



# Høgskulen på Vestlandet

## Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUSA550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	224
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	29920
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:** Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har Ja**  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	14
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Hvordan utvikles profesjonspraksis i  
lærerutdanningskoler?

How is professional practice developed in teachers  
training schools?

**Henriette Lien**

Master Grunnskolelærer 5-10.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) Institutt for pedagogikk,  
samfunnsfag og religion

Veileder: Monica Hauge Skaten

30. mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Sammendrag

Tema er nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen. Det er i studien et særlig fokus på et likeverdig partnerskap mellom partene: lærerutdanningsskolen og lærerutdanningsinstitusjonen. Formålet med studien er å undersøke partnerskap gjennom aktørenes egne refleksjoner, erfaringer og opplevelser over sitt arbeid tilknyttet partnerskapet og hvordan aktørene samhandler. Problemstillingen for denne forskningsstudien er:

*«Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningsskoler?»*

Forskningen bygger på kvalitative intervju og observasjon, der det ble gjennomført innhenting av data på fire av seks lærerutdanningsskoler i ulike kommuner på Vestlandet. Alle campusene, Stord, Bergen og Sogndal som tilbyr lærerutdanning ved HVL var representert i observasjon av lærerutdanningsmøter. Observasjon ble brukt som et supplement til intervju for å få innsikt i relasjoner mellom aktørene og hvordan rollene ble utøvd. I intervju hadde jeg fokus på begrepene; profesjonsutvikling, organisering, profesjonsfelleskap, samarbeid og rolle. Ved å analysere og diskutere funn fra intervju og observasjon i lys av oppgavens teoretiske grunnlag har jeg belyst studiens tema, samt forsøkt å svare på problemstillingen.

I dokumentene *Lærerutdanning 2025 – nasjonal strategi for lærerutdanningene* og *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag: Delrapport 1*, utledes grunnlaget for lærerutdanningsskoler. Jeg støtter meg på Parsons teori om profesjon, og Imsen sin organisasjonsteori. Videre bygger oppgaven på Martinussen sin teori om sosiologiske tenkemåter. Annen relevant teori er hvordan aktører tenker og handler og makt i et aktørperspektiv.

Av analysen og diskusjonen kommet det frem at aktørene har gode refleksjoner rundt et likeverdig partnerskap og innfallsvinkelen til kvalitet i lærerutdanningen synes å være gjennom forskningsprosjekter. Her retter aktørene blikket mot koherens i lærerutdanningen, i vektlegging av teoretisk og praktisk kunnskap i profesjonsutdanningen av lærere.

## Abstract

The theme is national strategy for quality and cooperation in teacher academy. There is a particular focus in the study on an equal partnership between the parties: the teacher training school and the teacher training institution. The purpose of the study is to examine partnerships through the actors' own reflections, experiences and experiences of their work related to the partnership and how the actors interact. The problem for this research study is:

*“How is professional practice developed in teacher training schools?”*

The research is based on qualitative interviews and observation, where data was collected at four out of six teacher training schools in various municipalities in Western Norway. All the campuses, Stord, Bergen and Sogndal, which offer teacher training at HVL were represented in the observation of teacher training meetings. Observation was used as a supplement to interviews to gain insight into relationships between the actors and how the roles were exercised. In the interview, I focused on the concepts; professional development, organization, professional community, collaboration and role. By analyzing and discussing findings from interviews and observations in the light of the thesis' theoretical basis, I have shed light on the study's theme, as well as attempted to answer the problem.

In the documents Teacher education 2025 – national strategy for teacher academy and partnership in teacher academy – a knowledge base: Subreport 1, the basis for teacher academy schools is derived. I rely on Parson's theory of profession, and Imsen's organizational theory. Furthermore, the thesis is based on Martinussen's theory of sociological ways of thinking. Another relevant theory is how actors think and act and power in an actor perspective.

From the analysis and discussion, it emerged that the actors have good reflections on an equal partnership and the approach to quality in teacher education seems to be through research projects. Here, the actors direct their gaze towards coherence in teacher education, in emphasizing theoretical and practical knowledge in the professional education of teachers.

# Forord

Målet og motivasjonen for denne masteroppgaven var selv å få en dypere forståelse for det profesjonelle læringsfellesskap og skoleutvikling i en lærende organisasjon. Overordnet del, i LK20, med profesjonsfellesskap og skoleutvikling som et av prinsippene for skolens praksis setter fokus og en føring for, og har med dette betydning for min praksis som utøves med utgangspunkt i profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag.

Jeg vil spesielt takke veilederen min, Monica Hauge Skaten – førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag på HVL Stord. Når jeg har sagt «kofår» har hun sagt «fordi». Et unikt engasjement for mitt tema har både smittet over og motivert meg. Takk for konstruktive tilbakemeldinger på tekstmaterialet, råd og tips til rett retning og støttende ord til meg. En liten takk gis til Kwame for deltakelse gjennom all veiledning.

Takk også til Leif Tore Trædal – førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag på HVL Stord for veiledning i masteroppgavens slutfase.

Videre vil jeg rette en stor takk til informantene som responderte positivt fra første henvendelse og stilte til intervju og observasjon. Det har vært gode, interessante og lærerike samtaler. Jeg er også takknemlig for prosjektleder i partnerskapsskoleprosjektet ved Høgskulen på Vestlandet som tok seg tid til å delta og gi meg tilgang til feltet gjennom å introdusere meg for aktuelle informanter, i tillegg til å ha vært behjelpelig med tilgang til dokumenter.

Jeg ønsker også å takke venner som har heiet og lest gjennom masteroppgaven min. Familie for tålmodighet, oppmuntring og støtte underveis i lærerutdanningen. En spesiell takk rettes til Rørsle som har gitt meg fysisk aktivitet og mye glede. Den kanskje aller viktigste støtten og oppmuntring har jeg funnet i min hund, Java, min emosjonelle støtte.

Henriette Lien

Sveio, 30. mai 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens relevans .....	10
1.2 Problemstilling .....	13
1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger .....	14
1.4 Lærerutdanning 2025 – nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen	15
1.4.1 Partnerskap .....	15
1.4.2 Den nasjonale strategien .....	17
1.4.3 Faglig Råd for Lærerutdanning .....	17
1.5 Lærerutdanning 2025 ved HVL .....	19
1.5.1 Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI): Strategi 2019-2023 .....	20
1.5.2 Strategi 2023-2030: Kunnskap som bygger menneske og samfunn .....	21
1.5.3 Lærerutdanningskoler .....	21
1.5.4 Aktørene i partnerskap .....	24
1.5.5 Følgeforskning .....	27
<b>2.0 Teori: for å forstå et likeverdig partnerskap og hvordan en samhandler i det</b> .....	<b>34</b>
2.1 Profesjon i utdanning og yrke .....	34
2.1.1 Profesjonsutdanning og lærerprofesjonen .....	34
2.1.2 Lærerprofesjon i overordnet del av læreplanen .....	35
2.1.4 Koherens i lærerutdanningen .....	36
2.1.5 Det tredje rom .....	37
2.2 Organisasjon i et partnerskap .....	39
2.3 Sosiologiske tenkemåter .....	43

2.3.1 Interaksjonisme .....	43
2.3.2 Individualisme .....	44
2.3.2 Kontekstualisme .....	46
2.3.2 Funksjonalisme.....	47
2.4 Hvordan aktører tenker og handler.....	48
2.4.1 Aktørene i et partnerskap besitter ulike maktressurser .....	49
<b>3.0 Metode og design .....</b>	<b>52</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	52
3.2 Vitenskapsteoretisk refleksjon .....	53
3.3 Utvalg .....	54
3.4 Intervju og observasjon .....	56
3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	58
3.4.2 Intervjuspørsmålene .....	58
3.4.3 Gjennomføring av intervju .....	59
3.5 Transkribering .....	60
3.6 Kvalitativ innholdsanalyse .....	61
3.7 Validitet og reliabilitet .....	62
3.8 Etske hensyn.....	66
3.9 Styrker og svakheter ved metode valg .....	69
<b>4.0 Funn og drøfting av aktørenes perspektiv og erfaring med partnerskap.....</b>	<b>72</b>
4.1 Forskningsprosjektene.....	73
4.1.1 Prosjekt R – utarbeiding av undervisningsopplegg.....	73
4.1.2 Prosjekt L som verktøy: ny praksis for GLU 5? .....	75
4.1.3 Prosjekt F – elever i aktivitet i læringsprosessen .....	77
4.1.4 Prosjekt X og lokalprosjekter .....	77
4.2 Partnerskap i lærerutdanningen .....	80
4.2.1 Følgforskning .....	81



4.1.2 Forventninger og forståelse av hva Lærerutdanningsskoler er .....	81
4.2 Aktørene som partnerskap.....	83
4.2.1 Forskning og utviklings kontakt.....	84
4.2.2 Skoleledere ved lærerutdanningsskoler.....	86
4.2.3 Lærerutdanningsskole kontakt .....	87
4.4 Kvalitet i lærerutdanningen.....	88
4.4.1 Skoleutviklingsprosjekter initiert av lærerutdanningsinstitusjonen .....	89
4.4.2 Videreutdanning i lærerutdanningsskolene .....	90
4.4.3 Lærerstudenter i utdanning.....	91
4.5 Koherens i lærerutdanningen .....	95
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>99</b>
5.1 Veien videre .....	99
<b>6.0 Litteraturliste.....</b>	<b>101</b>
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>106</b>
8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguider.....	106
8.1.1 <i>Intervjuguide mal</i> .....	106
8.1.2 <i>Intervjuguide FOU kontakt 1</i> .....	107
8.1.3 <i>Intervjuguide FOU kontakt 2</i> .....	108
8.1.4 <i>Intervjuguide rektor 1</i> .....	108
8.1.5 <i>Intervjuguide rektor 2</i> .....	109
8.1.6 <i>Intervjuguide LU-kontakt 1</i> .....	109
8.1.7 <i>Intervjuguide LU-kontakt 2</i> .....	110
8.1.8 <i>Intervjuguide prosjektleder</i> .....	111
8.2 Vedlegg 2 – Referat.....	112
8.2.1 <i>Referat møte 04.10.22 - lærerutdanningsinstitusjon 1 og lærerutdanningsskole 1</i> .....	112
8.2.2 <i>Referat møte 28.11.22 - lærerutdanningsinstitusjon 1 og lærerutdanningsskole 3</i> .....	113

8.2.3 Referat møte 09.12.22 - lærerutdanningsinstitusjon 3 og lærerutdanningskole 4 .....	116
8.3 Vedlegg 3 – SIKT Godkjenning.....	117
8.4 Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	118

Figur 1: Kategorisering av begrepene i partnerskap. Den blå linjen omfatter partnerskaps begrepet .....	16
Figur 2: Modell for partnerskap i norsk kontekst.....	19
Figur 3: FLKI bidrag inn mot felles faglige satsingsområder som er definert av HVL.....	20
Figur 4 Høgskulen på Vestlandet` modell for organisering av lærerutdanningskoler og barnehager .....	22
Figur 5: Modell for organisering av partnerskap. ....	23
Figur 6: Aktørenes samhandling i partnerskap .....	25
Figur 7: Prinsipal-agent-relasjon i den tradisjonelle lærerutdanningsmodellen.....	38
Figur 8: Prinsipal-agent-relasjon, reversert.....	38
Figur 9 En likeverdig relasjon mellom universitet og praksisskole basert på symmetrisk informasjonstilgang. Gjennom dialog og utførelse i "det tredje rom" kan praksis forbedres ..	39
Figur 10 Skolen som organisasjon i samspill med samfunnsnivå og aktørnivå.....	40
Figur 11: Sosiologiske tenkemåter .....	43
Figur 12: Sosiologiske tenkemåter i interaksjonisme .....	43
Figur 13: Sosiologiske tenkemåter i individualisme .....	44
Figur 14: Karakteristika ved relasjoner og samhandling. ....	45
Figur 15: Sosiologiske tenkemåter i kontekstualisme.....	46
Figur 16: Sosiologiske tenkemåter i funksjonalisme .....	47

## 1.0 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er partnerskap i nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanning. I dette kvalitative forskningsarbeidet kommer begrepene profesjon og organisasjon til å bli definert og videre drøftet opp mot litteratur for partnerskap. Begrepene er omfattende og inneholder mellom annet aktører, makt, posisjon og relasjon. Disse begrepene danner grunnlaget for tematikken i oppgaven. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å løfte søkelyset på forskning rundt partnerskap og samhandling mellom lærerutdanningskole og lærerutdanningsinstitusjon, og bidra med mulige retninger til nye studier på dette temaet. Mine funn kommer frem gjennom intervju og observasjon med aktører som deltar i partnerskap ved HVL.

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse læreryrket som profesjon. Dette på bakgrunn av at Kunnskapsdepartementet har lagt frem, lærerutdanning 2025, en nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, og ny læreplan, LK20 (Kunnskapsdepartementet (2017), 2023). Ved læreplanen er det i overordnet del presentert prinsipper for skolens praksis, et av de er *3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*, som gjør seg gjeldende for denne studien. Her vektlegges refleksjon av felles verdier, kunne vurdere og videreutvikle praksisen som lærer, skoleleder og annen ansatt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Et slikt arbeid har elevens læring i sentrum. Ettersom det ligger en forventning om at læreren skal delta og bidra aktivt inn i profesjonsfaglig fellesskap for læring og utvikling ønsker jeg samtidig å utvikle meg som profesjonsutøver og min samhandlingskompetanse. Hvordan samhandling og utvikling blir vektlagt, praktisert og gjennomført i partnerskapet ved HVL vil på bakgrunn av dette være interessant å undersøke.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens relevans

Året 1739 er i norsk utdanningshistorie et merkeår med innføring av to skolelover som ivaretok statlige utdanningsinteresser. Til grunn for skolens virksomhet ble det lagt et tosidig siktemål, den norske befolkningen skulle dannes og utdannes (Thuen, 2017, s. 12).

Allmueskolerereformen av 1739 bestemte at klokkerne og kirketjenere skulle være lærere på bygda, et kjennetegn ved læreren i den tiden var en med lite utdanning og lav status i samfunnet. Det ble lagt føringer for lærerrollen der det i loven stod regler for hvordan læreren skulle organisere og holde skolen. I det legges hva det skulle undervises i og hvordan barna

skulle oppdras og disiplineres (Thuen, 2017, s. 40). I byene derimot var det høyere utdanningsnivå på læreren og de fleste hadde teologi utdannelse. Likevel ble lærerstillingen kun sett på som et springbrett for en høyere kirkelig stilling.

Reformen av 1739 førte til krav om kvalifikasjon til læreren. Ideallæren kan føres opp i fire punkter: 1) kunne undervise i lesing, 2) kunne formidle katekisme på en slik måte at eleven forsto katekismen gjennom sin sanne mening og trengte inn i eleven 3) hadde god atferd og 4) kunne skrive og regne (Thuen, 2017, s. 42). Det var de tre første punktene som var viktigst i ansettelsesprosessen av lærer. Det var prestene som hadde ansettelsesmyndighet og til tross for de fire punktene, måtte prestene ta i bruk skjønn og ta til takke med den kandidaten som fantes innenfor bygdenes grenser. Lærerprototypen ble husmannssønnen eller bondesønnen som var sønn nummer to i familien.

Et vendepunkt i lærerutdanningshistorien, var lærerskolereformen i 1902, som blir sett på som et steg i en mer norsk og nasjonal retning (Thuen, 2017, s. 107). Ved å skulle utdanne den «gode» læreren, øktes utdanningen til å være treårig. Det ble vektlagt et kunnskapsgrunnlag som var mer enn folkeskolen og som hadde til hensikt å løfte læreren inn i yrket. Målet i denne tiden var å skape en selvstendig lærerskole. Den skulle bestå av faglige og metodiske kvalifikasjoner i et dannelsesforhold. I tillegg skulle læreren ha kunnskap om unge mennesker og kunne møte dem på en god måte. Allerede på dette tidspunktet ble spørsmålet om forholdet mellom teori og praksis stilt. Det handler om integrering av praksis i lærerutdanningen og hvordan det skulle kobles sammen med teorien. Reformen av 1902 kan deles inn i tre faser: 1) pedagogisk fagliggjøring av lærerrollen, 2) profesjonalisering og 3) akademisering av rollen. Læreren skulle være folkefører i front for nasjonen, demokratiet og friheten.

Derimot, etter 2. krigen, ble det høy lærermangel (Thuen, 2017, s. 166). Dette tilsa at det ikke var kapasitet til noe utvidelse på utdanningstiden i lærerskolen. Ut på 70-tallet foregikk det en debatt om: hvordan lærerutdanningen kunne få høyskolestatus som selvstendig institusjon, og hvordan profesjonsprofilen best kunne styrkes (Thuen, 2017, s. 170). Og slik ble det, «lærerhøgskolen», med allmennlæreren som skulle utdannes i og gjennom pedagogikk, praksis og fagkunnskap. Dette medførte også en skarpere profesjonsidentitet som beskrev lærerens oppgaver, funksjoner og interesser.

Men tiden med en selvstendig institusjon ble kort. Arbeiderpartiet kjempet for, og den borgerlige regjeringen sto imot, det politiske spørsmålet var om lærerhøgskolen skulle underlegges det nye høgskolesystemet. Dette etablerte akademiseringen i lærerskolene. Politikken har stått sentralt som komponent for endringer i lærerutdanningen og læreryrket. I det politiske er det lagt frem rammeplaner for allmennlærerutdanningen, stortingsmeldinger om lærerutdanningen, i meldinger om grunnskolen er lærerutdanningen tema, samt i flere offentlige utredninger (NOU). Thuen (Thuen, 2017, s. 214) understreker at tempoet har vært høyt og levetiden på rammeplanene har vært kort. I de senere årene har det skjedd to sentrale endringer i lærerutdanningen: endring av utdanningstittel og en oppskalering av tre, fire, fem års utdanningsløp.

Historisk har allmennlærerens hovedprinsipp vært å ha helhetlig og generell kompetanse innrettet mot alle nivåer i grunnskolen (Thuen, 2017, s. 215). På 2000- tallet lyder ordtaket slikt: «hver kunnskapsminister, sin lærerutdanning» (Thuen, 2017, s. 218). For i 2001, med ny utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet, ble det også ny tittel på lærerutdanningen, den lyder slikt: Grunnskolelærerutdanningen (GLU). I 2010 kom en ny reform og gav ny forskrift om rammeplan for to årssteg i utdanningsløpet, en med vekt på begynneropplæringen og fire undervisningsfag som tok for seg 1.-7. trinn og en for 5.-10 trinn med fordypning i tre undervisningsfag. Formålet var en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning med høg faglighet (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. og 5.-10. trinn, 2023).

Sønn av to lærere, Torbjørn Røe Isaksen, ble i 2013 Kunnskapsminister og lanserte et nytt strategiprogram, *Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen*, den hadde til målsetting å heve lærerens kompetanse, en skole hvor elevene lærer mer, attraktiv lærerutdanning og flere karriereveier for lærere (Kunnskapsdepartementet, *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* (2014)). Det ble tatt sikte på å igangsette masterutdanning fra høsten 2017, og slik ble det. Grunnskolelærerutdanningen vi opplever i dag skal bygge på nasjonale retningslinjer der det i § 1 står følgende: «kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og videre studier på ph.d.-nivå. Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag, ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling og kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*, 2023).

Som følge av nasjonalt politisk press, debatt og forskningsfokus både internasjonalt og nasjonalt har lærerprofesjonen stått i sentrum for store endringer de siste 10-15 årene (Borgen, 2021). Følgegruppen for lærerutdanningsreformen, 2011, 2012, 2013, 2014 og 2015 kom med råd om hva som må styrkes når lærerutdanningen går over til å være masterutdanning: å holde på en profesjonsretting, å bygge videre på og videreutvikle GLU-reformen basert på evaluering og erfaringer, å styrke forskningsfokuset i betydning hvordan lærerutdanningene kan påvirke læring for studenter på bedre måter og å sikre bedre kvalifisering for fremtiden sin skole.

Det er i lys av disse perspektivene at ideen om partnerskap i utdanningen har vokst frem både i Norge og internasjonalt. Et hovedspørsmål har vært hvordan kan vi bygge og «innrede» mellomrommene i utdanningen, mellom fag, pedagogikk, didaktisk teori og undervisningspraksis. Hvordan kan vi få til en lærerutdanning som et felles prosjekt med likeverdige aktører, preget av en felles visjon og god sammenheng? (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 22).

Den norske skolen har fra 1739 og til den dag i dag vært en skole for; kirken, det norske, for demokratiet, for likeverd og prestasjon (Thuen, 2017). Vi får se med tiden hvilken vei politikken tar i årene fremover, og hvordan det vil utvikle og endre lærerutdanningen videre i takt med samfunnet. Det siste politiske spørsmålet innenfor lærerutdanningen er: «Hva er statsrådets konkrete plan?», det viser til en bred diskusjon rundt hva en kan gjøre for å få opp interessen og attraktiviteten til læreryrket (Svarstad, 2023). Nåværende Forsknings- og høyere utdanningsminister Ola Borten Moe, trekker frem en kombinasjon av hvordan lærerutdanningen er satt sammen og hvordan læreryrket fremstår som sentrale komponenter. Sentreringspunktet er å ha en god grunnskole for alle elever i Norge, det forutsetter kvalifiserte og motiverte lærerstudenter.

## 1.2 Problemstilling

På dette grunnlaget ble følgende problemstilling utgangspunkt for oppgaven;  
«Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningskoler?»

For å besvare problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål;

1. Hva er profesjonsutvikling for de ulike aktørene?
2. Hvordan utøves profesjonsutvikling i profesjonspraksis?
3. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
4. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningsskolen profesjonsutvikling?

Intervjuguiden videreutvikler og konkretiseres forskningsspørsmålene (vedlegg 8.1). En operasjonaliseres for å samle inn data og besvare forskningsspørsmål og problemstilling. I første forskningsspørsmålet ønsker jeg å få frem refleksjoner og erfaringer aktørene har til partnerskap. Målet her er å løfte frem ulike perspektiver og hva partnerskap betyr for de ulike aktørene. I det andre er jeg interessert i å undersøke hvordan profesjonsutvikling utøves i partnerskap. I det tredje forskningsspørsmålet vil jeg se på aktørene i partnerskapet. Er det et skille mellom aktørene på lærerutdanningsinstitusjonen og aktørene på lærerutdanningsskolene? I det fjerde forskningsspørsmålet vil jeg undersøke formålet for partnerskapet, forventninger og tanker rundt tilnærminger til profesjonsutvikling. Dette spørsmålet kan gi oss større innsikt i partnerskap, og hvordan dette kan organiseres på en best mulig måte som skaper profesjonsutvikling på en produktiv måte og en varig ordning.

### 1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger

Jeg har nå aktualisert tema for studien, samtidig som jeg har reflektert over hva bakgrunnen til problemstillingen er og formål. Jeg vil svare på problemstillingen ved å vise til det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her presenteres profesjon og organisasjon der det tredje rom, aktørperspektiv og makt står sentralt. Av metodisk valg jeg har brukt i utforskningen presenterer jeg i kapittel 3 kvalitativ metode ved konstruktivismen og metoden blir vurdert. Deretter analyseres og drøftes funn i kapittel 4, som er vesentlig for oppgavens problemstilling. Gjennom oppgaven retter jeg et blick fremover, på min kommende rolle som lærer i skolen. Avslutningsvis i kapittel 5, sammenfatter jeg masteroppgaven og gir en oppsummerende konklusjon, og der mulige retninger for veiene videre for forskning innenfor temaet blir pekt på.



## 1.4 Lærerutdanning 2025 – nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen

Dokumentene *Lærerutdanning 2025 – nasjonal strategi for lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet (2017)) og *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag: Delrapport 1* (2023) utleder grunnlag for «lærerutdanningsskoler». I følgende del skal jeg gi min forståelse av dokumentene og måten jeg bruker «partnerskap» videre vil være preget av forklaringen som viser seg i dette delkapittelet.

### 1.4.1 Partnerskap

Partnerskap kan beskrives i lærerutdanningen som tverrinstitusjonelle arrangement som forutsetter samarbeid og samhandling mellom aktører med ulike bakgrunner, roller og funksjoner (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). I tillegg vil partnerskap komme frem i ulike former, som for eksempel gjennom lærerstudenters praksisopplæring, forskning- og utviklingsarbeid, delte stillinger, veiledning av nyutdannede, etter- og videreutdanning og kvalitetsutvikling i selve lærerutdanningen (Faglig Råd for Lærerutdanning, s. 12). En slik måte å organisere samarbeid på mellom lærerutdanning og skoleeiere har til hensikt å legge til rette for langsiktige og gjensidige samarbeid. Partnerskap kan ut ifra dette sees som å sikre høy kvalitet i alle ledd (Kunnskapsdepartementet (2017), s. 6). I dette brukes også partnerskap om studentene som aktører i egen kunnskapspraksis. Lærerutdanningsskoler kan i lys av dette sees som en måte å styrke studentenes profesjonsutvikling og lærerutdanningene som profesjonsutdanning (Faglig Råd for Lærerutdanning, s. 13). Dette støtter jeg meg til i min forskning.

Ifølge Faglig råd for Lærerutdanningen (2023, s. 13) brukes begrepene partnerskap, praksisskole og lærerutdanningsskole om hverandre. Av den grunn vil det være naturlig å avklare begrepene. Partnerskap forstås som overordnet begrep for formalisert samarbeid. Spesifisering av partnerskapene vil kunne ses gjennom lærerutdanningsskoler, praksisskoler og skoler som har et formalisert samarbeid med lærerutdanningen. En skole som har kontakt med lærerutdanningen, men der kontakten er sporadisk vil ikke inkluderes i partnerskapsbegrepet. Dette visualiserer Faglig Råd for Lærerutdanningen (2023, s. 14) slik:

	Lærerutdanningsskoler/-barnehager	<p>Skoler/barnehager der samarbeidets <i>hovedfokus</i> er rettet mot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikling av lærerutdanningen gjennom nye former for aktørskap</li> <li>• FoU, kunnskapsutvikling og deling</li> <li>• Praksisopplæring</li> </ul> <p>I tillegg samarbeides det ofte om andre områder der partene har felles interesser, f.eks. kompetanseutvikling, delte stillinger mv.</p>
	Praksisskoler/-barnehager	<p>Barnehager/skoler som har en samarbeidsavtale med en lærerutdanning om å være praksisbarnehage eller -skole. Også slike partnerskap kan omfatte samarbeid om flere oppgaver, f.eks. veiledning av nyutdannede, profesjonsutvikling, FoU mv, men det er i mindre grad enn lærerutdanningsbarnehager og -skoler orientert om utvikling av nye former for aktørskap i lærerutdanningen.</p>
	Skoler/barnehager med andre formaliserte samarbeidsavtaler	<p>Barnehager/skoler som er direkte eller indirekte involvert i samarbeidsavtaler med lærerutdanningene om felles oppgaver og tiltak, men som ikke er praksisbarnehager eller -skoler og som ikke er spesielt orientert om utvikling av nye former for aktørskap i lærerutdanningen.</p>
	Andre skoler og barnehager	<p>Skoler og barnehager som har sporadisk kontakt med LU.</p>

Figur 1: Kategorisering av begrepene i partnerskap. Den blå linjen omfatter partnerskaps begrepet. (Faglig Råd for Lærerutdanning, Partnerskap i lærerutdanningene - et kunnskapsgrunnlag: Delrapport 1, 2023, s. 14).

løftet frem som et strategisk grep for å styrke kvaliteten i norsk lærerutdanning

#### 1.4.2 Den nasjonale strategien

Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen samler pågående prosesser i ulike deler av utdanningssystemet. Et hovedgrep i strategien er fastsetting av langsiktige mål og etablering av partnerskap mellom lærerutdanningene og skoleeiere (Kunnskapsdepartementet (2017), s. 6). Strategien løftes frem som et strategisk grep for å styrke og sikre høy kvaliteten i lærerutdanningen. Det handler om styrket samarbeid med praksisfeltet, styrke forsknings- og utviklingsarbeid og drive kvalitetsutvikling som baserer seg på forskning og behovene i skolene. Strategien presenterer fire overordnede mål for perioden frem til 2025, disse er:

1. Studieprogrammer som er faglig krevende og givende.
2. Faglig sterke og godt organiserte lærutdanningsmiljøer.
3. Kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i barnehagesektoren og skolesektoren.
4. Stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektøren og skolesektoren.

(Kunnskapsdepartementet (2017), s. 8).

Lærerutdanningen involverer mange aktører, dermed er de fire overordnede målenes funksjon å være retningsgivende, samtidig som de skal gi rom for kreativitet og lokal tilpasning (Kunnskapsdepartementet (2017), s. 7). Dette forutsetter et godt, faglig samarbeid i og mellom lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningsskolene (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 9).

