

Av Bjørg Herberg
Gloppen

Trepartssamtalen– en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen

**Bjørg Herberg
Gloppen**
Høgskolelektor,
Institutt for
samfunnsvitenskap
Avd. for
lærerutdanning og
naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark.
E-post: bjorg.
gloppen@hihm.no

Sammendrag

Denne artikkelen retter fokus mot hvordan man kan styrke sammenhengen mellom høgskolens undervisning og studentens praksis. Utgangspunktet er deltakelse i det nasjonale prosjektet *Praksis som Integrerende element i Lærerutdanningen (PIL)*, som ble initiert av Kunnskapsdepartementet i 2007. Hovedprosjektet ble avsluttet høsten 2011. Intensjonen med PIL-prosjektet var å styrke relasjonen til praksisfeltet. Deltakere i prosjektet var lærerstudenter, praksislærere og kontaktlærere fra høgskolen. Arbeidet besto i å undersøke og utvikle trepartssamtalen. Dette er en faglig samtale hvor studenter, praksislærer og faglærer deltar. Trepartssamtalens hovedformål er å sikre at studentene får reflektere i tilknytning til sine praksiserfaringer. Via dialog kan studentene oppdage sammenhengen mellom teori og praksis. På bakgrunn av erfaringene som er gjort, argumenteres det for at man gjennom strukturendringer, fokus på aktørenes begrepsforståelse, refleksjon og veiledning kan gi studentene en sterkere opplevelse av sammenheng mellom den undervisningen de mottar ved høgskolen og den virkeligheten de møter i praksis.

Summary

The article focuses on how to strengthen the relationship between college tuition and student practice. The background for this article is participation in the national project “Practice as an integral element in Teacher Education” (PIL) initiated by the Ministry of Education in 2007. The intention of the PIL-project was to strengthen the relationship with the field of practice. Participants in the project were teacher students, in-service teachers responsible for placement and higher education lecturers. The project sought to examine and develop the three-part

dialogue. That is an academic conversation where student's practice teacher and lecturer are present. Three-part dialogue seeks to ensure that students reflect upon their practice experiences. Via dialogue, students can discover the connection between theory and practice. Based on the experience gained, it is argued that through structural changes, focusing on the participants' conceptual understanding, and reflection and guidance, offer students a greater sense of the connection between the education they receive at college and the reality they encounter in practice.

Innledning

Nikolaj Frobenius' bok «Teori og praksis» kom ut i 2005. Selv om hovedtemaet er konsentrert rundt forholdet mellom far og sønn, handler boka også om hvordan en ingeniør planlegger et drabantbysamfunn med tanke på å legge til rette for utviklingen av et samfunn med velfungerende mennesker. Litt kjapt lest, kan vi slutte at det går litt skeis med den sosiale ingeniørkunsten – et optimistisk forsøk på å konstruere omgivelser som skulle frambringe velfungerende og veltilpassede mennesker. Teori og praksis er ikke lett å få til å henge sammen. Hvordan er forholdet mellom disse i formalisert utdanning? Gode modeller for praksisopplæringen er under kontinuerlig utprøving og utfordringene er mange. Mæhre og Vestly tar opp sykepleiestudentenes læring i praksis i en artikkel (2012).

I lærerutdanningen har det i årevis vært et tema å styrke sammenhengen mellom høyskolens undervisning og praksis. Et mål er at høyskolens undervisning og studentenes praksis ikke fungerer som "to adskilte verdener" (NOKUT, 2006, s. 68). I denne artikkelen presenteres noen erfaringer fra ett av delprosjektene i PIL.¹ PIL-prosjektets hovedmålsetting var å utvikle gode modeller for praksisopplæringen i barnehage og skole. Prosjektet skulle bidra til kompetanseheving av personalet og veilederrollen skulle styrkes (PIL-prosjektet 2008–2011). Vi var to forskere (Eriksen & Gloppen) som samarbeidet om forskningen.¹¹ Vi valgte å se spesielt på møtet mellom studenter, praksislærere og kontaktlærere i det vi kaller trepartssamtalen.

Begrepet trepartssamtalen er adoptert fra danske kollegaer ved Profesjonshøgskolen Via University College i Skive. Der har de arbeidet med et forskningsprosjekt kalt "Ekspert i undervisningen", der trepartssamtalen var et pilotprosjekt. Kommunikasjonen mellom deltakerne og den refleksjonen som skjer i samtalen mellom studentene, praksislærer og kontaktlærer er i fokus i prosjektet som omtales i min artikkel. Studenter og lærere kan reflektere på ulike nivåer (Jensen, 2007).

For å få studentene til å reflektere over erfaring og egen rolle, er det vesentlig hvordan de blir møtt. Dermed blir veiledning et redskap som nyttes for å gjennomføre samtalene. Forskningsspørsmålet som er grunnlaget for denne artikkelen var følgende:

Hvordan kan trepartssamtalen fungere som et ledd i kvalitetssikringen av praksis?

I kvalitetssikring ligger blant annet sammenhengen mellom høyskolens teoriundervisning og studentenes praksis.

For å samle data om trepartssamtalen, er det nyttet kvalitativ forskningsmetode. Første runde med observasjoner trepartssamtalene ute på skolene og i profesjonsseminarer på høyskolen var i 2009. Vi observerte på nytt i 2010 etter at visse tiltak var iverksatt. Tiltakene omtales senere. I tillegg skrev studentene sine egne evalueringer av samtalen. Vi hadde et særskilt fokus på dialogen i samtalen der studentens læring var det primære. Dette beskrives nærmere senere i artikkelen.

