

Rigmor Olsen

UiT Norges arktiske universitet

Cato Bjørndal

UiT Norges arktiske universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9343>

Fragmentarisk partnerskap i lærerstudenters FoU-veiledning: En studie av studenter og lærerutdanneres erfaringer

Sammendrag

Samhandlingen mellom campus- og skoledelen av lærerutdanningen har tradisjonelt vært svak. Derfor hevdes det internasjonalt at utvikling av partnerskap mellom universiteter og skoler er avgjørende for å styrke lærerutdanningens kvalitet, og i senere tiår er det lansert mange intervensjoner for å utvikle partnerskap. En av disse er den nylig innførte «FoU-oppgaven» i norsk lærerutdanning, der studentene veiledes av lærerutdannere fra begge kontekster. Det er behov for kunnskap om hvordan samhandlingen mellom partene i denne veiledningen fungerer, og denne undersøkelsens formål er å bidra med dette.

Gjennom studien i en grunnskolelærerutdanning undersøkes det hvordan lærerstudenter, praksislærere og universitetslærere erfarer samhandlingen med hverandre i FoU-veiledningen. Fokusgrupper ble gjennomført med hver av partene, og dette gav materiale til en tematisk analyse. Studien viser at partene erfarer fragmenterte partnerskap med variert, distansert, begrenset, fraværende, tilfeldig og kunstig samhandling.

Studien gir spesifikk kunnskap om utfordringene ved triadisk FoU-veiledning som involverer parter fra begge lærerutdanningskontekstene. Mer generelt viser studien behovet for å klargjøre felles forståelse i samarbeidstiltak, og å belyse forholdet mellom ambisiøse partnerskapsintensjoner og begrensede ressurser i lærerutdanning.

Nøkkelord: Triadisk veiledning, samhandling i veiledning, lærerutdanning

Fragmentary partnership in student teachers' R&D mentoring: A study of the experiences of students and teacher educators

Abstract

In teacher education, it is widely understood that there should be a strong partnership between the universities and the schools involved in order to strengthen the overall quality of the education provided. However, this partnership has historically been weak and various interventions have been attempted in recent decades to rectify the problem. One such is the Norwegian “*FoU-oppgaven*” (“R&D assignment”) scheme, in which

mentoring is offered to student teachers by teacher educators from both contexts. Knowledge is needed about how the interaction between these parties works in this mentoring situation, and the goal of this study is to contribute to this.

Through this study into initial teacher education in Norway, we have investigated student teachers', school-based mentors' and university lecturers' experience of the interaction with each other in R&D mentoring. Focus groups were carried out with each of the parties, and this provided sufficient data to complete a thematic analysis. The study shows that the parties experience fragmented partnerships with varied, distanced, limited, absent, random and artificial interaction.

The study provides specific knowledge about the challenges of triadic R&D mentoring that includes parties from both the educational contexts. More generally, the study illustrates the need for a common understanding in co-operational measures and highlights the relationship between ambitious partnership intentions and limited resources in the teacher education system.

Keywords: Triadic mentoring, interaction in mentoring situations, Teacher Education

Innledning

I senere tiår er det rettet stadig sterkere internasjonal oppmerksomhet mot behovet for å forbedre lærerutdanningens kvalitet og styrke kommende læreres profesjonelle kompetanse. Blant annet fremholdes verdien av at fremtidige lærere kan anvende forskningsmessige arbeidsmåter for å delta i utvikling av skolens praksis (Burroughs et al., 2020; Higgins, 2018). I Norge har behov for styrket kompetanse i lærerutdanningen medført en utvidelse til 5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå hvor «FoU-oppgaven» i studentenes tredje studieår er et nytt tiltak som skal bidra til profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11). Studentene blir her veiledet i en triade med lærerutdannere fra både universitetscampus og praksisskoler, hvor idealet er å utvikle samhandlingen slik at fremtidige læreres profesjonelle kompetanse styrkes. En innvending mot forskningen på veiledningstriader i lærerutdanning er at få studier har dokumentert samhandlingen inngående (f.eks. Martin et al., 2011). Denne undersøkelsens formål er nettopp å få innsikt i studentenes, praksislærernes og universitetslærernes erfaringer med samhandling i triadisk veiledning om en FoU-oppgave i lærerutdanning, og forskningsspørsmålet er: Hvordan erfarer lærerstudenter, praksislærere og universitetslærere samhandling i FoU-veiledning? Det eksisterer kun tre casestudier av den triadiske samhandlingen i FOU-veiledningen, og alle er studier av én triade. Denne studien gir kunnskap om samhandling basert på et vesentlig større utvalg deltakere fra flere triader. Kunnskap om den triadiske veiledningen i FOU-oppgaven vil være relevant for gjennomføringen og utviklingen av dette og lignende tiltak for å utvikle kvalitet i samarbeidet mellom parter i lærerutdanningens praksis- og campusdel. Behovet for kunnskap om denne veiledningen illustreres også ved at Faglig råd for lærerutdanningen 2025 (2021, s. 1-2) skal undersøke samspillet i

veiledning, blant annet tilknyttet FoU-oppgaver, for å anbefale fremtidige modeller for lærerutdanningen.

Først i artikkelen beskrives studiens teoretiske rammeverk samt relevant forskning relatert til FoU-oppgaven. Deretter beskrives undersøkelsens kontekst og metodiske tilnærming, før studiens resultater presenteres og diskuteres.

Teoretisk rammeverk

Ved hjelp av et teoretisk rammeverk som skal bidra til forståelse, plasseres FoU-veiledning i det følgende i en videre sammenheng i lærerutdanningen. Sentralt står partnerskapsbegrepet og relaterte begreper som har utgangspunkt i ønsket om å skape bedre samarbeid og sammenheng mellom campus- og praksisdelen av utdanningen. FoU-arbeidet, der studenter veiledes av lærerutdannere fra begge kontekster, er en konkret intervensjon som sikter mot samme formål.

Partnerskap som begrep og ideal i lærerutdanning

I den tradisjonelle vestlige lærerutdanningsmodellen tilbringer studentene hoveddelen av tiden på campus og en mindre del i praksis på skoler (Hagger & McIntyre, 2006, s. 10-11). En hovedkritikk mot lærerutdanningen er at sammenhengen mellom utdanningens campus- og praksisdeler er for svak. Campus-skole relasjonen kjennetegnes ofte av begrenset samhandling eller relativ isolasjon (Zeichner, 2010), sviktende kommunikasjon og koordinering (Beck, 2020; Darling-Hammond, 2006) samt spenning og konflikt (Cohen et al., 2013; Ong'ondo & Jwan, 2009). En utbredt oppfatning er at hovedbidraget til å styrke kvaliteten i lærerutdanningen er å utvikle samhandling og integrasjon mellom campus og skolen (Manton et al., 2021).

Bestrebelsene på å skape bedre samarbeid og sammenheng i lærerutdanningen vises gjennom partnerskapsbegrepets økende popularitet siden 1980-tallet (Tsui et al., 2009, s. 3-24). Illustrerende nok gir et Google-søk på begrepene «partnership» og «teacher education» i dag rundt 10 millioner treff. Begrepets status gjenspeiles også i forskningspublikasjoner og internasjonale utdanningspolitiske styringsdokumenter (Farrell, 2021), og i Norge gjennomsyrrer partnerskapsidealet eksempelvis NOKUTs ekspertrapport «Transforming Norwegian Teacher Education» (Cochran-Smith et al., 2020). I Norge og flere andre land synes også samarbeids- og partnerskapsavtaler å være et foretrukket tiltak for å styrke lærerprofesjonen (Lillejord & Børte, 2014, s. 6; Munthe et al., 2020, s. 70).

Det hevdes at partnerskap gjerne omtales i ensartet betydning, mens realiteten er annerledes (Farrell, 2021; Manton et al., 2021). Partnerskap i lærerutdanning kan overordnet beskrives som «an agreement between teacher education institutions and stakeholders of education who work together towards a shared goal, to improve education at all levels» (Smith, 2016 s. 20). Utover dette fremstår

det uklart hva som konkret oppfattes som et (realisert) partnerskap (Manton et al., 2021), noe som også kan gjenspeiles i uklare oppfatninger hos deltakerne i et partnerskap (Ikpeze et al., 2012).