#### 1.4.3 Faglig Råd for Lærerutdanning

I forbindelse med nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene lansert av Kunnskapsdepartementet i juni 2017, ble det opprettet to nye fora: et partssammensatt forum *Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP)* og et ekspertorgan *Faglig Råd for Lærerutdanning* (Rådet). Det er sist nevnte jeg vil vektlegge som utleder grunnlaget for partnerskap. Rådet består av representanter med personlige ekspertkompetanse, og representerer derfor ikke institusjonene som er med i den nasjonale strategien for Lærerutdanning (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 3). Målgruppen for arbeidet som Rådet gjør er rettet inn mot Kunnskapsdepartementet og Nasjonalt forum for lærerutdanning

og profesjonsutvikling. Forankringen til arbeidet som gjøres ligger i målene for strategien (Kunnskapsdepartementet (2017)), og tar utgangspunkt i det vitenskapsbaserte og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlaget gjennom medlemmenes representasjon for lærerutdanninger og utdanningssektoren. Samarbeid mellom lærerutdanninger og skoler er et av de overordnede målene i strategien, i første delrapport er oppdraget, gitt av Kunnskapsdepartementet, å bidra i strategien gjennom oppfølging og vurdering av rammebetingelsene, i tillegg til å gi videre anbefalinger (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 7). «Målet med oppdraget er å støtte utviklingen av partnerskap på en slik måte at alle aktørene stryker sin innsats og forpliktelse. Oppdraget er tredelt og *innebærer følgende*:

- 1) Beskrive status for organiseringen av lærerutdanningsbarnehager og –skoler for de ulike aktørene i sektoren i dag, herunder hvordan ordningene er regulert i lov og forskrift og tildelingsbrev.
- 2) Vurdere behov for å forskriftsfeste overordnet ansvar, roller og oppgaver i partnerskapene og komme med forslag om eventuelt innhold i forskrifter, ev andre styringsdokumenter.
- 3) Foreslå overordnede prinsipper for partnerskap i form av en veileder, håndbok eller ressursnettsider.

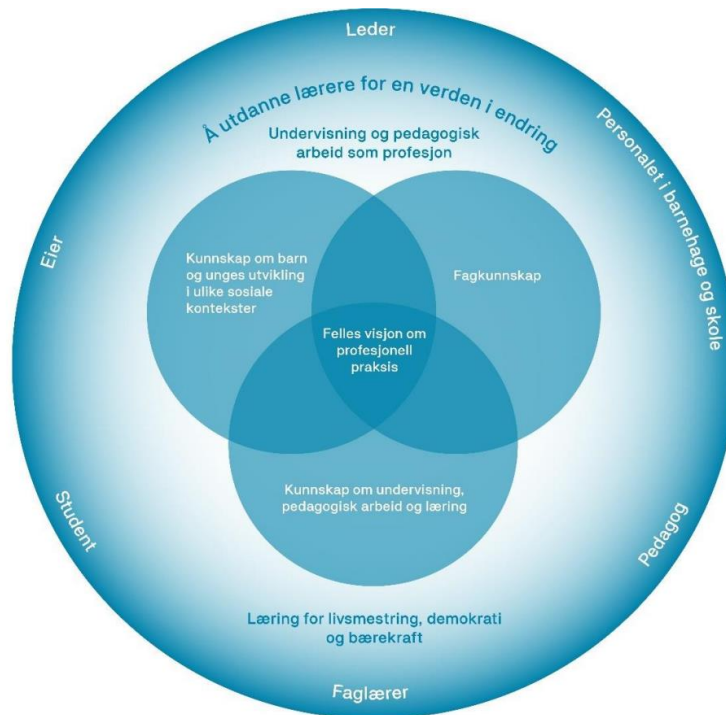
Gjennom delrapport 1, som jeg har sett på, besvares det første punktet.

Ansvar for og initiativ til etablering av partnerskap mellom lærerutdanning og lærerutdanningsskoler ses å ligge hos lærerutdanningsinstitusjonen (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 61). Samtidig ser en utfordringer i å oppnå likeverd og balanse i partnerskapene. Et aspekt i dette er at inkludering av aktørene, medbestemmelse og delaktighet fra partnerskapets oppstart kan bidra til at aktørene vil kunne oppleve likeverdighet (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 70). Jo mer en inkluderer aktørene som er involvert i partnerskapet og på et tidlig tidspunkt vil man kunne få en felles målsetting, interesse og relevans. Dette ønsker jeg å presisere ved å referere til Faglig Råd for Lærerutdanningen (2023, s. 67), som stiller følgende spørsmål:

«hvordan partnerskapsarbeid best kan organiseres og hva vi kan forvente av partnerskap mellom skole og lærerutdanning?» (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 67).

Faglig Råd for Lærerutdanningen (2023, s. 31) har videreutviklet Darling-Hammin & Brandsfords modell (2005, s. 11) fra å være et rammeverk for å forstå lærerutdanning og

lærerprofesjonen i lys av dagens behov i samfunnet, til å være en modell for partnerskap i norsk kontekst.



Figur 2: Modell for partnerskap i norsk kontekst (Faglig Råd for Lærerutdanning, *Partnerskap i lærerutdanningene - et kunnskapsgrunnlag: Delrapport 1, 2023, s. 32*).

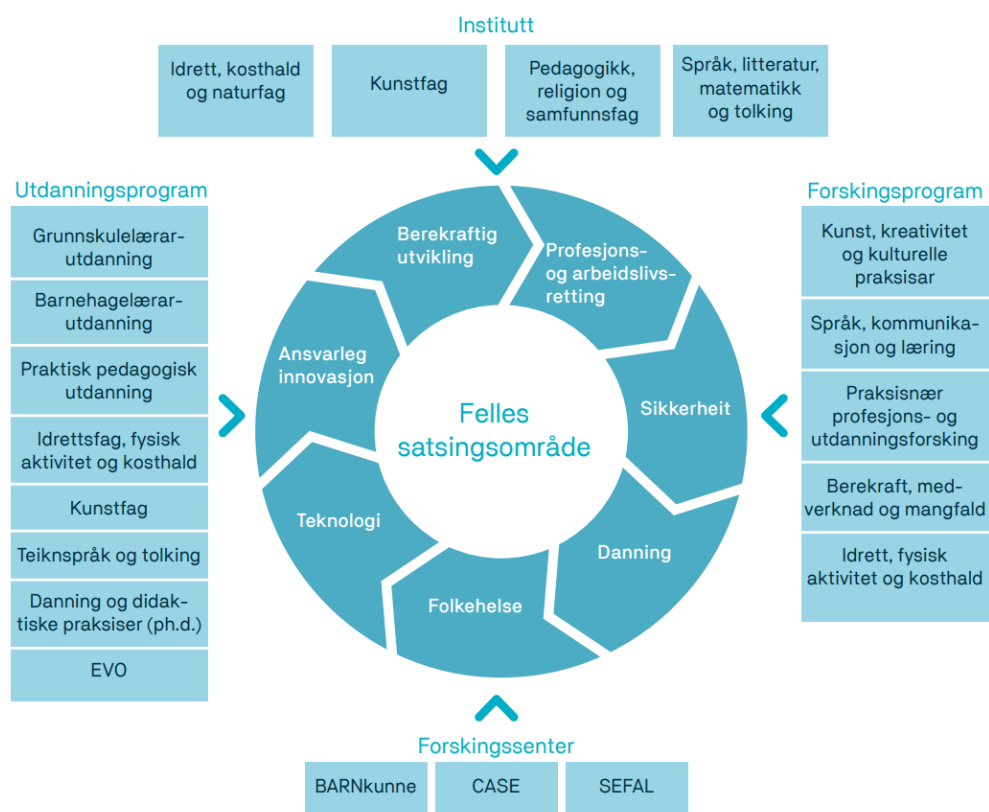
Felles visjon om profesjonell praksis visualiseres å være sentreringspunktet for partnerskapet. «Acknowledge that developing a shared vision takes time» (Advisory Panel for Teacher Education, APT, 2020, s. 121) Sagt med norske ord; en må anerkjenne at å utvikle en delt visjon tar tid. I modellen beskrives aktørene i det ytterste lag, der de vil bidra inn mot lærerutdanningens aktiviteter på et likeverdig grunnlag med ulike og komplementære innganger og kompetanser. Partnerskapet vil på den måten kunne utvikle undervisning og pedagogisk arbeid som profesjon. Vilkår for læring for livsmestring, demokrati og bærekraft vil, ifølge modellen, derfor vise til utdannede lærere for en verden i endring (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 32).

## 1.5 Lærerutdanning 2025 ved HVL

Prioriteten til HVL synliggjøres gjennom strategi dokumentene til FLKI og HVL. Strategiens oppgave er å gi høgskolen en tydelig retning og grunnlag for arbeid i et femårig perspektiv (HVL, 2023). Videre skal strategien konkretiseres og operasjonalisert gjennom handlingsplaner, konkrete tiltak og prosjekter.

### 1.5.1 Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI): Strategi 2019-2023

Fra 2019 til 2023 er «samspel, berekraft og nyskaping» den gjeldende strategien som Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) arbeider ut ifra. (Strategi for Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) 2019–2023, 2023). FLKI vektlegg et sterkt ansvar for et utdannings- og forskningsfelt som er i rask utvikling. Dette operasjonaliseres gjennom organisasjonsledd, institutt, studieprogram og forskningsprogram. De vil yte bidrag inn mot felles faglige satsingsområder, dette visualiserer i modellen.



Figur 3: FLKI bidrag inn mot felles faglige satsingsområder som er definert av HVL (Høgskulen på Vestlandet, 2023).

FLKI ser sitt oppdrag i å utdanne yrkes- og profesjonsutøvere, i tillegg til å utvikle ny kunnskap gjennom forskning og utviklingsarbeid. Ansvaret og oppdraget skal bygge på HVL sin overordnede strategi. Gjennom prinsippene nyskaping og samspill skal FLKI være drivkraft for utvikling og sikring av bærekraft, som er et grunnleggende perspektiv i HVL. I sitt bidrag til de sju felles faglige satsingsområdene vektlegges samarbeid med samfunnsaktører og institusjoner. Hensikten skal være forbedring av egen undervisning, forskningskvalitet og til regional utvikling. I samarbeid vektlegges det å være pådriver, i tillegg til å utdanne samfunnsborgere og yrkesutøver som skal kunne gjennom sin forståelse

endre samspillet mellom individ og omgivelsene. Bidraget skal fremme relasjoner mellom mennesker, der inkludering, dialog og gjensidig forståelse ses som sentrale elementer i enhver relasjon.

### 1.5.2 Strategi 2023-2030: Kunnskap som bygger menneske og samfunn

I 2022 vedtok styret for HVL ny strategi, «*Kunnskap som bygger mennesker og samfunn*» for tidsperioden 2023-2030, et femårig program plan som signaliserer retningen videre, visjon, verdier, ambisjoner og overordnet mål (Eikenes, 2023; HVL, 2023). Det presiseres av HVL at organisasjonen har en strategi. Kjernen i strategien er utvikling fra høgskole til universitet, i det ligg profesjons- og arbeidslivsretta, i tillegg til satsing på forskning. Dette har et tosidig formål; 1) øke forskningsvolum og kvalitet samt 2) for å styrke utdanningene ved HVL.

Gjennom visjonen arbeides det for kunnskap som bygger menneske og samfunn. HVL trekker her frem forskningsbasert kunnskap og kompetanse for å forstå og løse utfordringer i samfunnet. Et hovedmål er at kunnskapen som utvikles skal kunne tas i bruk av samfunnet.

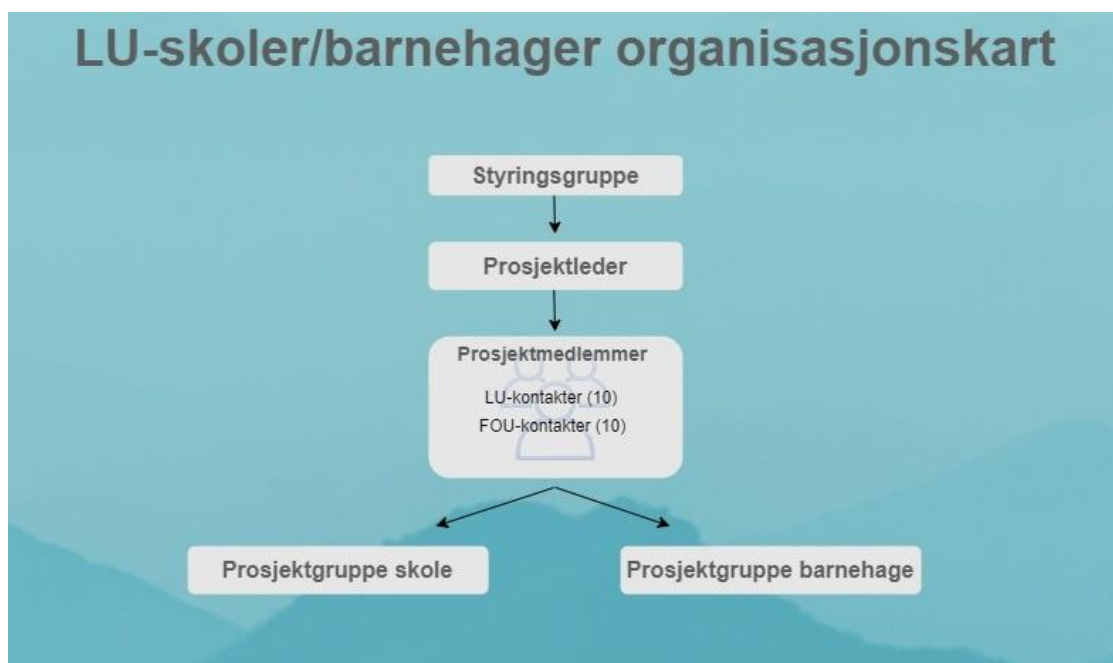
Jeg vil nå presentere de strategiske ambisjoner og overordnet målene i strategien: 1)

Utdanning og forskning for samfunns- og arbeidslivet. Målet er her å dekke det fremtidige kompetansebehovet i samfunnet gjennom profesjons- og arbeidslivsretta utdanning som tilbys på HVL. Videre skal forskningen som gjennomføres av HVL være av høy internasjonal kvalitet. På den måten skal forskningen være med på å forme samfunns- og arbeidslivet, lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. 2) En sterk innovasjonskraft. Det skal arbeides mot innovasjonskapasitet som skal bygges gjennom forskning og utdanning og i samskapelse med partnere i samfunns- og arbeidslivet. Som organisasjon skal det derfor arbeider gjennom endringer og forbedringer som har til hensikt å være til nytte for organisasjonen selv, men også samarbeidspartnere. Og 3) En ambisiøs samfunnsaktør. Universitetet har til mål å være et samskapende universitet med levende campus som tar en tydelig regional rolle gjennom å være ledende og en foretrukken samarbeidspartner. Målet er å dele og formidle kunnskap, samt delta aktivt i samfunnsdebatten ved å synliggjøre kunnskapen som blir skapt i organisasjonen. For å realisere ambisjonene og de overordnede målene gjøres det gjennom plan- og oppfølgingsprosessene til HVL.

### 1.5.3 Lærerutdanningsskoler

Høgskulen på Vestlandet viser til et bredt spekter av samarbeidspartnere, i denne masteroppgaven skal jeg gå nærmere inn på «Samarbeid innan lærerutdanning og kreative

fag» (Høgskulen på Vestlandet, 2023). Det er Forskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager» som har fanget min interesse. En av de siste lærerutdanningsinstitusjonene i Norges som inviterte til partnerskap var, Høgskulen på Vestlandet (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 56). Forskningsprosjektet omtales som et forpliktet samarbeid mellom Høgskulen på Vestlandet og utvalgte skoler (Høgskulen på Vestlandet, 2023). Et samarbeid vil for Høgskulen på Vestlandet og de utvalgte grunnskolene innebære 1) Forsknings- og utviklingsarbeid, 2) Nært forhold til praksisfeltet og 3) Relevans i lærerutdanningen. I utarbeidelsen av prosjektplan ble det utarbeidet et organisasjonskart for å visualisere aktørene i partnerskapet. Den ser slik ut:

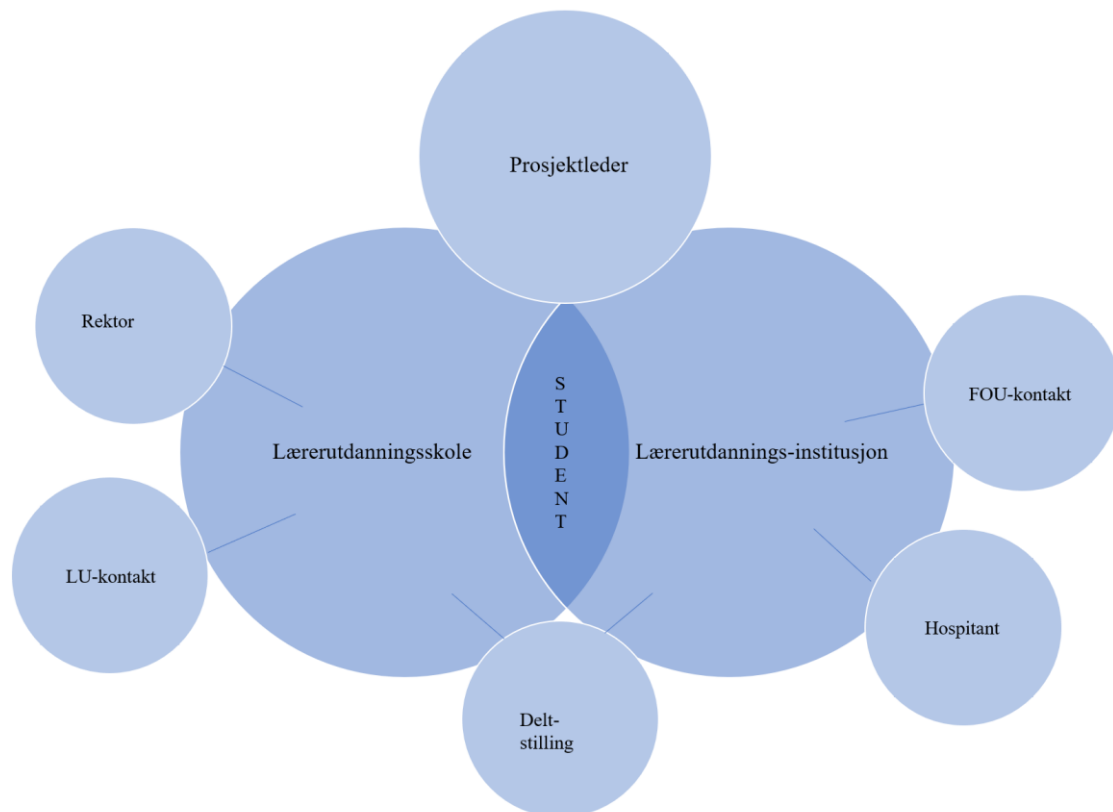


Figur 4 Høgskulen på Vestlandet` modell for organisering av lærerutdanningskoler og barnehager (Høgskulen på Vestlandet, 2023).

Prosjektet startet som et skrivebordsprosjekt for prosjektleder. Det ble gitt i oppgave å skrive prosjektplan og å undersøke med andre høgskoler hva og hvordan de hadde gjort partnerskap. Planlegging og tilrettelegging ble arbeidet med i et år før en kunne starte opp selve prosjektet med skoler i 2019. I Vestland fylke som Høgskolen tilhører ble det sendt ut invitasjon til 10 kommuner, der kommunene selv nominere to aktuelle skoler. Hver enkelt skole utarbeidet deretter en søknad for å være med i partnerskapet. Det ble satt sammen en kommisjon som skulle behandle disse søknadene og velge ut hvilke skoler som skulle få være med. Utvelgelsen var forankret i prosjektplanen som fremhever fire hovedkriterier; faglige og pedagogiske foregangsskoler, systematiske i sin tilnærming til FoU, interessert i samarbeid



om utvikling av lærerutdanning, og kvalitet i utvikling av veiledning i praksis. Campusene som tilbyr lærerutdanning ved HVL er; Sogndal, Bergen og Stord, disse fikk tildelt to utvalgte grunnskoler hver som ligger i sin nærregion. I modellen til HVL for organisering av lærerutdanningsskoler og barnehager er det «Prosjektgruppe skole» jeg har valgt å undersøke nærmere. Jeg har derfor utarbeidet et organisasjonskart for denne delen av partnerskapet ut ifra min forståelse.



Figur 5: Modell for organisering av partnerskap.

Partnerskapet dannes mellom skole og høyskole og ledes av prosjektleder og har til formål å være likeverdig, dette illustreres gjennom en mørkere blå farge mellom lærerutdanningsskole og lærerutdanningsinstitusjon. I partnerskapet beskrives skolene med tittelen lærerutdanningsskole. Det er 6 lærerutdanningsskoler hver av skolene har tre deltakende aktører i partnerskapet i rollene; rektor, LU-kontakt og Delt-stilling. Noen lærerutdanningsskoler har også to LU-kontakter, dette er på grunn av størrelsen på lærerutdanningsskolen. Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av rollene, de vil i kapittel 1.5.4 *Aktørene i partnerskap* gis en dypere forklaring. Rollene på lærerutdanningsskolen er kjennetegnet av å være ansatte ved den enkelte skolen i lærerstilling eller annen stilling. Delt-

stilling er en lærer ved lærerutdanningsskolen og inngår også på den andre siden av partnerskapet, og er tilknyttet lærerutdanningsinstitusjonen HVL.

Lærerutdanningsinstitusjonen omfatter de tre campusene på HVL som tilbyr lærerutdanning; Sogndal, Bergen og Stord. På denne siden av partnerskapet finner en rollen hospitant som er en forsker ved høgskolen, i tillegg til FOU-kontakt som er et nytt rolletilskudd i prosjektet og som beskrives som den viktigste for partnerskapet. Prosjektleders funksjon er å lede et godt partnerskap, det handler om å stille de spørsmålene som får aktørene til å tenke og se mulighetene i partnerskapet.

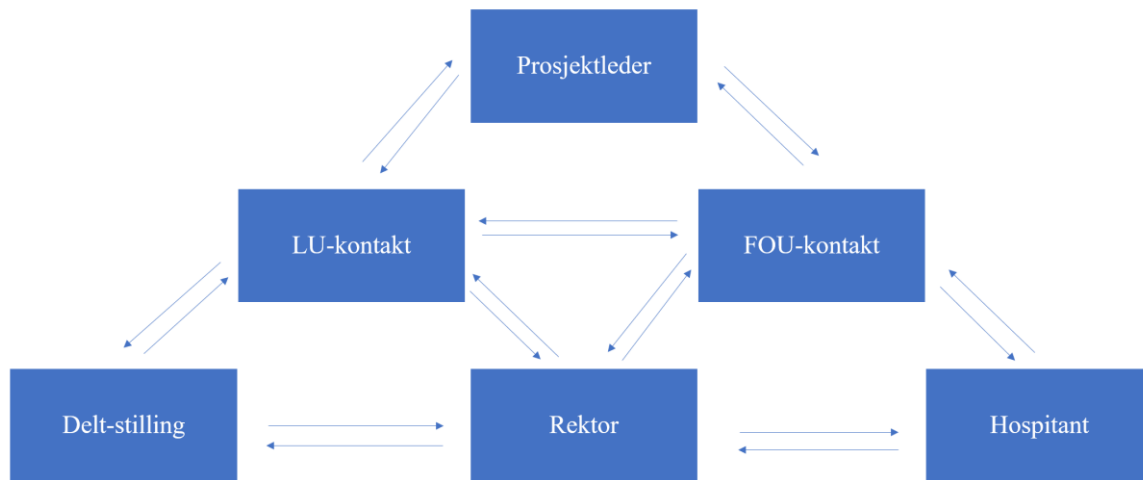
Sentreringspunktet for partnerskapet er studentene, som jeg har valgt å plassere i midten av modellen. I dette legges det studentene som en ressurs da de gjennom utdanningen tilegner seg god kompetanse i forsknings- og utviklingsarbeid. Videre trekkes nærhet til skolehverdagen som en faktor til å kunne legge til rette for høy kvalitet i praksisopplæringen, samt forskningen som blir produsert vil styrkes og gi relevans. Dette fører oss tilbake til hovedmålet om kunnskap som samfunnet skal kunne ta i bruk.

Gjennom prosjektplanen som ble utarbeidet av prosjektleder før invitasjon til skoleeiere ble sendt ut, defineres premissene i hovedsak av HVL. I prosjektplanen fremheves det gjensidig og likeverdig samarbeid (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 57). Man tenker ut en idé om at lærerutdanningsskolene ytrer ressurser inn i partnerskapet og foreslår endringer underveis. Hvordan prosjektplanen operasjonaliseres vil være avhengig av aktørene i partnerskapet. Hovedmålet er å skape bedre utdanning og praksisopplæring, der bedre system for kunnskapsdeling og -utvikling skal vises gjennom konkrete metoder og gjennom funksjoner som lærerspesialister, offentlig Ph.d., delte stillinger og lærerutdanningsskolekontakt ved skolen og bistillinger. (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 69). Jeg skal nå utdype rollene i neste kapittel hvor jeg tar for meg samhandlingen mellom aktørene.

#### 1.5.4 Aktørene i partnerskap

Som det kommer frem i dokumentene som danner grunnlag for partnerskap mellom lærerutdanning og lærerutdanningsskoler er det sentrale aktører med gitte oppgaver. Det tydeliggjøres i flere av dokumentene om et likeverdig partnerskap. Jeg har utarbeidet en modell basert på min forståelse ut fra hvordan aktørene samhandler. Pilene illustrerer

samhandlingen mellom aktørene, jeg vil påpeke at selv om det for eksempel ikke går en pil mellom prosjektleder og rektor er det samhandling til stede, men mye av den går gjennom andre aktører.



Figur 6: Aktørenes samhandling i partnerskap

En viktig suksessfaktor til partnerskapet er tid, og det er stilt spørsmål med skolens ressurser, kapasitet og tid til å delta i et likeverdig partnerskap da skolehverdagen oppleves som hektisk. Det er dermed fra prosjektstart finansiert en LU-kontakt rolle, som jeg videre i oppgaven vil bruke tittelen lærerutdanningskolekontakt på. Rollen var satt til å vare i to år på hver lærerutdanningskole for å få på plass partnerskapet. Denne ordningen er underveis blitt utvidet og flere av aktørene sier at for at det skal være et langsiktig og bærekraftig partnerskap forutsetter det at rollen inkluderes videre i partnerskapet. Rollen ses av aktørene som uklar, men sier at det innebærer å følge opp lærere ved skolen som har praksisstudenter, legge til rette for forskning og kommunisere med lærerutdanningsinstitusjonen. Nærmeste samarbeidspartner er rektor ved lærerutdanningskolen. I hvor stor grad hele eller deler av skolen er engasjert og involvert i partnerskapet bestemmes av rektor. Rektoren slik jeg ser det, er den sentrale personen og partnerskapet avhenger av hvordan den tolker og forstår sin rolle, sine ansatte sin rolle, samt partnerskapet. Det er også rektoren som bestemmer hvilken aktivitet som skal foregå ved den enkelte lærerutdanningskole. I rollen sin er det derfor viktig å være positive til prosjektene og ha evnen til å kunne overbevise og formidle til sine ansatte viktigheten av et partnerskaps arbeid. Det er her nøkkelen til å lykkes i arbeidet ligger. Felles

for hele lærerutdanningsskolen er å ha motiverte aktører, slik at en oppnår gode og valide resulater.

Etter hvert ble det etterlyst fra lærerutdanningsskolene en person som de kunne kontakte og samarbeide med på den enkelte campus som de var tilknyttet. I den forbindelse ble rollen FoU-kontakt opprettet, dette var en person som allerede jobbet i lærerutdanningsinstitusjonen, samt var delaktig i forskningen som foregikk på lærerutdanningsskolen. FoU-kontakt begrepet står for forskning- og utviklings kontakt. I partnerskapet er denne aktøren blitt ansiktet for lærerutdanningsskolen og til lærerutdanningsinstitusjonen. En kan si at den har en dobbeltrolle, aktøren skal både representere lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningsskolen med oppgave i å kommunisere mellom de ulike aktørene i partnerskapet.

Studenter har jeg plassert som midtpunkt i modell 5 da de står i sentrum for prosjektet. I modell 6 har jeg valgt å ikke inkludere studenten med i samhandlingen da alt som aktørene foretar i prosjektet skal være rettet mot og for studentene gjennom prosjektets formål - å gi økt kvalitet i lærerutdanningen. De er aktivt deltagende i flere av prosjektene som foregår i partnerskapet. Både gjennom undervisningen i regi av campus, og praksisperiodene på lærerutdanningsskolene. På lærerutdanningsmøtene er ikke studentene representert i fysisk form, men det er de som er tema i møtet.