Trepartssamtalen foregår på ulike arenaer. Vår høyskole har anbefalt at trepartssamtalene ute på praksisskolen ledes av praksislærer (Plan for praksisopplæring, 2010–2011). Trepartssamtalen som foregår i profesjonsseminaret på høyskolen skal studentene selv lede. I profesjonsforum får studentene legge fram sine praksiserfaringer og knytte dem opp mot relevant teori. Her er de tre partene *flere* studenter, *flere* kontaktlærere og *flere* praksislærere. Høyskolens kontaktlærere har et særskilt ansvar for at samtalen kommer i gang (ibid.).

I det videre følger de teoretiske perspektivene vi har valgt, redegjørelse for forskningsmetoder og til slutt hvilke funn vi har gjort og de konsekvensene det har fått for videre arbeid med praksis for studentene.

Teorigrunnlag

Trepartssamtalen utgjør en arena der samtalen mellom tre parter om en gjennomført praksissituasjon er sentral. En slik samtale kan blant annet analyseres ved å se på maktforholdet mellom samtalepartene og forutsetninger for læring. Gis det rom for refleksjon og dermed læring? Vårt utgangspunkt var at dersom vi i praksis klarte å oppnå likeverd i dialogen mellom studenter, praksislærer og kontaktlærer, vil det fremme refleksjon først og fremst hos studentene, men gjerne også hos de andre to partene i trepartssamtalen. Målet er at studentens læring øker gjennom refleksjon. Å reflektere over egen pedagogisk plattform og egne pedagogiske handlinger er en sentral utfordring i all praksis og kunnskapsutvikling (Juell, 2003). Refleksjon kan skje på tre områder: Studenten skal tenke gjennom det han/hun skal gjøre, tenke gjennom det en gjør- eller tenke gjennom det som er gjort for å finne mening eller få en dypere forståelse av handlingen. Selvrefleksjon er også et vesentlig moment.

I artikkelen har jeg valgt å legge Deweys perspektiv på læring som en del av grunnlaget for analyse av trepartssamtalen. Dewey (1933) var opptatt av språkets betydning. Han hevder at begrepssystemene utgjør tenkningens arbeidskapital. Derfor er det vesentlig at både studenter og lærere har de samme begrepene. Dernest kommer handlingen som er et resultat av planlegging og til slutt refleksjon over det som har skjedd. «Med språket har altså tanken et verktøy som hjelper den til å bevege seg over i det abstrakte» (Aasen, 2008, s. 65). Dewey hevdet at vi ikke lærer kun av erfaring, men av å *reflektere* over erfaringen (Dewey, 1933).

I ny grunnskolelærerutdanning skal undervisningen være forskningsbasert. Mange tolker dette dit hen at det kun er teori som kan forbedre praksis som er aktuell teori. Tone Kvernbekk argumenterer for at vi trenger teori som kan omsettes til praksis, men også at vi har behov for en form for teori som hjelper oss til å beskrive det som skjer og hvorfor det

skjer. Et eventuelt gap mellom teori og praksis blir ikke et tomrom, men et rom der refleksjon kan skje (Kvernbekk, 2011, s. 20).

Trepårtssamtalene skal dreie seg om de praksiserfaringene studentene får og refleksjon rundt disse, med utgangspunkt i den pedagogiske og faglige kunnskapen både studenter og lærere besitter. Å kunne kommunisere de erfaringene og den kunnskapen man besitter «er ingen naturlig prosess eller en medfødt ferdighet», for å si det med Dimbleby og Burton (1992, s. xiii, min oversettelse). Derfor er kommunikasjon noe som må læres.

Kommunikasjon innebærer formidling og utveksling av meninger, og disse meningene formidles gjennom ord og kroppsspråk. Kommunikasjon kan beskrives som Hamachek (1982) gjør det: «Kommunikasjon er å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker». Dysthe viser til Bakhtin, som hevder det er i dialogen mellom ulike parter at mening blir skapt, at kunnskap blir utviklet og at læring skjer (Dysthe, 2002). Bakhtin(1998) var også opptatt av måten vi viser omsorg for den andre i våre ytringer, vår adressivitet. Adressivitet har å gjøre med at deltakerne i samtalen snakker på vegne av seg selv.

Vårt prosjekt var å se på hvordan erfaringer fra praksis ble delt og samtalen om disse erfaringene. Vi ønsket å finne ut om det var en kobling mellom den teorien studentene hadde vært gjennom på høgsolen og de erfaringene som ble gjort i praksis.

God kommunikasjon kjennetegnes av åpenhet og tillitsfullhet. Er det mulig å oppnå det, hvis vi samtidig erkjenner at det i en kommunikasjon kan være snakk om ulike former for makt?