Flere har påpekt at det er rimelig å skille mellom grader av partnerskap (f.eks. Farrell, 2021). Smith (2016, s. 20-31) kommenterer i norsk sammenheng forskjellene mellom partnerskap med universiteter og henholdsvis praksisskoler, partnerskoler og universitetsskoler, der partnerskap med partnerskoler og særlig universitetsskoler preges av høyere grad av samarbeid og mindre grad av separasjon. Burroughs et al. (2020) har, ut fra forskningsgjennomgang og erfaringer fra en konkret lærerutdanningssammenheng, konstruert en mer finkornet typologi med 6 idealtypiske stadier av utviklet partnerskap. De to første nivåene i typologien betegner et lite utviklet partnerskap. Nivå 1 («Å ta fra skoler»), kjennetegnes av at studentene får praksiserfaring i skolen, men ellers er relasjonen relativt isolert. På nivå 2 («Å låne fra skoler») observerer og veileder derimot universitetslærere studenter i skolen. Felles for begge nivåer er at det mangler sammenheng mellom campusemner og praksis, samt mellom mål og praksis. Dessuten koordineres ikke beslutninger og skolene styrer praksis. De tre neste nivåene: spirende partnerskap (3), utviklende partnerskap (4) og samkonstruerte partnerskap (5), representerer en gradvis utvikling av partnerskapsrelasjonen, gjennom stadig mer koordinering av campusemner og praksis, utvikling av felles språk og forståelse, samt et mer inngående samarbeid om felles aktiviteter og mer gjensidig involvering i beslutninger.

Det sjette nivået, «læringsfelleskap» eller «learning community», betegner en velutviklet og ambisiøs form for partnerskap, preget av gjensidig samarbeid og læring, som er karakteristisk for begrepet «det tredje rom» (jf. senere omtale). Partnerskapet preges av samkonstruerte mål, samkonstruert kunnskap og samarbeid om lærerstudentenes utvikling. Temaer for utforskning i universitetsemner og praksis identifiseres av begge parter. Universitetet har spesifikke roller i skolene som understøtter utvikling på alle nivå, og universitetet leder og støtter roller på både universitet og campus. Det forhandles om og utvikles felles forståelse av «god praksis», beslutninger fattes for gjensidig utbytte, og lærerstudentene plasseres hos praksislærere utvalgt i samarbeid mellom partene. Dessuten omtales deltakerorientert aksjonsforskning, som FoU-arbeidet i denne studien er nært relatert til, som en felles virksomhet på 6. nivå.

Den omtalte typologien baseres på erfaringer fra én kontekst og gir ingen fasit på hva som konkret kjennetegner partnerskap på ulike utviklingsnivåer. Nivåene illustrerer likevel hvor ulikt realiserede partnerskap kan se ut, og hvor utfordrende det kan være å bevege seg mot det 6. og mest ambisiøse nivået. Videre minner typologien om at det er lettere å forfekte ideer om et ambisiøst partnerskap og nedfelle dette i formelle avtaler, enn å realisere ideene i daglig samhandling mellom lærerutdannerne om studentenes opplæring (Smith, 2016).

Partnerskap forsøkt realisert gjennom hybride intervensjoner

Burrough et al. (2020) sin omtalte typologi bygger blant annet på Zeichners (2010) teoretiske begrep om «Det tredje rom», som er karakteristisk for partnerskapets 6. nivå. Begrepet anvendes som en metafor for nye rom der parter fra universitetscampus (første rom) og praksisskoler (andre rom) bevisst samhandler for å styrke studenters læring. Teoretisk har begrepet en flerfaglig bakgrunn som Zeichners innflytelsesrike popularisering av begrepet innen lærerutdanning bygger på (Forgasz et al., 2017; Zeichner, 2010). Zeichner omtaler det tredje rom eller hybride rom, som et epistemologisk paradigmeskifte, der en mer likhetsorientert og dialektisk relasjon mellom akademisk og praktisk kunnskap dyrkes frem.

FOU-oppgaven som denne artikkelen omhandler, er en intervensjon som sikter mot å utvikle hybride rom på tvers av utdanningskontekstene. Et relatert begrep er grensekryssing eller «boundry crossing», der elementer av to aktivitetssystemer (campus og skole) kommer i kontakt med hverandre i en «boundry zone» (Max, 2010). En viktig mekanisme med potensial til å understøtte grensekryssing er såkalte «boundary objects», som er fysiske, abstrakte eller mentale objekter som kan mediere samhandling og forståelse mellom parter fra ulike kunnskapskontekster (Hawkins & Rezazade, 2012). Burroughs et al. (2020) nevner flere eksempler på slike «boundary objects» i sin omtale av de mer utviklede nivåene av partnerskap, og internasjonale forskningspublikasjoner omtaler andre eksempler på objekter som innbyr til å overskride tradisjonelle grenser for kunnskap og samhandling - for eksempel «lesson study» (Tsui & Law, 2007), «co-teaching» (Lewis, 2012; Williams et al., 2018), «dialogseminar» (Rørnes, 2013), «portfolio» (Jahreie & Ludviksen, 2007) «wiki» (Lewis, 2012) eller modeller for «collaborative action research» (Lofthouse et al., 2016). Intervensjonen «FoU-oppgaven» kan også ses som et slikt mentalt «boundary object».

Praksisfellesskap som indikasjon på partnerskap i hybride intervensjoner

Omtalen av partnerskap og hybride intervensjoner i lærerutdanning bygger gjerne på en sosialkonstruktivistisk læringsforståelse. På linje med Burrough et al. (2020) mest utviklede nivå av partnerskap omtales realiseringen som å utvikle «learning communities» (Li et al., 2009). Ikke minst refereres det stadig til begrepet praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), og forhåpningen om at intervensjoner skal føre til at nye praksisfellesskap dannes på tvers av kontekstene, i «Det tredje rom» (Bullough et al., 2004). Praksisfellesskapet dreier seg om læringen som foregår når en uformell gruppe av mer eller mindre erfarne yrkesutøvere samarbeider aktivt om å løse arbeidsoppgaver og dele erfaringer i arbeidskontekster, til forskjell fra formell læring i skole- og utdanningskontekster. Et slikt praksisfellesskap kjennetegnes av tre kvalitative aspekter (Lave & Wenger, 1991): a) En *felles fremforhandlet forståelse av virksomheten*, for eksempel virksomhetens mål og partenes gjensidige ansvar; b) Et *gjensidig*

engasjement som viser seg i samhandlingsmønstrene mellom partene, som gjør at de forholder seg til hverandre, etablerer normer og bygger gjensidig støttende relasjoner; og c) Utvikling av et *delt repertoar av ressurser* som brukes i samhandlingen om å fremme den felles virksomheten. Dette kan for eksempel være artefakter, verktøy, teknikker, handlemåter, felles begreper, mentale kategorier eller historier som bidrar til identitet og tilhørighet. Begrepet praksisfellesskap kan sees som en teoretisk indikasjon på hvorvidt partnerskapsidealet realiseres på mikronivået, i samhandlingen mellom partene.

Forskning på triadisk veiledning og prosjekter med aksjonsforskningskarakter

Det finnes svært begrenset forskning på FoU-veiledningen i lærerutdanningen. Den følgende forskningsgjennomgangen omtaler imidlertid forskning på to områder som er så nært relatert til fokuset i denne studien at det kan bidra med relevant empirisk innsikt. Det første området er forskning på triadisk veiledning, som denne studien også innebærer. Det andre området er forskning på prosjekter med aksjonsforskningskarakter, og herunder beskrives de tre eksisterende studiene av FoU-veiledning i norsk lærerutdanning mer utførlig.

Forskning på triadisk veiledning i lærerutdanning

Triaden som består av lærerstudent(er) som blir veiledet av praksislærer i skolen og en besøkende universitetslærer har vært vanlig i lærerutdanning (Allen et al., 2014, s. 20-21), der praksislæreren har hatt den sentrale veilederrollen og universitetslærerens rolle oftest har vært mer perifer med begrenset tid i praksis (Conderman et al., 2005; Johnson & Napper-Owen, 2011). På campus har det videre vært vanlig å planlegge skriftlige oppgaver som gjennomføres i praksisperioden, uten at praksislæreren har vært involvert (Helleve & Ulvik, 2019, s. 231). Det finnes forskning på veiledningstriaden, men studiene har oftest et deskriptivt fokus og få studier dokumenterer samhandlingen mellom partene inngående (Martin et al., 2011).