De to neste rollene jeg skal beskrive i partnerskapsprosjektet er delt-stilling og hospitant. I innhenting av data til masteroppgaven valgte jeg å ikke inkludere de to stillingene. Allikevel skal jeg gi en beskrivelse av min forståelse av dem basert på dokumenter og hva de andre aktørene har fortalt i intervju og observasjon.

Delt-stilling handler om å ha en 50% undervisningsstilling på lærerutdanningsskolen og 50% undervisningsstilling på lærerutdanningen. I hvilken grad studenter har innflytelse på denne rollen er jeg usikker på. Rollen er med på å bringe lærerutdanningen og lærerutdanningsskolene nærmere i den grad at personen i stillingen gis innsikt i forskningsbasert kunnskap og kommer tettere på forskermiljøet. Det er med på å tette spriket mellom praksis og forskning, skole og høyskole. Studentene som blir undervist av delt-stilling gis i større grad praktisk kunnskap til den teoribaserte kunnskapen de tilegner seg gjennom lærerutdanningen.

FoU-kontakten er også sentral i å gjennomføre forskning på lærerutdanningsskolene, det er denne aktøren forskere skal henvende seg til. Hospitant er kjent som å være en forsker fra høgskolen, der det varierer i hvilken grad de har tilknytting til undervisning på lærerutdanningen for lærerstudenter. I all hovedsak skal forskningen gjennomføres på lærerutdanningsskoler i partnerskapsperioden. Allikevel er inntrykket at forskningen er ene og alene utarbeidet fra hospitanten sin side og lærerutdanningsskolene har lite eller ingenting de skulle ha sagt. Med det menes hva som skal forskes på, hvordan det skal gjennomføres og hvordan informasjonen som blir innhentet skal arbeides med i etterkant og få virkning på praksisfeltet. De fleste resultatene blir presentert i artikkelform og gjøres tilgjengelige for interesserte. Formålet med hospitantstillingen er å gi aktørene i lærerutdanningsskolene kunnskap og utvikling innenfor det undersøkte området.

Dette er hvordan jeg har oppfattet og forstått aktørene i partnerskapet gjennom å ha deltatt på lærerutdanningsmøter, intervjuet flere av aktørene og gjennom å ha lest sentrale dokumenter for partnerskap i lærerutdanningen.

### 1.5.5 Følgeforskning

Dette delkapittel viser til følgeforskningprosjektet som er opprettet med partnerskapet læreinstitusjonen HVL har inngått med skoler i nærregionen (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020). Og går over en periode fra høsten 2020 og frem til våren 2023. I løpet av denne tiden er det blitt lagt frem fem delrapporter som har hatt til oppgave å vurdere hva som fremmer og hemmer utviklingen, samt gjennomføringen av LU-prosjektet. Delrapportene setter søkelys på forventninger, praksis og profesjon, studenter, Fou og LU-skole (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020, s. 4). Da prosjektet går inn i ulike faser, vil det legge grunnlaget for hva som gis oppmerksomhet til i rapportene. I første omgang handler det om forventningene aktørene har til prosjektet, videre ses ulike tiltak og aktiviteter på og i slutfasen ser en på endringsprosesser og virkning.

I første delrapporter presenterer Jenssen og Haara hvordan de forstår følgeforskningens rolle (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020, s. 4). De deler forståelsen inn i tre deler: prosessorientert, formativ og dialogorientert. De vil følge prosjektet og identifisere

fremmede og hemmede faktorer for LU-prosjektets utvikling. Videre belyses hvorfor ting blir slik det blir i LU-prosjektet. Fortolkningene og analysen som gjøres vil av Jenssen og Haara føres tilbake til styringsgruppen for deretter å gjøres tilgjengelig for deltakeren i prosjektet.

Utgangspunktet for hva følgeforskningen skal vurdere er å finne i intensjonene og målene som ligger til grunn for LU-prosjektet, her henviser Jenssen og Haara (2020) til Lærerutdanning 2025, Strategiplan for fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) 2019-2023 og Prosjektplan: lærerutdanningsskoler og -barnehager ved Høgskolen på Vestlandet (Høgskulen på Vestlandet, 2023)

Delrapporten skal være halvårige og kortfattet (Haara & Jenssen, 2020, s. 4). Hver rapport skal rette oppmerksomhet ved ulike sider av prosjektet, i dette legges hvilken fase prosjektet er i danner de ulike perspektivene som delrapportene vil ha. Delrapportene har til formål å gi aktørene grunnlag for å kunne foreta justeringer underveis i prosjekt perioden, det vil derfor inkluderes ulike aktører i rapportene da det er de som besitter erfaringene og kunnskapen med LU-prosjektet.

Følgeforskningen gjennomføres parallelt med LU-prosjektet da det etter prosjekt perioden skal oppskaleres og gjelde flere skoler fra høsten 2024 (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020, s. 2). På den måten vil sluttrapporten som blir levert 2023 danne grunnlaget for videreføringen og oppskalering av prosjektet.

#### Delrapport 1 Forventninger

I første delrapport vises det til forventningene aktørene har til prosjektet, her fremkommer det at samtlige skoler har lang erfaring i å samarbeide med høgskolen. Jenssen og Haara (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020, s. 7) understreker at dette danner grunnlaget for skolenes forventninger til samarbeidet. Først og fremst er skolene positive i forventningene, dette kommer frem som et naturlig da skolene har søkt om å få være med i lærerutdanningsskoleprosjektet. Hva det innebærer å være en lærerutdanningsskole beskrives som uklar av aktørene, i tillegg lurer de på hva som skiller det fra å være praksisskole. Dette har ifølge undersøkelsen til Jenssen og Haara medført uklare forventninger og et behov for forventningsavklaring i prosjektet.

En utbredt oppfatning blant lærerutdanningsskolene er at de opplever å ha blitt satt på vent, de venter på initiativ fra høgskolen til å starte opp på prosjektet og mener HVL kaster bort muligheter når en ikke kommer i gang med prosjektet. Videre trekkes det frem usikkerhet i hvem lærerutdanningsskolene skal ta kontakt med på høgskolen. Allerede på dette tidspunktet trekker aktørene det som nødvendig med en bestemt kontaktperson på høgskolen.

Skolene har klare tanker om et gjensidig samarbeid i prosjektet som både lærerutdanningsskolene og høgskolen kan tjene på (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020, s. 8). De vektlegger å sette seg sammen, planlegge og diskutere sammen for å finne et prosjekt sammen hvor skolene er med. Et konkret eksempel som trekkes frem i delrapporten er hvordan den ene parten, HVL, legger premissene for aktiviteten og ikke inkluderer skolene.

Et viktig virkemiddel for å bygge ned skottene mellom høgskolen og lærerutdanningsskolene handler om utveksling av lærerkompetanse mellom partene. I den forbindelse ser rektorer og lærere fra lærerutdanningsskolene for seg en kompetanseheving gjennom at faglærere på HVL holder foredrag og undervisning. Da det skal være utveksling av lærerkompetanse, er det også aktuelt å nytte lærer og skoleledere inn i undervisningen til lærerstudentene på campus.

Jenssen og Haara (2020) viser til konkrete tanker blant mange av skolene for hvordan praksisopplæringen kan utvides og forbedres. Skolene vektlegger progresjon og en realistisk praksisopplæring for studentene. Videre mener de et større søkelys på lærerrollen og mindre på undervisningsopplegg vil være i tråd med yrket som studentene utdanner seg til (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020, s. 9). Skolene hevder praksis kan organiseres på andre måter for å vise flere sider ved læreryrket, dette kan gjøres på fjerde og femte året hvor praksisopplæringen ifølge skolene krever nytenking og relevant opplæring.

I forskningssamarbeid med fagmiljø på HVL, trekke skolene frem at det må være praksisnær og at de må få noe igjen av forskningen som er nyttig og relevant for den enkelte skolen (2020, s. 10).

## Delrapport 2: Praksis og profesjon

Først og fremst viser delrapport 2 som ble publisert våren 2021 ifølge Jenssen og Haara positive utvikling i kommunikasjon og samarbeid mellom HVL-FLKI og LU-skolene (Haara

& Jenssen, 2021, s. 5). Et kjent fjes og oversikt over hvem som sitter med ulike funksjoner har medført en løpende dialog hvor terskelen for å ta kontakt ikke er like høy lenger. Et annet virkemiddel er faste møteformer mellom prosjektgruppene og LU-skolene, som gir LU-skolene en opplevelse av å være deltaker i LU-prosjektet (Haara & Jenssen, 2021, s. 6).

Den største positive utviklingen er ifølge aktørene etablering av fou-kontakt. Det presiseres i delrapporten at ordningen på dette tidspunktet ikke er kommet i gang, men at aktørene allerede har høye forventninger. Videre trekkes rollene delte stillinger og hospitering frem. En hovedtanke er at dette arbeidet skal bidra til å gjøre undervisningen på campus mer praksisnær og undervisningen i skolen mer forskningsbasert.

Et gjensidig samarbeid ble trukket frem i delrapport 1, og i denne delrapporten løftes dette til å gjelde kvalitetsutvikling og kompetanseheving for lærerne (Haara & Jenssen, 2021, s. 7). Et tilbud som er gitt til noen skoler er skolebasert veilederutdanning, som har til formål å styrke kvaliteten på studentveiledningen.

Jenssen og Haara trekker frem at mye har skjedd på kort tid, etter at skolene som det ble vist til i delrapport 1 opplevde å stå på vent. Det har også kommet frem et tettere samarbeid mellom LU-skolene i en region hvor de utveksler erfaringer, tanker og spørsmål.

### Delrapport 3: Studenter

I delrapport 3 er temaet studenter og deres opplevelse av LU-ordningen (Haara & Jenssen, Lærerutdanningskoler - pilotprosjekt: Delrapport 3 - Studenter, 2022, s. 2). Studentene som Jenssen og Haara innhentet informasjon fra har ifølge delrapport 3 ikke kjennskap til LU-skoleordningen, samarbeidet mellom HVL og praksisfeltet og studentene var ikke involvert i fou-arbeid. I denne rapporten ble dermed opplevelsen av kvaliteten i praksisopplæringen satt søkelys på, og studentenes uttalelser baserer seg derfor på dette.

Studentene ser intensjonen med LU-skole-ordningen som både positive og nødvendige (Haara & Jenssen, Lærerutdanningskoler - pilotprosjekt: Delrapport 3 - Studenter, 2022, s. 6). De opplever at LU-skolen de er i praksis på har et tett samarbeid med HVL og beskriver praksisopplevelsen svært positiv sammenlignet med tidligere praksisopplevelser som er gjennomført på vanlige praksisskoler.



Gjennom praksisperioden er studentene opptatt av å få et realistisk bilde av læreryrket, i dette legges alle sidene ved lærerrollen. De kobler høy kvalitet i praksisopplæringen til teori undervisningen på campus og praksis i praksisopplæringen utfyller hverandre og henger sammen (Haara & Jenssen, Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 3 - Studenter, 2022, s. 7).

#### Delrapport 4: Fou

Våren 2022 ble delrapport 4 – faglig samarbeid publisert, med spesielt søkelys på ulike tiltak og aktiviteter knyttet til faglig samarbeid som er planlagt, pågående eller gjennomført (Haara & Jenssen, 2022, s. 2).

Fou-kontakt ordningen har ifølge rapporten hatt stor betydning for samarbeidet mellom LU-skolene og HVL på flere plan (Haara & Jenssen, 2022, s. 7). Terskelen for å ta kontakt er blitt lavere noe som har resultert i hjelp til å bestemme hva skolene skal velge å involvere seg i av forskningsprosjekter og det har ført til at skolen har blitt gitt muligheten til å signalisere ønske om kompetanseheving inn til fagmiljøet på HVL.

Derimot beskriver Jenssen og Haara (2022, s. 7) Fou-kontaktene som søkende etter hva som er deres oppdrag og mandat. De reflekterer rundt om de skal være «gatekeeper» eller «kritisk venn». I dette legges i om de skal fremme LU-skolenes arbeider og interesse eller om de skal foreslå nye utviklingsmuligheter da de har kjennskap til både skolene og FLKI-miljøet. En utfordring som trekkes frem blant flere av FOU-kontaktene er å få informasjon om fagmiljø og fagpersoner i FLKI. Videre gjelder det fagfelt og forskningsaktivitet. Et samarbeid blir dermed dannet på bakgrunn av kjennskap og tilfeldigheter.

Når det kommer til faglig samarbeid viser rapporten til at forskningsaktiviteten sett fra HVL sin side er begrenset, men at LU-skolene kan oppleve de som overveldende (Haara & Jenssen, 2022, s. 8). Dette må ses i sammenheng med de forskjellige størrelsene skolene har, og hvor tiden er bundet til undervisning og møter. Et mål i lærerutdanningssprosjektet er et likeverdig samarbeid, dette oppleves som en generell utfordring i å ivareta og begrunnes i at aktørene representerer forskjellige kunnskaper med ulik legitimitet. Jenssen og Haara skriver at hvilke prosjekter som LU-skolene involverer seg i baserer seg på kontroll over det som skal skje og læring.

Dersom samarbeidet om forskning og utvikling skal få gunstige vekstvilkår kreves det utvikling av positive relasjoner mellom de involverte aktørene i organisasjonen (Haara & Jenssen, 2022, s. 9). Fou-kontakten uttaler relasjonsbygging handler om interesse for andre parter, en opplevelse av likeverdighet i samarbeidet og hvor en arbeider sammen med å finne muligheter og ressurser. I dette momentet vektlegges stabile roller hvor LU-kontakt og fou-kontakt ikke skiftes ut.

#### Delrapport 5: LU-skole

Siste delrapport ble publisert våren 2023 med søkelys på LU-skolenes opplevelse av endringer og utvikling ved egen skole som følge av å være en LU-skole (Haara & Jenssen, 2023, s. 2). Jenssen og Haara ser muligheter i å utvikle og styrke samarbeidsrelasjoner, og mener det kreves avklaringer når ulike typer organisasjoner inngår et likeverdig samarbeid (Haara & Jenssen, 2023, s. 4). Underveis har forventningene til aktørene endret seg, det trekkes frem at det trossalt er en pilot noe som gjør at veien blir imens en går, samtidig som anerkjennelse av hverandres ulike kompetanse er en medvirkende faktor. Delrapporten viser til at LU-skolene i større grad er målrettet i samarbeidet og hvor aktørene er blitt tryggere til HVL.

Både forventningene og tiltak underveis i partnerskapet er endret noe som har medført økt eierskap til prosjektet for LU-skolene (Haara & Jenssen, 2023, s. 5). Begge parter, LU-skolene og høgskolen er aktive deltakere og tar initiativ. Jenssen og Haara (2023, s. 6) viser til disponering av midler i LU-prosjektet, dette er et virkemiddel til å skape fou-samarbeid i partnerskapet. LU-skolene deltar i ulike prosjekter, der det er kriterium om at fou-arbeidet skal være initiert av og forankret i LU-skolene, i tillegg innebærer det å koble på fagmiljøet ved HVL-FLKI.

Både fou-kontakt og delt stilling blir trukket frem som sentrale posisjoner og bindeledd som bidrar til relasjonene i partnerskapet (Haara & Jenssen, 2023, s. 6). LU-prosjektet arbeider for å nå et felles mål om faglig utvikling av praksisopplæring, kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling i dette arbeidet vektlegges begge parters ulike kompetanse, styrker og muligheter (Haara & Jenssen, 2023, s. 7). Der begge parter i partnerskapet lytter til hverandre, anerkjenner og skaper samarbeidet sammen.



## 2.0 Teori: for å forstå et likeverdige partnerskap og hvordan en samhandler i det

### 2.1 Profesjon i utdanning og yrke

Talcott Parsons er en amerikansk og sentral sosiolog i det 20. århundre. Han definerer begrepet profesjon ut ifra tre kriterier, disse er; 1) gjennomført lærerutdanning, 2) en underviser og samhandler med elever og 3) kunnskapsutvikling i form av forskning på feltet, sammen (Grutle, 2018, s. 12; Molander & Terum, 2008, s. 14). Han løftet frem fremveksten av «det profesjonelle komplekset» som kunne ses i sammenheng med økte krav til utdanningen. Molander og Terum (2008, s. 17) gir døme på to tilnærminger for hva profesjon er og hva som kjennetegner den. Det ene er den *organisatoriske vinkelen*, som kan beskrives gjennom begrepene; monopol ved å ha kontroll på arbeidsoppgaver, autonomi gjennom intern kontroll av hvordan en utfører arbeidsoppgaven, gjør krav på legitimitet og får tillit av myndighet - altså et politisk konstituert yrke, institusjonelt imperativ og profesjonell sammenslutning i den forstand at en opptrer som en kollektiv aktør. Den andre er det *performative aspektet* som kan ses i lys av disse trekkene; yter tjenester, har klienter, løser praktiske «hvordan-problemer», er endringsorientert, anvender en systematisert kunnskapsmengde, bruk av skjønn, er normativt regulert og usikkerhet om hva konsekvensene kan bli av handlingsvalget en gjør.

#### 2.1.1 Profesjonsutdanning og lærerprofesjonen

Thuen (2017, s. 220) beskriver modernisering av grunnskolelærerutdanningen inn i tre faser: *fagliggjøring, profesjonalisering og akademisering*. Han peker på i et historisk perspektiv en utdanning til læreryrket i bevegelse, fra ingen utdanning og lav status til å bli en fullverdig profesjonsutdanning på masternivå og profesjonsyrke. Dette kan ses i sammenheng med det moderne yrkesliv og samfunn (Molander & Terum, 2008, s. 17). Thuen poengterer to elementer i formingen av lærerprofesjonen; 1: mestrer undervisningskravene *faglig* og 2: har evnen til å formidle. Disse inngår i beskrivelsen av den «gode» læreren.

Pedagogikken er et klart holdepunkt for formingen av lærerutdannelsen og lærerprofesjonen (Thuen, 2017, s. 221). Spesielt gjør pedagogikken seg gjeldende for profesjonsidentiteten (Thuen, 2017, s. 220). Det innebærer kritisk analyse og selvrefleksjon, over ens egen profesjonelle identitet og profesjonsfelleskapet. Ifølge Thuen kan altså evnen til kritisk

refleksjon over egen rolleutøvelse være et verktøy for å analysere og avsløre maktforholdene og normative bindinger som profesjonen inngår i. Lærerutdanning har med dette et behov for frigjørende kunnskaper, og en yrkesutøvelse bestående av moralsk og etisk dimensjon.

Lyngsnes og Rismark (2014, s. 12) slår fast at en forutsetning for å dyktiggjøre lærere er gjennom pedagogikkfaget i lærerutdanningen. Samtidig har pedagogikken stått i diskusjon rundt spørsmålet; «hvilket innhold og hvilken plass i forhold til skolefag». Hovdenak (2014, s. 67) argumenterer for at pedagogikkens innhold skal begrunnes ut ifra et profesjonsperspektiv. Dette henger sammen med behovet for en allsidig kompetanse som kvalifisert lærer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 12). Lærere trenger solid fagkompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonskompetansen og lederkompetanse. Dette er grunnleggende for å bidra positivt til elevers læring. Her får læreplanen et viktig mandat i å være styrende for virksomheten i skolen og retningsgivende for lærerarbeidet.

### 2.1.2 Lærerprofesjon i overordnet del av læreplanen

Læreplanens generelle del fra 1993 samler utdanningsløpet fra barnehage og til videregående opplæring rundt det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Uavhengig av hvilke politiske partier som har styrt landet politisk i Norge, har generell del i læreplanen blitt stående frem til 2017. Med den nye læreplanen, LK20, heter den nå *overordnet del* og uttrykker formålet med opplæringen. Den innebærer opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2023). For første gang i norsk læreplan's historie gjør temaet profesjonsfellesskap og skoleutvikling seg relevant i læreplanen under «prinsipper for skolens praksis». Der blir det vist til føringer for lærerrollen. Ut ifra definisjonen på det overordnede temaet kan en tydelig se at det er mangfoldig og komplekst;

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis».  
(Utdanningsdirektoratet, 2023).

Allikevel kan en trekke ut *ansvar*, *kunnskap* og *autonomi* som tre sentrale aspekt. Dette innebærer skoleeiere, skoleledere og lærere som ut ifra sine forskjellige roller i skolen, har et

felles ansvar for å legge til rette for god skoleutvikling. De bygger sin profesjonsutøvelse på felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag og de skal ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023).

#### 2.1.4 Koherens i lærerutdanningen

Koherens handler ifølge Heggen og Raaen (2023, s. 3) om en utdanning med god sammenheng. De ser begrepet som sentralt og viktig i den internasjonale debatten som dreier seg om profesjonskvalifisering for å kunne forklare hvordan en kan møte kritikken av lærerutdanningen sin relevans og sitt faglige nivå. I 2014 publiserte Heggen og Raaen en artikkel med navnet «Koherens i lærerutdanninga». Her tar de opp begrepet for å forstå hvordan en kan møte utfordringer relatert til spenningsforholdet mellom utdanning og praksisfelt, knyttet til ulike syn på læring mellom aktørene i utdanningen, og i ulik vektlegging av teoretisk og praktisk kunnskap for å mestre læreryrket (Heggen & Raaen, 2023, s. 3).

I 1904 trekk pedagogen John Dewey frem lærerens kunnskapsbase (Mausethagen, 2015, s. 85). Han definerer kunnskapsbasen, med teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. I dette legges det å prøve ut kunnskapen en har tilegnet seg og erfare lærerarbeidet. Denne kunnskapen innebærer å reflektere, ta beslutninger og kunne begrunne valgene en gjør. Videre skal en vurdere metoder og pedagogiske ideer og kritiske reflektere rundt valgene som tas. Dette underbygger relevansen teoretisk og praktisk kunnskap har i lærerutdanningen.

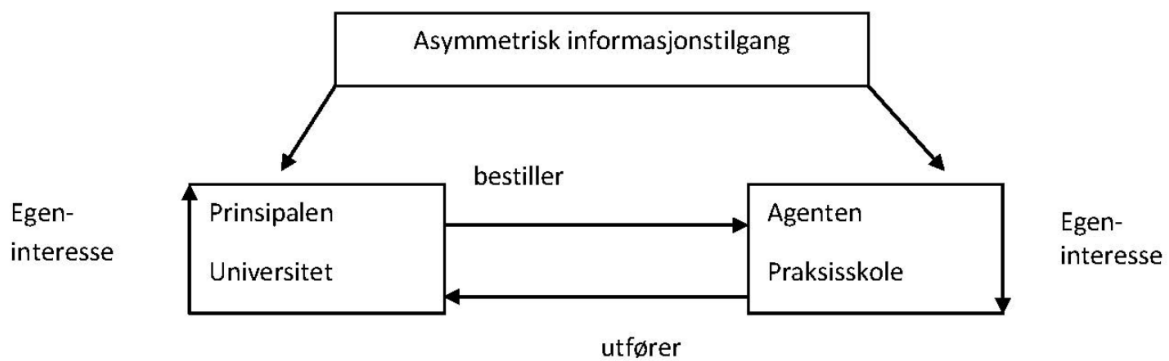
Harald Grimen (2008, s. 71) var en professor i profesjonsetikk som løftet frem profesjon sammen med kunnskap i form av vitenskapelig som et trekk for å skille seg fra andre yrker i samfunnet. Han mener kunnskapen som formidles i lærerutdanningen, er teoretisk og vitenskapelig kunnskap, i tillegg til å inneholde elementer av praksis. Når en har gjennomført en utdanning på et høyrere nivå, av viss lengde på høgskole eller universitet kan en utøve en profesjon. Denne kunnskapsbasens oppbygging i utdannelsen må forstås som mangfoldige, og at de viktigste sammenhengene i dem er praktiske. Han definerer profesjonens kunnskap, eller *praktiske synteser* som han kaller det, slik: «Hvis det som integrerer de elementene i en profesjons kunnskapsbaser er de fordringer som profesjons yrkesutøvelse stiller, har vi en praktisk syntese. I en praktisk syntese trenger ikke alle kunnskapselementene å henge godt

teoretisk sammen. Det viktigste spørsmålet når det gjelder denne dimensjonen, er: Hva skaper enhet i profesjonens kunnskaper?» (Grimen, 2008, s. 72).

### 2.1.5 Det tredje rom

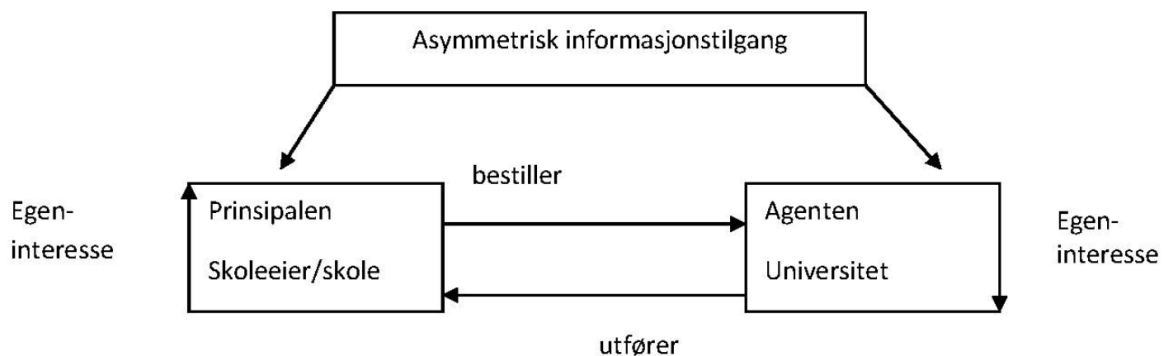
Eli Lejonberg, Eyind Elstad og Tove Seiness Hunskaar (2023, s. 70) illustrerer tre idealtypiske lærerutdanningsmodeller for relasjoner mellom universiteter og skoler. Ut fra dette brukes begrepet *partnerskapsmodeller*, som viser til samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler. De hevder det er et behov for å utvikle et tredje rom for tett samarbeid mellom lærerutdanningene, veilederutdanningene og praksisskolene. Dette begrunnes i profesjonalisering av veiledere som satsingsområde i et arbeid med videreutvikling av kvalitet i lærerutdanningens praksisdelt (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 68). Begrepet «*profesjonsrettet praksis*» tar de i bruk for å beskrive kvalifisert og teoribasert arbeid med lærerstudenters profesjonelle utvikling i lærerutdanningens praksis.

Den første modellen de tar for seg er den tradisjonelle for sammenknytting mellom teori og praksis i lærerutdanningen (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 70). Lærerstudentene starter utdanningen først med teorifokus, for deretter å ha en kortvarig praksis. I praksisperioden får lærerstudentene observere praksislærers undervisning i klasserommet for en elevgruppe, dernest får lærerstudentene praktisert undervisnings selv, der medstudenter og praksislærer observerer. Etter gjennomført praksisperiode er det tilbake til lærerutdanningsinstitusjonen for teoribasert påfyll. Dette gjentas i utdanningsløpet, sammen med eksamen. I en slik organisering av utdanningen er det lærerutdanningsinstitusjonen som har det formelle ansvaret for helheten mellom teori og praksis. Her kan en altså se et tydelig asymmetrisk forhold mellom lærerutdanningsinstitusjon og de skolene hvor studentene gjennomfører sin praksis. Det vil si, praksisskolene er en samarbeidende part som følger etter lærerutdanningsinstitusjonen, som er den som legger føringene.



Figur 7: Prinsipal-agent-relasjon i den tradisjonelle lærerutdanningsmodellen (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 71).

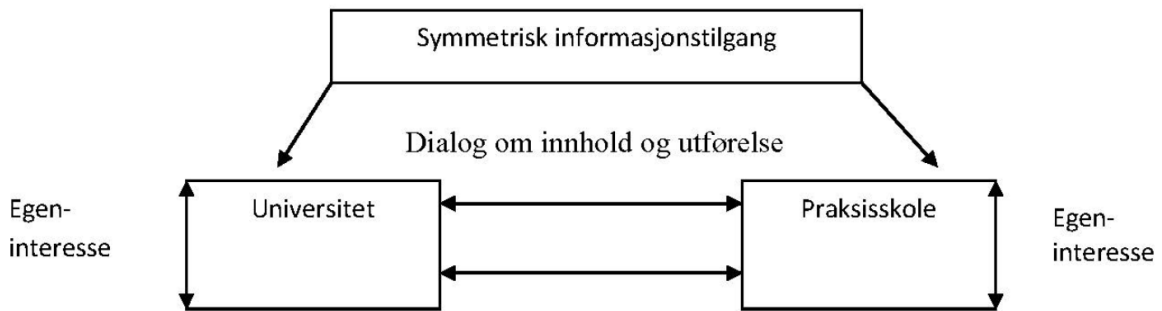
Når de ser til modell 2, viser de til et forhold som er snudd på hodet (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 71). Det forklares med en ekstern part, eksemplifisert med skoleeier. Den eksterne parten er i samarbeidet prinsipalen som gir oppdrag, og lærerutdanningsinstitusjonen er agenten som leverer et definert innhold. Modellen kan være et eksempel på bestilling fra kommune eller statlig hold.



