forskning og det begrunnet hun med at de ikke var universitetsskole. Det kan vi tolke som at universitetsskolene gjennom sin deltakelse i prosjektet har en kulturell kapital i form av kunnskap om forskning som de andre skolene ikke har. Laila opplevde ikke noe partnerskap med UiT. Det samme gjelder Bodil. Hun var tydelig på at hun ikke opplevde partnerskap med UiT, og undret seg om det kunne ha noe med universitetsskolene å gjøre: *«Er det fordi vi ikke er en universitetsskole at vi ikke føler oss som en del av trekanten?»* Vi kan ut i fra dette se at disse praksislærerne opplever at universitetsskolene har en symbolsk kapital som de andre skolene ikke har, og at de opplever forskjeller. Det kommer svært tydelig frem hos Bodil når hun uttrykker seg slik: *«Vi er veid*

og funnet for lett til å være universitetsskole.» Universitetsskolene har mer tyngde enn andre praksisskoler. Dette sammenfaller også med begrunnelsen til en praksislærer som ikke ønsket å stille til intervju i denne undersøkelsen: *«Det får universitetsskolene ta seg av siden de er bedre enn oss.»* De som ikke er en del av det sosiale feltet som praksislærerne ved universitetsskolene tilhørere, opplever at de mangler noe og at praksislærerne ved universitetsskolene anses som bedre enn andre praksislærere.

Vi har sett at praksislærerne opplever forskjeller med hensyn til om skolen deltar i universitetsskoleprosjektet eller ikke. Vi kan stille spørsmål om dette går utover studentene, om de vil oppleve noen forskjeller med hensyn til hvor de gjennomfører praksis. I min undersøkelse var det ingen studenter som brakte opp dette spørsmålet, men Laila var svært betenkt:

«Hva er forskjellen på oss og universitetsskolene? Er det noe mer for praksislærerne på de skolene? Er det en elite med praksislærere som får mer hjelp? Det er etisk betenkelig å sende studentene til skoler med ulike forutsetninger. For min del vet jeg ikke om jeg ønsker å være praksislærer når vi blir degradert til noe som er mindre verd enn det de på andre skoler er.»

Hvis vi ser litt nærmere på dette utsagnet, kan vi for det første se at Laila har en formening om at praksislærerne ved universitetsskolene innehar en symbolsk kapital som hun gjerne vil ta del i. Hun er ikke helt sikker på hva den symbolske kapitalen består av, men gjennom et av spørsmålene hun stiller kan vi forstå at hun mener de får mer hjelp enn det hun får. For det andre kan vi forstå hennes utsagn om at *«det er etisk betenkelig å sende studenter til skoler med ulike forutsetninger»*, som et syn på at systemet med universitetsskoler produserer forskjeller. Vi kan forstå hennes utsagn dithen at når praksislærerne på universitetsskolene får mer hjelp, vil de stå bedre rustet til å ta imot studentene, noe som vil gjøre at studentene kan oppleve ulik kvalitet på praksisopplæringen. Vi kan anta at hun mener at studenter som har praksis ved en universitetsskole vil få bedre praksisopplæring enn andre steder. For det tredje kan vi forstå henne slik at hun ikke ønsker å være en del av det sosiale feltet hun tilhører som praksislærer utenfor universitetsskolesystemet. Hun opplever å være mindre verd enn andre praksislærere selv om hun gjør samme jobben, noe som kan føre til at hun i stedet for å kjempe om tilgang til den symbolske kapitalen som hun savner, velger hun å trekke seg ut.

Anne G. Danielsen (2014) har intervjuet fem rektorer ved universitetsskolene i Tromsø vedrørende deres deltakelse i prosjektet. Undersøkelsen viser at det ikke er utelukkende

positivt å inneha en symbolsk kapital som andre ikke har. I undersøkelsen kom de blant annet inn på det «å få noe tilbake» for å være med i prosjektet. Oppsummeringen av undersøkelsen viser ei oppfatning om at deltakelse i prosjektet skjer i bytte mot å ta imot flere studenter i praksisopplæringen (Danielsen 2014:158). Rektorene er kritiske til om de får noe igjen av å være med i prosjektet eller om det kun medfører merarbeid. Noen av dem hevder å ha problemer med å forsvare deltakelsen fordi det medfører økt belastning på lærerne, skolen og elevene. Det viser seg også at hvis skolene skal oppfylle kravet om kompetanseheving hos personalet, må de i realiteten dekke det økonomiske selv. Dette var ikke forventet da de bestemte seg for å bli med i prosjektet (Ibid).