Forskningen som finnes dokumenterer et bilde av begrenset samhandling mellom lærerutdannere fra campus og skole som veileder studenter i praksis (Conderman et al., 2005; Jacobs et al., 2017; Kalgraf & Lindhardt, 2018; Ong'ondo & Jwan, 2009). Samhandlingen som likevel foregår i triader karakteriseres av flere utfordringer. Triaden preges ofte av samarbeidsproblemer, spenning og konflikt mellom partene (Bullough & Draper, 2004; Chambers & Armour, 2011; Martin et al., 2011; McDonough, 2014; Ong'ondo & Jwan, 2009). En forskningsgjennomgang (Cohen et al., 2013) finner at samtlige deltakere i 20 studier erfarte spenninger, og en rekke kilder til spenning ble identifisert, eksempelvis kunne begrenset tid, maktkamp og ulike pedagogiske oppfatninger mv. svekke samarbeidet.

En rekke studier dokumenterer også manglende koordinering av mål og forståelse i veiledningstriaden (Jacobs et al., 2017; Ong'ondo & Jwan, 2009; Klemp & Nilssen, 2016; Wang & Ha, 2012). Graden av koordinering kan riktignok variere, for eksempel fra skole til skole (Madsen, 2020). En internasjonal forskningsgjennomgang (Cohen et al., 2013) konkluderer med at manglende koordinering er vanlig. Begrenset koordinering gjenspeiles også i at universitetslærere og praksislærere kan mangle felles språk og relatert forståelse i veiledningssammenheng (Ajayi & Lee, 2005; Conderman et al., 2005; Wang & Ha, 2012), selv om det finnes eksempler på det motsatte (Chizhik et al., 2018). Samhandlingen i triaden involverer, i tråd med nevnte utfordringer, ofte rolleklarhet og partene kan oppleve komplekse relasjoner som emosjonelt utfordrende (Johnson & Napper-Owen, 2011; Martin et al., 2011; McDonough, 2014; Valencia et al., 2009). For eksempel kan praksislæreren føle seg som outsider (Cuenca et al., 2011), mens lærerstudenten kan oppleve veiledernes tidvis sprikende vurderinger av praksis som vanskelig (Caudle, 2013; Johnson & Napper-Owen, 2011). Flere studier viser at studenter kan oppleve det som så krevende å navigere i relasjonen til henholdsvis praksislærer og universitetslærer at det svekker fokus på egen utvikling (Allen et al. 2014). Mange studier finner at samarbeidsutfordringene i triaden har sammenheng med begrensede tidsmessige ressurser til et reelt samarbeid om veiledningen i praksis (Cohen et al., 2013; Ong'ondo & Jwan, 2009). Dette forsterkes av at universitetslærere hyppig bytter både praksisskoler og praksislærere som de forholder seg til, noe som begrenser mulighetene for å utvikle langsiktige samarbeidsrelasjoner (Jacobs et al., 2017).

En internasjonal forskningsgjennomgang (Ong'ondo & Jwan, 2009, s. 522-523) konkluderer generelt med at det er behov for å utvikle et tettere samarbeid i dyaden mellom praksislærere og universitetslærere om veiledningen i praksis, og at velstrukturert samarbeid er nødvendig for å etablere felles forståelse i veiledningsprosessen.

Det finnes eksempler på at intervensjoner med modeller som understøtter mer aktivt samarbeid om veiledningen i triaden styrker studentenes praksisopplæring (Allen et al., 2014; Chizhik et al., 2018; Gloppen, 2013). Felles for modellene er at partene investerer betydelige tidsmessige ressurser i samarbeidet og aksepterer å samordne sine roller innenfor en ny felles modell. For eksempel viser en studie (Chizhik et al., 2018) at en felles intervenserende modell basert på «Lesson study» bidro til bedre koordinering og et reelt læringsfellesskap. En norsk aksjonsforskningsstudie (Gloppen, 2013) fant i utgangspunktet at lærerutdannere dominerte i triadiske veiledningssamtaler med monologiske utgreiinger, mens felles skolering av partene i veiledningspedagogikk medførte mer åpne samtaler og aktive studenter.

Forskning på veiledning i studentprosjekter med aksjonsforskningskarakter
Prosjekter med aksjonsforsknings- eller aksjonslæringskarakter har lenge vært ansett som relevant for å utvikle læreres (Whitford & Wood, 2010) og

lærerstudenters kompetanse (Drew et al., 2020; Yan, 2017). Slike tilnærminger omtales som egnede til å realisere partnerskap i lærerutdanning (Drew et al., 2020; Jacobs et al., 2017; Welch & Chisholm, 1994).

Forskningsstudiene av slike studentprosjekter fokuserer lite på samhandlingen i veiledningsprosessen, selv om det gjennomgående beskrives at triadisk veilede studentprosjekter i praksis preges av mer gjensidig samarbeid og mindre hierarkiske relasjoner (Chizhik et al., 2018; Grisham et al., 2004; Higgins, 2018; Jeffries & Nelson, 2020; Yan, 2017). Flere studier fremhever læringens gjensidige karakter, og at også praksislærere kan oppleve høyt læringsutbytte ved å veilede eller eventuelt delta mer aktivt i studentenes prosjekter (Bier et al., 2012; Grisham et al., 2004; Jeffries & Hornsey, 2012). De nevnte studiene problematiserer i liten grad samhandlingen i veiledningstriaden, selv om det nevnes at slikt samarbeid kan være krevende (Yan, 2017).

Det finnes tre kasusstudier av triadisk veiledning tilknyttet FoU-oppgaven i norsk lærerutdanning (Olsen, 2020, 2021; Steele, 2017). I disse studiene bygger FoU-oppgaven på en aksjonslæringstilnærming, samtlige er studier av én eller få grupper, og ingen omfatter et noe større utvalg deltakere, slik denne fokusgruppestudien gjør. Steele (2017) beskriver en overordnet organisering av triadisk veiledning inspirert av «lesson study», og fremhever potensialet slik veiledning i FoU-prosjektet kan ha som modell for samarbeid mellom universitetslærere og praksislærere. Eksempelvis illustrerer studien verdien av mer samordnet, forsterket og komplementær feedback, samt at lærerstudentene kunne bli mer utfordret til å fokusere både på teori og praksis når begge lærerutdannerne deltok i veiledningen. Artikkelen berører også utfordringer som praksislæreres frustrasjon over manglende klarhet i forhold til deres veilederrolle og manglende felles forståelse for hva forskning i et FoU-prosjekt er. To andre kasusstudier problematiserer den triadiske samhandlingen ytterligere. I det ene studiet (Olsen, 2020) analyseres dyadiske veiledningssamtaler studentene har med tre ulike lærerutdannere (praksislærer, pedagogikk lærer og faglærer ved universitetet). Langt på vei dominerer lærerutdannerne samtalen, og de lærerutdannerne som ikke deltar i de samme samtalen, posisjoneres med avstand til hverandres kunnskap. I det andre kasuset (Olsen, 2021) deltar praksislærer og universitetslærer i flere av de samme veiledningssamtalene. Til tross for dette preges dialogen av lærerutdannerens dels monologiske dominans, begrenset meningsmangfold og et begrenset uttrykt fellesskap («vi»).

Metode

Kontekst

FoU-oppgaven i lærerstudentenes tredje studieår gir muligheter for samhandling på tvers av campus og skole når studentene knytter ett undervisningsfag samt faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) til erfaringer i praksis

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11). Med utgangspunkt i Revans (1982) og Tillers (2006) beskrivelser av aksjonslæring, planla studentene i kasuset aksjoner som skulle forbedre undervisning i skolen. Aksjonene ble gjennomført i praksisskolene, analysert, vurdert og avsluttet med FoU-oppgaven.