Forholdet mellom studentene og de øvrige aktørene i trepartsamtalen vil være asymmetrisk. Praksislærerne skal vurdere om studentenes praksis står til godkjent eller ikke godkjent. Samtalens form vil kunne avdekke om det kan etableres et likeverdig forhold, der det å lytte til hverandres budskap blir en viktig del av kommunikasjonen. Likeverdighet og gjensidighet mellom de involverte aktørene er en forutsetning for en konstruktiv dialog som bidrar til å utvikle en felles identitet (Ingebrigtsen & Jakobsen, 2004). Det å ha et blikk for deltakerne, der alle parter oppfordres til å tro på egne ressurser og vurderinger, kan assosieres med begrepet myndiggjøring eller *empowerment*. Empowerment har fått ulike betydninger etter hvert, men har sitt utgangspunkt hos Paolo Freire som mente at en frigjørende og politisk bevisst pedagogikk kunne rive ned maktforskjellene mellom fagfolk og brukere (Freire, 2002). Askheim og Starrin hevder at empowerment understreker betydningen av å betrakte mennesker som aktører som selv «vet hvor skoen trykker» (2008, s.16). Starrin hevder at empowerment rommer emosjonelle aspekter og fremmes i situasjoner preget av tillit, trygghet og gode relasjoner (2008). Zachrisen (2009) beskriver empowerment både som et mål, en prosess og en metode. Hvis man ser på empowerment som en metode, kan det synes som om det er særlig tre forhold som er framtreddende: 1) Fokus på likeverdighet og samarbeid, 2) en ressursorientert tilgang som ser på mennesker som kompetente aktører i eget liv og 3) en bevisstgjøring av maktstrukturer med fokus på jevnbyrdighet og rettigheter (Zachrisen 2009, s.60).

Det å vise interesse og våge seg fram på er vesentlig for å få til denne formen for dialog (Løgstrup, 1956, i Eide & Eide, 2007). Studenten tar initiativ, læreren responderer og

studentene gir igjen respons i form av verbal eller nonverbal kommunikasjon. God respons retter seg mot det sentrale i den andres budskap (Eide & Eide, 2007).

Hvis studentene tør å komme med sine refleksjoner og spørsmål, åpnes også mulighetene for å kunne gi og motta tilbakemeldinger og veiledning. Veiledning er en metode som lærerne må beherske dersom de intensjonene som er nevnt ovenfor skal kunne realiseres. «Praksislæreren skal ha gjennomgått videreutdanning i praksisveiledning på minimum 15 studiepoeng eller forpliktet seg til å starte opplæring i praksisveiledning. Lærerutdanningsinstitusjonene må ha et samlet tilbud på minst 30 studiepoeng i praksisveiledning» (KD, 2010, s. 12). Veiledning utdypes nærmere under presentasjon av resultater og oppfølging av disse.

Når vi i stor grad har vektlagt veiledning som tilnærming til trepartssamtalene, begrunnes det ut fra en tro på at læring skjer inne i studentene og at læring skjer i et sosialt samspill mellom studenter og lærere. Gjennom veiledning blir studentene både utfordret til å tenke selv samt å bli mer bevisst sine valg og sine handlinger i forhold til elevene. Hvis grunnholdningen til alle i trepartssamtalen er at læring er en aktiv handling, vil forutsetningene være til stede for at dette kan skje, men da må alle tre partene våge å utfordre hverandre gjennom en åpen og dialogpreget form for kommunikasjon.

Metode, design og forskningsspørsmål

Dette prosjektet ble gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt. Aktørene i prosjektet (studentene, praksislærerne og høgskolens kontaktlærere) var i en form for forskende partnerskap (Bjørnsrud, 2005) der både studentenes, praksislærernes og kontaktlærernes "stemme" ble observert og lyttet til. Lewin (1952) var en av de som tidlig brukte uttrykket aksjonsforskning. Implisitt i begrepet ligger en intensjon om å endre praksis og utvikle forståelse av praksisen og videre, om nødvendig, endre handlingene som praksisen foregår i (Postholm & Moen, 2009, s.32). Lewins tanke var at om et forsknings- og utviklingsarbeid gjennomføres i samarbeid mellom forskere og praktikere – i denne sammenhengen praksislærere, studenter og faglærere – stiller deltakerne på lik linje i forhold til å bidra med refleksjoner. Forskerens rolle blir å bidra til å gi retning for handlinger (ibid.).

Dette designet er ikke uproblematisk. Forskeren er aktivt deltakende i forskning sammen med de andre deltakerne; samtidig er forskeren den som skal sørge for at kunnskapen omsettes til handling (Anvik, 2004, s. 5) Med bevisstheten om at vi er subjektive når vi er deltakere i et prosjekt, har vi prøvd å forholde oss objektive til vår egen subjektivitet, eller sagt på en annen måte: Vi har prøvd å være bevisste på våre egne fordommer og antakelser (Postholm & Skrøvset, 2010, s.25). For å kunne studere trepartssamtalene ute på praksisskolene og i profesjonsseminarene ved høgskolen, måtte vi begrense hva vi skulle konsentrere oss om. Vi brukte et observasjonsskjema med noen hovedspørsmål som ga retningslinjer for hva vi skulle se spesielt på:

- Hvordan er samtalen forberedt fra henholdsvis praksislærer, student og kontaktlærer?
 - Er det utarbeidet veiledningsdokument for timen?
 - Hvem leder samtalen?

- Hvilke tema tas opp?
- Hvem har ordet?
- Hvordan er sammenhengen mellom teori og praksisfeltet?
- Hvordan er samtalekvaliteten relatert til profesjonsutdanningen?

Vi måtte også sikre at studentene, praksislærere og høgskolens kontaktlærere (faglærere) var komfortable med vår tilstedeværelse. I de fleste tilfellene ble vi etter utsagn betraktet som "en flue på vegg". Enkelte ganger henvendte praksislærere eller høgskolens kontaktlærere seg direkte til oss med spørsmål.

Vi forespurte og observerte to tilfeldige kontaktlærere som var involvert i trepartssamtaler både i 2009 og 2010 (Eriksen & Gloppen, 2011, s. 45–48).