Figur 8: Prinsipal-agent-relasjon, reversert (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 72).

I modell 3 baseres samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolen seg på et likeverdig partnerskap (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 72). Lejonberg, Elstad og Hunskaar argumenterer for bruk av modell 3 i den fremtidige satsingen på profesjonsrettet praksis og profesjonalisering av veilederrollen. Flere steder i landet er det dannet partnerskap med lærerutdanningsinstitusjoner og lærerutdanningskoler. Det stilles spørsmål med om disse partnerskapene fungerer i samsvar med denne modellen.





Figur 9 En likeverdig relasjon mellom universitet og praksisskole basert på symmetrisk informasjonstilgang. Gjennom dialog og utførelse i "det tredje rom" kan praksis forbedres (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 73).

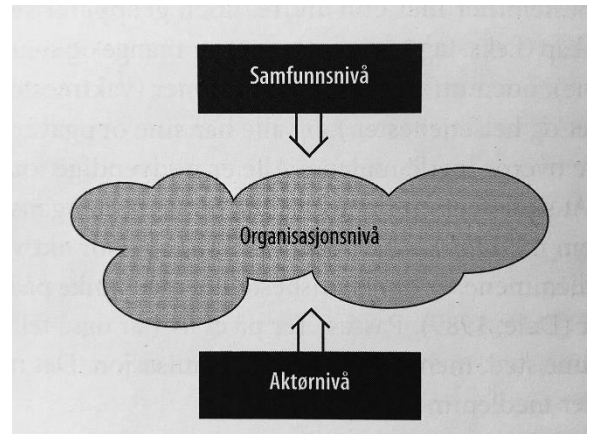
Det tredje rom kan ut ifra dette betegnes som et møte mellom aktører og institusjoner involvert i lærerutdanningen (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2023, s. 25). Faglig Råd for Lærerutdanningen løfter (2023, s. 67) frem kjennetegn ved partnerskap; langsiktighet, fokus på praksisproblemer og gjensidig nytte, tar i bruk målrettede strategier for å fremme partnerskap og produsere originale analyser. Et viktig prinsipp i partnerskapet mener Faglig Råd er likeverdighet i samarbeidet. En viktig målsetting er felles kunnskapsutvikling i grenseområder mellom teori og praksis.

## 2.2 Organisasjon i et partnerskap

Imsen (2016, s. 531) viser til systemteoretisk retning der Etzioni definerer en organisasjon slik: «organisasjon er sosiale enheter (eller grupper av mennesker) som blir konstruert og rekonstruert i den hensikt å søke bestemte mål». Her er tanken at «alt henger sammen med alt», det vektlegges rasjonelle aktører med tanke på å realisere fastlagte mål på best mulig måte. Det er denne definisjonen på organisasjon som gjør seg gjeldende i skolen, gjennom at den er kjennetegnet av å være målrettet. Skolen arbeider med brede mål som ligger i skolens samfunnsmandat, de viser seg gjennom opplæringsloven, som er fastsatt av stortinget (Imsen, 2016, s. 214). Dette er skolens overordnede oppgaver og angir hovedprinsipper for selve loven, skolens læreplaner og for virksomheten i skolen. Dette fører til en åpen organisasjon som er i et samspill med både nærmiljøet og storsamfunnet (Imsen, 2016, s. 531).

Erik Walling og Gunnar Berg (2016, s. 532) har sett på skolen som organisasjon og hvordan en kan legge til rette for endring og utviklingsarbeid. Svenskene legger et systemteoretisk perspektiv til grunn når de løfter frem skolens indre kultur, men som ikke er isolert. Kulturen vi finner i skolen er påvirket av samfunnsnivået og aktørene i skolen. Dette vil være

læreplaner, ledelse av skolen, styringsform og lærerens arbeid, men forhold mellom foreldregruppe og skolens styringsorgan vil også være et sentralt element som setter preg på organisasjonen. Det er ikke nok med mennesker for Wallin og Berg, en trenger også materielle og kulturelle innhold i organisasjonen. Sentralt er samspillet mellom lærer, elever, ledelse og hvordan de tar i bruk læreplaner, samt materiell og sosiale rammer. Ved skolekultur, bruker Berg og Wallin begrepet om de grunnsynene; normer, verdier og maktforhold ved den enkelte skolen. Dette med bakgrunn i kunnskapen og historien aktørene ved den enkelte skolen og i fellesskapet har.



Figur 10 Skolen som organisasjon i samspill med samfunnsnivå og aktørnivå (Imsen, 2016, s. 19)

For å beskrive lærerkulturen henviser jeg til Hargreaves (2016, s. 544), med hans to dimensjoner for yrkeskultur med innhold og form. Innhold handler om verdiene, holdninger og handlingsmønstrene som profesjonsfellesskapet har til felles. Dette er av betydning da mennesker trer tydelig frem innenfor de ulike systemene som de er en del av, med tanke i et humanistisk perspektiv og et systemperspektiv (Imsen, 2016, s. 550). Hargreaves trekker frem formsiden av kulturen hvor utgangspunktet er relasjonsmønstre og samværsformer mellom aktørene. Relasjonsmønstre viser til om noen aktører har mer status og innflytelse enn andre aktører. Et viktig element i lys av dette er om aktørene føler seg likeverdige, og det stilles spørsmål ved hvilket samspill det er mellom aktørene. Det er derfor viktig å se til om relasjonsmønsteret i skolekulturen er individualistisk eller samarbeid.

Skolen kjennetegnes ved å være en stor og tung institusjon, dette synliggjøres gjennom at det er vanskelig å gjøre endringer, læreren holder fast ved rutinger og vaner og nasjonale reformer beskrives av Imsen (2016, s. 556) å ha begrenset effekt på skolen. Utfordringen er en kompleks organisasjon. For å at skolen skal forandres kreves det å inkludere lærer i beslutninger og at endringene ledes godt av rektor. Samfunnet er i kontinuerlig endring, noe som krever en skole som forandrer seg i takt for å sikre de viktige oppgavene i samfunnet. To sentrale fundament er kunnskap og kompetanseutvikling, de betegnes som et lands viktigste ressurs. I den forbindelse har det siden 1980-tallet vært en omfattende bølge av skoleutvikling. Drivkraften vil være basert på nye former for styring og organisering inn i

endringsprosesser, fra internasjonale organisasjoner, nasjonale myndigheter og kommunale krefter (Imsen, 2016, s. 557).

I pedagogikken er det store spørsmålet hvordan skole og undervisning forandres. Det kan se ut til at endring er et kvalitetskriterium i seg selv. For skolene gjelder det å ha et utviklingsprosjekt som de kan vise frem til omverdenen. Imsen (2016, s. 558) beskriver dette som et press på skolene og hvilken endring som skjer i skolen avhenges av hvilken strategi som velges, det er fra nasjonalt til lokalt nivå. Vi snakker her om sentrale og lokale strategier, en måte å skille mellom dem på er å se til hvem som tar initiativ til endringen. Er det eksterne personer utenfra skolen, eller er det lærere selv som står for endringene?

Imsen (2016, s. 559) peker ut sentrale strategier for endringer i skolen: hvem tar initiativ, og hvem styrer programmet? Med dette til ettertanke kan man trekke frem nasjonal reform hvor endringer av viktige lover, forskrifter og strukturer påvirker endringer i skolen. Dette begrunnes ved et sterk sentralstyrt norsk utdanningssystem, der staten rår over rammefaktorene til hvordan skolen skal føre sitt virke. Læreplanen viser seg aldri direkte i skolens virke, men går gjennom lærerens tolkning, skolens materiell og sosiale rammesystem. Her beskrives det at når nye læreplaner blir innført, vil man kunne se en av de mest virksomme endringsstrategiene i skolen. En annen strategi som benyttes er, lærerutdanningen, i styring av den handler det om hvilket innhold den skal ha, hvor omfattende utdanningen skal være og hvilken pedagogisk profil som skal virke i utdanningen. Ut ifra dette kan man trekke lærerutdanningsreformen av 2017 frem, med vekt på signalene om en mer forskningsbasert skole og lærere med høyere fagkompetanse. Lærerutdanningen innebærer en parallell ressursramme og en pedagogisk ramme.

Et annet strategisk perspektiv er å drive forsøks- og utviklingsarbeid, FoU-arbeid (Imsen, 2016, s. 563). Imsen sikter til sentralstyrt strategi med bevilgning av midler fra departementet og utforming av prosjektet fra Utdanningsdirektoratet. Videre blir prosjektene organisert gjennom fylkeskommune eller kommuner til skolenivå. Hensikten er at utformingen av prosjektet skal skje ved den enkelte skolen og gis mening ut ifra skolen sitt virke. Målet er å legge til rette for å utvikle temaer etter skolens forutsetninger og behov i samarbeid med andre aktører. I et slikt prosjektarbeid blir plangrupper nedsatt med hensikt å følge opp arbeidet og koordinere det til høyere nivå. Et sentralt element i et slikt arbeid er intensjonsgrunnlaget for prosjektet må være felles for alle aktørene i skolen. Motsetningen til dette er mange subjektive

oppfatninger blant aktørene om hva prosjektet går ut på, det vil føre til svakere kontur til prosjektets målsetting.

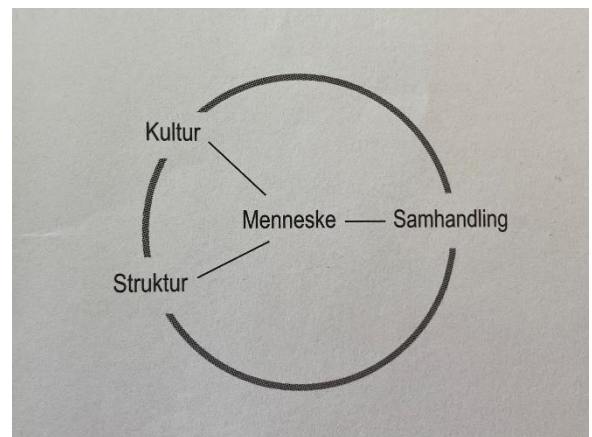
Imsen (2016, s. 564) trekker frem en undersøkelse som er gjennomført blant lærere og viser til deres perspektiv på prosjekt arbeid i skolen. Undersøkelsen viser til begeistring for prosjekter er størst på nasjonalt nivå, i tillegg blant rektorene og veiledere. Begeistring synker etter hvert som en beveger seg nedover i hierarkiet, der lærere ser ut til å ha svak forankring til prosjektet, til tross for at det er de som er viktigst å nå frem til. Lærerne viser til prosjekter som ligger for langt borte fra klasserommet, og gis dermed ikke betydning for den enkelte lærer og dens virke i skole. Forutsetningene for at prosjektet skal komme til nytte for den enkelte lærer og skole er gjennom å utvikle eierforhold til prosjektet, det må gis tid til å arbeide med og hensikten med prosjektet må komme tydelig frem og bli godt kjent blant lærerne. Målet med utviklingsprosjektet må være at prosjektskolene tar vare på og videreutvikler sine erfaringer. Videre må sentrale og lokale myndigheter ta lærdom av prosjektene som er blitt gjort ute i skolene. Dette krever å sette i verk tiltak som gjør at rammene for skolens utviklingsarbeid blir lagt godt til rette.

Hvordan skoler i utvikling kjennetegnes ønsker jeg å beskrive gjennom Louise Stoll og Dean Fink (1996; Imsen, 2016, s. 581), da de har kommet frem til *ti normative trekk* som ser ut til å ha en gunstig innvirkning på skoler som utvikler seg i positiv retning, disse er: felles mål, ansvarsfølelse for elevenes fremgang, kollegialitet, kontinuerlig forbedring, livslang læring, ta sjanser, støtte, gjensidig respekt, åpenhet og godt humør og festligheter. Ved *felles mål* menes det en felles oppfatning av hvor veien går. Skoler i utvikling setter derfor undervisning, læring og elevens interesse i forgrunnen. *Ansvarsfølelse* for elevenes fremgang vektlegger lærerens interesse, engasjement og troen på at alle elever kan lære. Videre ser man at *kollegialitet* handler om å stå sammen. Her skal man i et gjensidig fellesskap støtte hverandre og samarbeide. Det er her en skal få uttrykket sine følelser og opplevelser i skolehverdagen. I *kontinuerlig forbedring* ser en etter hvordan en selv kan utvikle seg og bli bedre. I en hektisk skolehverdag, slik skolen er kjent for er det sentralt å gi av sin tid gjennom *støtte*, omsorg og vennlighet. Ved *gjensidig respekt* vises det til ledere som ser hver og en, og vektlegger ulikheter som en styrke for organisasjonen. Videre ser en at *åpenhet* i å kunne ytre sine meninger er nødvendig for å utfordre det rådende paradigmer. Den tiende og siste handler om *godt humør og festligheter*, noe som alle organisasjoner har behov for da humor tjener mange

funksjoner. Dersom man feirer viser dette at arbeidet som legges ned verdsettes og blir anerkjent.

## 2.3 Sosiologiske tenkemåter

Sosiologi er, ifølge Martinussen (2008, s. 11), en sammenheng mellom samhandling, kultur og struktur. Begrepene betegner forskjellige sider ved forholdet mellom mennesker som utgjør samfunnsstrukturen. Modellen illustrer betegnelsene som dekker fenomenene, og de gis ulik vekt på forskjellige sosiale prosesser og koples sammen på forskjellige måter i de fire synsvinklene *interaksjonisme*, *individualisme*, *kontekstualisme* og *funksjonalisme*. Martinussen (2008, s. 67) understreker at det er mye felles mellom de fire sosiologiene, de er ikke fire atskilte båser. Allikevel presenterer Martinussen forskjellene; *kontekstualismen* ser sosiale fellesskap som kraftfelt omkring menneskene, *individualisme* ser dem som bytteforhold, *interaksjonismen* ser dem som meningsfellesskap, og *funksjonalismen* ser dem som sosiale system.

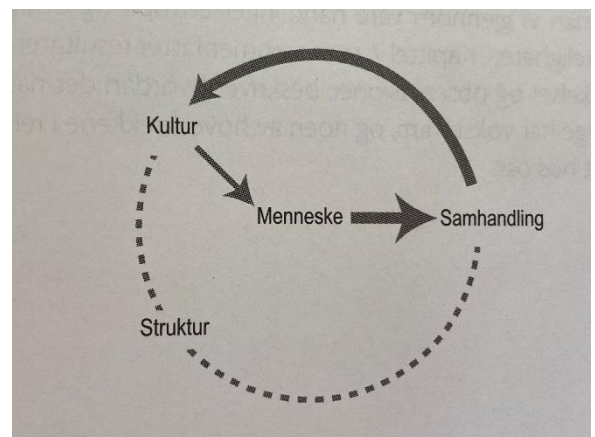


Figur 11: Sosiologiske tenkemåter (Martinussen, 2008, s. 11)

### 2.3.1 Interaksjonisme

Martinussen (2008, s. 66) beskriver interaksjonisme som det første rommet i sosiologiens verktøykasse. I denne kassen er samhandling det viktigste verktøyet, slik modellen illustrer samhandlingsfellesskapet som senter. En forutsetning for handling og samhandling er et felles meningsunivers (Martinussen, 2008, s. 77). Dette innebærer at mennesket er et kommuniserende og meningssøkende vesen.

Begrepet forventning som jeg skal se nærmere på, er nyttig når en skal undersøke samhandling mellom mennesker i organisasjoner. De som deltar i organisasjonen, omdanner disse fellesskapene. Gjennom handlingene er en med og konstruerer en ny sosial virkelighet, noe som fører til at samfunnet kontinuerlig *struktureres*



Figur 12: Sosiologiske tenkemåter i interaksjonisme (Martinussen, 2008, s. 75)

eller (*om*)konstrueres. Den gjensidige avhengigheten mellom menneskene er et sentralt element i partnerskapet, og kommunikasjon er en viktig forutsetning for dem. Dette gjør seg spesielt gjeldende i kommunisering av forventning som grunnlag for samhandling.

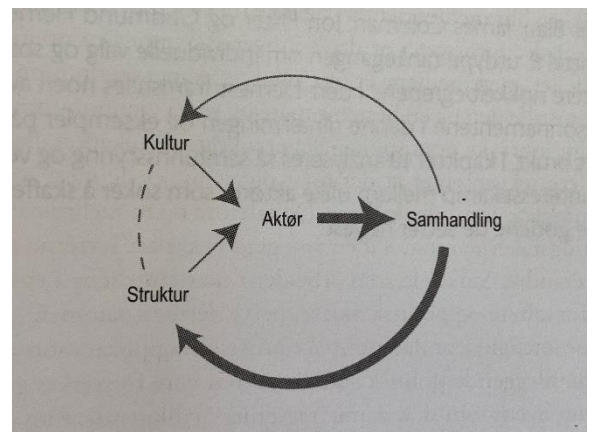
Max Weber (2008, s. 78) hevder menneskers subjektive forståelse av hverandre og situasjonen er kjernen i sosiale relasjoner. For å kunne danne seg forventninger må mennesket leve seg inn i andre menneskers sinn og tankeverden. Det som foregår i meningsfellesskapet, er at en handler kollektivt. Derfor må en lete etter meningen i den sosiale handlingen som utføres av andre og forstå motivene som deltakeren i partnerskapet har. Det er dette som gir forklaring til handlingen til den andres meningsverden. Det er slik samhandling skapes. Dette vises gjennom formidlede ord eller ved tegn, da de har et budskap og består på den måten av forventninger. Martinussen (2008, s. 78) beskriver forventninger som det en person venter samhandlingsparten vil gjøre i fremtiden, oppfatninger av situasjonene i øyeblikket og summen av tidligere erfaringer i lignende situasjoner. Forventninger deles inn i statiske og normative, der mennesket baserer sin forventning på hva som vanligvis skjer, og hva en tenker at den andre bør gjøre.

### 2.3.2 Individualisme

I individualismen betraktes valg av samarbeidspartner som en rasjonell prosess hvor en ser etter hvem en vil ha størst utbytte av i et fremtidig partnerskap. Martinussen (2008, s. 66) trekker frem at dette ofte vil være de som likner en selv.

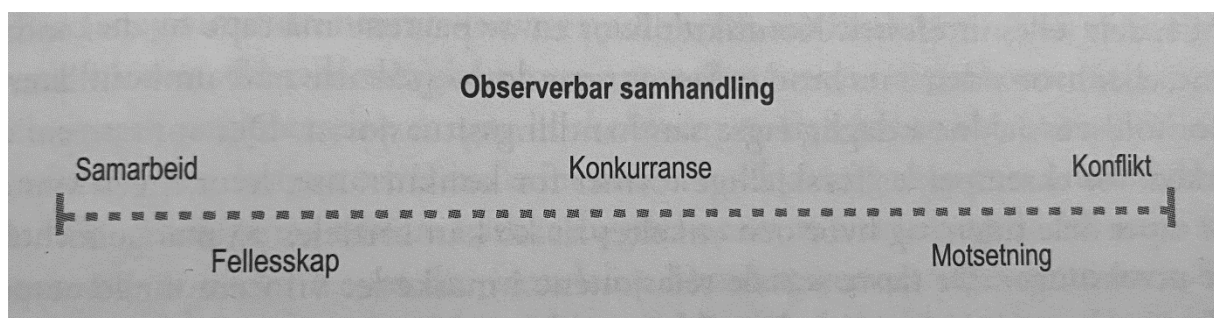
I motsetning til kontekstualismen, som vil bli presentert etter denne delen, hevdes det i individualismen at mennesker kan velge mellom flere alternativ for handling i situasjoner. Utgangspunktet er at den enkelte i livets forskjellige situasjoner har bestemte interesser som hun eller han ønsker å realisere, samtidig som vedkommende rår over byttemidler som er mer eller

mindre interessante for de(n) andre i bytteforholdet. En hovedtanke her er at gjennom menneskers valg, beslutninger og forhandlinger vokser sosiale mønstre frem.



Figur 13: Sosiologiske tenkemåter i individualisme (Martinussen, 2008, s. 123)

Martinussen (2008, s. 134) peker ut sentrale element ved samhandlingsforhold: å *balansere* bytteforhold der partene synes de får goder og unngår ondt i forhold til det som gis. Dersom den ene part tjener systematisk mer enn den andre parten vil bytteforholdet være *skjevt* eller ubalansert og *utbytting* fungerer slik at bare den ene parten tjener på utvekslingen, som igjen gjør at den ene parten taper. Med dette til ettertanke kan en trekke inn spørsmålet om makt. Dette begrunner sosiologer først og fremst som tvang over mennesker, hvor makten er innebygd i kulturen og relasjonsstrukturen. Særlig er samhandlingsforhold kompliserte, og det vil være seg vanskelig å få den fulle oversikten over hvilke goder som er i omløp og et tydelig bilde av balanseforholdet mellom partene. Forståelsen av balanseforholdet vil være ulikt om en er på innsiden eller ser det fra utsiden. Partene vil selv kunne oppleve et balansert forhold, men der utenforstående kan se et skjevt forhold eller et forhold som innebærer utbytting.



Figur 14: Karakteristika ved relasjoner og samhandling (Martinussen, 2008, s. 135).

De sosiale sammenhengene kan ut ifra dette betegnes som konflikt i et system eller på et nivå, kan menneskene, og det kreves derfor å løse opp konflikter som oppstår på grunn av kryssende interesser og verdier.

Fredrik Barth var en sentral sosialantropolog fra 1950-tallet (Eriksen, 2013, s. 267). Han undersøkte forholdet mellom ulike samfunnstyper, relasjonen mellom det sosiale og det symbolske i form av det kulturelle, hvilke valgmuligheter aktørene har og hvordan de utnytter sine muligheter (Eriksen, 2013, s. 29). Han har gjennom hele sitt liv stått for en aktørorientert antropologi, der den sosiale prosessen forstås ut fra enkeltpersoner og deres handlinger, og ikke systemer eller kulturer (Eriksen, 2013, s. 26).

Som antropolog vektla Barth å studere prosesser og konstruere generative modeller som forklarer hvordan sosiale former utspiller seg (Barth, 2023, s. 8). Den generative modellen søker å identifisere et sett av faktorer som gjennom spesifikke undersøkelser vil produsere en

bestemt utgang. Han erkjenner at hele mennesket er involvert i sosiale relasjoner: «that they often resist and confront each other, as well as cooperate in accordance with institutional roles; and that they thereby will converge on characteristically limited and constrained patterns of interaction in concrete situations» (Barth, 2023, s. 9). Han trekker her frem atferden til aktørene i sosiale prosesser der han konsekvent har aktørene i fokus, samt deres handlingsforløp. Ifølge Barth settes sosiale prosesser i gang av personer som gjør det beste ut av sin situasjon, med begrensningene og mulighetene som er gitt av omstendighetene (Eriksen, 2013, s. 9).

### 2.3.2 Kontekstualisme

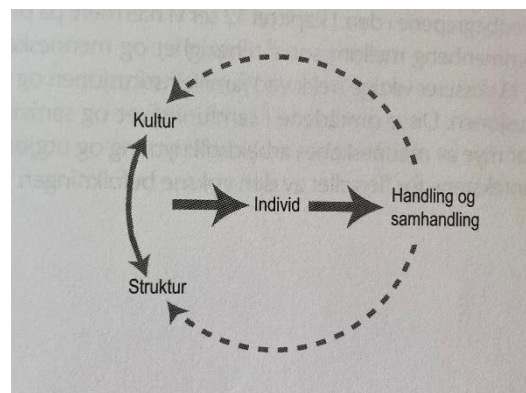
Med kontekstualismen skiftes fremstillingspunktet som til nå har vært aktørorientert, til nå å gjelde struktursiden på modellen. Denne innfallsvinkelen bygger på hvordan handlinger og samhandling springer ut av de handlendes sosiale plassering. Plass og tilhørighet til bestemte grupper gir mennesket muligheter og begrensninger.

Martinussen (2008, s. 173) trekker frem at ingen er den de er, uten kraften av fellesskapet de hører til.

Den enkelte utvikler tilhørighet til grupper og organisasjoner, og dette bidrar til samhold og sosial forankring og til forsvar for den eksisterende strukturen og de eksisterende normene (Martinussen, 2008, s. 176). Det er nettopp fellesskapet som mennesker tilpasser seg etter, og handlingene de foretar bestemmes av den sosiale konteksten som en handler innenfor (Martinussen, 2008, s. 65). Det er slik sosiale mønstre skapes og bevares av et samfunn.

Mennesket tilpasser seg de omgivelsene en lever i og de vilkårene som settes av samfunnet. Handlingene som gjøres følges av regler og ressurser som finnes i den sosiale konteksten de hører til. Et menneske kjenner på en «vi-følelse» ved stabile relasjoner (Martinussen, 2008, s. 176). I dette fellesskapet vokser det frem forpliktelser blant medlemmene i organisasjonen. I det sosiale systemet står en i motsetninger til hverandre og det kan være indre konflikter. Dette utgjør en viktig del av en felles forståelse.

I et organisasjonsperspektiv ses samhandling og handling innenfor kontekstualismen i to kategorier: 1) dem den enkelte arbeider i, og 2) og dem hun eller han hører til av andre



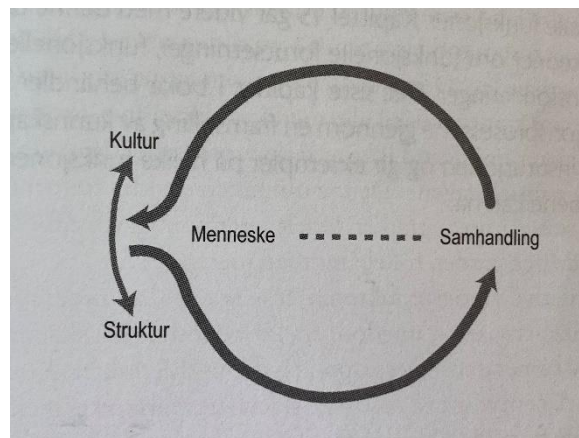
Figur 15: Sosiologiske tenkemåter i kontekstualisme (Martinussen, 2008, s. 173)



grunner (Martinussen, 2008, s. 180). Deltakelse i en organisasjon handler om at en arbeider for et felles mål, samtidig som det sosiale samværet er en viktig del av virksomheten. I lys av dette gis den enkelte tilhørighet og utgjør ankerfeste for menneskene. Martinussen (2008, s. 194) peker på tre typer virkninger av relasjonen i et sosialt system. Den første er forhold som påvirker mulighetene for kontakt og kommunikasjon i systemet, i dette legges lokalitet og tid. I det andre forholdet ser en på tilgang til nødvendige økonomiske og materielle midler for at aktiviteten og samhandlingen omkring felles mål kan fortette for den enkelte. Hva som er mulig å gjøres i samhandlingen er avhengig av ressursfordelingen i de sosiale omgivelsene. I den tredje, og siste typen vektlegges tillatelse til å handle slik mennesket ønsker innenfor samfunnets rammer, gitt gjennom lover. Disse tre utgjør menneskers handlinger og samhandlinger. Den enkeltes handlinger bestemmes til en viss grad av hvilke posisjoner vedkommende har, og dermed skapes og gjendannes sosiale mønstre. Samfunnsstrukturene *muliggjør* samhandling innenfor *grensene* for hvordan den skal foregå.

### 2.3.2 Funksjonalisme

Det fjerde og siste perspektivet er *funksjonalismen* og handler om hvordan de forskjellige rollene utfyller hverandre og fører til at den enkelte skolen og skolesystemet i samfunnet fungerer til det felles beste (Martinussen, 2008, s. 67). En legger stor vekt på sosialiseringen til de forskjellige rollene når en inngår partnerskap. Hensikten er å ha omtrent samme oppfatningen av rollene som hører til samme miljø, og hvordan rollene spilles. Det er ideen om å realisere bestemte mål gjennom samvirke mellom element i samfunnet. Elementene det siktes til kan være roller, organisasjoner, sosiale institusjoner eller andre ting.



Figur 16: Sosiologiske tenkemåter i funksjonalisme (Martinussen, 2008, s. 223)

Talcott Parsons (2008, s. 237) har systematisk arbeidet i retning av funksjonalistisk tankegang. Han løfter frem spørsmål om hva som skal til for at et samfunn skal være mulig. I dette legges visse systembehov som må fylles dersom systemet skal være stabilt og kunne endre seg. Det handler om å ivareta forholdet til omgivelsene og å regulere interne problemer. Strukturfunksjonalisme defineres av Martinussen at bestemte elementer i samfunnsstrukturen

har bestemte funksjoner som har til hensikt å bidra til å opprettholde eller utvikle det sosiale systemet som elementet er en del av gjennom strukturene og prosessene.

Martinussen (2008, s. 232) presenterer forhold som skaper samvirke om systemets mål og dermed bidrar til at det gjendannes. Begrepene som nå presenteres er nyttige i arbeidet med å forklare et sosialt system innenfor funksjonalistisk arbeid. Forhold som dreier seg om hvordan oppgavene er samordnet er kommunikasjon, koordinering og kontroll i organiseringen.