Førsteforfatter var deltakende observatør i flere læringsaktiviteter om FoU-arbeidet. I tråd med Hammersley og Atkinsons (2006, s. 127-137) diskusjoner om deltakende observasjon, fikk deltakerne informasjon om tilstedeværelsen og kontakten mellom observatør og deltakere var begrenset til observatørens nærvær i aktivitetene. Observasjonene er ikke del av datamaterialet som analyseres i undersøkelsen, men har gitt forskerne nødvendig kunnskap om konteksten. Blant annet har dette bidratt til innsikt i hovedtrekk ved lærerutdannerenes deltakelse og arbeidsoppgaver i FoU-arbeidet, jfr. tabell 1. Samtidig har dette forebygget misforståelser i intervjuer og feiltolkninger av transkripsjoner.

Tabell 1: Hovedtrekk ved lærerutdannerenes deltakelse og arbeidsoppgaver i FoU-arbeidet. Basert på skriftlig og muntlig informasjon innsamlet gjennom deltakende observasjon

Praksislærere i skolen	Faglærere på campus	PEL-lærere på campus
Praksisveiledning i 7 uker. Invitert til å etablere partnerskap med studentene. Invitert til del A og B på dialogseminar.	Én veiledningssamtale med studentene i løpet av praksisperiodene. Invitert til del A og B på dialogseminar.	Arrangerer dialogseminar, og deltar på del A. Arrangerer oppgaveseminarer hvor studentene legger frem skisser til FoU-oppgavene. Oppgaveveiledning.

Tabell 1 viser at tre lærerutdannere veiledet studentene: Praksislærerne veiledet studentene i praksisperiodene, faglærerne på campus var på én praksisoppfølging og PEL-lærerne på campus gav studentene oppgaveveiledning, blant annet i oppgaveseminarer hvor studentene la frem skisser til FoU-oppgaven. Universitetet som kasuset var del av, etablerte tidlig et partnerskapsbasert universitetsskolekonsept. Likevel innebar aktivitetene i FoU-arbeidet begrensede forventninger til samhandling mellom lærerutdannerne. Unntaket var todelte dialogseminarer som PEL-lærerne arrangerte for studenter, praksislærere og faglærere. PEL-lærerne deltok på del A hvor de formidlet informasjon om FoU-arbeidet, og på del B var studentene, praksislærere og faglærere invitert til dialoggrupper om FoU-arbeidet.

Utvalg

Den aktuelle lærerutdanningen er valgt som case ut fra tilgang til data og tilgjengelige ressurser (Patton, 2014). Utover dette har vi tilstrebet størst mulig variasjon av deltakere og erfaringer innenfor den aktuelle lærerutdanningen (Braun & Clarke, 2022), gjennom å invitere alle parter som var involvert i veiledningen på tredje studieår i det aktuelle studieåret til fokusgrupper. Dette inkluderte 40 lærerstudenter (eksklusive studenter med utenlandspraksis), 14

praksislærere, 8 faglærere i undervisningsfag på campus og 3 PEL-lærere på campus. Det meldte seg 25 deltakere, hvor det til sist deltok 10 studenter, 5 praksislærere og 6 universitetslærere (hvorav 4 faglærere i forskjellige undervisningsfag og 2 PEL-lærere). Lærerutdannerne hadde ulike erfaringer med FoU-veiledning (praksislærere 1-5 år, faglærere 0-1, PEL-lærere 4-5 år).

Fokusgrupper som metode

Studien anvender fokusgrupper som metode. Tilnærmingen innebærer at en gruppe, ofte med 6-12 personer (Guest et al., 2017), deler erfaringer og perspektiver, diskuterer og utfordrer hverandre i samtaler med lav grad av struktur, ledet av en tilbaketrukket moderator (Halkier, 2016, s. 52-55). Det hevdes at fokusgrupper kan stimulere til dynamisk meningsproduksjon og gi rikholdig informasjon (Barbour, 2007, s. 18-19; Halkier, 2016, s. 13-16), gjennom å etterligne gruppediskusjoner som finnes naturlig i de fleste samfunn (Savin-Baden & Major, 2013, s. 389). En styrke ved fokusgrupper sammenlignet med individuelle intervjuer hevdes å være at de kan redusere forskerens dominans, samtidig som det kommenteres at enkelt-deltakere likevel kan dominere fokusgruppesamtalene (Halkier, 2016, s. 13-16). Kvalitativ forskningslitteratur inneholder mange påstander om fokusgruppers relative styrker og svakheter i forhold til individuelle intervjuer. En kritikk er imidlertid at påstandene er mer preget av spekulasjon enn systematisk forskning (Guest et al., 2017; Morgan, 1997, s. 12). Videre identifiserer en forskningsgjennomgang (Guest et al., 2017) av 15 empiriske studier motstridende og usikre funn om hvilke konsekvenser valg av en av disse metodene har for informasjonen som samles inn, samtidig som noen av studiene finner at de to metodene gir svært lik informasjon. I alle fall er fokusgrupper en bredt akseptert kvalitativ metode for å effektivt samle inn informasjon om menneskers erfaringer i en bestemt sammenheng (Barbour, 2007, s. 18-19; Savin-Baden & Major, 2013, s. 374-376), i tråd med denne studiens formål.

Førsteforfatter gjennomførte 4 fokusgruppesamtaler mot slutten av studieåret: to med studenter, én med praksislærere og én med universitetslærere (tabell 2). Vi delte de 10 studentene i 2 grupper med henholdsvis 4 (fra 3 praksisgrupper) og 6 deltakere (fra 4 praksisgrupper) (Tabell 2). På den måten fikk hver student mer taletid, og vi la til rette for mest mulig variasjon i erfaringene som kom frem. Samtalene tok utgangspunkt i traktmodellen (Halkier, 2016) hvor deltakerne innledningsvis diskuterte to generelle temaer (partnerskap i lærerutdanningen og gode veiledningssamtaler). I hoveddelen av fokusgruppesamtalen diskuterte deltakerne egne erfaringer med samhandlingen i FoU-veiledningen.

Tabell 2: Deltakere i fokusgruppene og referanser i sitater i resultatdelen

	Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2	Fokusgruppe 3	Fokusgruppe 4
Deltakere	4 lærerstudenter fra 3 praksis-grupper	6 lærerstudenter fra 4 praksis-grupper	5 praksislærere fra 4 ulike skolen	6 universitetslærere (4 faglærere fra ulike undervisningsfag og 2 PEL-lærere)
Referanse i sitater	Student A-D	Student E-J	Praksislærer A-E	Faglærer A-D PEL-lærer A-B

Tematisk analyse

Med bakgrunn i studiens formål om å få innsikt i studentenes, praksislærernes og universitetslærernes erfaringer fra samhandlingen i FoU-veiledningen, ble partenes erfaringer analysert hver for seg. Transkripsjonene ble analysert gjennom en induktiv tematisk analyse som fulgte Braun og Clarkes (2012) fem trinn. I første trinn gjorde vi oss kjent med materialet og i andre trinn kodet vi «line-by-line» som sikrer tett forbindelse til deltakernes uttalelser (Braun & Clarke, 2012; Charmaz, 2006). Gjennom trinn 1 og 2 i analyseprosessen så vi at deltakernes omtale av samhandling i FoU-veiledning overordnet dreide seg om samhandling i partnerskap og med hver av de ulike partene. Dette resulterte i 5 felles, generelle temaer (se tabell 3, venstre kolonne). I tredje trinn av analysen søkte vi etter karakteristiske tema(er) som hver av fokusgruppene omtalte i samhandlingen med hver av de andre partene. I fjerde trinn gikk vi gjennom mulige temaer, og for å redusere analysens kompleksitet ble det funnet meningsfullt å identifisere ett hovedtema som var karakteristisk i hver av deltakergruppens omtale av samhandlingen med de andre partene (jf. tabell 3, øvrige tre kolonner, til høyre) før resultatene i siste trinn (5) ble presentert i tekst.

Etikk

Studien er godkjent av NSD som krever informert samtykke og anonymisering av deltakere i datamateriale og publikasjoner mv.

Resultater: Lærerstudenter, praksislærere og universitetslærere sine erfaringer med samhandling i FoU-veiledning

Resultatene fra den tematiske analysen presenteres i det følgende. Overskriftene i presentasjonen korresponderer med innhold og nummerering i tabell 3.