Datamaterialet består av 15 klasseromsobservasjoner i 2009 og 19 i 2010 på til sammen 15 ulike skoler. Det ble gjennomført deltakende observasjon på profesjonsseminarene på til sammen 16 grupper studenter fordelt over to år. Skjemaene gjennomgikk vi systematisk etter observasjonen og noterte om veiledningsdokument var skrevet på forhånd, hvem som ledet samtalen, hvilke tema som ble drøftet, hvem som hadde ordet osv. I 2010 fikk studentene evalueringsskjema med spørsmål der de skulle gjøre rede for sine oppfatninger av trepartssamtalen og i hvilken grad de kunne se sammenhengen mellom fag, pedagogikk og praksis i lærerutdanningen. Det ble gjort en kvalitativ analyse av til sammen 76 skjema med spørsmål som var inndelt etter hovedområdene *forberedelse, medvirkning, tema og relevans for yrket*.

Funnene vi gjorde etter observasjoner i 2009 ble kommunisert og drøftet med studieleder, praksiskoordinator, praksislærere og studenter. På bakgrunn av det vi mente å se og nevnte samtaler, ble det satt i gang en omfattende skolering av praksislærere, kontaktlærere, studieledere, ansatte fra praksiskontoret og studenter. Vi hadde begge ansvaret for utvikling av innholdet, der vi vektla veiledning og refleksjon. Eriksen gjennomførte skoleringen. Kontaktlærere og praksislærere fikk også et innblikk i studentenes teoribakgrunn. Etter skoleringen gjorde vi nye observasjoner i 2010.

Innhentede data omfattet følgende: Ustrukturerte klasseromsobservasjoner av de undervisningssekvensene som studentene hadde, strukturerte observasjoner av trepartssamtaler etter ovenfornevnte hovedkategorier, spørreskjema til studenter, innsamlede førveiledningsdokumenter samt gjeldende skoledokumenter. I tillegg deltok vi på interne møter på skolene for å informere om det forskende partnerskapet. I denne artikkelen har jeg lagt vekt på data fra observasjoner av trepartssamtalene og studentenes evalueringsskjemaer.

Presentasjon og analyse av funn gjort i 2009 og 2010 i lys av et makt- og veiledningsperspektiv

Nedenfor vises en tabell som gjengir et sammendrag av trepartssamtaleobservasjoner med den samme kontaktlæreren i 2009 og 2010 (Eriksen & Gloppen, 2011, s. 44–48).

I 2009 var trepartssamtalene av varierende kvalitet. Vi så alt fra noen nærmest "glitrende" eksempler på samtaler, der studentenes refleksjoner omkring sin egen undervisning var i sentrum, til samtaler der praksislærer og/eller kontaktlærer hadde ordet i majoriteten av tiden.

Vi så også den samme tendensen på profesjonsseminarene. I 2010 kan det synes som om både praksis- og kontaktlærer hadde en økt bevissthet rundt det å stille spørsmål til studentene på en måte som ga dem muligheter for refleksjon og mot til å reflektere. Studentenes evalueringsskjemaer ga også verdifull informasjon om deres opplevelse av trepartssamtalen i 2010.

Tabell 1. Trepartssamtale i 2009 og 2010

Trepartssamtale i 2009	Trepartssamtale i 2010
<p>Det virket som praksislærer ønsket å ha fokus på studentene og den nylig gjennomførte undervisningen, mens kontaktlærer var veldig sentrert rundt sine egne forberedte notater om læringsteorier. Praksislærer forsøkte å flytte fokuset tilbake til studentene og undervisningen, mens det oppsto en situasjon hvor studentene ble utfordret fra kontaktlærer på områder de ikke kjente til. En del lukkede spørsmål og rene råd til studentene. Studentene nikker taust.</p>	<p>Også denne gang virket det som om praksislærer var bevisst på det å ta utgangspunkt i den gjeldende undervisningen som nylig var avsluttet, og at studentene selv skulle bli utfordret på egne vurderinger med basis i veiledningsdokumentet og den gjennomførte undervisningen. Kontaktlærer hadde ordet og avsluttet med å henvende seg til praksislærer. En av studentene svarer, selv om spørsmålet ikke gikk til denne.</p>
<p>Teori ble brakt inn i samtalen av kontaktlærer, men denne hadde liten relevans til den undervisningssekvensen som var gjennomført. Studentene fulgte ikke kontaktlærerens resonnement. Kontaktlærer stiller tre spørsmål samtidig og avslutter med en negasjon. Før studenten rekker å svare, bryter k-lærer inn. Det var liten likeverdighet og mer rådgivning enn rom for refleksjon. Studentene var passive tilhørere mer enn aktive deltakere.</p>	<p>Praksislærer brukte åpne spørsmål: Hvordan opplevde dere økta i dag? Hva synes du? Hvordan kan man sikre at så mange som mulig kommer i gang? Hvordan fungerte opplegget i forhold til det du hadde planlagt? Hva kunne du gjort annerledes? Alle studentene fikk svare, og spørsmålene fulgte en sirkulerende orden hvor ordet ble gitt med sola. Studentene og deres undervisning var i fokus. Denne gangen forholdt kontaktlærer seg mer lyttende og tålmodig i forhold til den veiledningen som foregikk. Smilte og nikkete bekræftende til studentenes uttalelser. Bevisstheten var skjerpet omkring det å stille åpne spørsmål. Studentene fikk reflektere over den undervisningen de hadde gjennomført og drøftet hva som var etter planen, om det var bra eller om det kunne vært gjort annerledes. De tødde opp og våget å delta i samtalen.</p>
<p>En kan her stille spørsmål om i hvor stor grad høgskolens representant og praksisfeltets representant i dette tilfellet hadde felles forståelse av intensjonen med trepartssamtalen og hva og hvem som skulle være i fokus i samtalen.</p>	<p>Praksislærer brukte en veiledende form, og vi mener å se at denne bevisstheten også var klarere hos begge parter i samtale 2. Det var en positiv utvikling at veilederperspektivet var framme. Deltakerne var opptatt av å trekke inn relevant teori.</p>

Hva viste studentenes evalueringer?