Hvordan en organisasjon fungerer avhenger av hvordan den er bygget opp. I dette vektlegges tre sider: *kommunikasjonsstrukturen* den viser til muligheter som eksisterer og bestemmer derfor i stor grad hvilke personer som kan og skal utveksle verdier innen systemet.

*Posisjonsstrukturen* danner utgangspunkt for arbeidet mot organisasjonens felles mål. Dette spiller inn på utformingen av rollene og har i den forstand virkning på samhandlingen.

*Kontrollstrukturen* viser til samsvar mellom rolle og rolleatferd.

## 2.4 Hvordan aktører tenker og handler

Aktører kan være individer, eller større enheter som organisasjoner, som i en felles oppfattelse av målsetting og verdier, handler og tar reflekterte valg for å oppnå målene på en best mulig måte (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 22; Aandahl, Frugård, & Vang, 2021, s. 321; Imsen, 2016, s. 515). Elementene er av betydning da de muliggjør og begrenser aktørers handlinger. Aktørene i en organisasjon deler i fellesskap og møter i handlinger normer, verdier og holdninger som utgjør de strukturelle elementene.

Benjaminsen og Svarstad (2017, s. 23) sikter til Anthony Giddens, der han forstår aktører først og fremst som *enkeltindivider*. Den engelske sosiologen har utarbeidet det han kaller strukturasjonsteori. I denne teorien er sosiale strukturer begrenset til å bestå av «regler» og aktørene i et partnerskap, videre undersøker en hvordan aktørene er med på å utvikle og endre partnerskapet, samt i hvilken grad aktørene lykkes og hvordan, i dette legges et aktørorientert fokus.

For å bygge en forståelse av hva makt er i et *aktørorientert maktperspektiv*, ser jeg til Fredrik Engelstads beskrivelse av et «sterkt» maktbegrep (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 27). Han trekker her frem intensjonelt, relasjonelt og resultatskapende. Denne beskrivelsen innebærer aktører som utøver makt med intensjon om å oppnå en ønsket virkning, dette skjer gjennom

handling som blir foretatt i relasjon med en eller flere andre aktører. Når en handler som maktutøver, handler en med målet om å lykkes, i de fleste partnerskap er det flere aktører som forsøker å lykkes, men aktørene vil lykkes i ulik grad. Ved de *strukturorienterte teorier*, går makt og økonomi sammen, og organiseringen av økonomien vil nærmest bli påvirket av aktørgrupper som er interessert i å tilegne seg en gode i strukturene (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 28). På den måten skaper enkeltpersoner den sosiale orden. Videre i det tredje perspektivet har en makt til å få gjennomslag. Dette perspektivet kan ses i sammenheng med at maktbruk forekommer når en aktør klarer å få gjennomslag for sine synspunkter selv om andre er uenige (Thorsvik & Jacobsen, 2019, s. 157).

#### 2.4.1 Aktørene i et partnerskap besitter ulike maktressurser

I et partnerskap har aktørene i større eller mindre grad forskjellige *maktressurser* de har kontroll over (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 29; Thorsvik & Jacobsen, 2019, s. 157). Benjaminsen og Svarstad peker ut to strukturorienterte maktperspektiver som relateres til maktressurser som innebærer et aktørfokus. Her beskrives det at aktører er målbevisste når de benytter seg av strukturelle egenskaper eller føringer for å oppnå resultater. Aktørene vil på denne måten handle med makt. I det andre perspektivet er det gjennom kraft aktøren handler. Ved strukturelle føringer som i spesielle situasjoner får mennesker til å tenke og handle på bestemte måter, kan føre til utilsiktede virkninger av sosiale strukturer.

Med utgangspunkt i betraktningen av samhandlende aktører som er involvert i nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, synliggjøres former for maktressurser (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 30; Thorsvik & Jacobsen, 2019, s. 159). Her beskrives makt som består av *økonomiske ressurser*, det vil vise seg gjennom økonomiske verdier som fører til at aktøren som besitter dem kan bestemme over hva og hvor pengene skal brukes i partnerskapet. En annen form viser seg gjennom *bruksrettigheter*, hvor lærerutdanningsskolene er de som bestemmer hvem og hva som får tilgang til å gjennomføre forskning og praksis ved sin skole. Når aktører fra lærerutdanningsinstitusjonen ønsker tilgang, kan de utøve *diskursive ressurser*. De handler om den enkelte aktørens evne til å presentere sine argumenter på en måte som gir gjennomslag med aktørene som har bruksrettigheter som sin maktressurs. I en slik fremgang vil *kunnskap* som er ulikt fordelt mellom partene komme frem. Ut ifra dette kan man trekke slutninger om at kunnskap - teoretisk eller erfaringsbasert vil gis ulik legitimitet der nettopp profesjonelle blir ansett som

legitime kunnskapsaktører. Kunnskap vil være ulikt fordelt mellom partene, og det er de som har mest kunnskap på området som vil inneha makten.

Det er et klart mål i partnerskapet at aktørene skal være likeverdige, men ressursene hver aktør disponerer blir av Benjaminsen og Svarstad (2017) beskrevet som makt over andre aktører. Perspektiver åpner også for at en person som forholder seg til flere aktører samtidig, kan ha makt i relasjon til enkelte og samtidig være avmektige i relasjon til andre (Thorsvik & Jacobsen, 2019, s. 159). Dette understreker at alle i en organisasjon kan ha makt, men at makten bare gjelder i spesifiserte relasjoner.

Molander og Terum (2008, s. 14) viser til Parson (1978), der de fremhever profesjonens rolle som formidler og tolkere. Denne tenkningen forklarer det tillitsbaserte ansvaret som er gitt læreryrket. Man tar utgangspunkt i to viktige aspekter, 1) maktrelasjonen, og 2) rettferdiggjøring av handlinger. Disse er avhengige av hverandre og utgjør sammen legitimeringsgrunnlaget for lærerprofesjonen. Hvordan man i et overordnet perspektiv, i sammenheng med den nye femårige lærerutdanningen, kan bevisstgjøre lærerutdanningsinstitusjoners ansvar som premissgiver, beskriver Borgen (2021) ved å vise til et tydelig forsterka ansvar som utøver av yrket og som student til yrket. Det innebærer å se med et kritisk blikk på utdanningen, yrket og egen rolle i profesjonen.



## 3.0 Metode og design

Valg av forskningsmetode er påvirket av forskningen formål, og i studien ble det benyttet en kvalitativ tilnærming. Datamaterialet som ligg til grunn for denne studien er samlet gjennom observasjon og intervju. Disse metodene var hensiktsmessige for å få innsikt i problemstillingen:

«Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningsskoler?».

Jeg vil redegjøre for de metodiske valgene som er tatt og knytter prosjektet og dets metoder til vitenskapsteoretiske perspektiv. Innhenting av data og analyseverktøy vert skildret og jeg diskuterer hvordan de har bidratt til å besvare studiens problemstilling. Til slutt gis det en beskrivelse av etiske hensyn for prosjektet og vurderinger som er tatt i arbeidsprosessen.

### 3.1 Kvalitativ metode

Metode er en systematisk prosedyre for innhenting og analyse av data som videre blir brukt til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene forskeren har (Krumsvik, 2013, s. 60). I utforming av forskningstilnærming er det viktig å ta hensiktsmessige valg av metode. Til min problemstilling «Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningsskoler?» vurderte jeg kvalitativ metode som den mest produktive måten å få den besvart.

Dette er med bakgrunn i forskningsspørsmåla: «Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?» og «På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningsskolen profesjonsutvikling?» For å svare på problemstillingen har jeg henvendt meg til personer som er en del av partnerskapet i HVL gjennom intervju og observasjon. De kvalitative metodene intervju og observasjon kan fungere som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg intervjuet fire personer på to ulike lærerutdanningsskoler, 3 personer på høgskolen og 3 observasjoner av Lærerutdanningsmøter.

I Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17), fremgår det at kvalitativ metode er ideelt for å undersøke menneskers erfaringer og oppfatninger. Dette forskningsprosjektet har en slik karakter. Jeg har derfor i forskningen sett på sosial samhandling i partnerskap, hvor jeg observerte aktørenes handlings- og samhandlingsmønstre, intervjuet om hva partnerskapet betyr for partene. Videre så jeg på følgeforskning og dokumenter for å få oversikt over

organisatoriske, institusjonelle og andre kontekstuelle betingelser for den sosiale samhandlingen (Grønmo, 2016, s. 68).

### 3.2 Vitenskapsteoretisk refleksjon

Det vitenskapsteoretiske synet som ligger til grunn for min oppgave er konstruktivismen. På den måten uttrykker det ulike synspunkter på hvordan vi kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). En konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i mennesker som handler og samhandler, da de skaper en dynamikk som gjør at fenomenet vil endre seg over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I tillegg vil det jeg studerer påvirkes av meg, da jeg konstruerer en gjengivelse av fenomenet jeg studerer gjennom en kontinuerlig dialog mellom meg og forskningsdeltakerne. Fenomenologisk filosofi er læren om «den som viser seg», det vil si tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «fremstår» for oss, slik det umiddelbart oppfattes av sansene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

Jeg har utarbeidet et kvalitativt design på studien. Som betyr at den fenomenologiske tilnærmingen har som mål å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelsen av partnerskap i profesjonspraksis. Den politiske konteksten rundt fenomenet er nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. I en slik undersøkelse er mening sentralt, jeg vil gjennom studien bestrebe å forstå meningen med partnerskap, sett gjennom aktørenes oppfatninger/perspektiv. Prosessen med å tolke hva handlingen eller det informantene sier, betyr, må ses i lys av den sammenhengen og konteksten den forekommer innenfor politisk. I studien vil jeg utforske, beskrive og analysere forskningsdeltakerne erfaringer og forståelse av fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107). Intervju og observasjon vil kunne belyse hvordan en tenker og hva en gjør.

Jeg er interessert i å forstå hvordan partnerskap fungerer ved to skoler, noe som kan utspille seg på ulike måter og er meningsfullt å sammenligne på tvers av kontekster. Her finner en ulike oppfatninger og meninger om hva det er, og hvordan det skal iverksettes i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Det interessante er å se hvordan fenomenet forstås, praktiseres og anvendes på de ulike skolene. To forskningsspørsmål i studien min er: «Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?» og «På hvilken måte påvirker partnerskap mellom HVL og lærerutdanningskolen profesjonsutvikling?». Hensikten med

undersøkelsen er å beskrive på en rik og detaljert måte rollene og partnerskapet fra ulike synsvinkler.

### 3.3 Utvalg

Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 148), og det er ønskelig å oppnå et representativt antall informanter i forhold til praksisfelt, forskning og utdanning. Mitt utvalg av informanter baserer seg på valget mitt om å hente informasjon fra partnerskap på HVL. Informasjonen baserer seg på intervju med aktørene i rollene i partnerskapet. Jeg har valgt å gjennomføre sju kvalitative forskningsintervjuer og tre observasjoner for å få en dypere forståelse av informantenes rolle i partnerskapet og deres erfaringer.

Denne studien har et strategisk utvalg, som innebærer at forskeren tenker gjennom målgruppe for studien, og velger ut informanter som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Utvelgingen bygger på systematisk vurdering av hvilke enheter som er mest relevante og interessante ut fra teoretiske og analytiske formål (Grønmo, 2016, s. 103). En betraktning av praktisk art er at det kan være vanskelig å finne informanter til en masterstudie. Etter å ha lest masteroppgaver for å få innblikk i prosessen, dannet jeg meg en forståelse av at mange studenter hadde hatt utfordringer med å få tilgang til feltet. Jeg var derfor tidlig ute med å sende e-post til en utvalgt informant(aktør), og presenterte forskningsstudiet og spurte om hen kunne tenke seg å delta. På grunn av at jeg var tidlig ute, og gidde respondentene mulighet til å velge tidspunkt for gjennomføring av intervju og lengde på intervjuet førte det til.

Problemstillingen i forskningen er et godt utgangspunkt for utvelging av informanter til studien (Grønmo, 2016, s. 97). Kriteriene som lå til grunn, var at en må være en del av partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningskolene. En må ha erfart fenomenet som skal studeres, nemlig partnerskap i HVL. De ulike aktørene inngår i partnerskapet gjennom formaliserte roller slik som: prosjektleder, LU-kontakt og Fou-kontakt. Disse rollene utøver de praktisk hver dag, gjennom forskning, møte virksomhet eller annet. Jeg ønsket å komme så tett som mulig på hva aktørene tenker om partnerskap og deres rolle. Det var derfor naturlig å ha intervju med aktørene i deres rolle i partnerskapet og se hvordan de samhandlet med hverandre. Faktorer som variasjon i valg av informanter er tatt hensyn til,



da for eksempel i rollen LU-kontakt hadde aktørene ulik bakgrunn, noen var lærer og andre var inspektør på lærerutdanningskolen. Videre var FOU-kontaktene representert av ulikt kjønn, dette gjaldt også for rektor rollen. Gjennom at alle aktørene i lærerutdanningskolen og den tilknyttede lærerutdanningsinstitusjonen gjorde seg tilgjengelig for intervju og observasjon fikk jeg se partenes erfaring fra begge sider i partnerskapet.

Informantene ble rekruttert gjennom at jeg som forsker forhørte meg med den første informanten og spurte om personer som vet mye om temaet som undersøkes, og som jeg bør komme i kontakt med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Denne metoden er kjent som snøballutvelging, og er hensiktsmessig når en skal se på nettverksmønster (Grønmo, 2016, s. 97). Allikevel må en være bevisst over å bli ført i en retning av en slik metode. Det startet med en aktør, og økte raskt ved at det ble foreslått tre nye aktører i partnerskapet. Jeg ble invitert med å observere et LU møte hvor jeg i samhandling med informanten møtte disse tre aktørene som var aktuelle informanter i undersøkelsen. Jeg tok i ettertid kontakt med informantene hvor jeg la ved informasjonsskriv i e-posten og spurte om de ville delta i studien. I informasjonsskrivet fikk de opplyst om forskningsstudiets formål, hva deltakelsen ville innebære for dem, samt opplysninger om hvordan personvern og anonymitet ble ivaretatt. I denne studien vil informantene holdes anonyme, og omtales som Lærerutdanningskole skole 1, Lærerutdanningskole skole 2, Lærerutdanningskole skole 3 og Lærerutdanningskole skole 4, det er 1 og 2 jeg har foretatt intervju med og 1, 3 og 4 jeg har observert. I tillegg har jeg intervjuet FOU-kontakt for lærerutdanningskolene 1 og 3, som kommer fra lærerutdanningsinstitusjonen 1. Informantene fra lærerutdanningsinstitusjonen omtales som skole 1 og skole 3. Dette for å tydeliggjøre at informantene kommer fra ulike lærerutdanningskoler, men fra samme institusjon.

Jeg opplevde at etter hvert som enheter ble valgt ut og jeg dannet grunnlag for innsamling og analyse av data, så økte også innsikten med hensyn til hvilke nye enheter det vil være strategisk relevant og interessant å inkludere i utvalget (Grønmo, 2016, s. 113). At den første utvalgte kjenner meg fra tidligere, er en faktor jeg må være bevisst på, da det kan ha påvirket studien på flere måter. Min sosiale relasjon til den utvalgte kan ha påvirket dens vilje til å delta i studien min. Relasjonen kan også ha påvirket selve intervjusituasjonen. Ved å være bevisst på dette, kan jeg dra nytte av det i intervjusituasjonen. Dette kan også ha påvirket hvor heldig jeg var i å komme i kontakt med nye og flere informanter raskt. Da jeg først møtte dem i observasjon av lærerutdanningsmøter for deretter å intervju dem. Flere av dem hadde jeg

vært i kontakt med gjennom min lærerutdanning ved at de foreleser på lærerutdanningsinstitusjonen og at lærerutdanningskolene er praksisskoler som tar imot studenter i praksisperioden.

Partnerskapet i HVL innebærer mange mennesker med stor interesse for forskning, dette gav meg utfordring i å sette grense for hvem og hvor mange jeg skulle intervju. Hvem var mest relevante for min studie? Hvem kunne være i posisjon til å gi meg datamaterialet til forskningsspørsmålene? Jeg hadde mange muligheter i aktører i ulike roller jeg kunne intervju, men jeg valgte å sette søkelys på noen få på grunn av studiens kvalitative formål og omfang. Jeg kunne nok ha fått en dypere forståelse og innsikt i partnerskap ved HVL dersom jeg hadde inkludert flere personer i intervju. Jeg opplevde observasjonene av lærerutdanning møtene som utfyllende for flere av aktørene og jeg behøvde av den grunn ikke å intervju flere personer vurderte jeg.

### 3.4 Intervju og observasjon

Intervju bygger på evnen til å kunne kommunisere med andre, lytte til og stille spørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Valget fall på intervju, da dette er en fleksibel metode som gir fylldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av fenomenet som en undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Erfaringene og oppfatningene jeg ønsker å forstå er hva partnerskap i lærerutdanningen er, hva innebærer rollene og hvordan prosjektene utvikler profesjonspraksisen.

I mitt tilfelle foretok jeg meg et semistrukturerte intervjuet. Det betyr at jeg, som forsker, hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet hvor jeg varierte på spørsmål, tema og rekkefølge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Det semi-strukturerte intervjuet ses som et mellomliggende alternativ i fra et sterkt strukturert til fullstendig ustrukturert forskningsintervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Målet var å forstå deltakernes perspektiv i tråd med vitenskapsteoretisk ståsted. Jeg la til rette for oppfølgingsspørsmål og at informantene fikk komme med digresjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Under intervjuet la jeg inn pauser slik at informanten fikk tenke gjennom svar og samtidig få tid til å fortsette tankerekken sin. I tillegg så ville jeg høre med informantene om de hadde noe relevant å tilføye utover det vi allerede hadde snakket om. Her bekreftet de fleste at de hadde

fått formidlet det de hadde ønsket og forberedt seg på. Noen brukte denne muligheten til å gå tilbake til spørsmål som var stilt og utdypet sitt svar.

Bakgrunnen for valg av observasjon som metode i tillegg til intervju, var fordi LU-møtene inneholdt diskusjon og samhandling, der observasjon var en god måte å få innsikt i relasjoner mellom forskningsdeltakerne og hvordan rollene ble utøvd. Observasjon i kombinasjon med intervju, gav sanseinntrykk som ble brukt til å fylle ut og kontekstualisere data (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Et eksempel var da rektor ved lærerutdannings-skole 1 fortalte i lærerutdanningsmøte med lærerutdanningsinstitusjonen og prosjektleder om forventningene til partnerskapet og erfaringene de til nå hadde opparbeidet seg. Det ble uttrykt en vis misnøye, samtidig som det var en ærlig tilbakemelding med tanke på å forbedre og utvikle partnerskapet i positiv retning for begge partene. Dette vil videre styrke analysedelen i forskningsprosjektet da det som blir fortalt i intervjuet vil kunne settes inn i en kontekst. Eller at en kunne spørre om ting en ser i observasjonene. Observasjonene bringer utfyllende informasjon til intervjuene, og intervjuene til observasjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Følgende lærerutdanningsmøter observerte jeg:

- 04.10.2022 Lærerutdanningsinstitusjon 1 og lærerutdannings-skole 1
- 28.11.2022 Lærerutdanningsinstitusjon 1 og lærerutdannings-skole 3
- 09.12.2022 Lærerutdanningsinstitusjon 3 og lærerutdannings-skole 4

Lærerutdanningsmøtene var satt til å vare i 45 minutter. Det var på forhånd utarbeidet en sakliste som jeg fikk tilsendt, jeg var dermed godt forberedt til møtene. Jeg hadde faglig kunnskap samt møte agendaen med meg som bakgrunn inn i observasjonen. Møtene startet med å introdusere meg som forsker, innhente samtykke og presentere de ulike aktørene og deres roller som var til stede. Jeg hadde ikke på forhånd utarbeidet noe skjema eller lignende som jeg skulle aktivt bruke i observasjonen. Underveis i observasjonen henvendte forskningsdeltakerne seg til meg som forsker gjennom å forklare ting mer utfyllende slik at jeg kunne forstå konteksten bedre. Jeg noterte ned hva aktørene sa og gjorde underveis. I ettertid noterte jeg ned mine tanker rundt møtet. Jeg opplevde i observasjonen det slik at jeg i liten grad påvirket rollene sine utsagn, da de for eksempel opplevdes som oppriktige i samtalen i deres meninger om partnerskapet mellom lærerutdannings-skolen og lærerutdanningsinstitusjonen, prosjekter, praksisstudenter osv. Likevel

er det vanskelig å konstatere om de hadde kommet andre ting frem i møtene dersom jeg ikke hadde vært der.

### 3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden har til hensikt å hjelpe meg med å få forskningens problemstilling besvart, den har semistrukturerte egenskaper i den forstand at oppfølgingsspørsmålene og de inngående spørsmålene sørger for dybde, detaljer og nyanser i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Jeg forberedte i forkant intervjuguide som verken var en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Kvale og Brinkmann (2021, s. 46) mener et semistrukturert intervju ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et bestemt formål.

Det ble i intervjuguiden utarbeidet fem forskningsspørsmål som hadde som formål å besvare problemstillingen. Deretter laget jeg fire spørsmål under hvert forskningsspørsmål. Etter hvert som innsamling av data pågikk reviderte jeg intervjuguiden. Jeg fjernet og la jeg til spørsmål under forskningsspørsmålene slik at intervjuguiden ble tilpasset til hvert enkelt intervju som jeg gjennomførte. Det gjorde jeg for å få den informasjonen som den enkelte informant kunne besitte ut ifra sin rolle i partnerskapet. For eksempel kunne informantene fra høgskolen besvare mer forskningsrelaterte sider ved partnerskap, og informantene fra lærerutdanningsskolene kunne fortelle hvordan det fungerte i praksis hos dem og hva de ønsket seg fra prosjektene. På denne måten ble intervjuguiden mer nøyaktig og passet bedre studien.

I informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet kom formålet med studien og forskningsspørsmålene frem. Dette ble tilsendt elektronisk til informantene før intervjuet startet. Dette gav informantene mulighet til å tenke og reflektere over spørsmålene. Jeg kunne i intervjuene få utdypende og reflekterte svar, da informantene hadde mulighet til å forberede seg på forskningsspørsmålene.

### 3.4.2 Intervjuspørsmålene

Brinkman og Kvale (2021, s. 170) sier at er en kunst å stille oppfølgende spørsmål som skaper et godt intervju. Jeg selv har sett på det mer som en prosess, hvor utviklingen av intervjuguiden har vært konstant i forskningsprosessen. Intervjuspørsmålene ble utformet og strukturert med søkelys

på aktørenes egne refleksjoner og erfaringer over sitt arbeid tilknyttet partnerskapet. De hadde som formål å hjelpe meg med å få problemstillingen besvart. Et eksempel på det er spørsmålet: «Hvorfor ble du med i LU, og hva innebærer din rolle ved lærerutdanningsskole?» Et slikt spørsmål skulle være veiledende og en støtte i intervjuet. Spørsmålsformuleringene er en viktig del av et intervju, de må være åpne og ikke ledende. Jeg forberedte en rekke oppfølgingsspørsmål. Det gjorde jeg også etter jeg hadde transkribert intervjuene for å forberede meg til det neste og være bedre rustet.

I intervjuet ble det stilt ulike spørsmål etter forskningsspørsmålene, de tok for seg ulike tema. Jeg stilte spørsmål om forskningsdeltakerens rolle i partnerskapet, hvilke arbeidsoppgaver det innebærer og hvordan en ønsket å fylle rollen sin. Videre tok jeg for meg hvilke prosjekter de arbeidet med for å realisere profesjonsrettet praksis i forhold til nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen. Det var også viktig å få informantene til selv å fortelle hva partnerskap er for dem, hvordan det blir utøvd og hva det innebærer.

### 3.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført fra september 2022 og til mars 2023. Tre av intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen til informantene, i arbeidstiden deres. De resterende ble foretatt digitalt ved bruk av zoom og Teams. Forskjellen jeg erfarte på digitale versus fysiske intervju var lyd kvaliteten, ellers opplevde jeg at både informantene og jeg var trygge. Dette har nok å gjøre med at samfunnet har gått over til å bruke mer digitale verktøy i møte virksomhet, og både jeg og informantene er godt vant med dette. Intervjuene varte omtrent i 30 minutter som jeg informerte forskningsdeltakerne om på forhånd. Jeg forholdt meg til den gitte tiden. Intervjuene ble tatt opp på en båndopptaker og senere transkribert. Dette gjorde jeg for å skape en naturlig samtale, og for å kunne ha søkelys på hva som ble sagt, istedenfor å skrive notater og risikere å miste informasjon.

Alle intervjuene innledet jeg likt med å presentere meg, informere om prosjektet, få samtykke til å dokumentere intervjuet med lydopptak, hva som blir gjort med datamaterialet og garantere anonymitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Tidlig i intervjuet ønsket jeg å finne ut hva informantene legger i hva nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene er. Dette gjorde jeg med å stille for eksempel følgende spørsmål: «Hva

opplever du som formålet med prosjektet?» og «Hva betyr det for lærerutdanningsskolen å være med i Lærerutdanning 2025?».

En utfordring jeg kjente på gjennom alle intervjuene var fortløpende avgjørelse på oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål. Kvale og Brinkmann (2021, s. 170) sier dette handler om å ha øre for og kunnskap om intervjutemaet. Jeg opplevde oppfølgingsspørsmålene som en mulighet til å berike intervjuet og fruktbart til å besvare forskningsspørsmålene. I intervjuet gjentok jeg et par ord fra svaret til informanten, som en oppfordring til å utdype det, samt å tilkjennegi at jeg har hørt hva informanten fortalte. Jeg ser i ettertid når jeg har transkribert intervjuene at jeg flere steder skulle ha stilt kontrollspørsmål for å få bekreftet om jeg har forstått informanten rett.

### 3.5 Transkribering

I forskningsstudier diskuteres kvaliteten på intervjuet ofte, derimot diskuteres sjeldent kvaliteten på transkripsjonen (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 204). I transkripsjonen blir samtalen mellom to mennesker, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Det går fra talespråk til skriftspråk, som kan medføre at et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte. Intervjuene ble først transkribert direkte ordrett, hvor jeg tok med pauser og småord som «ehm». Etterpå redigerte jeg avskriften til bokmål for å sikre anonymiteten til informantene, samt gjøre teksten leservennlig og strukturert slik at den er bedre egnet for analyse (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 206). Transkribering kan forstås som første steg i en mer systematisk analyseprosess. Jeg valgte derfor å omforme teksten til standard målform med tilpasset punktum og komma (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

Lydkvaliteten på opptakene varierte, og det ene intervjuet skilte seg ut ved at bare deler av intervjuet ble festet til lydbåndet på grunn av tekniske feil. Intervjuet ble dermed registrert gjennom forskerens hukommelse, hvor hovedelementene i intervjuet ble skrevet ned etter samtalen. Åpenbart har min hukommelse begrensninger, blant annet informantens nøyaktige språklige formuleringer ble raskt glemt, dette kan også begrunnes i at jeg skulle foreta et nytt intervju rett etter. Tre av intervjuene ble gjennomført digitalt noe som førte til dårligere lydkvalitet. Det var derfor mer krevende å transkribere disse intervjuene. Transkripsjon medfører

utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 208).

Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 207). Å transkribere mine egne intervjuer, erfarte jeg som svært lærerikt. Jeg opplevde det som positivt for mine videre intervju, da jeg ble tryggere og stilte bedre oppfølgingsspørsmål. Jeg ble bevisst den faglige oppmerksomheten som kreves for å gjennomføre et godt forskningsintervju.

### 3.6 Kvalitativ innholdsanalyse

Ved kvalitativ innholdsanalyse har jeg foretatt en systematisk gjennomgang av de sju intervjuene og de tre observasjonene som utgjør datagrunnlaget, videre har jeg kategorisert innholdet og registrer dataene som var av relevans for studiens problemstilling; «hvordan utvikler profesjonspraksis i lærerutdanningsskoler?»

Edgren, Nordberg og Roos (2021, s. 173) beskriver en prosess der en tar med seg tolkninger og for-forståelse av temaet enn skal undersøke, da en setter seg inn i teori og tidligere forskning når en skal utarbeide en god problemstilling og skal velge metodisk tilnærming til forskningen. Jeg har, som nevnt, gjennomført intervju og observasjon. Etter å ha intervjuet en forskningsdeltaker, overførte jeg intervjudataene fra muntlig tekst, i form av lydopptak og til skriftlig tekst, dette gjennom transkribering før jeg gjennomførte neste intervju. Underveis og i etterkant av dette arbeidet gjorde jeg meg refleksjoner over temaet jeg undersøkte. Disse refleksjonene tar jeg med meg inn i arbeidet med å analysere datamaterialet.