Tabell 3: Partenes erfaringer med samhandling i FoU-veiledning

Felles temaer: Partenes erfaringer med å:	Lærerstudentenes erfaringer	Praksislærernes erfaringer	Universitetslærernes erfaringer
1: Samhandle i partnerskap	1a: Utydelige og urealistiske partnerskap	1b: Stor avstand mellom intensjoner og realiteter i partnerskap	1c: Uavklart partnerskapsbegrep
2: Samhandle med lærerstudenter	(2a, ikke omtalt)	2b: Varierende involvering samt mer engasjement for FoU enn undervisning	2c: Uavklarte roller ift. lærerstudentene
3: Samhandle med praksislærere	3a: Varierende engasjement og deltakelse	(3b, ikke omtalt)	3c: Fraværende samhandling
4: Samhandle med PEL-lærere	4a: Distansert samhandling når praksislærer er involvert	4b: Fraværende samhandling	(4c, ikke omtalt)
5: Samhandle med faglærere	5a: Begrensede engasjement og deltakelse	5b: Lite, tilfeldig og kunstig samhandling	(5c, ikke omtalt)

1: Partenes erfaringer med å samhandle i partnerskap

1a: Lærerstudentenes erfaringer med utydelige og urealistiske partnerskap

Studentene erfarer at det er utydelig hvem som er tenkt som deltakere i et eventuelt partnerskap. De opplever spesielt at informasjonen spriker mellom henholdsvis partnerskap hvor studenter, praksislærer og universitetslærer deltar, partnerskap mellom studenter og praksislærer, eller at studentene står fritt til å velge partnerskap:

Student C: Jeg synes universitetet er veldig opptatt av student og praksislærersamarbeidet. Forskende partnerskap, hva er det? Jo, det er mellom dere og praksislærere. Det er dere som må finne ut av det der.

Student D: [Partnerskapet] er uten universitetslæreren.

Student H: Praksislæreren er i praksis, universitetslærere er fagprofesjon. Vi står i midten og kan hente det vi vil.

Student I: Jeg tenker trepartssamarbeid hvor alle parter må ta del i utviklingen.

I samtalene uttrykker studentene dessuten at formålet med FoU-arbeidet er utydelig. Eksempelvis om hvem sin undervisningspraksis som skal utvikles: «Vi blir oppfordret til å bruke forskning for å forbedre egen praksis, og utvikle praksisen til praksislærer. Det var egentlig det vi gjorde, det var ikke vår egen praksis» (Student C). Flere av studentene etterlyser en tydeligere avklaring av egne og lærerutdannernes arbeidsoppgaver i FoU-arbeidet: «Hadde vi hatt en felles forståelse. ... Et skriv med: Dette skal du gjøre ... [og] andre sine oppgaver ... det har ikke kommet tydelig frem» (Student J).

Studentene sår videre tvil om det er realistisk med partnerskap i forbindelse med FoU-oppgaven, og hvorvidt et partnerskap medfører forbedring for studentene: «Jeg følte at det som stod skrevet om [partnerskap] tredje året var et glansbilde. Er det egentlig en utopi? Er det rett og slett ikke gjennomførbart? Er det til det bedre, eller kommer vi frem til det samme?» (Student C).

Ib: Praksislærernes erfaringer med stor avstand mellom intensjoner og realiteter i partnerskap

Praksislærerne erfarer at intensjonen med partnerskap er samarbeid og samhandling med studenter og universitetslærere for å fremme gjensidig læring og utvikling, slik praksislærer A uttrykker det:

Studentene skal lære å forske i egen praksis. Vi i skolen får lære om metodikk og forskning i egen praksis gjennom kontakten med universitetet. Også kan universitetsmiljøet lære om praksis og få mer innsikt om hvordan hverdagen er i skolen.

I realiteten erfarer praksislærerne likevel ikke samarbeid med universitetet: «Vi har ikke et reelt samarbeid, og er ikke i kontakt med hverandre» (Praksislærer B). De uttrykker også undring om hvorvidt det lar seg gjøre å få til et samarbeid: «Det er umulig å få til et samarbeid mellom universitetslærer og praksislærer, virker det som» (Praksislærer D). Én praksislærer uttrykker frustrasjon over å ha bidratt med utallige evalueringer av samarbeid om praksisdelen i lærerutdanningen: «Vi leverer evaluering etter evaluering, og ingen ting skjer! Alt er likens!» (Praksislærer D). I den grad de erfarer en reell form for partnerskap, er det med studentene: «Jeg opplever at partnerskapet dreier seg om student og praksislærer» (Praksislærer B).

Ic: Universitetslærernes erfaringer med et uavklart partnerskapsbegrep

Universitetslærerne (faglærere og PEL-lærere) diskuterer om begrepene partnerskap og samarbeid er det samme: «Vi må skille ordet partnerskap fra ordet samarbeid. Hvis det er synonymt, behøver vi bare ett av ordene» (PEL-lærer A). Forskjellen mellom begrepene knyttes særlig til likeverdighet: «Det er noe med likeverdighet i begrepet partnerskap» (Faglærer D), og det påpekes at «Du kan samarbeide uten likeverdighet» (PEL-lærer A). Samtidig stilles det spørsmål ved hva man går glipp av hvis det bare blir samarbeid og ikke partnerskap. PEL-lærer A mener at praksislærer sin læring forsvinner: «Det vi mister er læringen til praksislærer. ... Studentene utvikler seg mens praksislærer står på stedet». PEL-lærer B påpeker at emneplanen ikke omtaler begrepet partnerskap (leser høyt): «Studentene skal lære seg å samhandle med studentkolleger, veileder og andre i praksisfeltet for å utvikle egen og kollegial praksis. Så de skal lære seg samhandling og ikke nødvendigvis partnerskap».

2: Partenes erfaringer med å samhandle med lærerstudenter

2b: *Praksislærernes erfaringer med lærerstudentenes varierende involvering samt mer engasjement for FoU enn undervisning*

Praksislærerne erfarer at studentene viser betydelig engasjement og innsats i FoU-arbeidet, men at de distanserer seg fra undervisning som ikke er direkte knyttet til FoU-arbeidet:

Praksislærer C: De forbereder seg mye grundigere når det er aksjonen deres. Det er de timene det handler om, når de skal samle inn empiri.

Praksislærer B: Og det er nesten litt irriterende! Fordi studentene begynner plutselig å se på det å være lærer i undervisningssituasjonen som et herk! Nå er det FoU-arbeidet mitt som er viktig.

Noen praksislærere erfarer at studentene aktivt involverer dem i diskusjoner om FoU-arbeidet, mens andre erfarer at studentene distanserer seg fra praksislærers kunnskap:

Praksislærer A: Jeg opplevde at når det kom til FoU-arbeidet var de mer spørrende og søkende. De ville ha spesifikke råd om hvordan de skulle gjøre ting.

Praksislærer D: De har ei holdning om at vi kan ingen ting om aksjonsforskning. ... I praksis finnes det ikke folk som har verken utdanning, kan teori eller noe som helst.

2c: *Universitetslærernes erfaringer med uavklarte roller ift. lærerstudentene*

Universitetslærerne uttrykker at de har liten oversikt over emneplaner og praksisplaner knyttet til rollene i FoU-arbeidet og generell oppfølging i praksis. Faglærer A uttrykker: «Kanskje en dum ting, men jeg har aldri sett den emneplanen for praksisoppfølgingen. Jeg har aldri fått den». De undrer seg spesielt over hvem som er veiledere, noe denne meningsutvekslingen eksemplifiserer:

Faglærer D: Intensjonene er at studentene skal få til et partnerskap med praksislæreren? Da skjønner jeg at vi er perifert involvert. Signalene fra studieledelsen var at nå er dere faglærere involvert i [FoU-oppgaven], som vi i praksis ikke var fordi vi var bare på besøk i skolen og hadde en veiledningssamtale med studentene, men vi hadde ikke lest [FoU-oppgaven].

PEL-lærer B: Det står: *Samhandle med studentkollegaer, veiledere og andre i praksisfeltet.* Da er vi igjen på det her: Hvem er veiledere? Er det du? Er det jeg? Er det praksislærer?

Faglærer A: Det blir litt sånn tilfeldig.