I 2010 analyserte vi 76 skjemaer hvor studentene hadde skrevet ned sine erfaringer av trepartssamtalen og oppfatninger av sammenhengen mellom fag, didaktikk og pedagogikk. Spørsmålene var hovedsakelig åpne spørsmål. 10 studenter hadde ikke levert inn evalueringsskjema. Vi mener likevel det innsamlede materialet har gitt et godt grunnlag for å trekke noen konklusjoner.

Spørsmålene omhandlet studentenes *forberedelse, deres medvirkning, om de fikk sagt det de ønsket, hvem som ledet samtalen, hvilke tema som ble berørt, hvem som hadde ordet, om samtalen hadde relevans til lærerutdanningen, om det ble drøftet didaktiske valg og prioriteringer som var gjort i undervisningen*. Det første spørsmålet gjaldt studentenes egen forberedelse til trepartssamtalen. Der mente 11 av 76 studenter at de kunne ha forberedt seg bedre. 7 studenter hadde ikke levert veiledningsgrunnlag i forkant av undervisningen. På spørsmål om *medvirkning* og ledelse av samtalen ute på praksisskolene, svarte 34 studenter at det var kontaktlærer som ledet samtalen. 48 mente den ble ledet av praksislærer eller begge to. Alle studentene, med unntak av to, mente at de fikk sagt alt de ønsket under samtalen. På spørsmål om hvilke *tema* som kom opp under samtalen, omhandlet svarene, hvordan de opplevde sin egen rolle, deres egen planlegging og gjennomføring av undervisningen. Klasseledelse, lærerrollen, den gode klasseleder og de didaktiske valgene som var gjort var også gjenstand for drøfting. På spørsmål om samtalen var *relevant i forhold til lærerutdanning*, svarte kun 5 studenter at de syntes det var lite relevant eller at det var lite fokus på pedagogikk og elevkunnskapsfaget. Flere studenter trakk fram at de fikk tatt opp tema de tidligere hadde strevd med: «Fint, fikk ryddet opp i ting jeg syntes var uklare»; «Nyttig fordi vi fikk reflektere over praksisen og tatt opp ting vi lurte på. Vi fikk tilbakemeldinger av kontaktlærer og praksislærer.»

Det siste spørsmålet inviterte også til refleksjon over de didaktiske valgene og prioriteringene som studentene hadde gjort i sin undervisning. 10 studenter hadde ikke svart på dette spørsmålet. Alle de andre mente at det var dette som opptok mesteparten av samtaletiden og at det var svært relevant å snakke om.

Evalueringsskjemaets siste del var i sin helhet viet til sammenhengen mellom praksis, fag, fagdidaktikk og generell pedagogikk. Majoriteten av studentene mente det var en tydelig sammenheng mellom praksis, fagdidaktikk og generell pedagogikk. 7 studenter mente at det ikke var sammenheng eller hadde unnlatt å svare på spørsmålet. Nedenfor gjengis noen studentuttalelser knyttet til relevansen mellom fagene, praksis og pedagogikk:

Flere av uttalelsene viser at studentene ser en sammenheng mellom den undervisningen som blir gitt på høgsolen og praksis. Det er verdt å merke seg at det er studenter som mener det var noe som kunne vært bedre. Blant annet kunne egen forberedelse vært bedre. En del av studentenes forberedelse til trepartssamtalen var å skrive et veiledningsdokument i forkant av undervisningen.

Nedenfor følger en analyse av det vi mener å ha observert i 2009 og 2010.

Tabell 2. Studentutsagn i evaluering av trepartssamtalen

Student	Utsagn
Student 1: Hva handlet samtalen om?	Vi drøftet den undervisningen som var gjennomført og relaterte det som hadde skjedd til undervisningen vi hadde hatt i PEL.
Student 2: Hva handlet samtalen om?	Vi fikk mest kommentarer på fag, men også på hvordan vi skulle framstå i undervisningen.
Student 3: Hva handlet samtalen om?	Vi drøftet mål og opplegg for timen, og kontaktlærer og praksislærer kom med begrunnelser for hva de mente ville fungere eller ikke fungere. Lærerikt og nyttig.
Student 4: Hva med sammenheng mellom teori og praksis?	Praksislærer knyttet undervisningen til Maslow og Piaget.
Student 5: Var samtalen relevant i forhold til lærerutdanningen?	Kontaktlærer konstruerte problemer som ikke fantes og som vi ikke hadde forutsetninger for å løse.
Student 2: Inviterte samtalen til drøfting av didaktiske valg?	Samtalen gikk ikke så mye mot PEL, men mot fag. Det var litt for mye vekt på det negative i undervisningen.
Student 6: Var samtalen relevant i forhold til lærerutdanningen?	To av studentene hadde ikke hatt undervisning, så vi fikk ikke så mye ut av samtalen.