Et viktig grep i analysearbeidet er å gå gjennom materialet systematisk flere ganger og bearbeide det (Edgren, Nordberg, & Roos, 2021, s. 172). Jeg startet derfor først med å lese gjennom materialet flere ganger for å få et helhetsinntrykk. Deretter foretok jeg en første organisering av datamaterialet slik at det ble forståelig for meg. Gjennom gjentatt lesing, organisering og ordning fikk jeg i prosessen bedre og bedre forståelse av materialet jeg hadde samlet inn fra høsten 2022 og til mars 2023. Det er dette materialet som utgjør grunnlaget for analysen og oppgaven min. Det var

nå jeg gikk systematisk til verks for å finne hva i datamaterialet som var relevant for tema i oppgaven og problemstillingen. To grep som Edgren, Nordberg og Roos (2021, s. 173) trekker frem i systematisk analysearbeid er: koding og kategorisering.

Koding og kategorisering er en organiseringsprosess der tekstdeler knyttes til ulike spørsmål, begrep eller tema. Målet er at datamaterialet blir redusert, og der meningsinnholdet kommer til syne (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 232). Jeg dannet i denne prosessen overblikk over datamaterialet noe som førte til prosessen med å analysere ble enklere. Jeg hadde datamaterialet tilgjengelig i både papirform og i digital form når jeg analyserte. Jeg klippet opp intervjuene som var på papirform, før utskrift hadde jeg fargekodet etter hvilken forskningsdeltaker som sa hva slik at det kom tydelig frem når jeg la datamaterialet utover på bordet. Ut ifra gjentatt gjennomlesing hadde jeg dannet meg begreper og tema over datamaterialet. Hovedkategoriene ble: 1) hvordan tolker aktørene partnerskap, 2) aktørenes rolle i utvikling av profesjonspraksis, 3) Aktørenes syn på kvalitet i lærerutdanningen og 4) forskningsprosjektene i partnerskapet. Disse noterte jeg ned på lapper og la på bordet. Deretter flyttet jeg fysisk rundt på dataen (utsagnene) til forskningsdeltakerne etter hvilken kategori de passet inn i, og som lignet hverandre ble samlet i en kategori. Åpen koding som jeg foretok, handler om en forenkling av detaljerte, kompliserte og rike data ved at ord, setninger og tekster ble tilordnet kategorier ut ifra bestemte kriterier (Edgren, Nordberg, & Roos, 2021, s. 174; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). I analysekapittelet har jeg gitt datamaterialet videre meningsbærende struktur med grunnlag i oppgavens teori. Kapitlet presenterer funn, analyserer dem opp mot hverandre og gir dem meningsbærende struktur gjennom drøfting og opp mot litteratur

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Studiens validitet og reliabilitet handler om studiens gyldighet, troverdighet, overførbarhet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I bedømmelsen av forskningens kvalitet er evnen til å være kritisk til egen forsknings avgjørende. Validitet og reliabilitet, er to overordnede kriterier som har en systematisk fremgangsmåte for å vurdere kvaliteten (Grønmo, 2016, s. 240). Jeg må reflektere over to forhold; hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og til hvordan jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gjennom at jeg i forskningen brukte både intervju og observasjon styrket det reliabiliteten og validiteten i



studien. Dette førte til at svarene som forskningen søkte blei større. Et kriterium for god forskning er refleksivitet, dette er på grunn av at valgene som blir tatt i forskningsprosessen fremstår som begrunnet og blir på den måten lettere for leseren å vurdere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Som forsker krever dette at jeg er gjennomgående kritisk og spørrende til mitt eget forskningsarbeid. Dette vil være med på å styrke kvaliteten på forskningsarbeidet, samt ivareta forskningsetiske hensyn.

Kunnskapen som er presentert i denne forskningsteksten, er min forståelse, som er utviklet i settinger og situasjoner som er studert og begrenset til innrammingen av problemstillingen og forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det vil si at kunnskapen vil være kontekstuell, fordi den er konstruert med utgangspunkt i møte mellom meg og den konkrete settingen som jeg har gjennomført forskningen i. Den konstrueres i forskningens møte mellom teori og empiri, mellom meg og forskningsdeltakerne, og mellom meg og leserne av forskningen. Det sentrale er å bli bevisst min subjektivitet i forskningen, da jeg aldri helt kan bli objektiv, det nærmeste jeg kommer sannheten er intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det trekkes frem i litteraturen at det vil være umulig eller veldig vanskelig å være objektiv. Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon vektlegges forskerens subjektivitet. Dette er sentralt i fremleggingen av funnene gjennom at forskerens subjektivitet må forstås innenfor denne konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223; Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Å reprodusere forskningen jeg har gjennomført, på et annet tidspunkt og med andre forskere, vil ikke kunne gi det samme resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Min subjektivitet og at mennesker hele tiden er i utvikling spiller en avgjørende rolle her. Det er derfor viktig at jeg utfører forskningen på en tillitsvekkende måte. Dette handler om hvilke data som jeg tar i bruk, hvordan jeg samler inn, og hvordan jeg bearbeider data materialet. Jeg må åpent beskrive hvordan jeg har gått frem, og argumenterer for de fortolkningene jeg har gjort underveis. På den måten kan utenforstående kunne vurdere forskningsprosessen steg for steg og gjøre seg opp sin egen mening om mine fortolkninger er gyldige eller ikke. Forskningsprosessen gjøres gjennomsiktig av forskeren (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ metode er det jeg som forsker som er det viktigste, jeg må kunne beskrive for meg selv og andre: relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker, forskningens kontekst, hvem jeg ikke har fått tak i og om jeg har fått registrert alt det viktige. Jeg skal nå beskrive disse fem for min forskning.

I møte med forskningsdeltakerne var det en lang rekke med forhold som kan ha virket inn på forskningen min. Først og fremst er det relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakerne, hvor både jeg og de tilpasset det vi sa og gjorde til hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). De

Helt sentralt i forskningen er forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakerne. I min forskning ønsket jeg å få forståelse av et spesielt fenomen, partnerskap mellom lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsskoler med nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene som grunnlag. Kompetansen til det som undersøkes hos forskningsdeltakerne er derfor vesentlig. Jeg intervjuet derfor mennesker som var en del av partnerskapet på HVL, slik at informasjonen de gav meg var av stor interesse.

Forskningsspørsmålene oppleves ulikt av forskningsdeltakerne, det kan hende noen har oppfattet de som truende, selv om de var legitime. Jeg må reflektere og vurdere reliabiliteten til spørsmålsformuleringen i intervjuprosessen. Hvordan spørsmålene er utarbeidet og hvordan jeg har stilt spørsmål kan ha påvirket svarene jeg fikk fra respondentene. Det handler om hvordan jeg kan ha påvirket intervjuet ved å stille ledende spørsmål, om de var tvetydige, om det var et uforståelig språk og hvilke spørsmål jeg har stilt.

Videre må jeg beskrive forskningens kontekst, avgrenset i tid og sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Jeg gjennomførte innsamling av data fra høsten 2022 og til mars 2023. Det kan tenkes at lærerstreiken som pågikk denne høsten kan ha påvirket studien. Det var en nasjonal debatt som handlet om profesjons tittelen til lærerne, dette vil kunne påvirke hva respondentene sa i intervjuene. Studien ser på partnerskap mellom lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsinstitusjonen, hensikten med partnerskapet er å øke kvaliteten i lærerutdanningen, dette på grunnlag av at noen mener at kvaliteten er for lav. Aktørene i partnerskapet vil forstå dette på ulike måter. For eksempel lærere som ikke føler seg vedsatt i arbeidsoppgaven sin. Det handler om aktørers ulike meninger om hva kvalitet er og hvordan denne kan heves i form av mer praksis eller mer fag.

Hvem var med i studien og hvem var ikke med er et annet forhold som må reflekteres over. Søker en «lærerutdanning 2025» kommer det forslag til mange personer jeg kunne ha kontaktet. For eksempel styringsgruppen, LU-prosjektgruppe, prosjektledergruppen og

kontaktgruppe for hver enkelt skole. Dette har medført informasjon som har blitt utelukket. Informasjonen har kommet fra et utvalg, dette er beskrevet i 5.3 Utvalg.

Transkripsjonsarbeidet spiller en viktig rolle i studiens reliabilitet. I dette forholdet må jeg vurdere om jeg har fått registrert alt det viktige. Underveis i innsamling av data og i etterarbeidet må jeg gjøre vurderinger og tiltak som unngår tap av viktig informasjon. Dette kan gi utslag i analysen, og deretter påvirker funn og resultater i studien. En kan argumenter for at reliabiliteten kan vurderes som rimelig. Som jeg skriver i 5.5 transkripsjon, skrev jeg ned ord for ord fra lydopptaket. Videre skriver jeg at deler av det ene intervjuet måtte jeg ta notater på i ettertid, dette representerer en kraftig siling av informasjon i registreringsøyeblikket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228). Dermed vil det kunne være vanskelig for leseren å sjekke om resultatet er riktig ut fra funnene i dette ene intervjuet.

Grønmo (2016, s. 251) mener validitet er mer omfattende enn reliabilitet, da det referer til flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet. Den skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Validiteten er høy dersom datainnsamlingen og metodene som ble tatt i bruk i denne studien produserer data som er gyldig til å svare på studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 241). Grønmo (2016, s. 254) peker på tre validitetstyper som er vanlig ved vurdering av kvalitative data: Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Jeg skal nå benytte de som utgangspunkt for drøfting av datakvaliteten i den kvalitative studien min.

Innenfor kompetansevaliditet er det min kompetanse som står sentralt i innsamling av de kvalitative data (Grønmo, 2016, s. 255). Den uttrykker mine erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner til å samle inn denne typen data (Grønmo, 2016, s. 254). Kompetansen min handler om den metodiske gjennomføringen av data innsamling, den handler også om mine evner til å stille meg kritisk til kilder, mine evner til å utvikle relasjoner til respondentene, og min teoretiske forståelse av fenomenet som jeg forsker på. Innsamling av data vil basert på min kompetanse gjennomføres på en fleksibel måte. Underveis analyserer og tolker jeg dataen, og jeg vurderer og forbedrer validiteten. Da datainnsamlingen er gjennomført på en kompetent måte, danner det grunnlag for å anta at validiteten i studien er tilfredsstillende.

Jeg har tidligere gjennomført kvalitative undersøkelser, dermed hadde jeg noe erfaring med intervju som metode. Derimot hadde jeg ingen erfaring med observasjon og det kan ha

påvirket spesielt den første observasjonen jeg gjennomførte i denne studien. I forkant av intervjuene var det relevant for meg å opparbeide meg god teoretisk kunnskap om metodene på forhånd. Jeg vil fremheve samtalene jeg har hatt med min veileder som nyttige og lærerike i denne sammenhengen.

Kommunikativ validitet er en validitetstype som bygger på dialog og diskusjon. Jeg har underveis i arbeidet, både før og etter intervjuene samtalt med veileder om gjennomføring av undersøkelsene og de funnene som er kommet frem. Validiteten kan sies å være tilfredsstillende da drøftingen jeg og veileder hadde av datamaterialet førte til konsensus om at materialet ikke har svakheter eller begrensninger i lys av problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 256). Datamaterialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen i studien. Veileder vurderte materialet med utgangspunkt i generell teoretisk innsikt innenfor studiens problemområde samt metodologiske erfaringer med denne type studier.

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlaget for bestemte handlinger (Grønmo, 2016, s. 256). Validiteten i studien vil være høy dersom den utgjør et godt handlingsgrunnlag. I denne studien kan resultatet benyttes for å gjøre forbedringer, endringer i fremtidige handlinger og videreutvikle i prosjektet og organisasjonen fremover. Fra mitt perspektiv har ikke denne studien hatt til hensikt å gjøre forbedringer i partnerskapet jeg har studert. Målet mitt var å forstå personenes handlings- og samhandlingsmønstre i partnerskapet. Hvor organisatoriske, institusjonelle og andre kontekstuelle betingelser spiller en rolle for den sosiale samhandlingen.

### 3.8 Etske hensyn

De nasjonale Forskningsetiske komiteene har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Forskningsetikk, 2021). De fungerer som et hjelpemiddel og veiledning i forskningsarbeidet. Det er forskeren selv som må gjøre fortløpende konkrete avveininger for god forskningsetikk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Dette gjør seg spesielt gjeldende i praksis, da normene kan være vanskelige å etterleve da de kan være forskjellige og motstridende. NESH er et organ som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten utføres på en etisk forsvarlig måte (Grønmo, 2016, s. 34). Kategori B) «Hensyn til personer» presenter 15 punkt knyttet til etiske omsyn når en forsker på personer. Jeg vil fremheve de etiske retningslinjer som har vært retningsgivende for studien min.

- 15. samtykke til å delta i forskning
- 20. anonymitet
- 21. konfidensialitet og taushetsplikt
- 23. privatliv og familieliv
- 24. lagring og deling av forskningsmateriale
- 25. tilbakeføring av resultater

Disse punktene må ses i sin kontekst da de vil være situasjonsbetingede faktorer (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 104). De gir oversyn over forskningsetiske krav og omsyn det er viktig å reflektere over i utdanningsrettet forskning. Nedenfor vil jeg gå gjennom etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, forskerens rolle, meldeskjema og etiske dilemma i studien. Tilbakeføring av resultater til forskningsdeltakerne foregår via publisering av masteroppgaven og jeg vil være behjelpelig med å sende den til dem om ønskelig.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 104). Deltakerne har rett på tilstrekkelig med informasjon om studien og hva de skal være med på, det må komme frem hvorfor en utfører forskningen og hva informasjonen som hentes ut skal brukes til. Dette sikrer at de involverte deltar frivillig. Samtykkeskjema var basert på Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) sin mal. Jeg måtte få skriftlig samtykke fra respondentene, dette ble gjort gjennom at de skriftlig svarte om de ønsket å være med på intervju og delta i observasjon. Dette samtykket ble beholdt til oppgaven var ferdig. Respondentene var i mitt tilfelle voksne mennesker som var en aktiv del av partnerskapet, en kan derfor si at de forsto hva de samtykket til å være med på, hva det ville innebære for dem og påvirke dem. I denne studien har jeg brukt anonyme personopplysninger om informantene, dette er opplysninger som ikke er mulig å tilbakeføres til en person.

Jeg må vise hensyn til deltakerne som bidrar til studien min. For å sikre at all forskning skjer i henhold til retningslinjene må jeg opptre med aktsomhet. Jeg må ikke bruke opplysninger slik at personer som er med i undersøkelsen, kan identifiseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Før studien går i gang må jeg definere min rolle som forsker, i forhold til min studie er studering av skolen «utenfra» det mest passende (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 134). Mine funn i studien må legges frem så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 108). Videre må resultatene kontrolleres og

valideres. Det må også vektlegges gjennomskiktighet i studien gjennom å begrunne alle valg som er tatt.

Ettersom jeg har intervjuet seks personer hvor jeg brukte lydopptaker, er forskningsprosjektet meldepliktig til SIKT. Dette er på grunn av at stemmen til forskningsdeltakeren regnes som behandling av personopplysninger. Jeg sendte inn prosjektet til godkjenning 14.07.2022 og fikk godkjenning 08.08.2022. SIKT vurderte hensynet til personene ble ivaretatt på en tilfredsstillende måte i det planlagte forskningsprosjektet. Når jeg skulle søke, utarbeidet jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema i tråd med SIKT sine standarder, disse dokumentene er vedlagt i oppgaven. Lydfilene fra intervjuene har etter transkripsjon blitt oppbevart på eksterne harddisker, for å sikre forskningsdeltakernes personvern.

Informantene er i et pågående prosjekt hvor de er i handlings- og samhandlingsmønstre, det ville derfor vært uheldig om jeg som forsker fortalte informantene hva andre informanter hadde fortalt meg i intervju. Dette kan skape gnisninger da de kan ha ulike oppfatninger av prosjektet. Det ville også kunne avsløre hvem andre jeg har intervjuet, noe som de andre informantene ikke skal ha tilgang til. Jeg måtte være bevisst min rolle som forsker, jeg har et ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser, for dem som deltar i undersøkelsen, samt nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene som de representerer (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 107).

Selv om man på forhånd har sendt ut informasjonsskriv og samtykke skjema elektronisk til deltakerne som skal delta i observasjonen, opplevde jeg flere ganger at det var noen som ikke hadde gitt samtykke før observasjonen startet. Det oppsto dermed forskningsetiske utfordringer i gjennomføring av observasjon. To av observasjonene var digitale, og jeg kunne derfor ikke ta med papir og penn for å få deltakerne til å samtykke ved oppstart slik jeg gjorde med den fysiske observasjonen. Møte leder var den som tok til orde for at alle kunne nikke for å gi samtykke. Det kan for de andre deltakerne opplevdes som et press i å delta. Det ble derfor til at deltakerne samtykket med å nikke på hodet og si «ja». Observasjonen startet, og jeg noterte ned hva alle deltakerne sa og gjorde underveis. I ettertid var jeg spent på om faktisk alle ville samtykke skriftlig. Jeg fikk tilsendt skriftlig samtykke fra noen av deltakerne etter observasjonen, men etter en ukes tid måtte jeg sende purring til de resterende. Jeg fikk i min studie skriftlig samtykke fra alle deltakerne og det var dermed ikke nødvendig å slette noe data.

En annen etisk dilemma jeg møtte på, var informantenes omtale av andre personer og skoler. Dette var gjeldende både i intervju og observasjon. Jeg kunne på forhånd ha gitt informantene beskjed om å ikke omtale andre, da de personene og skolene muligens ikke har gitt samtykke til å delta. Dette handler om konfidensialitet slik jeg ser det, da jeg ikke kunne fortelle hvem de andre deltakerne i studien er til informantene. I intervju kunne jeg gitt føringer om at andre ikke skulle bli nevnt, det er mitt ansvar å sørge for at informasjon om tredjepersoner ikke deles i intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 94). Da formålet med studien er å se på rollene i partnerskapet og hvordan disse samhandler var det naturlig for informantene å fortelle om personer og skoler da det inngikk i deres rolle. I observasjon kunne jeg ikke gi føringer. Jeg ville da ha blandet meg for mye inn i møtet og vært en forstyrrelse, det ville også ha påvirket møtets virkelighet. Da det ut ifra slik jeg kjenner til møtene nå, er det helt naturlig å snakke om andre personer og skoler som er deltakere i LU. Jeg vurderte det derfor slik at jeg måtte se normen i sin kontekst hvor jeg besluttet å beholde lydfilene etter transkripsjon, men at jeg oppbevarte de på en ekstern harddisk uten internettilgang og i et sikkert skap. I transkripsjonen unnlot jeg innimellom å ta med informasjon om andre personer og skoler, men for det meste ble de tatt med da det opplevde som en sentral del av nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Personene og skolene ble anonymisert i transkripsjonen med engang for å sikre deres personvern.

### 3.9 Styrker og svakheter ved metode valg

Det metodiske valget, kvalitativ metode, for studien bidrar til å besvare problemstillingen min gjennom metodene intervju og observasjon som søker å beskrive meningen forskningsdeltakerne legger i opplevelsen knyttet til erfaring av partnerskap.

I refleksjonen rundt intervju, hvordan metoden begrenser eller hindrer meg i å få svar på problemstillingen, tenker jeg at kommunikasjonen mellom meg og informanten er vesentlig. Det handler om at spørsmålene jeg har utarbeidet kan være preget av litteraturen jeg har lest på forhånd, dette kan skape distanse mellom meg og forskningsdeltakeren. Det kommer helt an på informantens bakgrunn og kompetanse, noe som jeg ikke har kjennskap til på forhånd. I intervjusituasjonen kan en oppleve å misforstå hverandre, det handler om hvilke ord jeg benytter og min kunnskap på fenomenet jeg studerer. En annen ting er min erfaring med å gjennomføre intervju, en ting er å gjennomføre, en annen ting er å besitte informasjon i

ettertid som kan svare på problemstillingen min. Allikevel vil intervju være nær den daglige samtalen da jeg har valgt semistrukturert intervju, dette vil nok være en fordel enn om jeg hadde valgt ustrukturert intervju hvor jeg ikke hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd. En fordel med det semi-strukturerte intervjuet er at en på forhånd utarbeider en intervjuguide som har som formål å besvare problemstillingen. Ved å stille disse spørsmålene vil jeg kunne sikre at problemstillingen blir besvart uavhengig av min evne til å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Ved observasjon som metode har en kun tilgang på informasjon i øyeblikket det utspiller seg. Det handler om hva forskningsdeltakerne sier og gjør, og hvordan konteksten er. Det unike med observasjon er at en må notere underveis. Det gjør at en under noteringsøyeblikket kan miste informasjon da møtevirksomheten ikke stopper opp imens jeg noterer. Jeg opplevde den fysiske observasjonen som mer krevende enn de digitale observasjonene. Det kan ha å gjøre med at det var første gang jeg foretok en observasjon og var usikker på hvor mye jeg kunne eller skulle notere. I tillegg brukte jeg penn og papir for å notere det jeg observerte, det kan ha påvirket hvor mye informasjon jeg fikk notert ned. I de digitale observasjonene hadde jeg tilgang til data, tastatur og skriveprogrammet Word, dermed fikk jeg notere ned mye mer i disse observasjonene enn det første. Jeg følte også en mer distanse til det digitale møtet enn ved det fysiske møtet, da jeg satt rundt det samme bordet som forskningsdeltakerne ved det fysiske.

Konsekvensen av en annen metodisk tilnærming til problemstillingen kunne vært at det ville vært vanskelig å få studien besvart. Dersom jeg hadde valgt kvantitative metode med spørreundersøkelse, med enten avkrysningsbokser eller gitt deltakerne mulighet til å skrive noen setninger om deres erfaringer og opplevelse med nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, ville svarene ha vært mindre detaljerte og beskrivende. Jeg hadde måttet utført undersøkelsen på alle aktører i nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene i Norge for å få et representativt svar. Allikevel ville jeg ha manglet innholdsrike svar. Det kunne ha vært utfordrende som jeg har beskrevet tidligere da det er et trøkk på lærere i skolen om å delta i studenters masteroppgaver. Jeg hadde også hatt mindre kontroll og oversikt over hvilken kompetanse informantene besitter til å kunne besvare undersøkelsen. Dette ville ha påvirket datamengden og datakvaliteten jeg satt igjen med til slutt på en negativ måte.





## 4.0 Funn og drøfting av aktørenes perspektiv og erfaring med partnerskap

I dette kapitlet presenteres og drøftes *hovedfunnene* i datamaterialet fra de kvalitative forskningsintervjuene og observasjonene i sammenheng med teori og tidligere forskning for å svare på problemstillingen: «*Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningskoler?*»

I tråd med problemstillingen er det aktørene sitt perspektiv jeg vil få frem. Dette gjøres gjennom en kategorisk fremstilling hvor jeg har valgt å sortere datamaterialet inn i tre hovedkategorier: 1) hvordan tolker aktørene partnerskap? 2) aktørenes rolle i utvikling av profesjonspraksis og 3) hvordan forskningsprosjektene i lærerutdanningskolene kan bidra til profesjonspraksis. De tre hovedkategoriene er videre delt inn i flere underkategorier for å opprettholde struktur og for å systematisere innholdet. Kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, med mål om å svare på problemstillingen.

Jeg har analysert materialet fra forskningsintervjuene og observasjonene parallelt. Det vil sei at jeg har sett etter sammenhenger i det kvalitative datamaterialet og informasjon som kunne gi meg en dypere forståelse av materialet. Dette har dannet et helhetlig bilde av hvordan profesjonspraksis utvikles i lærerutdanningskolene/lærerutdanning.

## 4.1 Forskningsprosjektene

For denne oppgaven er forskningsprosjektene som aktørene er med i sentrale, de utgjør aktivitetene og samhandlingen i partnerskapet. Denne oppgaven vil handle om forskningsprosjektene og lærerutdanningsmøtene på grunn av at det er det aktørene og mine informanter opplever som partnerskap. Nedenfor blir forskningsprosjektene presentert sammen med aktørenes perspektiver og erfaringer.

I partnerskapet arbeider aktørene med ulike forskningsprosjekter. Forskningsprosjektene er dannet mellom hver enkel lærerutdanningsinstitusjon og lærerutdanningsskole, dette er gjort på grunnlag av å gi mening og relevans for den enkelte skolen. Formålet er å utvikle profesjonspraksisen ved lærerutdanningsskolene og øke kvaliteten i lærerutdanningen. Prosjektene går over ulik tidsperiode innenfor rammen av partnerskapsperioden. Prosjektene har kommet til på ulikt vis, noen har starter opp før partnerskaps prosjektet og er blitt innlemmet. Andre har nylig funnet sitt forskningsprosjekt. En ser også forskjell på hvem som har tatt initiativ til forskningsprosjekt. Noen har dannet det i fellesskap, det er også eksempler på lærerutdanningsskoler som tar føringen og det er lærerutdanningsskoler som føler at prosjektet ikke ble slik som forventet.

### 4.1.1 Prosjekt R – utarbeiding av undervisningsopplegg

Det første forskningsprosjektet jeg vil trekke frem er prosjekt R som inngår i partnerskapet til lærerutdanningsskole 1 og lærerutdanningsinstitusjon 1. Dette forskningsprosjektet startet opp før partnerskapet. Jeg viser til intervju med FOU-kontakten til skole 1 for forklaring på prosjekt R.

«Vårt prosjekt, prosjekt R, arbeider konkret ut ifra en syklus med lærerstudentene. Alle aktørene i prosjekt R er involvert hele tiden» forteller FOU-kontakten til skole 1.

Først i syklusen går personer fra høgskolen (faglærere, forskere, osv), praksislærere og lærerstudenter sammen og ser på et undervisningsopplegg. Det hender også at de utvikler et undervisningsopplegg sammen. Deretter prøves undervisningsopplegget ut, der aktørene i fellesskap ser på ulike aspekter ved undervisningsopplegget. Prosessen foregår slik at undervisningsopplegget blir øvd på i et øvingsrom på campus der studentene er de som gjennomfører undervisningsopplegget. De andre aktørene i prosjektet observerer. I denne

prosessen blir studentene filmet, i tillegg til at det blir tatt lydopptak. Etter gjennomføring ser faglærere, forskere, praksislærere og studentene på videoene og hører på lydopptak, sammen har de en diskusjon der de reflekter over hva de har sett og hørt.

Neste steg er å øve på undervisningsopplegget på lærerutdanningsskolen, her blir også studentene filmet. Aktørene samles igjen på campus og ser på filmen som ble tatt av øvingen på lærerutdanningsskolen. Det blir tatt en diskusjon med refleksjoner ut ifra hva de har sett og hørt på opptaket. I etterkant går deltakerne inn i materialet og gjennomfører intervju med aktørene som deltok i gjennomførelsen av undervisningsopplegget. Det sentrale i prosjekt R er at en gjør forskning på det didaktiske opplegget. Når dette er fullført startes syklusen på ny igjen med et nytt undervisningsopplegg.

FOU-kontakten mener prosjekt R er definisjon på hva profesjonsutvikling er. Med bakgrunn i dette er det ønskelig at prosjekt R iverksettes i alle lærerutdanninger i Norge da det fremstår som en god modell. Erfaringene som FOU-kontakten har med partnerskapet (nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen) ligger derfor tett knyttet opp til prosjekt R.

«I vårt samarbeid har prosjekt R vært den store satsingen, men det som gjenstår for meg, er at jeg er usikker på om jeg får noe igjen for det. Jeg vil at prosjekt S skal få en forankring i forskning. Vi er ikke helt der» forteller rektor på lærerutdanningsskole 1.

Rektor på lærerutdanningsskole 1 uttrykker usikkerhet på hvordan prosjekt R fungerer for skolen. Dette begrunnes i at prosjektet er initiert av lærerutdanningsinstitusjonen og selv hadde lærerutdanningsskolen et annet prosjekt (prosjekt S) de ønsket å bruke tid på i partnerskapet. Prosjekt S er skolens satsingsområde og handler om å inkludere alle elever på skolen inn i klasseromsundervisning. Det er godt integrert i lærerkollegiet ved skolen, der lærerne har et eierforhold til det og prosjekt S gjenspeiler skolens virke. Det har vært et tydelig mål, som er blitt systematisk arbeidet med av lærerne for å iverksette i alle deler av skolen. Arbeidet er ledet av skoleledelsen som har et sterkt ønske i å få prosjektet forankret i forsknings slik at det blir videreført som en del av skolens virke. Prosjekt S er gitt oppmerksomhet til av andre utenfor skolen, gjennom invitasjon til å formidle prosjekt S til andre skoler, kommuner og høyskoler. Det kan se ut til at prosjekt S har djup forankring i praksis og gitt legitimitet til gjennom den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen som vektlegges i skolene.