Det er ingen tvil om at det er en distinksjon mellom universitetsskolene og de andre praksisskolene, og det kan hevdes at det må være slik fordi universitetsskolenes bidrag gjennom økt fokus på forskning skal gi noe tilbake til disse skolene. Men fører dette til eliteskoler? For at skolene skal være med å åpne opp dørene for forskere fra universitetet, må de oppleve en gjenytelse. Denne gjenytelsen kan vi tolke som den symbolske kapitalen de som står utenfor universitetsskolesystemet ønsker å ta del i, eller opplever som en forskjell. Vi kan tolke rektorene som deltok i Danielsen (2014) sin undersøkelse dithen at de ikke opplever gjenytelsen stor nok. Det blir sågar hevdet at byrden på universitetsskolene er så tung at hele universitetsskoleprosjektet kan stå i fare (Danielsen 2014:157). Som vi har sett så jobber syv av åtte praksislærere i min undersøkelse ikke ved en universitetsskole. Det var vanskelig å komme inn på de skolene med denne undersøkelsen. Det kan tyde på at presset på universitetsskolene er stort, og at de må begrense forskningsaktiviteten slik at de får utført sine primæroppgaver i forhold til elevene.

Kapittel 8 – Oppsummering

I dette kapitlet oppsummeres hvert enkelt forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1: *Er det samsvar mellom praksislærernes, studentenes og de lokale læreplanenes oppfatninger av hensikten med studentenes FoU-arbeid?*

På det formelle og ideologiske planet har «*drive forskning*» en sentral plass i den nye grunnskolelærerutdanningen. Gjennom de formelle og ideologiske læreplanene ved UiT, fremkommer det at UiT har avgrenset forskningen til aksjonslæring og aksjonsforskning som forskningsstrategi for studentenes FoU-arbeid. Med bakgrunn i aksjonslæring og aksjonsforskning kan vi forstå en hensikt med FoU-arbeidet som at studentene skal bli «*lærende lærere for å kunne forandre og utvikle egen eller andres undervisning*». De studentgruppene som oppfattet denne hensikten så på det som ei forandring av egen undervisning, mens én de av praksislærerne som har oppgitt dette som en hensikt, var opptatt av å endre skolens undervisning. Alle studentene og et flertall av praksislærerne var innforstått med hensikten «*drive forskning*».

Hvis vi ser videre på den oppfattede lærerplanen, ser vi at et fåtall av informantene hadde oppfattet FoU-arbeidet som en «*kobling mellom teori og praksis*». Vi antar det har sammenheng med at dette er lite fokusert på i de formelle, lokale læreplanene ved UiT. Videre er «*personlig utvikling og refleksjon*» grunnleggende målsettinger for praksis både i de nasjonale retningslinjene og i den lokale praksisplanen, men det var kun et fåtall praksislærere som hadde oppfattet denne hensikten, og ingen av studentgruppene. «*Trene med tanke på mastergraden*» kommer ikke eksplisitt til uttrykk i de formelle planene. Det ble likevel oppfattet som en hensikt av to studentgrupper og én lærer. Den siste av hensiktene som ble oppgitt, var «*hjelp praksisskolene*», en hensikt som heller ikke kommer eksplisitt til uttrykk i noen planer. Det var to praksislærere som oppfattet denne hensikten med aksjonen. Det kan ha sammenheng med hvordan de oppfattet intensjonene med partnerskapet.