Analyse

De første erfaringene som ble gjort i 2009, viste at veiledningsperspektivet var så å si fraværende i enkelte samtaler. Studentene var ikke likeverdige samtalepartnere, men måtte ofte nøye seg med råd og lange utgreiinger fra henholdsvis praksislærer og kontaktlærer. Askheim og Starrins perspektiv (2008), der studentene anses som aktører som selv "vet hvor skoen trykker", var lite synlig. Studentene ble mer observatører enn deltakere i egen lærings- og evalueringsprosess. Intensjonen med trepartssamtalen, dersom vi legger empowermenttenkning til grunn, er at det skal være mulig å ha gode og utviklende dialoger. Det var lite å se til den dialogen hvor vi ønsket at deltakerne skulle finne mening sammen (Zachrisen, 2009; Dysthe, 2002; Løgstrup, 1956, i Eide & Eide, 2007). Vi observerte også en manglende evne hos både høgskolens kontaktlærer og praksislærer til å stille åpne spørsmål i den hensikt at studentene skulle kunne finne veien selv (Tveiten, 1998; Grendstad, 1990). Med empowerment som metode i veiledning av studenter, vil det være framtrepende at studentene er aktører. Det er studentenes egne erfaringer som må danne utgangspunkt for refleksjon rundt praksis. I de første observasjonsrundene var studentene i mange tilfeller bare mottakere av råd fra mer erfarne lærere. Et studentsitat kan stå som illustrasjon av dette: «Jeg fikk sagt det jeg ville, men følte jeg ikke ble hørt av kontaktlærer.» Som vi ser, er det et stykke fram til oppnådd likeverdsopplevelse for denne studenten.

Det manglet også nødvendig forberedelse i forkant hos enkelte studenter og lærere. Veiledningsdokument var ikke skrevet og innholdet i Plan for praksisopplæring var ikke tilstrekkelig kjent for partene. Studentene kom i bakgrunnen for "snakkesalige" praksis- og kontaktlærere. Vi observerte også at kontaktlærere fra høgskolen som ikke møtte "sitt" fag,

droppet ut og dro fra skolen fordi de mente «de ikke hadde noe å bidra med og det gikk jo så bra med studentene» (sitat fra en kontaktlærer).

På profesjonsseminarene, som var på høyskolen etter praksis, kom det tydelig fram (da tre–fire praksisgrupper var i samme rom) at noen hadde forberedt seg godt og hadde gjort seg kjent med Plan for praksisopplæring, mens andre ikke hadde tilstrekkelige rolleavklaringer og ikke hadde satt seg godt nok inn i hva som var målet med trepartssamtalen. I forkant av praksis hadde vi et møte mellom praksislærer, studenter og høyskolens kontaktlærer som vi også kalte ”den første trepartssamtalen”. Erfaringene viste at dette møtet mer hadde karakter av informasjon enn av en samtale, og ”trepertssamtale” ble dermed et misvisende begrep.

Hva gjorde vi etter at vi hadde observert trepartssamtalen i 2009?

Den manglende veilederkompetansen og tendensen til ”overkjøring” av studentene ga føringer for innholdet i kursingen av våre praksislærere, kontaktlærere og studenter. Veiledning og kommunikasjonsteori var to vesentlige områder vi kurset deltakerne i. Vi brukte Sissel Tveitens bok ”Veiledning – mer enn ord” (1998). Begrunnelsen for å bruke Tveiten er at hun presenterer perspektiver som er anvendelige både i veiledning av studenter og skoling av lærere. Veisøker settes i sentrum. Den som veiledes har de beste forutsetningene for å finne den veien som er riktig for ham eller henne (Tveiten, 1998). Det betyr i praksis at den som veiledes er i fokus. Den som veileder må hele tiden ha klart for seg at det er studentens handlinger og forståelse av situasjonen som må være utgangspunktet for veiledningen (Tveiten, 1998; Handal & Lauvås, 2005).

Vi la særlig vekt på spørreteknikk. Gjennom åpne spørsmål (hv-spørsmål: hva, hvordan, hvilken . . .) fra veileders side åpnes muligheter for å la studenten våge seg fram på. Det betyr at praksislærer og kontaktlærer «. . . ikke skal avstå fra å gi råd, men vente i det lengste og la studenten finne veien selv» (Halland, 2004, s. 148). Målet med veiledning er at det skal sette den veiledede i stand til å reflektere og handle i forhold til yrkets oppgave, utfordringer og problemer. Lukkede spørsmål vil ofte kunne besvares i form av ja eller nei, og den som veiledes vil dermed ikke få muligheten til å reflektere over sine valg og gi begrunnelser for disse.

Ved parafrasering repeterer man tilbake essensen i det den andre sier ved å bruke den andres ord og således sjekke ut om det var det den andre mente at han/hun sa. Teknikken brukes også for å speile budskapet tilbake til den andre, slik at den andre får høre hva han/hun selv omtrent har sagt, og kanskje da vil bekrefte eller korrigere det han/hun sa eller mente (Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1993). En slik teknikk kan bidra til å styrke individets tro på egne ressurser, noe som er sentralt i empowerment som metode (Zachrisen, 2009).

Målet med skoleringen var i første rekke å gi alle den samme informasjonen for å skape en felles plattform som utgangspunkt for trepartssamtalen. Dernest var hensikten å løfte fram det teoretiske fundamentet studentene hadde fått på høyskolen, slik at studenter, praksislærere og høyskolens kontaktlærere kunne relatere erfaringer fra praksis til et teoretisk fundament og begrepsapparat som var felleseie (jf. Deweys perspektiv i Aasen,

2008). Det ble også tydelig at praksislærere og kontaktlærere hadde behov for kjennskap til den teorien studentene hadde, slik at de kunne bruke denne (med referanse til Kvernbekk) som noe «som hjelper oss til å beskrive det som skjer og hvorfor det skjer» (Kvernbekk, 2011).