#### 4.1.2 Prosjekt L som verktøy: ny praksis for GLU 5?

Jeg viser til observasjon av lærerutdanningsmøte den 28.11.2022 med lærerutdanningskole 3 og lærerutdanningsinstitusjon 1 for forklaring på Prosjekt L som verktøy for ny praksis for grunnskolelærerstudenter på femte året. Her sier LU-kontakten på lærerutdanningskole 3:

«Etter praksisperioden opplevde vi at det var sprik i målene i emneplanen til studentene og hvordan praksisen ble gjennomført for lærerstudentene på 5. året. I etterkant av praksisperioden hadde vi på skolen samtale med praksislærerne. De sa seg enige i skoleledelsens oppfatning. Vi ble derfor enige om at enten må målene justeres eller så må praksisen endres. For vår del var det enklest å endre praksis»

Med bakgrunn i dette valgte aktørene i lærerutdanningskolen å ta kontakt med FOU-kontakt for lærerutdanningskole 3. Her presenterte aktørene i lærerutdanningskolen de to alternativene for praksis; målene i emneplanen må justeres eller praksisen endres. LU-kontakten sier at de ser for seg å justere på undervisningspraksisen til en mer forskningspraksis for lærerstudentene. For å få til en god prosess på forskning vil det være nødvendig å dele opp praksis dagene i lærerutdanningen. Slik praksisperioden er nå, sammenhengende på tre uker, vil det være vanskelig å oppnå målene i emneplanen. Sett ifra lærerutdanningskolen sitt ståsted synes de å ta i bruk metoden «lesson study» vil kunne fungere godt som verktøy (Baugstø, Haldorsen, & Munthe, 2023).

Valget falt på «lesson study» som metode på grunn av lærerutdanningskolens lange erfaring med metoden selv (Baugstø, Haldorsen, & Munthe, 2023). Lesson study handler om å studere noe og lære noe. Kollektivt skal de finne frem til et område som skolen mener er viktig å undersøke. Lesson study sees som et verktøy for skolebasert utvikling. Den gir rammer for å undersøke hvordan undervisning kan støtte opp om nye kompetanser eller nye læringsmål. Artikkelen «Lesson study – for skolebasert kompetanseutvikling» løfter frem positiv virkning av metoden på bruk av varierte undervisningsmetoder, tilpassing av undervisning og bruk av undervisningsmateriell (Baugstø, Haldorsen, & Munthe, 2023). I tillegg har en økt delingskulturen mellom skolene som et resultat av å presentere funn og undervisning for hverandre. En ser et engasjert profesjonsfelleskap som deler av egne opplevelser og erfaringer i planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

«Vi ønsker å ha studentene i førersetet, gjerne i samarbeid med ei gruppe med praksislærere fra oss, faglærere og andre relevante fagpersoner fra HVL. Tanken er å danne et lag om studenten» forteller LU-kontakten.

LU-kontakten på lærerutdanningskole 3 presenterer hvordan prosessen vil se ut: I første fase skal studentene velge et område som de vil undersøke. I denne fasen formuleres problemstilling og forskningsspørsmål for studien. Neste fase i prosessen beskrives som en omfattende planleggingsfase der det løftes frem at studentene skal planlegge studien ned til den minste detalj. I den forbindelse skal aktørene planlegge og forutse. De skal også se på hva tidligere forskning sier om temaet. I tredje fase gjennomføres en forskningstime som i etterkant blir evaluert i gruppen (praksislærere, faglærere, relevante fagpersoner fra HVL og studenten). Her blir det sett på hva som gikk bra, hva som ikke gikk så bra og hva som kan gjøres av endringer for å komme nærmere et svar på forskningsspørsmålet. Deretter blir det prøvd ut en forbedret utgave i en annen klasse på skolen. Denne blir så evaluert og gruppen tar en oppsummering. I siste fasen av prosessen deles funn og erfaringer i plenum. For lærerutdanningskolen er det for de andre ansatte på skolen.

«I praksis prøver vi at lærerstudentene skal ha samme praksislærer på 4. og 5. studieår. Jeg tenker at det vil være en fordel for denne type praksis som blir foreslått» forteller praksiskoordinator ved lærerutdanningsinstitusjon 1 i observasjon av lærerutdanningsmøte 28.11.2023 med lærerutdanningskole 3.

På dette svarer LU-kontakten på lærerutdanningskole 3: «Å ha samme praksislærer på 4. og 5. studieår vil være en forutsetning for at en slik praksis skal være mulig».

Videre forteller LU-kontakten at de tenker en praksis hvor lærerstudentene starter med observasjon i 1-3 dager på praksisskolen. Hensikten er å gjøre lærerstudentene kjent med elevgruppen de skal arbeide i. De ønsker å gi lærerstudentene mulighet til å intervju praksislærer, kontaktlærer eller andre lærere ved skolen. Et viktig element som trekkes frem av LU-kontakten er en planleggingsdag der det legges en strategi i gruppen for masteroppgaven til lærerstudenten.

Videre ønsker de korte planleggingsøkter og med lang tid mellom hver økt slik at lærerstudenten kan få arbeide seg gjennom øktene og forberede seg før en igjen møtes. Det handler om å streke praksisen ut i tid for å få til bedre forskning, gjennomføre og evaluere med faggruppe og dele med aktuelt publikum som medstudenter, personalet på lærerutdanningskolen eller lærere på HVL.

«Det er nok utfordringer her som Høgskolen ser som vi ikke ser. Men dette kan ikke gjennomføres alene av LU-skolen, her må Høgskolen være med og se på hva som er mulig. Vi har sett på hva som skal til for at det skal lykkes og hva en oppnår med det» sier LU-kontakten.

#### 4.1.3 Prosjekt F – elever i aktivitet i læringsprosessen

I intervju med rektor på lærerutdanningskole 2 beskrives veien til forskningsprosjekt for den aktuelle skolen. Aktøren sier: «I samarbeid», her vektlegges det at prosjektet har kommet til gjennom et samarbeid mellom aktørene i lærerutdanningskole 2 og aktørene i lærerutdanningsinstitusjon 2. Det ble valgt et felt og område som skolen selv ønsket å undersøke nærmere. Skolen landet på et prosjekt som handler om å utvide og utvikle kompetansen til læreren i læringsprosesser der elevene er fysisk aktive. Dette vil medføre økt trivsel og motivasjon på skolen i en aktiv skoledag. Prosjektperioden for prosjekt F startet opp skoleåret 2021 og skolen ser ut til å være godt i gang. Rektor forteller:

«Det passet godt med verdisynet til skolen, gjennom hvordan vi tenker og har lys til å arbeide».

#### 4.1.4 Prosjekt X og lokalprosjekter

I observasjon av lærerutdanningsmøte den 09.12.2022 med lærerutdanningsinstitusjonen 3 og lærerutdanningskolen 4 diskuteres prosjekt X, videre ser en på hva som er blitt gjort i partnerskapet til nå og hva en tenker videre. Jeg vil nå vise til FOU-kontakten på lærerutdanningsinstitusjonen 3 for lærerutdanningskole 4 som gir en forklaring på prosjekt X.

Prosjekt X handler om hvordan lærerutdanningskolen og lærerutdanningsinstitusjonen i partnerskap gjennomfører praksis i grunnskolelærerutdanningen. I prosjektet ser de på hva

som er bra og hva som kan forbedres ved praksisen til lærerstudentene. Prosjekt X er inndelt i fire underkategorier som undersøker hvert sitt område som aktørene i partnerskapet mener særskilt trengs å arbeides med. Målet med prosjektet er å fremme endringer som utprøves og som videreføres til andre lærerutdanningsinstitusjoner i Norge for å gjøre prosjektet større og samle erfaringer fra. FOU-kontakten viser til at de tar hensyn til prosjekt L som drives av lærerutdanningsskolen 3 og lærerutdanningsinstitusjonen 1, da prosjektene har fellestrekk. Et mål er å allerede innen neste studieår (2023-2024) å innlemme prosjekt x i fagmiljøet. Her kommer prosjektleders refleksjoner frem:

«Det er viktig å inkludere faglærere da en er nødt til å se ting fra alle mulige vinkler. Spesielt viktig er det å se på tilbakemeldingene som kommer fra praksisfeltet og lærerutdanningsskolene. Jeg opplever tilbakemeldingene fra lærerstudentene som oppriktige på hva som er utfordrende».

Jeg velger å vise til hvordan lokalprosjekter blir diskutert i lærerutdanningsmøte for å eksemplifisere hvordan partnerskapet innebærer både små og store prosjekter som ser ut til å ha hver sine utfordringer ut ifra lærerutdanningsmøtene jeg har observert.

I lærerutdanningsmøte den 09.12.2022 med lærerutdanningsinstitusjonen 3 og lærerutdanningsskolen 4 stiller prosjektleder dette spørsmålet: «Hvordan er det med lokalprosjekter?»

På spørsmålet svarer LU-kontakten på lærerutdanningsskole 4 at det har vært utfordringer, og sier:

«Vi vil ha studenter til å undersøke hvordan en arbeider med lokalsamfunn. Sammen med lærerutdanningsinstitusjonen 3 planla vi et slikt arbeid, men på grunn av at dette ikke stod i emneplanen til studentene så var de ikke interesserte. Vi har bidratt inn på lærerutdanningsinstitusjonen med en digital forelesning i pedagogikk faget. Ut ifra planen vi la, så vi for oss at lærerstudentene kom til lærerutdanningsskolen og gjennomførte et opplegg innenfor temaet lokalsamfunnet for våre elever».

LU-kontakten peker videre på at de så for seg et prosjekt som gikk begge veier. På grunn av at det bare gikk en vei, velger derfor aktørene i lærerutdanningsskolen å ikke gjenta det ved en



annen anledning. Det viser at ting må legges inn i emneplanen til lærerstudentene på et tidlig tidspunkt, i tillegg kan det ikke være et frivillig opplegg for studentene da de vil velge det bort. Dette er to premisser som må legges for et partnerskap som går begge veier mellom lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningskolen.

Av andre prosjekter som er blitt lagt frem som ide på tidligere lærerutdanningsmøter har ingen av de ledet frem. Her drar LU-kontakten frem tid som en faktor, hvor arbeidet med prosjekt x er tidkrevende. På dette svarer prosjektleder:

«Jeg har forståelse for beslutningene da det er blitt kastet opp en del ideer til prosjekter. Praksis samarbeidet som nå arbeides med er veldig viktig og riktig da det inkluderer flere aktører og er et sentralt tema som alle lærerutdanningskolene vil ha nytte av». Videre forteller hen: «Det er viktig å skrelle bort disse små tingene som de ikke trenger å holde søkelys på».

Det løftes frem av LU-kontakten på lærerutdanningsmøte at de har et ønske om å gjøre lærerstudentenes masteroppgave mer praksis nær. Men dette er ikke blitt gjort enda da aktørene i lærerutdanningskolen opplever å ha lite handlingsrom og lite påvirkning slik de ser situasjonen i dag.

De fire forskningsprosjektene jeg nå har presentert foregår på lærerutdanningskolene 1, 2, 3, og 4, og legger rammene for samhandlingen i partnerskapet. Det er disse prosjektene som utgjør aktørenes perspektiv, erfaringer og opplevelse av partnerskapet. De fire forskningsprosjektet illustrerer fire tilnærminger til hvordan prosjektene i partnerskapet kommer frem; på initiativ fra lærerutdanningsinstitusjonen, initiert av lærerutdanningskolen, i samarbeid og i det ene er det uklart hvem eller hvordan prosjektet har kommet til. En ting er klart i prosjekt X og det er at det er tidkrevende for aktørene som gjør at det ikke er plass til mindre små prosjekter. Dette kan også ha å gjøre med deres erfaringer med prosjektet lokalsamfunn. Som jeg har vist til er Prosjekt R initiert av lærerutdanningsinstitusjonene og legger sterke premisser for partnerskapet der aktørene i lærerutdanningskolen opplever et prosjekt som ikke ble helt slikt som de hadde tenkt. Det er fire innganger til hvordan prosjektene blir dannet, spørsmålet er om hvordan de blir dannet spiller inn på likeverdighet i partnerskapet, slik Lejonberg, Elstad og Hunskaar (2023, s. 72) illustrer med modell 3 for idealtypisk lærerutdanningsmodell. Jeg vil avslutte denne delen med å vise til FOU- kontakt til lærerutdanningskole 4 på lærerutdanningsinstitusjonen 3 som sier i lærerutdanningsmøte:

«Jeg tenker at dersom vi (lærerutdanningsinstitusjonen) skal ta samarbeidet på alvor, så må lærerutdanningsskolen få si hva de har plass og tid til. Lærerutdanningsskolen må også få orientering i hva prosjektene innebærer».

## 4.2 Partnerskap i lærerutdanningen

I delkapittelet diskuteres opplevelser og erfaringer aktørene har med nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen og hvordan aktørene ser på det å være del av et partnerskap. Aktørene kobler i all hovedsak partnerskap gjennom nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid til et tettere samarbeid knyttet opp mot praksisfeltet. De ønsker å bli dyktigere til å samarbeide om utdanningen til lærerstudentene for å skape kvalitet i alle rekkene.

Rektorene ved lærerutdanningsskolene forteller at de har sterke synspunkter og de vil være med å utvikle lærerutdanningen. Flere av lærerutdanningsskolene har tidligere eller i lengre perioder hatt samarbeid med høgskolen. Lærerutdanningsskolekontaktene ønsker å gi lærerstudenter en realistisk og relevant praksis når de er praksis hos dem. Inntrykket FOU-kontaktene fra lærerutdanningsinstitusjonene har av aktørene i lærerutdanningsskolene er at de er engasjerte, har lærelyst, ønsker å delta og dele kunnskap med hverandre. Aktørene i partnerskapet er alle enige om at en forutsetning for et godt partnerskap er god kommunikasjon og relasjon.

God dialog betraktes å være en viktig forutsetning for samarbeidet, og sentralt i et hvert samarbeid (Lejonberg, Elstad, & Hunskaar, 2023, s. 70). Aktørene beskriver at de har jevnlig møtepunkter gjennom året. På spørsmål om hvordan aktørene legger opp møter i samarbeidet svarer lærerutdanningsskolekontakten 1 «De skal være møter med innhold og med utbytte. Jeg synes det er fint at det lages sakslister til møtene». På forhånd mottar aktørene sakslister med 4-5 punkter forteller FOU kontakten, dette gjelder halvårs lærerutdanningsmøtene med prosjektleder. Hensikten med møtene mener prosjektleder er å kartlegge hvordan status er, hvordan det går med prosjektene og hvilke muligheter lærerutdanningsskolene har i andre prosjekter. Det snakkes også om studentenes praksis.

#### 4.2.1 Følgeforskning

I et intervju med Prosjektleder for partnerskapet på HVL forteller hen at det er fint å få pekt på ting som ikke fungerer i samarbeidet gjennom følgeforskningen (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020) som har foregått parallelt med partnerskapet. Det gir en mulighet til å gjøre endringer underveis, samstundes forteller prosjektleder at hen er tett på skolene og har derfor en følelse av hvordan det går, det kommer derfor ingen overraskelser frem i følgeforskningen.

Rektor ved lærerutdanningskole 2 skole beskriver lærerutdanningsmøtene med prosjektleder som møter med lite progresjon. «Jeg føler at det er mye om og om igjen på det samme på disse møtene. I møtene kommer vi med innspill og tilbakemeldinger på ting i LU som vi ser på som forbedringspotensial og justeringer. Dette blir notert ned av prosjektleder. Men vi opplever ved neste møte å bli spørt opp igjen om innspillene hvor de lurer på hva det var igjen». Dette opplever også LU-kontakten ved lærerutdanningskolen 2 hen sier: «Det føles som at det er møte bare for å ha et møte».

Dersom samarbeidet om forskning og utvikling skal få gunstige vekstvilkår kreves det utvikling av positive relasjoner mellom de involverte aktørene i organisasjonen (Haara & Jenssen, 2022, s. 9). Fou-kontakten uttaler relasjonsbygging handler om interesse for andre parter, en opplevelse av likeverdighet i samarbeidet og hvor en arbeider sammen med å finne muligheter og ressurser. I dette momentet vektlegges stabile roller hvor LU-kontakt og fou-kontakt ikke skiftes ut.

Et mål i partnerskapet er et likeverdig samarbeid, dette oppleves som en generell utfordring i å ivareta og begrunnes i at aktørene representerer forskjellige kunnskaper med ulik legitimitet (Haara & Jenssen, 2022, s. 8).

#### 4.1.2 Forventninger og forståelse av hva Lærerutdanningskoler er

Lærerutdanningskolene hadde ulike formål for å inngå partnerskap med lærerutdanningsinstitusjonen. Lærerutdanningskole 2 ønsket å bli med i partnerskapet av økonomiske grunner. Her heiv den tidligere skole ledelsen seg på alle prosjekter som de kunne få penger ut av. Martinussen (2008, s. 65) peker på at handlingene mennesker foretar bestemmes av den sosiale konteksten som en handler innenfor og den handledes plassering.

Imsen (2016, s. 558) peker på at gjelder å vise til å ha et utviklingsprosjekt, slik som nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen, å vise frem til omverdenen for skolene. Det foreligger derfor et press på aktørene i skolene, spesielt på rektor rollen.

Lærerutdanningsmøte den 04.10.22 mellom lærerutdanningsskole 1 og lærerutdanningsinstitusjon 1, er noen år inn i partnerskaps prosjektet, men er det første fysiske møte for aktørene. Det blir derfor omtalt som oppstartsmøte, som egentlig var planlagt å gjennomføres ved prosjekt start. På møte er aktører fra lærerutdanningsskolen, lærerutdanningsinstitusjonen og prosjektleder til stede. I oppstarten av møtet sier Rektor på lærerutdanningsskole 1 «Jeg og skolen lurer på hvem som snakker for høgskolen i samarbeidet. Jeg ønsker i dette møtet å avklare forventninger og roller. Vi opplever mye usikkerhet rundt prosjektet [nasjonal satsing på kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen]. Hvem er det vi skal snakke med?». Frem til dette tidspunktet har det meste av samarbeid foregått gjennom det digitale verktøyet Teams, det er noe med kvaliteten i et partnerskap krever at aktørene møtes fysisk. Med dette begrunner rektor at dette er en klar årsak til at partnerskap ikke har vært gunstig frem til dette tidspunktet.

Rektor på lærerutdanningsskole 1 ønsket å få sitt satsingsområde og prosjekt S nedfelt i et dokument. Det virke ut som at det er et utviklingsprosjekt som skolen er stolt av da de søkte med prosjekt S for å bli partner i partnerskapet. Prosjekt S som handler om å inkludere alle elevene ved å skape best mulig ordinær undervisning. Ifølge Imsen (2016, s. 563) skal sentralstyrt strategier utformes for å gis mening til enkelte skolens virke. På grunn av et større forskningsprosjekt (prosjekt R) som kommer fra lærerutdanningsinstitusjonen 1, er det ikke plass til prosjekt S opplever lærerutdanningsskolen. Den store satsingen i partnerskapet blir dermed for lærerutdanningsskolen prosjekt R som oppleves for langt borte for skolens virke. Derimot oppleves prosjekt S som relevant for skolen, og lærere på skolen er ifølge rektor veldig innforstått og lojale i hva som ligger i prosjekt S. Det begrunnes i arbeidet de har lagt ned med å se på språk bruk og konkretisert skolens verdigrunnlag. På grunn av retningen partnerskapet har tatt inn i et prosjekt som lærerutdanningsskolen opplever å lite eierforhold til, uttrykker rektor bekymring over hva skolen vil sitte igjen med etter partnerskapsperioden. Rektor sier:

«Dersom jeg skal prøve å gi prosjekt S legitimitet så vil det være gjennom prosjekt R».

Dette kan tyde på at det er sentralt å kjenne til aktørene i lærerutdanningsskolenes forventninger og tanker rundt partnerskapet i forkant og underveis. Dette for at lærerutdanningsskolene skal være likeverdige i samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen og kunne anvende kunnskap og erfaring i profesjonsutvikling for hele skolen. I intervju med FOU-kontakten til lærerutdanningsskole 1 sier hen: Lærerutdanningsskole 1 ønsker at jeg skal være med å styrke prosjekt S. De har gitt uttrykk for ønske om tettere oppfølging fra lærerutdanningsinstitusjonen gjennom forskning og utviklings prosjekt». Her kan en stille spørsmål om de ulike aktørene kjenner til hvilke forventninger og forståelsen motparten sitter med. Om en tar utgangspunkt i Max Weber (Martinussen, 2008, s. 78) sin forståelse av menneskers subjektive forståelse av hverandre og situasjonen der er i kan en argumentere for akkurat dette. Det er viktig for aktørene i partnerskapet å fortelle hvordan det hele startet – en vil at den som hører på skal forstå hvor en kommer fra og hvorfor ting er som de er. Noe som ikke er rart siden dette er mange folk og ulike folk i partnerskapet. Dette har med hvordan mennesker forteller historier, lager narrative, som legitimerer deres standpunkter og støtter opp om dem. Det handler om ulike veier inn i det å bli en lærerutdanningsskole og ulike utviklings-veier for de forskjellige lærerutdanningsskolene. Både deres tidligere erfaringer i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen (da lærerutdanningsskolene er foregangsskoler) og hvordan de har opplevd de første årene i partnerskapet. Dette har noe å si for hvordan aktørene forstår det å være lærerutdanningsskoler.

## 4.2 Aktørene som partnerskap

I et intervju viser Prosjektleder til følgeforskningen som forteller at rollene var uklare i starten av prosjektet (Haara & Jenssen, Delrapport 1- Forventninger, 2020; Haara & Jenssen, Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 2 - Praksis og profesjon, 2021; Haara & Jenssen, Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 4 - Faglig samarbeid, 2022; Haara & Jenssen, Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 5 - LU-skole, 2023; Haara & Jenssen, Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 3 - Studenter, 2022). Aktørene var usikker på hva de egentlig skulle gjøre og hva deres mandat var. Rollene ses av LU-kontakt ved skole 1 som *veldig* personavhengige. I det legges det i at med rett person i rett rolle kan en få til mye. Rollene beskrives som nye og der rollene må fylles etter hvert i prosjektperioden. En viktig egenskap i rollen er at en må være dedikert og har tid, forteller LU-kontakt. Videre sier hen at det betviles ikke i dedikasjonen til noen, men det betviles i tidsaspektet.

I partnerskapet har en ifølge prosjektleder en overordnet tanke om rollene, samtidig som de vektlegger at personene er forskjellige, de har variert erfaring og lærerutdanningskolene er ulike. «Jeg mener aktørene må finne sin plass og ta sin rolle. Det må være rom for å være personavhengig da aktørene tar rollene ulikt» forteller prosjektleder. Prosjektet har ifølge prosjektleder et ønske om å skape et klart bilde av hva rollene skal være, men presiserer også at alt er nytt og veien blir til imens de går. Dette kan passe overens med Molander og Terum (2008, s. 14) sine tanker om profesjonens rolle som formidler og tolker, noe som gjør at læreren gjennom profesjonen har autonomi, legitimitet og tillit. Selv om det legges sterke føringer for lærerrollen og hva elevene skal lære, har læreren gjennom utdanning, undervisning og kunnskapsutvikling evnen til kritisk refleksjon over egen rolleutøvelse og løftes frem av Thuen (2017, s. 220) å være et verktøy inn i partnerskapet som inneholder ulike maktforhold.

#### 4.2.1 Forskning og utviklings kontakt

Prosjektleder forteller FOU-rollen som en person fra fagmiljøet på HVL, som er en koordinator og som utvikler og bygger forsknings kultur på lærerutdanningskolene. Det er flere av FOU-kontaktene i partnerskapet som har flere roller: «Personen har to hatter på gjennom sin forskningsrolle i forskningsprosjektet og sin rolle i lærerutdanning 2025. Noen ganger må en skille mellom hattene og noen ganger er det en fordel at en har totalt oversikt over det som foregår i lærerutdanningskolen» forteller prosjektleder. Det var et ønske om at de som skulle være i FOU-kontakt rollen, allerede var involvert i forskningsprosjekter ved lærerutdanningskolene.

«Jeg vil ikke si at den er en dobbelt rolle, men en tosidig rolle. I den ene rollen er jeg ren forsker, i den andre rollen er jeg koordinator» forteller FOU-kontakten for lærerutdanningskole 1. Som forsker innebærer det å skrive artikler basert på funnene i prosjektet, i tillegg delta på seminarer med studenter og praksislærere. I FOU-kontakt rollen handler det om å sette mennesker i forbindelse, rydde og strukturere og annet arbeid forteller FOU-kontakten. «Det er ikke bare prosjektet den rollen handler om» sier FOU-kontakten. I rollen skal en bidra til å styrke satsingsområdet til lærerutdanningskolen en er tilknyttet.

For FOU-kontakten ved skole 3 fortelles det at rollen handler om samarbeid og å se de mulighetene som er i prosjekter. Her kommer noen av tankene innenfor funksjonalisme frem, til dømes handler det om hvordan de ulike rolle utfyller hverandre og fungerer til det beste for alle (Martinussen, 2008, s. 67). I den anledning har FOU-kontakten sett at de andre i rollen samler inn data på lærerutdanningsskolen til egen forskning. FOU-kontakten har derfor sett for seg å følge satsingsområdet til lærerutdanningsskolen skole 3 fremover. Rollene beskrives som vide og FOU-kontakten mener en må fylle den med hva personene i rolles synes er interessant. Individualisme (Martinussen, 2008, s. 66) vektlegg å realisere bestemte interesser, samtidig som en har makt over byttemidler. Om FOU-kontakten ser hvilke satsingsområder som lærerutdanningsskolen ønsker å styrke, vil aktøren kunne anvende sin forskningskompetanse på en slik måte at partene opplever å balansere bytteforholdet (Martinussen, 2008, s. 134).

Den nyttigste tilveksten ifølge LU-kontakten på skole 1, er FOU-kontakten, det har i samarbeidet mellom lærerutdanningsskolen og høgskolen vært viktig for lærerutdanningsskolen å få en person som kan samle trådene fra lærerutdanningsinstitusjonen. «FOU-kontakten koordinere og bringer videre de synspunktene og tankene vi har, jeg synes rollen har vært veldig bra» forteller LU-kontakten. Det vektlegges også, fra LU-kontakten sin side, at det er viktig med en person i rollen som skoleledelsen og LU-kontakten ved lærerutdanningsskolen har kjemi med, samt at personen har faglig tyngde. FOU-kontakt rollen kjennetegnes av aktørene i lærerutdanningsskolene som en som er god på kommunikasjon og har kjapp responstid.

Rektoren ved skole 2 forteller at skolen føler seg beæret over å ha et samarbeid med personen i FOU-rollen. Det trekkes frem at mange muligheter blir sett og spennende prosjekter blir foreslått til skolen av FOU-kontakten. Likevel må lærerutdanningsskolene være klar over FOU-kontaktens evne til å presentere og argumentere for prosjekter for å få tilgang til skolefeltet, som Benjaminsen og Svarstad (2017, s. 30) advarer mot. Særlig interessant i denne sammenhengen er at FOU-rollen blir sett på av aktørene i lærerutdanningsskolene som en avgjørende rolle for at partnerskapet skal fungere. Dette kan skyldes personlig kommunikasjon, gjennom at aktørene opplever å bli lyttet til og hørt av FOU-kontakt rollen. Ut fra dette vises det igjen i prosjektene og mulighetene som blir foreslått av FOU-kontakten for å styrke satsingsområdene til lærerutdanningsskolen. Det kan virke som relasjon og tid eksisterer parallelt da det kommer frem av prosjektleder at personen som skulle inn i FOU-

rollen allerede hadde en etablert kontakt med lærerutdanningsskolen gjennom allerede eksisterende forsknings prosjekter på skolen. Ved alle lærerutdanningsskolen påpekes det at FOU-kontakten er en suksess faktor i partnerskapet, der viktige faktorer som personlig kommunikasjon, relasjon og tid blir trukket frem.

#### 4.2.2 Skoleledere ved lærerutdanningsskoler

Aktørene har i rollene organisert seg ulikt ved lærerutdanningsskolene. På noen skoler er rektor veldig involvert i lærerutdanning prosjektet, på andre skoler har rektor gitt ansvaret til for eksempel en avdelingsleder og er dermed ikke like tett på prosjektet. Rektor har ikke fått frikjøpt tid til å utføre arbeid tilknyttet prosjektet. Det er en forventning om at arbeidet tas inn i rektors administrasjonstid og at en prioriterer å være en lærerutdanningsskole. LU-kontakten ved lærerutdanningsskolen skole 1 beskriver rektor rollen slik: «Jeg ser på rektor rollen som et pølseskinn hvor alle prøver å stappe mer og mer innmat i den, og vi vett alle hvordan det vil gå, ikke sant». Det er ifølge LU-kontakten ikke fjernet noe fra rektor rollen fra kommunen, det er kun tilføyd mer i forbindelse med partnerskapet.