PEL-lærer A er opptatt av å gi studentene mer ansvar for å etablere partnerskap med praksislærerne, og begrunner det med at FoU-arbeidet er studentene sitt prosjekt. Dette utsagnet får motbør hos PEL-lærer B: «Oj! Da er vi på en måte parkert og vet ikke hva slags rolle vi skal ha. Det er jo det vi har kjempet med siden [FoU-oppgaven] begynte. Hva slags roller skal de ulike ha? Det gjør alle usikker, inkludert studentene.»

3: Partenes erfaringer med å samhandle med praksislærere

3a: Lærerstudentens erfaringer med praksislæreres varierende engasjement og deltakelse

Studentene har varierende erfaringer med å samhandle med praksislærere, og de uttrykker spesielt at praksislærere viser varierende engasjement og deltakelse:

Student E: [Praksislæreren] er ikke med i prosessen.

Student F: Jeg føler at praksislæreren har vært aktiv, og en veldig viktig bidragsyter.

Student H: [Praksislæreren] var ikke mye til stede. Vi styrte showet selv, egentlig.

Studentene undrer seg særlig over praksislæreres variable deltakelse, og stiller spørsmål ved deres engasjement: «Kanskje de blir mer motivert når det er deres interesse?» (Student D). Når mulige temaer til FoU-arbeidet diskuteres i veiledningssamtalene, erfarer flere studenter at praksislærerne er mer engasjert når valg av tema er et konkret ønske fra skolen og innenfor satsningsområdet. Videre ønsker mange studenter at praksislærerne skal bidra med mer direkte forslag til temaer:

Student C: Jeg skjønner ikke hvorfor ikke praksislærerne kan komme med innspill om tema!

Student E: Var det meningen at praksislærer skulle komme med forslag? Hos oss var det sånn at [hen] absolutt ikke ville komme med forslag. [Hen] var redd for å lede oss eller påvirke det vi valgte.

Student F: Praksislæreren vår var også veldig opptatt av å ikke lede oss, men at vi skulle finne ut av det selv. Også glapp det ut av [hen], også tok vi det.

3c: Universitetslærernes erfaringer med fravær av samhandling med praksislærere

Faglærerne forteller at de ikke samhandler ikke med praksislærere om FoU-arbeidet, men de uttrykker unisont at de ønsker å involvere seg:

Faglærer B: Vi ønsker vel å være involvert? Jeg oppfatter det i alle fall slik. Jeg har aldri hørt en kollega si at han ikke ønsker å være involvert i det her.

Faglærer C: Jeg har hatt flaks og blitt involvert i et par prosjekter, men det er ikke noe system som gjør at jeg sitter på den stolen.

Faglærer D: Vi som faglærere har vært lite involvert i praksisprosjektet. Jeg har savnet det.

Det er uklart hvordan PEL-lærerne ønsker å samhandle med praksislærere i FoU-arbeidet. PEL-lærer A uttrykker at praksislærerne kan komme til campus for å delta i diskusjoner, men er tydelig på at partnerskapet er mellom studentene og praksislærerne. PEL-lærer B uttrykker positive erfaringer med å dra ut til skolene for å samhandle både med studentene og praksislærerne, men er usikker på hvordan dette kan gjøres i større skala.

4: Partenes erfaringer med å samhandle med PEL-lærere

4a: Lærerstudentenes erfaringer med distansert samhandling med PEL-lærere når praksislærer er involvert

Studentene erfarer at PEL-lærerne er distanserte i samhandling som involverer praksislærer. Studentene er særlig samstemte om at de savner deltakelse fra PEL-lærere når de på del B av dialogseminaret planlegger FoU-arbeidet sammen med praksislærer:

Student A: Jeg synes det blir vanskelig når ikke PEL-lærer er til stede [sammen med praksislæreren].

Student C: Praksislæreren sa faktisk høyt: *Hva er det vi gjør her egentlig? Det er bare tull at vi er her.* ... Det var mye villrede om hvorfor vi var [på dialogseminaret].

Samtidig uttrykkes det forståelse for at det kan være vanskelig for PEL-lærere å engasjere seg i alle studentprosjektene: «Det blir kunstig å tenke at [hen] skal være engasjert i prosjektet vårt» (Student E). Studentene snakket lite om samhandlingen med PEL-lærerne i den senere oppgaveveiledningen.

4b: Praksislærernes erfaringer med fraværende samhandling med PEL-lærere

Praksislærerne erfarer normalt ikke samhandling med PEL-lærerne i FoU-arbeidet. PEL-lærerne er ikke på praksisoppfølging i skolene, og de deltar ikke i dialoggruppene mellom studenter og praksislærere på dialogseminarene. Dette studieåret opplevde én praksislærer ett unntak hvor en PEL-lærer var engasjert, blant annet med praksisbesøk, og praksislærerne undrer seg over hva som er PEL-lærerens motivasjon: «Er det fordi PEL-læreren har en egen forskningsinteresse ... eller er det et reelt ønske om å endre noe?» (Praksislærer D).

5: Partenes erfaringer med å samhandle med faglærere

5a: Lærerstudentenes erfaringer med faglæreres begrensede engasjement og deltakelse

Studentene erfarer gjennomgående at faglærere viser begrenset engasjement og deltakelse i FoU-arbeidet. De trekker frem eksempler hvor faglærere ikke deltar på dialogseminaret og i partnerskapet, og ikke viser interesse for studentenes FoU-arbeid:

Student C: Faglærer har ikke dukket opp på dialogseminarene.

Student D: Vi følte ikke at [hen] var så veldig interessert.

Student F: Vi hadde praksisbesøk, men vi snakket ikke om prosjektet vårt. Vi har ikke snakket om det i etterkant heller.

Student G: Faglærere er ofte fraværende i partnerskapet og det synes jeg er litt underlig.

Unntaksvis forteller enkeltstudenter om positive erfaringer av faglærers bidrag i FoU-arbeidet, noe som verdsettes i disse tilfellene: «Det var egentlig veldig viktig

det [hen] påpekte. Hvis ikke, tror jeg hele prosjektet hadde manglet noe» (Student C).

5b: Praksislæreres erfaringer med lite, tilfeldig og kunstig samhandling med faglærere

Praksislærerne erfarer lite samhandling med faglærerne som følger opp studentene i praksisperiodene. Praksislærerne erfarer videre at samhandling med faglærerne preges av tilfeldigheter: «Det er veldig tilfeldig hvordan praksisoppfølgingen fungerer. Om noen kommer i det hele tatt» (Praksislærer E). Praksislærerne påpeker også at den tilfeldige samhandlingen med faglærerne vanskeliggjør intensjonen om felles studentvurdering i praksisperiodene: «Så står det i praksisplanene at praksislærer og faglærer skal samarbeide om vurdering av studenter. Det er en illusjon. ... Hvordan kan du det når du ellers ikke har kontakt?» (Praksislærer D). Det kommenteres også at samhandlingen om FoU-arbeidet kan virke kunstig, spesielt fordi en mangler innsikt i hverandres roller og oppgaver:

Praksislærer E: Jeg var ikke med i arbeidet med [FoU-oppgaven] som inkluderte universitetet. Der kom jeg på siden. I selve opplegget og det studentene gjennomførte var jeg med. Så når vi (praksislærer og faglærer) møttes, ble det nesten kleint. For jeg skjønte ikke, og [hen] skjønte ikke.

Diskusjon

Denne fokusgruppestudiens formål har vært å få innsikt i studentenes, praksislærernes og universitetslærernes erfaringer med samhandling i triadisk veiledning om en FoU-oppgave i lærerutdanning. Til tross for ambisjoner om partnerskap, erfarer alle deltakergruppene utfordringer med samhandlingen. Studentenes erfaringer er at partnerskapet er utydelig og urealistisk, praksislærerne erfarer avstand mellom opplevde intensjoner og realiteter og universitetslærernes erfaringer er at begrepet partnerskap er uavklart. Deltakerne er enige om at partnerskap stort sett er begrenset til relasjonen mellom studenter og praksislærere.