Forskningsspørsmål 2: *Variierer praksislærernes oppfatninger av hensikten med studentenes FoU-arbeid med deres erfarings- og utdanningsbakgrunn?*

De praksislærerne som oppgav «*drive forskning*» som hensikt, har svært ulik bakgrunn. To var helt nye som praksislærere, hvorav den ene har veiledningskompetanse og den andre har

det ikke. Tre av dem har lang erfaring som praksislærere, og alle har veiledningskompetanse. Én av disse tre hadde forskerkompetanse og erfaring med bacheloroppgaven fra året før.

Det var to praksislærere med svært ulik bakgrunn som oppfattet hensikten som «*lærende lærere for å kunne forandre og utvikle egen eller andres undervisning*». Én av dem er ny, og den andre har lang erfaring som praksislærer og har veileder- og forskerkompetanse. Ingen av disse hadde hatt bachelorstudenter tidligere. Den hensikten det refereres til er grunnleggende i aksjonslæring, og det kan derfor være interessant å merke seg de som ikke oppfattet dette som en hensikt. Ingen av de som hadde erfaring med bachelorstudenter oppgav denne hensikten.

«*Koblingen mellom teori og praksis*» ble ikke eksplisitt nevnt av noen praksislærere under spørsmålet om hensikten, men to av dem nevnte det i løpet av intervjuet. Begge har lang erfaring som praksislærere og har veiledningskompetanse, og den ene har forskerkompetanse. Vi har sett at denne hensikten er lite fremtredende i de lokale, formelle planene ved UiT. Vi antyder at praksislærerne oppfatter denne hensikten med bakgrunn i erfaringer og utdanning.

Det er også to erfarne praksislærere som oppfatter hensikten med bacheloroppgaven som «*personlig utvikling og refleksjon*». Begge hadde også bachelorstudenter året før. Her kan vi også antyde at de oppfatter denne hensikten med bakgrunn i erfaringer og utdanning. Det samme kan vi antyde for den praksislæreren som oppfattet hensikten som «*trene med tanke på mastergraden.*» Det var også en erfaren praksislærer med veileder- og forskningskompetanse.

De to praksislærerne som oppfattet hensikten med aksjonen som «*hjelp praksisskolene*», var begge praksislærere for første gang. Den ene hadde veilederkompetanse. Vi kan antyde at dette har sammenheng med deres manglende erfaring, og at det kan ha sammenheng med hvordan de oppfatter intensjonene med partnerskapet. Disse to praksislærerne fikk ikke til partnerskapet med studentene.

Forskningsspørsmål 3: *Opplever praksislærerne seg som integrert i et partnerskap vedrørende studentenes FoU-arbeid og eventuelt på hvilken måte?*

Vi har sett at tre praksislærere ikke opplevde partnerskap med studentene eller med UiT. De opplevde heller ingen nytteverdi av studentenes aksjon. For to av disse kolliderte også erfaringene de gjorde seg med det de oppfattet som hensikten. De hadde oppfattet at hensikten var å hjelpe praksisskolene. Disse tre aksjonene kan vi betrakte som *teknisk aksjonsforskning*, hvor det er forskeren, i dette tilfellet studentene som har mest igjen for partnerskapet.

To praksislærere som opplevde partnerskap med studentene, mente at aksjonen hadde vært en positiv opplevelse for elevene, selv om den ikke hadde en nytteverdi i betydning av endring av undervisningen. Studentene har drevet aksjonslæring, ikke praksislærerne. Også her har studentene hatt mest igjen, og aksjonene kan betraktes som *teknisk aksjonsforskning*.

To andre praksislærere som også opplevde partnerskap med studentene, oppgav en nytteverdi i betydning av at aksjonen ville endre eller utvikle undervisningen deres. I begge disse aksjonene kan vi si at praktikerer, som er praksislæreren, drev aksjonslæring og hadde nytteverdi på linje med studentene som opptrådte som forskere. Derfor kan vi betrakte disse to aksjonene som *praktisk aksjonsforskning*.

Det var bare én av åtte praksislærere som opplevde partnerskap både med studentene og UiT. Det var den eneste praksislæreren i utvalget som jobbet ved en universitetsskole. Hun opplevde studentenes aksjon som positiv for elevene, men den ville ikke føre til noen endringer i praksis. Denne aksjonen betraktes derfor som *teknisk aksjonsforskning*.