I tillegg til en felles skolering av studenter, praksislærere og kontaktlærere, ble det gjort noen andre grep. Blant annet opprettet vi et skolefaglig refleksjonsforum for høgskolens forskere og lærere og skoleledere ved partnerskolene (PIL, 2008-2011, s. 63).

Hva er det mulig å svare på forskningsspørsmålet?

Drøfting av funnene opp mot spørsmålet om trepartssamtalen som ledd i kvalitetssikringen av praksis

På grunnlag av funn, mener jeg å kunne hevde at trepartssamtalen som konsept er et egnet redskap for å formalisere kontakten mellom høgskolen og praksisskolen. Trepartssamtalen skal være «en arena for refleksjon og fordypning i studentenes praksisperiode» (Plan for praksisopplæring, 2011-2012, s. 12). Fokuset på refleksjon forankres i troen på at studentene skal lære av å løfte fram sine erfaringer og samtale om tilbakemeldinger som gis etter endt undervisning. Et av Deweys mål var å bringe teori og praksis på linje, bringe dem i harmoni eller nær hverandre slik at begge blir relevante for hverandre, skriver Kvernbekk (2011, s. 23).

Trepartssamtalen representerer Kvernbekk's poeng på den måten at et eventuelt gap mellom teori og praksis ikke blir et tomrom, men et rom der refleksjon kan skje (ibid., s. 20). «Det er vanskelig å knytte teori og praksis sammen», sa en student under samtalen. Det å gi både praksislærere, kontaktlærere og studenter innsikt i et felles pedagogisk begrepsapparat, vil kunne legge til rette for en dialog, refleksjon og drøfting i trepartssamtalen. Med felles begreper legges det til rette for at studenter og lærere sammen kan heve refleksjonsnivået og trekke inn teori med utgangspunkt i praksis. En slik tenkning er i tråd med Dewey, som mente at teorien startet i praksis og skal mates tilbake til praksis på en måte som kan gjøre den mer effektiv (ibid.). Dette er *en* måte å se teori-praksisrelasjonen, men teorien må også kunne gi studentene begreper for å samtale om erfaringer de gjør i praksis. Studentene har forskjellig modnings- og kunnskapsnivå, noe som kan gi utgangspunkt for at deltakerne kan løfte hverandre.

Trepartssamtalene fungerte godt på noen skoler. Med godt menes at studentene fikk komme til orde med sine spørsmål og sine erfaringer. Disse ble igjen drøftet i en atmosfære preget av gjensidig tillit og trygghet (Starrin, 2008). Slike samtaler kan danne grunnlag for utvikling av empowerment slik Zachrisen ser det, i den forstand at studentene opplever likeverdighet og samarbeid. De kan oppnå en følelse av å være kompetente aktører i egne liv (Zachrisen, 2009, s. 60). På de skolene der dette fungerte mindre bra, så vi at studentene ble passive, og både praksislærere og kontaktlærere ble rådgivere som fortalte hvordan ting kunne gjøres i stedet for å veilede studentene gjennom å stille åpne spørsmål som inviterte til dialog og refleksjon.

Kunnskap om veiledning og maktforhold kan synes å være *en* vesentlig kompetanse for både lærere og studenter. Det må være lov å ha en positiv forventning til at man kan få

komme med likeverdige ytringer på tross av et asymmetrisk forhold mellom student og lærer (Zachrisen, 2009; Ingebrigtsen & Jakobsen, 2004). Vi mener å kunne se at både studenter, praksislærere og høyskolens kontaktlærere i større grad har fått et bevisst forhold til sine respektive roller gjennom skolering og formalisering av trepartssamtalen. Nå må det tas i betraktning at et fullstendig likeverdig maktforhold mellom studenter og lærere kan sies å være mer en ideell enn en reell målsetting siden det er en opplærings situasjon.

Analysene av trepartssamtalene som et ledd i kvalitetssikringen av praksis, indikerer at vi er inne i en god og positiv utvikling. Mye kan bli enda bedre gjennom økt fokus på de tiltakene som er iverksatt og ved at alle partene tar inn over seg de funksjoner de skal fylle. Ut fra studentenes evalueringer ble de mer modige i forhold til å våge seg fram på og dermed få prøvd sine synspunkter opp mot kontaktlærers og praksislærers oppfatninger (jf. Løgstrup, 1956). Ved å bruke åpne spørsmål og vise omsorg uten å først komme med råd, åpnet lærerne for studentenes refleksjoner. På den måten gis studentene muligheter for å bli bedre i stand til å mestre de utfordringer som yrket byr på, og de kan etter hvert se på seg selv som kompetente og myndige aktører (jf. Pettersen & Løkke, 2004; Zachrisen, 2009, s. 60).

Oppsummering

Jeg mener å kunne se at vår forskning har gitt positive signaler om at økt bevissthet og konkrete tiltak kan forbedre studentenes opplevelse av samspillet mellom høyskolens undervisning og praksis i lærerutdanningen. Noen krever handling på institusjonsnivå og noen på individnivå. De viktigste tiltakene kan listes opp slik:

1. Praksislærer må tilegne seg veiledningskompetanse.
2. Felles skolering av praksislærere, kontaktlærere og studenter.
3. Plan for praksisopplæring må ha tydelige fokuspunkter for de ulike praksisperiodene og en klar rolleavklaring.
4. Alle studenter skriver et veiledningsdokument før praksisøkten. Dette dokumentet, sammen med den gjennomførte praksisen, danner et utgangspunkt for trepartssamtalen.