Partenes erfaringer samstemmer med internasjonal forskning som dokumenterer store utfordringer i samhandlingen mellom partene i lærerutdanningen (Zeichner, 2010) og sviktende kommunikasjon og koordinering (Beck, 2020; Darling-Hammond, 2006). Mer spesifikt dokumenterer undersøkelsen mange av de samme utfordringene som tidligere forskning finner i triadisk veiledning i lærerutdanningen, særlig samarbeidsproblemer og manglende koordinering (Bullough & Draper, 2004; Chambers & Armour, 2011; Martin et al., 2011), samt manglende felles forståelse (Jacobs et al., 2017; Ong'ondo & Jwan, 2009; Klemp & Nilssen, 2016). Opplevelsen av konflikt er

derimot ikke fremtredende i denne studien, sammenlignet med enkelte andre studier (Cohen et al., 2013). Derimot erfarer alle partene at den triadiske samhandlingen er utfordrende, og lærerstudentene erfarer det spesielt vanskelig å navigere mellom lærerutdannerne i et uklart partnerskap, vansker som også tidligere forskning på praksisveiledning har dokumentert (Allen et al. 2014). Partenes erfaringer bekrefter utfordringer fra norsk forskning på FoU-veiledning, spesielt med hensyn til manglende felles forståelse og rolleklarhet (Steele, 2017; Olsen, 2021), samt kunnskapsmessig avstand og begrenset fellesskap mellom partene (Olsen, 2020, 2021). Riktig nok finner Steele (2017) at samhandling mellom lærerutdannere i felles veiledningssamtaler kan bidra til bedre feedback og fokus både på teori og praksis, men lærerutdannerne i studien vi presenterer i vår artikkel, deltok vanligvis ikke i felles samtaler.

Samlet sett er det stor avstand mellom det realiserte partnerskapet i FoU-veiledningen og det ambisiøse samhandlingsidealet som gjerne forfektes når partnerskap beskrives i lærerutdanningsammenheng, for eksempel slik det omtales i Burroughs et.al. (2020) 6. nivå av partnerskap: «læringsfellesskap». Partnerskap i denne betydning preges blant annet av samkonstruerte mål, samkonstruert kunnskap og reelt samarbeid om studentenes utvikling. Lignende idealer forfektes stadig i form av begreper som «det tredje rom» (Zeichner, 2010) eller «boundry zone» (Max, 2010), som forutsetter tett og god samhandling mellom lærerutdannere på campus og skoler. Sammenlignet med slike ideelle bilder av partnerskap, fremstår denne studiens bilde av det realiserte partnerskapet som heller fragmentert. Studien viser spesielt at partene har uklare oppfatninger av konseptet det skal samarbeides om og rollene i veiledningen, og at samhandlingen i triaden er svært variabel, og ofte preges av begrenset engasjement og deltakelse, så vel som fravær av samhandling mellom parter. Samlet sett tegner dette et bilde som står langt fra Burrough et.al. (2020) høyere nivåer av partnerskap.

Denne studien avdekker altså store samhandlingsutfordringer i FoU-veiledningen, og artikkelens forskningsgjennomgang kan indikere noen forklaringer. En viktig forklaring kan være at de tidsmessige ressursene som partene har tilgjengelig ikke strekker til for å realisere et velutviklet partnerskap. Begrenset tid og andre ressurser er en stadig utfordring for samarbeid i lærerutdanning (Cohen et al., 2013; Ong'ondo & Jwan, 2009). Illustrerende nok kjennetegnes vellykkede intervensjoner av samarbeid i triadisk veiledning av at partene investerer mer tid (Allen et al., 2014; Chizhik et al., 2018; Gloppen, 2013). Dessuten er det rimelig å forvente at måten praksis organiseres på hindrer utvikling av reelt samarbeid, når sammensetningen av lærerutdannere som har mulighet til samhandling ofte skifter fra år til år (Jacobs et al., 2017). En tilleggsforklaring kan være at det er urealistisk å forvente at hybride intervensjoner raskt kan endre etablerte kulturer. Det er grunn til å tro at implementering av FoU-oppgaven med triadisk veiledning vil ta tid. Et relatert spørsmål er om institusjonen sikrer partene tilstrekkelige beskrivelser av

intervensjonen og den enkelte parts roller og oppgaver, og at institusjonen sikrer at lærerutdannerne setter seg inn i dokumenter som skal styre samarbeidet. Universitetslærernes fokusgruppe indikerer at dette ikke alltid er tilfelle. Når intervensjons mål og beskrivelser ikke er kjent for deltakerne, blir det selvsagt utfordrende å nærme seg idealet om partnerskap på høyt nivå, slik Burroughs et.al. (2006) beskriver det.

Samhandlingsutfordringene som er belyst overfor, kan sees i lys av begrepet praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991) som også kan forstås som en indikasjon på et reelt, velutviklet partnerskap. Utfordringene med begrensede tidsmessige ressurser kan gjøre det utfordrende å realisere de tre kjennetegnene på et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991): 1) forhandle frem en felles forståelse av virksomheten, 2) skape et gjensidig engasjement og 3) utvikle et felles repertoar av for eksempel begreper og koordinerte handlemåter. Funnene våre viser at utdanningsinstitusjonen ikke har lyktes med å realisere et reelt, gjensidig praksisfellesskap eller velutviklet partnerskap på mikronivå.

En bør være forsiktig med å generalisere funn fra et kasus fra én lærerutdanning, der langt under halvparten av de inviterte partene deltok. Funnene kan likevel bli naturalistisk generalisert (Stake, 1995), det vil si at leseren kan få innsikt ved å reflektere over detaljene i kvalitative funn i relasjon til kontekster de selv har erfaring med. En styrke ved denne undersøkelsen er at den bygger på erfaringer fra et større antall informanter fra flere praksisgrupper, i motsetning til tidligere kasusstudier av FoU-veiledning som er avgrenset til enkeltgrupper (Steele, 2017; Olsen, 2020, 2021). Det representerer også en styrke at alle involverte parters perspektiv på samarbeidet er representert, selv om dette samtidig begrenser rommet for en dypere analyse av deltakeres erfaringer. Det er behov for kasusstudier fra andre lærerutdanninger der denne type intervensjon praktiseres, og i tillegg større generaliserbare studier. Videre kan aksjonsforskningsstudier, som søker å utvikle realistiske konsepter for triadisk veiledning i forbindelse med FoU-oppgaven, gi relevante bidrag til å utvikle mindre fragmenterte partnerskap i veiledningen av studentenes FoU-arbeid.

Svarene på forskningsspørsmålet om hvordan lærerstudenter, praksislærere og universitetslærere erfarer samhandling i FoU-veiledning, tegner et bilde av fragmenterte partnerskap hvor samhandlingen både erfares som variert, distansert, begrenset, fraværende, tilfeldig og kunstig. Studien gir likevel ikke grunnlag for å betvile at studentprosjekter med aksjonsforskningskarakter, og triadisk veiledning i denne sammenheng, representerer et betydelig potensial for å fremme studentenes læring (Drew et al., 2020; Yan, 2017; Whitford & Wood, 2010). Studiens funn og diskusjonen foran impliserer imidlertid at det er nødvendig å utvikle samhandlingen i veiledningstriaden for å realisere potensialet. Vi anbefaler tre tiltak som kan bidra til utvikling av et mindre fragmentert partnerskap på et høyere nivå (jf. Burrough et.al., 2006):

- Klargjøre og avgrense forventninger til samhandling på et realistisk nivå, samt sikre at partenes tidsmessige ressurser står i forhold til ambisjonsnivået.
- Sikre bedre felles forståelse av sentrale begreper relatert til intervensjonen, og rollen de ulike partene forventes å spille. Dette kan dreie seg om å vurdere hvorvidt informasjonen som gis er klar nok og å sikre at partene faktisk tilegner seg tilgjengelig informasjon.
- Tilstrebe langsiktige samarbeidsrelasjoner mellom lærerutdannere fra campus og skoler som inngår i den samme veiledningstriaden.

Om forfatterne

Rigmor Olsen er universitetslektor/Ph.D-stipendiat i veiledningspedagogikk ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT - Norges arktiske universitet. Forskningsinteresser er veiledning i lærerutdanningen.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø, Norge.

E-post: rigmor.olsen@uit.no

Cato Bjørndal er Dr. polit, dosent og leder for Forskningsgruppe i veiledning (FIVE), ved ILP, UiT - Norges arktiske universitet. Han har publisert en rekke bøker og artikler om veiledning i Norden.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø, Norge.