Det er interessant å merke seg at syv av åtte praksislærere ikke inkluderer UiT i partnerskapet, og at flere stiller spørsmål om UiT sin deltakelse i prosjektet når studentene er i praksis. Det blir også stilt spørsmål om faglærere i andre fag enn profesjonsfaget sin involvering i prosjektet. Hva partnerskapet skal bestå i, hvilke partnere som forventes å være involvert og hvordan intensjonen om at aksjonen skal forvaltes av et partnerskap, synes å være noe av det mest problematiske ved gjennomføringen av bachelorstudentenes aksjon. Vi ser også at de praksislærerne som opplever partnerskap med studentene også opplever trygghet i egen rolle i forhold til studentene, mens de som ikke opplevde partnerskap er utrygge på egen rolle i forhold til studentene. Ingen av praksislærerne opplever trygghet i forhold til hva UiT forventer av dem vedrørende veiledning av tredje års studentene.

Forskningsspørsmål 4: *I et aktør-strukturperspektiv: Hvordan påvirker de strukturelle betingelsene praksislærernes integrering i studentenes FoU-arbeid?*

Det er den iverksatte læreplanen som er undersøkt for å kunne si noe om dette spørsmålet. Vi har sett at det kan være motstridene oppfatninger av lærerplanene som kan påvirke utførelsen av aksjonen, og som kan være grobunn for konflikt. Hvis studentene oppfatter hensikten med aksjon, som er forankret i de strukturelle betingelsene, som «å utvikle og endre egen undervisning», og praksislæreren oppfatter hensikten som å «hjelp praksisskolene», vil dette

kunne påvirke den iverksatte læreplanen. Det er rimelig å anta at praksislærerne ikke vil oppleve dette som aksjonslæring, og at det vil påvirke deres integrering. Dette vil også kunne oppstå hvis det er motstridende oppfatninger om innholdet i aksjonen. Temaene som studentene har valgt, dreier seg i stor grad om endringer av egen undervisning. Dette står i motsetning til intensjonene i praktisk aksjonsforskning, hvor også praktikeren skal drive aksjonslæring og ha nytte av aksjonen. Det er nærliggende å anta at praksislærerne vil føle seg mer integrert i et FoU-arbeid som iverksette med tanke på noe de selv ønsker å endre.

Vi har sett at i noen tilfeller kan personlige aktøregenskaper påvirke utfallet av aksjonen i større grad enn de strukturelle betingelsene. Det var tilfelle med praksislæreren som var opptatt av universitetsskolekonseptet og som mente at de skolene var mer opptatt av forskning enn hennes skole. Hun fikk likevel til et godt partnerskap med sine studenter og hun dro nytte av studentenes aksjon i egen undervisning. Dette kan vi tilskrive hennes erfarings- og utdanningsbakgrunn.

Personlig motstand mot prosjektet som helhet var det én praksislærer som uttrykte. Vi kan antyde at hennes motstand påvirket interaksjonen med studentene, og det kan være en av årsakene til at hun ikke fikk til partnerskapet med studentene. Hun deltok ikke på dialogseminarene, og undersøkelsen har vist at de som ikke deltar på dialogseminarene mister relevant informasjon og tidlig involvering med studentene. Dialogseminaret oppfattes som en god arbeidsform og en viktig del av de strukturelle betingelsene. Informantene hadde flere forbedringsforslag som kan utvikle denne strukturelle betingelsen.

Forskningsspørsmål 5: Praksislærere som jobber ved en universitetsskole har en symbolsk kapital som fører til en distinksjon i forhold til praksislærere på andre praksisskoler – fører dette til at vi får en elite av praksislærere og praksisskoler?