Felles skolering for både kontaktlærere, praksislærere og studenter ser også ut til å være et viktig insitament for å etablere en større helhet i utdanningen. Dette er tydelig framhevet som positivt av studenter og i evalueringsmøter mellom høyskolen og partnerskolene. Utviklingen av et felles begrepsapparat og felles forståelsesgrunnlag gjennom skolering av deltakerne har bidratt positivt til at samtalekvaliteten har fått en større grad av likeverd og gjensidig respekt. Ved at veiledningsperspektivet er løftet fram og fokuset er satt på likeverd og myndiggjøring av studentene, kan disse i større grad komme til orde og være i sentrum for aktiviteten.

Det kan være grunn til å si at vi gjennom dette prosjektet er kommet et skritt nærmere intensjonen i de nasjonale retningslinjene for utdanningen om «helhetlig og sammenhengende lærerutdanning, sammenbindingen av teori og praksis og samarbeid om veiledning og vurdering . . .» (KD, 2010, s. 12). Men ved skifte av kontaktlærere og praksislærere kan det være tilbake til start på et øyeblikk dersom skoleringen uteblir.

De erfaringene som er gjort i forhold til praksis i grunnskolelærerutdanningen kan kanskje gjøres nytte av i andre utdanninger der praksis er en del av den totale rammen. Utvikling av det personlige og relasjonelle samt felles begrepsapparat i forholdet mellom teori og praksis, vil jeg tro kan være like relevant for en sykepleie- eller politistudent som en lærerstudent.

Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Anvik, V. H. (2002). *Aksjonsforskning: Et samarbeidsprosjekt*. Bødø: Høgskolen i Bødø.
- Askheim, O. P. (2008). Empowerment - ulike tilnærminger. I O. P. Askheim & B. Starrin, (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 21–33). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakthin, M. (1998). *Spørsmål om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process?* (Revised edn). Boston: D.C.Heath.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1992). *More than words: An introduction to communication* (2. utg.). London: Routledge.
- Dysthe, O. (2002). Leiing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv* (s. 77–98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, T. & Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis: Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, S. & Gløppen, B. H. (2011). *Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen: Hvordan kan strukturelle endringer og kompetanseutvikling bidra? Et delprosjekt under PIL-prosjektet (praksis som integrerende element i lærerutdanning)*. (Høgskolen i Hedmark Rapport, nr. 13). Elverum: Høgskolen.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Frobenius, N. (2005). *Teori og praksis: Roman*. Oslo: Gyldendal.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2005). *I fokus: Observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: Damm.
- Grendstad, N. M. (1990). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Halland, G. O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill: Veiledning, vurdering og leiing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. I. R. Lipka & T. M. Brinthaupt (Red.), *The role of self in teacher development* (s. 189–224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, J. W. (2007). *Praktik i læreruddannelsen: En brugsbok for lærerstudierende*. København: Gyldendal.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (1993). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (3. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jensen, P. (2007). Lærerutdannelsens kompleksitet og den rette klangbunn for treklangen. *Unge pædagoger* 68 (2).
- Juell, E. (2003). *Refleksjon: Innspill til nye utspill*. [Oslo]: Damm.

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene, 1.-7. trinn og 5.-10. trinn.* (Rundskriv F-05/2010) Oslo: Departementet.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. I *Bedre skole*, (2), 2011. Lastet ned fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_2-11/UTD-BedreSkole0211-WEB_Kvernbekk.pdf
- Lorentzen, S. (2009). *Praksis som integrerende element i lærerutdanningen (PIL): Årsrapport 2008.* Lokalisert på <http://www.pilprosjektet.com/resultater-2/>
- Mæhre, K. S. & Vestly, S. (2012). Om å være i bevegelse mot en profesjonell fagutøvelse. *Uniped*, 35(1), 62–74. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: Del 1: Hovedrapport.* Lokalisert på http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: Grunnleggende ferdigheter.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Skrøvset, S. (2010). Forskeren tett på praksis: Opplevde muligheter og utfordringer. I T. Lund, M. B. Postholm, & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 17–32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Starrin, B. (2008). Empowerment som livsinnstilling- kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O. P. Askheim & B. Starrin, (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 59–71). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thorning, T., Molbæk, M., Horslund, K., Madsen, B. & Hust, J. (2008). *Treklang i læreruddannelsen: Et utviklingsarbejde om det intergrative samarbejde mellem pædagogiske fag, KLM, linjefag og praktik.* Lokalisert på <http://www.ekspertiundervisning.dk/files/Treklang%20i%20%C3%A6reruddannels%20%203.pdf>
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: Mer enn ord.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Zachrisen, B. (2009). Empowerment i faglige dialoger: På jagt efter den gode praksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 58–69.

Noter

- 1 PIL – Praksis som integrerende element i lærerutdanningen. PIL er et nasjonalt prosjekt med midler fra Kunnskapsdepartementet (2007–2012). Prosjektet ble tildelt NTNU og UiA i 2007–2008. Det ble ledet av Svein Lorentsen ved NTNU.
- 2 Eriksen, S. & Gløppen, B.H (2011). Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen. Hvordan kan strukturelle endringer og kompetanseutvikling bidra? Et delprosjekt under PIL-prosjektet. Rapport nr. 13. Høgskolen i Hedmark.