E-post: cato.bjorndal@uit.no

Referanser

- Ajayi, L. J., & Lee, S. K. (2005). Perceptual difference between intern teachers and university supervisors on the expectations and preferences for the fieldwork program. *Education*, 126(2), 259–274.
- Allen, D. S., Perl, M., Goodson, L., & Sprouse, T. K. (2014). Changing traditions: supervision, co-teaching, and lessons learned in a professional development school partnership. *Educational Considerations*, 42(1). <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1041>
- Beck, J. S. (2020). Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 379–391. <https://doi.org/10.1177/0022487118787497>
- Bier, M. L., Horn, I., Campbell, S. S., Kazemi, E., Hintz, A., Kelley-Petersen, M., Stevens, R., Saxena, A., & Peck, C. (2012). Designs for simultaneous renewal in university-public school partnerships: Hitting the "Sweet Spot". *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 127–141.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Sage.

- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55, 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L., & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 505–521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.007>
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. E., & Ryan, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school–university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 122–134. <https://doi.org/10.1177/0022487119858992>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Caudle, L. A. (2013). Using a sociocultural perspective to establish teaching and social presences within a hybrid community of mentor teachers. *Adult Learning*, 24(3), 112–120. <https://doi.org/10.1177/1045159513489112>
- Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527–544. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589648>
- Chizhik, E. W., Chizhik, A. W., Close, C., & Gallego, M. (2018). Developing student teachers’ teaching self-efficacy through shared mentoring in learning environments (SMILE). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 35–53. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0014>
- Cochran-Smith, M., Alexanderson, M., Ellis, V., Grudnoff, L., Hammerness, K., Oancea, A., & Toom, A. (2020). *Transforming Norwegian teacher education: The final report of the international advisory panel for primary and lower secondary teacher education (3-2020)*. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5–10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10>
- Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B. M., Dinkelman, T., & Nichols, J. R. (2011). Creating a “third space” in student teaching: Implications for the university supervisor’s status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1068–1077. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.003>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Drew, P., Kimberly Paige, B., Calysta, C., Parks, D., Samantha, H., August, H., Shannon, P., & Kristine, S. (2020). Examining action research and teacher inquiry projects: How do they help future and current teachers? *School-University Partnerships*, 12(4), 36–47. <https://www.proquest.com/docview/2462683865?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Faglig råd for lærerutdanningen 2025 (2021). *Oppdrag om arbeid med bachelor- og masteroppgaver i LU*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/frlu/aktuelt/>

- Farrell, R. (2021). The school-university nexus and degrees of partnership in initial teacher education. *Irish Educational Studies*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>
- Forgasz, R., Heck, D., Williams, J., Ambrosetti, A., & Willis, L.-D. (2017). *Theorising the Third Space of Professional Experience Partnerships*. Springer Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-5484-6_3
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen– en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 2(1), 88–101.
- Grisham, D. L., Ferguson, J. L., & Brink, B. (2004). Mentoring the mentors: student teachers' contributions to the middle school classroom. *Mentoring & Tutoring for Partnership in Learning*, 12(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/030910042000275918>
- Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N., & McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 693–708.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1281601>
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hawkins, M., & Rezazade, M. (2012). Knowledge boundary spanning process: synthesizing four spanning mechanisms. *Management Decision*, 50(10), 1800–1815.
- Helleve, I., & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1570495>
- Higgins, M. (2018). Engaging in practitioner inquiry in a professional development school internship. *School-University Partnerships*, 11(2), 3–9.
- Ikpeze, C. H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S., & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS collaboration as third space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. *Studying Teacher Education*, 8(3), 275–288.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719125>
- Jacobs, J., Hogarty, K., & Burns, R. W. (2017). Elementary preservice teacher field supervision: A survey of teacher education programs. *Action in Teacher Education*, 39(2), 172–186. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1248300>
- Jahreie, C. F., & Ludviksen, S. R. (2007). Portfolios as boundary object: Learning and change in teacher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2(3), 299–318.
<https://rptel.apsce.net/index.php/RPTEL/article/view/2007-02012>
- Jeffries, C. H., & Hornsey, M. J. (2012, Dec). Withholding negative feedback: Is it about protecting the self or protecting others? *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 772–780.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2012.02098.x>
- Jeffries, R. B., & Nelson, S. (2020). Enacting equity through action research in professional development schools (PDS). *School-University Partnerships*, 12(4), 153–160.
- Johnson, I. L., & Napper-Owen, G. (2011). The importance of role perceptions in the student teaching triad. *The Physical Educator*, 68(1), 44–56.
- Kalgraf, S., & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Klemp, T., & Nilssen, T. (2016). Skrivning i et digitalt triadisk refleksjonsfelleskap i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(2). <https://doi.org/10.5617/adno.2484>

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Oslo. Hentet fra: https://www.uhr.no/f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45bc1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. CUP.
- Lewis, E. (2012). Locating the third space in initial teacher training. *Research in Teacher Education*, 2(2), 31–36. <https://doi.org/10.15123/ucl.85y5y>
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen - en forskningskartlegging - KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning: <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/hzF1XDAB1bAh3ZuIRDlwsgYDBsQkbLmbNmZ1OdAEhmiHXGrj7d.pdf>
- Lofthouse, R., Flanagan, J., & Wigley, B. (2016). A new model of collaborative action research; theorising from inter-professional practice development. *Educational action research*, 24(4), 519–534. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1110038>
- Madsen, J. (2020). Cultural-historical activity theory as the basis for mentoring student teachers in triads. I M. B. Postholm & K. F. Vennebo (Red.) *Applying cultural historical activity theory in educational settings* (s. 58–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429316838-5>
- Manton, C., Heffernan, T., Kostogriz, A., & Seddon, T. (2021). Australian school-university partnerships: the (dis)integrated work of teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1780563>
- Martin, S. D., Snow, J. L., & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311. <https://doi.org/10.1177/0022487110396096>
- Max, C. (2010). Learning-for-teaching across educational boundaries: an activity- theoretical analysis of collaborative internship projects in initial teacher education. I V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky (Red.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development* (s. 226–254). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860106-24>
- McDonough, S. (2014). Rewriting the script of mentoring pre-service teachers in third space: exploring tensions of loyalty, obligation and advocacy. *Studying Teacher Education*, 10(3), 210–221. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949658>
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.utg.) Sage.
- Munthe, E., Ruud, E., & Malmo, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning, <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/praksisopplaering-i-laererutdanninger-i-norge>
- Olsen, R. (2020). Posisjonering i kunnskapsrelasjoner: En kasusstudie om FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(3), 17–38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2213>
- Olsen, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordvei. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 1(6). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3070>
- Ong'ondo, C. O., & Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Reviews*, 4(11), 515–524.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. (4. utg.). Sage.
- Revans, R. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Chartwell-Bratt.

- Rørnes, K. (2013). Dialogseminaret – knutepunkt og arena for FoU i lærerutdanningen. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 204–220). Universitetsforlaget.
- Savin-Baden, M. and C. H. Major (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education - going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *CEPS Journal*, 6(3), 17–36.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Steele, A. R. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Educational Research*, 27(3), 582–599.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tsui, A. B. M., Edwards, G., & Lopez-Real, F. (2009). *Learning in school–university partnership: sociocultural perspectives*. Routledge.
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289–1301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.003>
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322. <https://doi.org/10.1177/00224871093336543>
- Wang, L., & Ha, A. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors. *European Physical Education Review*, 18(1), 47–61. <https://doi.org/10.1177/1356336X11430654>
- Welch, M., & Chisholm, K. (1994). Action research as a tool for preparing specialists to use strategic interventions in educational partnerships. *Teacher Education and Special Education*, 17(4), 269–279. <https://doi.org/10.1177/088840649401700407>
- Whitford, B. L., & Wood, D. R. (2010). *Teachers learning in community: realities and possibilities*. SUNY Press.
- Williams, J., White, S., Forgasz, R., & Grimmett, H. (2018). Stories from the third space: Teacher educators' professional learning in a school/university partnership. I A. Fitzgerald, G. Parr, & J. Williams (Red.), *Re-imagining professional experience in initial teacher education* (s. 19–36). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0815-4_2
- Yan, C. (2017). 'You never know what research is like unless you've done it!' Action research to promote collaborative student-teacher research. *Educational Action Research*, 25(5), 704–719. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1245155>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>