Ut ifra denne undersøkelsen er det vanskelig å konkludere med at vi får eliteskoler, men det er ingen tvil om at det blir forskjeller mellom skolene, slik det oppleves hos praksislærerne. Vi har sett at de som står utenfor universitetsskoleprosjektet føler seg mindre verd selv om de utfører samme jobben. Det stilles spørsmål om deltakelse i prosjektet påvirker opplevelsen av partnerskap med UiT. Et annet viktig spørsmål som stilles er om det er etisk forsvarlig at studenter møter skoler med ulike forutsetninger for å drive praksisopplæring. Selv om vi ikke kan konkludere med utgangspunkt i denne undersøkelsen, er det relevante spørsmål som stilles og som bør forskes videre på. Det er også verd å legge merke til at rektorene fremstiller ikke deltakelsen i universitetsskoleprosjektet som et glansbilde.

Kapittel 9 – Avslutning

Hovedfokuset i denne undersøkelsen har vært på praksislæreren. Målsettingen var å undersøke i hvilken grad praksislærerne opplever seg integrert i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen, slik som den gjennomføres ved UiT. Undersøkelsen viser at praksislærerne opplever integreringen i varierende grad. En faktor jeg spesielt vil trekke frem som viktig i denne sammenhengen, er betydningen av å forstå intensjonen med partnerskapet, hvilke aktører som er deltakende og hvilke roller aktørene skal ha i partnerskapet. Det knytter seg mange spørsmål til aktørenes roller. Faglærere ved UiT ser ut til ha en rolle ved siden av praksislæreren og studentene. Praksislærerne er utrygge på sine roller i forhold til hva UiT forventer av dem i jobben som veiledere for tredje års studenter. Bildet kompliseres ytterligere når studentene skal opptre i forskerrollen, men drive aksjonslæring. Vi har sett at seks av åtte partnerskap i denne undersøkelsen kan betraktes som teknisk aksjonsforskning, og de to siste partnerskapene som praktisk aksjonsforskning. Intensjonen i denne ordningen i Tromsø, er at partnerskapene skal være praktisk aksjonsforskning.

Til tross for uklarheter i forhold til partnerskapet, er praksislærerne i denne undersøkelsen, og det gjelder også studentene, stort sett positive til at studentene skal involveres mer i FoU-arbeid. De ser det som positivt at studentene skal lære aksjonslæring med tanke på å endre undervisningen. Men kan vi være sikker på at ei forskningsbasert grunnskolelærerutdanning vil gi bedre lærere og dermed føre til en bedre skole for elevene? Vil dette bidra til å oppnå ei ønskelig kompetanseheving hos norske skoleelever? Til syvende og sist er det elevene i skolen som skal nyte godt av den kompetansen lærerne tilegner seg gjennom den nye lærerutdanningen. Målet må være at elevene i norsk skole skal lære mer når de nye lærerne kommer ut i skolen med sin forskningsbaserte utdanning. Dette vil være et interessant forskningstema om noen år når lærere med denne kompetansen har utøvd sin profesjon en tid.

Litteraturliste

- Afdal, H. W. (2013a): Knowledge in teacher education curricula - Examining differences between a research-based program and a general professional program. I *Nordic studies in education*. Volum:32. Nr. 03-04: 245 – 261.
- Afdal, H. W. (2013b): Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. I *Higher Education*. Volum:65. Nr. 2: 167 – 180.
- Afdal, H. W. og Nerland, M. (2014): Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volum: 58. Nr. 3: 281 -299.
- Alver, B. G. og Øyen, Ø. (1997): *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug
- Andreassen, S-E. (Under utarbeidelse): Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I Eriksen, Jakhelln, Lund, Rindal, Vedeler (red): *Kvalitet i lærerutdanningen. En antologi av og om ProTed - Senter for fremragende lærerutdanning. Et samarbeid mellom Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø 2012-2016*
- Andreassen S-E. (2014): Studenter i forskende partnerskap – begrepsavklaring. I Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A. og Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 1-11). Trondheim: Akademika forlag.
- Brekke, M. (2014): Lærerutdanningens dannelsingsprosjekt: Utviklingstrekk for å forstå dagens dannelsesbegrep. I Rønbeck A. E. og Germeten S. (red): *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Brekke, M. og Tiller, T. (2013): Introduksjon. I M. Brekk og T. Tiller (red): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buch-Hansen H. og Nielsen P. (2005): *Kritisk realisme*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Carson, N. (2007): Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (6), side 220 – 231.
- Danielsen, A. G. (2014): Lærerstudentenes danning og faglige utvikling gjennom FoU: Rektors perspektiv. I Rønbeck A. E. og Germeten S. (red): *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.

- Furu, E. M. (2007): *Rak lærerygg. Aksjonslæring i skolen*. Dr. grad avhandling, Universitetet i Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Furu, E. M. (2013): Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke og T. Tiller (red): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Handal G. og Lauvås P. (1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo Cappelen akademiske forlag
- Hyllseth, B. (2001): *Forskningsbasert undervisning*. Oslo. Norgesnettrådet
- Järvin, M. (1996): Pierre Bourdieu. I H. Andersen og L. B. Kaspersen (red): *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Hans Reitzel
- Kunnskapsdepartementet (2010a): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn*. Lastet ned 4. juli 2014: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=Rammeplan+for+grunnskolel%C3%A6rerutdanningen&id=87060>
- Kunnskapsdepartementet (2010b): *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. Lastet ned fra nettet 4. juli 2014: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=Rammeplan+for+grunnskolel%C3%A6rerutdanningen&id=87060>
- Kunnskapsdepartementet (2010c): *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Lastet ned 4. juli 2014: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=Rammeplan+for+grunnskolel%C3%A6rerutdanningen&id=87060>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave Oslo: ad Notam Gyldendal
- Kvernbekk, T. (2001): Erfaring, praksis og teori. I Kvernbekk, T. (red) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo Gyldendal akademisk
- Kyvik S. og Vågan A. (2014): *Forskningsbasert utdanning?* Oslo: Abstrakt forlag AS
- Munthe E. og Ohnstad F. O. (2008): Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 92 (6), s. 471 – 485.

- Nilssen, V. (2009): Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 93, (2), s. 135 – 146.
- Nilssen, V. (2010): *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT; Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen). Lastet ned 31. juli 2014: <http://www.nokut.no/no/fakta/nokuts-publikasjoner/tilsynsrapporter/programevaluering/allmennlærerutdanning---del-1-hovedrapport/>
- Paulgaard, G. (1997): Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I Erik Fossåskaret, Otto Lauritz Fuglestad og Tor Halvdan Aase (red): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Posthom M. B. og Moen T. (2009): *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaseystudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Posthom M. B. og Madsen J. (2012): Lærerutdannere i forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: deres opplevelse av arbeidets betydning for rollen i lærerutdanningen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (4) s. 269 – 281.
- Rørnes, K. (2013): Dialogseminaret – knutepunkt og arena for FoU i lærerutdanningen. I M. Brekke og T. Tiller (red): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11. (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2011): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. 3. opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Universitet i Tromsø. Norges arktiske universitet (2013): *BA-heftet. Bacheloroppgave i profesjonsfaget, LRU-2001*.
- Universitet i Tromsø. Norges arktiske universitet (2013): *Bachelorgradsoppgave i profesjonsfaget, LRU-2001*. http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=368779 Sist lest 14.10.2014

- Universitet i Tromsø. Norges arktiske universitet (2013): *Veiviser for praksis 2013-14*. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Universitetsskoleprosjektet i Tromsø.
- Vedeler, G. W. (2013): *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø. Oppsummering 2010 – 2013. Innspill til veien videre*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Norges Arktiske Univsersitet.
- Wibeck, V. (2011): Fokusgrupper. *Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2. utgave. Lund: Studentlitteratur AB.

Vedlegg 1: Intervjuguide– praksislærere

Før praksis

- Hva oppfatter dere som hensikten med bachelorprosjektet?
- Diskuter hvor godt forberedt dere følte dere til bachelorprosjektet før den siste praksisperioden.
- Diskuter hvor godt forberedt dere opplevde at studentene var.
- Partnerskap er et sentralt begrep i aksjonslæring og aksjonsforskning. Diskuter hvordan dere oppfatter begrepet.
- Hvordan ble dere involvert i studentens aksjon i forkant av praksis?
- Følte dere eierforhold til studentens aksjon før de gjennomførte den?

Under praksis

Litt innledende prat om studentenes aksjon før vi fortsetter med følgende spørsmål:

- Diskuter hvorvidt dere opplevde aksjonen som en naturlig del av undervisningen.
- Hvordan opplevde dere at studentene reflekterte over egen læring etter aksjonen?
- Følte dere eierforhold til studentens aksjon i løpet av praksisperioden?
- Hvordan oppfatter dere praksislærers rolle når det gjelder veiledning i forbindelse med aksjonen og bacheloroppgaven generelt?
- I tillegg til gjennomføringen av aksjonen, har studentene også mange andre kompetansemål som skal oppnås i praksisperioden. Hvordan gikk det å kombinere dette? Hvor opplevde dere at studentene hadde fokus? Hvor hadde dere fokus?

Etter praksis

- Hvor stor var nytteverdien for dere som lærere eller for deres skole etter å ha deltatt i et FoU-arbeid sammen med studentene?
- Hva var annerledes med denne praksisperioden sett i forhold til tidligere praksisperioder for 3. års studenter?
- Diskuter hvordan dere oppfatter studentenes endrings- og refleksjonskompetanse etter gjennomført aksjon? Er dette annerledes enn tidligere?
- Hva kunne vært bedre i praksisperioden med tanke på å integrere bacheloroppgaven i praksis?
- Hva mener dere er en god praksisperiode for dere og studentene?
- Oppfatter dere at hensikten med bachelorprosjektet er oppnådd?
- I hvor stor grad mener dere at arbeidet med bacheloroppgaven forbereder studentene til å bli bedre lærere? Hvorfor?

Vedlegg 2: Intervjuguide – studenter

Før praksis

- Hva oppfatter dere som hensikten med bachelorprosjektet?
- Diskuter hvor godt forberedt dere følte dere til bachelorprosjektet før den siste praksisperioden med bakgrunn i forelesninger, dialogseminarer, oppgaveseminarer og veiledning fra faglærere ved UiT.
- Diskuter hvorvidt dere hadde god kjennskap til både emneplanen for bacheloroppgaven og praksisplanen før den siste praksisperioden.
- Partnerskap er et sentralt begrep i aksjonslæring og aksjonsforskning. Diskuter hvordan dere oppfatter begrepet.
- Hvordan jobbet dere for å inngå partnerskap med praksislæreren og praksisskolen om aksjonen som skulle gjennomføres?

Under praksis

Litt innledende prat om studentenes aksjon før vi fortsetter med følgende spørsmål:

- Diskuter hvorvidt dere opplevde aksjonen som en naturlig del av undervisningen, og hvordan det opplevdes å skulle ha fokus på egen læring samtidig som dere skulle ha fokus på elevenes læring.
- Hvordan opplevde dere selv læring av aksjonen dere gjennomførte?
- I et forskende partnerskap er det viktig at alle aktørene har et eierforhold til prosjektet. Hvordan opplevde dere skolens og praksislærers medvirkning og interesse underveis i praksisperioden?
- Hvordan oppfatter dere praksislærers rolle når det gjelder veiledning i forbindelse med aksjonen og bacheloroppgaven generelt?
- Undring og endring er også sentrale begreper. Hva ville dere ha endret på ut i fra erfaringene dere har etter aksjonen?
- I tillegg til gjennomføringen av aksjonen, har dere også mange andre kompetansemål i praksisperioden. Hvordan gikk det å kombinere dette?

Etter praksis

- Hva var annerledes med denne praksisperioden sett i forhold til tidligere praksisperioder?
- Har dere oppnådd hensikten med bachelorprosjektet?
- Hva er en god praksisperiode for dere?
- Hva kunne vært bedre i praksisperioden med tanke på å integrere bacheloroppgaven i praksis?
- I hvor stor grad mener dere at arbeidet med bacheloroppgaven forbereder dere til å bli bedre lærere? Hvorfor?