«I min rolle som rektor i en lærerutdanningsskole innebærer det å være bindeledd, fasilitator, holde trådene, ha oversikt og kontroll» forteller rektor ved skole 2. En av oppgavene som rektoren vektlegger og som er sentralt i deltagelse i partnerskapet, er å opprettholde skolens omdømme. Videre forteller hen at det arbeides for at skolen skal bli den beste versjonen av seg selv i forhold til partnerkspat som de deltar i, samt det å være en lærerutdanningsskole. Rektor ved skole 1 forteller at i rollen er hen med på alle møter og mener det er viktig å ha en rolle i møtene. I rollen sin ser rektor det som viktig å være den som utfordrer lærerutdanningsinstitusjonen. Spesielt gjør det seg gjeldende i å få aktørene i lærerutdanningsinstitusjonen til å forske på områder som er relevant for skolene for at det skal få legitimitet i sektoren. Her presiseres rektor at valg av forskningsområde ikke bare skal være tuftet på den enkelte aktørs interesse, men det skal ha en betydning for praksisfeltet.

Det kan virke som at rektor kobler et tydelig skille mellom hva høgskoleansatte er interessert i og hva som er relevant for praksisfeltet. Begge rektorene legg søkelys på at innholdet i forskningen som blir gjennomført på skolene sine skal gi mening og være realistisk for de ansatte for å finne nye veier. Her kommer det tydelig frem at rektorene ved disse lærerutdanningsskolene er svært involverte i prosjektet der de deltar i møte og er opptatt av



hva som skjer ved sin skole. En kan derfor bekrefte at rektorene ved lærerutdanningsskolene har stor påvirkningskraft og makt for hva som blir gjennomført i prosjektperioden da dem har siste ordet og bestemmer hvem og hva som får komme inn på skolen deres. Slik Benjaminsen og Svarstad (2017, s. 29) poengterer med at aktørene har forskjellige matressurser som de har kontroll over, til dømes har rektorene ved lærerutdanningsskolene makt over bruksrettigheter, de bestemmer hvem som får tilgang til å gjennomføre forskning på deres skole. Det er dermed et tydelig skille mellom hva aktørene i lærerutdanningsinstitusjonene er interessert i og hva som er relevant for praksisfeltet.

#### 4.2.3 Lærerutdanningsskole kontakt

Prosjektleder forklarer LU-kontakt rollen som den første rollen i prosjektet. Hensikten med rollen er å gi lærerutdanningsskolene tid til å samarbeide med lærerutdanningsinstitusjonen og gjøre arbeid knyttet til forskning og utviklingsarbeid i partnerskapet. Partnerskapet har derfor frikjøpt personene i en 20 prosent stilling uavhengig av størrelsen på lærerutdanningsskolen og antall praksisstudenter de tar imot. Hvem som har rollen på lærerutdanningsskolen, forklarer prosjektleder at er opp til hver enkelt skole. På noen skoler er det en lærer i rollen, og ved andre skoler har de valgt å gi rollen til en i ledelsen, som for eksempel avdelingsleder. Prosjektleder mener at LU-kontakt rollen er den mest stabile rollen i prosjektet.

På spørsmål «Hva innebærer din rolle som LU-kontakt?» forteller LU-kontakten ved skole 1 at det først og fremst handler om et koordineringsansvar mellom prosjektleder, ledelsen på lærerutdanningsskolen og FOU-kontakten. En av oppgavene er å være tett på praksislærerne når praksisstudenter er i praksis ved skolen. I rollen er det mange instanser som skal håndteres. «Vi vett at informasjonsflyt er essensielt for å få dette til å fungere. Derfor har jeg og inspektøren på skolen her et tett samarbeid med rektor», sier LU-kontakten for å forklare hvordan han utøver rollen i det daglige. Å drive med kommunikasjon i samarbeidet trekkes frem av LU-kontakten som en av de viktigste oppgavene. På samme spørsmålet forteller LU-kontakten ved skole 2: «Min rolle er uklar, jeg lurer på hva det egentlig er jeg skal gjøre. I første møte prøvde jeg å høre hva forventningene og kravene til min rolle var. Jeg savner noe spesifikt som forteller hva jeg skal gjøre». Selv om rollen oppleves som uklar forteller LU-kontakt hva hen gjør i sin rolle «... Den tiden bruker jeg hovedsakelig til møtevirksomhet, men også til andre praktiske ting. Dette er å organisere og ta imot hospitanter. Jeg bruker også tiden til å bli intervjuet av forskere».

Her er det tydelig at rollene mangler en beskrivelse av hva som er viktig, hvordan ting bør gjøres og hvem som bør gjøre hva, som Thorsvik og Jacobsen (2019, s. 156) løfter frem. Her blir det tydelig at en beskrivelse med forventninger til rollen hadde innenfor partnerskapet vært nyttig for å hindre usikkerhet blant aktørene i rollen.. Likevel kan de se ut som at gjennom arbeidet med prosjektet har aktørene fått mulighet til å jobbe mot å definere rollen ved å fylle den med bakgrunn i interesser. Det muliggjør og begrenser aktørenes handlinger.

#### 4.4 Kvalitet i lærerutdanningen

«Hele poenget med lærerutdanningsskoler er å utvikle lærerutdanningen» forteller prosjektleder i et intervju. Dette er prosjektleder usikker på om de har klart å få til. Hen mener at noen av strukturene som må være på plass for at det skal bli kvalitet i lærerutdanningen ikke er på plass. Det er blitt forsøkt en del forskjellige tiltak i lærerutdanningsskolene. Det er mye spennende som foregår, men spørsmålet er hva som skjer når strukturene ikke er på plass. For prosjektleder er det et håp om å starte på et tidlig tidspunkt å planlegge praksisopplæringen til lærerstudentene mellom praksislærerne på lærerutdanningsskolen og faglærerne på lærerutdanningsinstitusjonen. Sett i lys av dette må det tas inn i den ordinære strukturen for hvordan høyskolen og praksisskolen tenker om undervisning.

Hva de ulike aktørene legger i kvalitet i lærerutdanningen er ulikt, her forteller prosjektleder i LU-møte: «Jeg mener skoleeiere må komme på banen i forhold til lærerutdanning prosjektet. Det sier noe om kvalitet og kompetanse i skolen. Skoleeiere må bidra til å fronte den nye 5-årige master grunnskolelærerutdanningen. En må være med være en produsent for kvalitet i utdanningen. Dette vil føre til at studentene velger grunnskolelærerutdanningen». I intervju med LU-kontakten ved skole 1 sier hen: «Jeg mener det er høyskolen som har et politisk ansvar i å øke kvaliteten på lærerutdanningen. Det må gis tydelige signaler til myndighetene, hvor det vektlegges å stille høyere krav for å komme inn på lærerutdanningen. Det handler om lærernes profesjon hvor de må bli tatt seriøst. Det må gis høyere lønn og jeg tror dette vil føre til økt antall søkere til lærerutdanningen».

Til tross for ulike perspektiver på hvor ansvaret ligger, arbeides det på flere områder og sammen for å oppnå kvalitet i lærerutdanningen. Et annet perspektiv kommer fra FOU-kontakten ved skole 3 som forstår kvalitet i utdanningen som alles ansvar. «To søyler bærer best om de har noe som binder de sammen. To søyler som står alene kan vakle litt, men

dersom en får de til å henge sammen så står de veldig støtt og det er ulike læringsarenaer» forteller FOU-kontakten. Det beskrives som at det er to parter i utdanningen til lærerstudentene, praksisfeltet (lærerutdanningskolene) og høgskolen, der det arbeides sammen for en profesjons utdanning.

#### 4.4.1 Skoleutviklingsprosjekter initiert av lærerutdanningsinstitusjonen

Et likeverdig partnerskap trekkes frem av alle aktørene, men om det er et likeverdig partnerskap stilles det spørsmålsteget ved fra flere av dem. Blant annet er prosjektleder usikker på om det er et likeverdig partnerskap. «Jeg håper og tror at det er bedre enn det har vært tidligere der høgskolen har lagt premissene. Det er slik at Høgskolen kommer med en bestilling til en skole. Det er høgskolen som styrer og har makten og vett hva de vil og ønsker, samt hva de vil få ut av prosjektet. Vi har våre egne interesser» forteller prosjektleder.

Forskermiljøene får tilslag på ekstern finansiert prosjekt, av den grunn besitter forskerne på lærerutdanningsinstitusjonen makt som består av økonomiske ressurser (Benjaminsen & Svarstad, 2017, s. 30) som lærerutdanningskolene ikke har tilgang til. I prosjektene er det beskrevet at de skal ha med en skole. Forskerne går da frem ved å kontakte for eksempel prosjektleder og spør hvilken skole de kan ha med i sitt prosjekt. Prosjektleder mener dette er en helt feil fremgangsmåte da det er lærerutdanningsinstitusjonen som har lagt premissene, det er lærerutdanningsinstitusjonen sitt prosjekt og en tilfeldig skole kan få være med. Likevel sitter lærerutdanningskolene på bruksrettighetene. De ressursene hver aktør disponerer blir av Benjaminsen og Svarstad (2017, s. 30) beskrevet som makt over andre aktører.

Ifølge prosjektleder har ikke skolene god nok bestiller kompetanse. Hen forklarer det med at skolene ikke helt vett hva de vil og hva som er mulig. «Det er en kultur som skal endres hvor vi skal bygge opp ting sammen, ha en dialog og prosess der vi skal komme frem til et prosjekt og samarbeid som alle parter er enige om» sier prosjektleder. Ved å bringe forskerne på lærerutdanningsinstitusjonen sammen med praktikerne på skolen og diskutere hva skolene er opptatt av og sammen utvikle et prosjekt. De må sammen gjennom en dialog finne ut hvor skoen trykker for skolen, hva ønsker skolene å finne ut av og på hvilke områder vil skolene bli gode. Det er selvsagt noe som tar tid, men det er viktig.

«Jeg vil være med å utfordre lærerutdanningsinstitusjonen til å forske på områder som er relevante for skolene for at forskningen skal få legitimitet. Forskere skal ikke velge å forske på områder av egen interesse, det må ha en betydning for praksisfeltet» sier rektor på lærerutdanningsskole 1 i intervju.

Prosjektleder vektlegger skoleutviklingsprosjekter som inkluderer hele personalet ved lærerutdanningsskolen, og fremhever at prosjektet da vil begynne å ta form. «Jeg tenker at vi må ta forskningsprosjekt inn i utviklingstid og arbeide systematisk med det. På den måten kan det bli profesjonsutvikling for hele skolen» forteller prosjektleder. Med den nye femårige lærerutdanningen tror prosjektleder det vil komme lærere som vil kunne være med å bygge opp forskningskulturen på skolene, samt at de etter hvert vil bli praksislærere med en annen type kompetanse en nåværende praksislærere. Det vektlegges et tettere samarbeid med lærerutdanningen der det handler om å ta prosjekter inn i hele skolen. En strategi med rød tråd og at denne røde tråden satses på når en arbeide med forskning og utvikling over tid mener prosjektleder er viktig og sentralt. Det skal ikke være en happening for skolene en gang i året der kun noen få utvalgte lærere og elever er med.

LU-kontakten ved skole 1 forteller at lærere som er utenfor praksislærerrollen ikke merker noe særlig at skolen er en lærerutdanningsskole og har et samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen. «Jeg tror de lærerne som er en del av lærerstudentenes praksis er bevisste på at vi er en lærerutdanningsskole». Lærerutdanningsskolen har en vei her å gå mener LU-kontakten, det er et ønske om å iverksette det fra teori til praksis for hele skolen. Det er blitt gjennomført en prosess i kollegiet der det er blitt informert og det har vært en erfaringsutveksling. Det vektlegges av LU-kontakten at lærerutdanningsskolen har et potensial og en del her å gå på når det gjelder å ta det ut til hele skolen. En slik oppfatning finner en også hos rektor ved lærerutdanningsskolen som forteller at det må være tid til det og kvalitet i det når det skal tas ut til hele personalet ved skolen.

#### 4.4.2 Videreutdanning i lærerutdanningsskolene

For lærerutdanningsskolene er det obligatorisk med profesjonsrettleder studie/veilederutdanning for hele personalet ved skolen. Kurset retter seg mot profesjonsutvikling på hele skolen. Det handler om hvordan skolen og de ansatte skal møte studentene i praksis. De ansatte fikk på lærerutdanningsskolene tilbud om å gjennomføre 15

studiepoeng. Veilederutdanningen ble ifølge rektor på skole 1 gjennomført i arbeidstid. Det var opp til hver enkelt om de ville ta eksamen i disse 15 studiepoengene.

«Jeg skulle ønske at høgskolen, når de bruker fagfolk at de hadde gitt oss mer faglig input og andre perspektiver. Vi opplevde at de fasiliterte og det ble mye drøftings oppgave for lærerne som deltok» forteller rektor ved skole 1. LU-kontakten hevder veilederutdanningen ikke ble helt som de hadde sett for seg da de hadde en forventning om «å lære noe nytt». De hadde et ønske om å bli undervist og ikke satt til refleksjon med hverandre. Det var derfor lite «nytt» som kom opp med veilederutdanningen mener LU-kontakten. I tillegg mener de at HVL la listen for lav noe som gjorde at de ansatte ved lærerutdanningsskolen følte seg undervurdert. Kjennetegn ved skoler som er i utvikling er åpenhet, da de ytrer sine meninger, noe som Stoll og Fink (1996; Imsen, 2016, s. 581) ser som nødvendig for å utfordre det rådende paradigmer. I tillegg viser de til kontinuerlige forbedringer gjennom å delta i videreutdanningen.

Et viktig poeng som trekkes frem av LU-kontakt skole 1 er at en må kunne kjenne på et steg videre når en skal delta på kurs og utdanning i samarbeid med HVL. Videre forteller de at innholdet i forelesningen skulle vært bedre, blant annet likte de ikke at de måtte se video på forhånd. Dette trekkes også frem av rektor som utfordrende, da 1/3 av utviklingstiden på skolen ble brukt nettopp til å se disse videoene. Allikevel valgte rektor å legge til rette for sine ansatte i dette arbeidet. LU-kontakten forteller at de underveis fikk gi innspill til hvordan høgskolen kunne gjennomføre det på en bedre, lærerutdanningsskolen opplevde her å bli hørt av høgskolen og det ble gjort endringer til det bedre. Det viktigste og det mest positive med gjennomføringen trekker LU-kontakten frem at det var gjennomført på lærerutdanningsskolen, det gjorde det mulig å sette av tid til dette utviklingsarbeidet.

#### 4.4.3 Lærerstudenter i utdanning

Andre går mer inn på praktiske forhold når det kommer til kvalitet. FOU-kontakten ved lærerutdanningsskole 4 uttrykker antall lærerstudenter i praksis ved lærerutdanningsskolene henger sammen med kvalitet i studentenes praksisperiode. Dette fører ifølge FOU-kontakten til at lærerutdanningsskolene er minst ivrige til å ta imot mange lærerstudenter i praksis da de vektlegger kvalitet i praksisperioden for studentene og sikre undervisningskvalitet for elevene ved skolen. Lærerutdanningsskolene tar imot det antallet studenter som de mener er forsvarlig

for å kunne gi alle studentene en relevant og realistisk opplevelse i praksisperioden, samt kunne ta hensyn til elevene ved skolene.

Variasjon i antall studenter ved lærerutdanningskolene skyldes ifølge skole 1 en kombinasjon av størrelsen på lærerutdanningskolene og antall lærerstudenter på lærerutdanningen til hver campus. Lærerutdanningskole 1 ønsker flere lærerstudenter til seg slik at de kan gjennomføre skoleovertakelse for lærerstudentene og ser dette som en mulighet til å drive utviklingsarbeid for hele personalet. De mener at skoleovertakelse er viktig i arbeidet for å skape kvalitet i skolen, samt kunne gi lærerstudentene en praksis som skiller seg ut ifra de tidligere årene og de kommende årene i utdannelsen. LU-kontakten sier dette om overtakelsen: «Vi må gi studentene tillit og en opplevelse av hvordan det er å arbeide i skolen». Det viser en forståelse for at lærerstudenter vokser med tillit. Her vektlegges det å få det til på systemnivå, men at det må være opp til hver enkelt skole og praksislærer å gjennomføre det.

«Jeg tror det er viktig å arbeide med samsvar mellom det som skjer i undervisningen på høgskolen til lærerstudentene og det som foregår i skolen. Den store forventningen er at det som skjer på campus skal nærme seg det som skjer ute i skole hverdagen». LU-kontakt opplever i praksisperiodene mange kompetente lærerstudenter med et bra fundament. Hen synes kvaliteten på lærerstudentene har vært stigende de siste årene. Det handler om lærerstudentenes evne til å omsette teori og forskning fra campus og ut i skolehverdagen når de er i praksis. Det trekkes frem av LU-kontakten at dette er noe lærerutdanningsinstitusjonen har fått bedre til med den nye masterutdanningen. Diskusjonen rundt pedagogikkens innhold som løftes frem av Lyngsnes og Rismark (2014, s. 12) kan se ut til å ha fått svar. Gjennom den nye masterutdanningen sees det tydelige signaler til dyktige lærere med allsidig kompetanse.

«I noen områder, så er ikke student grunnlaget stort nok. Lærerutdanningskolene ønsker å ta imot flere studenter, men det er ikke nok studenter ved det tilknyttete campus. Vi må se på mulighetene for å kunne sende lærerstudenter fra andre campus til lærerutdanningskolene som har mulighet til å ta imot flere lærerstudenter» forteller prosjektleder. En skole som kan ta imot flere lærerstudenter i praksis er lærerutdanningskolen 1. «Vi merker at det er en utdanningsinstitusjon som er på felgen når det gjelder å rekruttere lærerstudenter», sier Rektor for å forklare den problematiske siden med lærerutdanningsinstitusjon 1 som sliter med student grunnlaget på. En utfordring med å ta imot mange studenter er at

lærerutdanningsinstitusjonen har forventninger til at praksislærerne skal delta på praksis forberedende dag på Campus. Ifølge rektor vil dette kreve tid og ressurser. I det legger hen i at partnerskapet kunne fungert bedre dersom lærerutdanningsinstitusjonen hadde forstått situasjonen til lærerutdanningsskolen.

Lærerutdanningsskole 1 ønsker selv at lærerne skal få fri til utviklingsarbeid gjennom skole overtakelse for lærerstudentene, men når det kommer til å sende praksislæreren på utvikling på lærerutdanningsinstitusjonen er ikke det like viktig ifølge skoleledelsen. En gi og ta mentalitet ser ut til å foreligge her, dette kan ha sammenheng i hvordan lærerutdanningsskolen opplever partnerskapet og hvordan de blir inkludert i forsknings og utviklingsarbeidet som foregår ved skolen.

En lærerutdanningsskole som tar imot mange lærerstudenter i praksis, er lærerutdanningsskolen 4. I observasjon av lærerutdanningsmøte uttrykker prosjektleder ønske om å sende enda flere lærerstudenter til skolen. Prosjektleder sier at det er et mål i partnerskapet å få flest mulig studenter i praksis på en lærerutdanningsskole. På spørsmålet fra prosjektleder om hva som skal til for at lærerutdanningsskolen skal kunne ta imot flere studenter svarer LU-kontakten ved lærerutdanningsskolen: «Vi er i den situasjonen at vi i løpet av perioden har gått ned til et trinn mindre enn når vi startet partnerskapet. Det sier seg sjøl at det begrenser seg når vi har for få elever. Vi trenger flere elever». Aktørene på skole 1 uttrykker for få lærerstudenter, mens andre lærerutdanningsskoler slik som lærerutdanningsskolen 4 har for få elever. Dette har å gjøre med lærerutdanningens evne til å rekruttere studenter til de ulike campusene, samt som prosjektleder sier, å markedsføre muligheten til å gjennomføre praksis perioden sin ved en lærerutdanningsskole som tilhører et annet campus ved lærerutdanningsinstitusjonen. Allikevel fremkommer det i LU-møtet at skole 4 tar imot like mange eller flere praksisstudenter nå som da de hadde flere klassetrinn. For å sikre kvalitet i praksisperioden har lærerutdanningsskolen satt i gang praksis team istedenfor praksislærer. Dette forteller de at de gjør for at studentene skal få nok undervisningstimer, samt at de får mest mulig undervisningstid i fagene de har valgt i utdanningen. LU-kontaktene forteller at skole ledelsen er forsiktige med å ha lærerstudenter på 10.trinn på grunn av forberedelse til eksamen for elevene ved skolen. De ser 8. og 9. trinn som mer aktuelle for lærerstudentene å gjennomføre praksis i.

En løsning både lærerutdanningsskolen og prosjektleder har sett på er å fordele praksis utover året. Lærerutdanningsinstitusjonen vil se i organisasjonen hvordan de kan gjøre det, dette er et arbeid som gjøres internt i organisasjonen forteller prosjektleder. Praksisperiodene er på nåværende tidspunkt lagt parallelt for hvert kull, prosjektleder mener derfor det er klart at det er begrensninger i hvor mange lærerstudenter lærerutdanningsskolene kan ta imot. Dersom en hadde spredt praksisperioden utover året mener prosjektleder at lærerutdanningsskolene kunne tatt imot flere lærerstudenter. Her ser LU-kontakten ved lærerutdanningsskole 4 samtidig at det ikke er bra for alle elevene. «En praksisperiode er på flere uker, dersom en tenker å plassere flere grupper utover året så blir det fort mange uker for elevene. Noen trinn tar dette greit, men noen elever trenger noen trygge og forutsigbare skoledager» forteller LU-kontakten. Prosjektleder mener dette er viktige innspill, da det er ulike begrensninger og rammer på hver enkelt lærerutdanningsskole som må tas hensyn til. «Det må gjøres til elevenes beste» sier prosjektleder. En slik forståelse viser lærerutdanningsskolen at de arbeider for, da de har et bevist forhold til hvor mye tid elevene får med praksisstudenter i løpet av skole året.

En annen lærerutdanningsskole som også tar imot mange studenter, er lærerutdanningsskole 2. De forteller at de har mange lærere med veilederutdanning, som gjør at de har kompetanse i hvordan de skal møte lærerstudenter i praksis. I flere år har lærerutdanningsskolen hatt et tett samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen forteller LU-kontakten. Derimot lurer de på hva de får igjen av dette samarbeidet. De spør om det er slik at lærerstudenter har et ekstra ønske om å gjennomføre praksisperioden sin ved en lærerutdanningsskole versus en vanlig praksisskole. Videre lurer de på om det gir skolen et positivt omdømme eller status å være lærerutdanningsskole. I praksis ønsker lærerutdanningsskolene å kunne tilby noe mer for lærerstudenter enn hva de vil få ved en vanlig praksisskole. Selv om målet med partnerskapet er at alle praksisskoler skal dra nytte av nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen er det tydelig at skolene som i dag er involverte har egne interesser for sin skole. Dette er ikke unaturlig sett i lys av tiden de legger ned i samarbeidet med høgskolen. Likevel må vi forstå dette i det politiske samspillet som aktørene inngår i; lærerutdanningen ønsker flere studenter, skole-eierne ønsker mer attraktive skoler – noe som igjen kan antas å ha positive ringvirkninger for skoleeierne.

Å ha god relasjon og kommunikasjon mellom aktørene i høgskolen og lærerutdanningsskolen trekkes frem av aktørene som viktig i arbeidet med å skape kvalitet i lærerutdanningen. Gode



relasjoner til og mellom høgskolen er grunnlaget for, og legger til rette for, at aktørene i lærerutdanningsskolene skal kunne skape et godt samarbeid og utvikle profesjonspraksisen. FOU-kontaktene sier kommunikasjon og relasjon er utgangspunkt for alt de gjør. All kommunikasjon med lærerutdanningsskolen går gjennom «FOU-kontakt rollen» forteller de. De mener det vil være bedre tilrettelagt for lærerutdanningsskolene, da de ikke vil motta en strøm av eposter fra forskere til alle tider, samt at FOU-kontaktene vil få et overblikk på hva som rører seg ved lærerutdanningsskolen. Prosjektleder forteller at noen har i sin FOU-rolle påtatt seg nettopp å motta henvendelser fra masterstudenter som vil gjennomføre intervju og observasjon til sin masteroppgave. Dette har de gjort for å skjerme lærerutdanningsskole, samt finne de masteroppgavene som går på tematikken som skolen driver forskning og utviklingsarbeid innenfor som kan være aktuelle. På andre lærerutdanningsskoler som skole 1 ønsker rektoren selv å motta disse henvendelsene fra masterstudentene. Sett i lys av erfaringene lærerutdanningsskole 1 har med forskning og prosjekter i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen, har de med dette mulighet til å få gjennomført forskning og utviklingsarbeid som er i tråd med deres ønsker og som ikke er styrt av og gjennom lærerutdanningsinstitusjonen.

Det kommer frem en tydelig tanke om at aktørene har ulike syn på hva kvalitet i lærerutdanning er, noe som baserer seg fra hver enkelt skole sin kontekst. Synet på kvalitet må ses i lys av skolens lokalitet, samarbeidspartnere og egne rammer. I tillegg må en se på hvordan de bruker partnerskapet til å fremme sine egne interesser for skolen. Det er et ønske om en varig endring i det som blir bygget opp gjennom nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen for alle aktørene. For prosjektleder handler kvalitet i lærerutdanningen om å bygge opp strukturer i samarbeidet som er innlemmet på en god måte som også går utover partnerskapsperioden. Noe som sammenfaller med aktørenes egne interesser for å skape bedre omdømme for skolen.

## 4.5 Koherens i lærerutdanningen

Alle lærerutdanningsskolene har det til felles at de har et ønske om å bidra med kunnskap og erfaring til studentene. De er samde om at utdanningen handler om å bygge opp den teoretiske delen, men ønsker å tilføye mer praksis og praksis-relevant kunnskap til studentene for å gjøre utdanningen mer «praksis nær». Skolene uttrykker at de opplever et spenn mellom a og b. Her kommer de inn på Heggen og Raaen (2023, s. 3) sine tanker, der god sammenheng i

utdanningen blir løftet frem. En felle oppfattelse blant lærerutdanningskolene er en lærerutdanningsinstitusjon sp, utdanner studenter til det de mener er en profesjon som ikke helt samsvarer med det yrke studentene skal utøve. I intervju med rektorene ved lærerutdanningskolene forteller de også om et ønske i å bidra inn i undervisningen til studentene. De mener at ved å ta i bruk lærere fra lærerutdanningskolene inn på campus til lærerstudentene og forteller om for eksempel «skole-hjem-samarbeid» vil undervisningen være mer «praksis nær». Når en arbeide i en slik kontekst med personer fra skolen sammen med lærerstudentene på campus vil det ifølge informantene gi lærerstudentene et fortrinn på vei ut i arbeidslivet. Dette kan bety at praksisnært for rektorene er å ha jevnlig kontakt og kommunikasjon mellom dagens lærere og fremtidens lærere.

Når studentene kommer til lærerutdanningskole 1 i praksis vektlegger rektoren å fortelle at de er en lærerutdanningskole og-, hva det betyr. Rektor påtar seg oppgaven å fortelle om prosjekter som de arbeider i partnerskap med lærerutdanningsinstitusjonen og de fremmer skolens egne satsingsområder. Det er to måter lærerutdanningskolene ser at de kan bidra til å inkludere studentene i utviklingen av profesjonspraksis. Det ene er å invitere studentene til lærerutdanningskolen og gjennomføre et praktisk opplegg med studentene utenom praksisperioden som går på studentenes undervisningstema i faget pedagogikk.

En av lærerutdanningskolene, skole 2, har foreslått å gjennomføre et opplegg rundt temaet klasseledelse med GLU 1 studenter på lærerutdanningsinstitusjonen 2. LU kontakten sier: «Jeg ønsker at dette gjøres av foreleserne fra lærerutdanningsinstitusjonen i samarbeid med lærerne her på skolen vår. Det vil gi studentene praksis og relevant erfaring i utdanningen». Videre forteller hen: «Jeg har foreslått å gjennomføre praktisk metodisk eksamen til lærerstudenter ved vår skole. Det kan gi oss som lærerutdanningskole et tak på hva det er å være LU skole». Skolen opplever at forslagene ikke blir tatt alvorlig av prosjektleder. De har hatt en del forslag på hvordan skolen og lærerutdanningsinstitusjonene kan arbeide bedre sammen for studentene, men det blir ikke fulgt opp ifølge LU-kontakten. Den andre måten går ut på å bidra inn i forelesningene til studentene på høyskolen. Her ser representanter fra skolene for seg å dele kunnskap på områder som de er gode på og områder som de ser er nødvendig å få inn i utdanningen. «Vi vil høre fra studentene om det er nyttig og hva de trenger fremover» sier rektor ved lærerutdanningskolen skole 2. De vektlegger studentenes stemme gjennom at de ønsker dialog med dem.

På en annen lærerutdanningsskole, skole 3 har det blitt gjennomført et praktisk opplegg på lærerutdanningsinstitusjonen 1 med GLU1 lærerstudentene utenom praksisperioden. Initiert av lærerutdanningsskolen selv, har skole 3 gjennomført skole-hjem-samarbeid. FOU-kontakten for skole 3 mener skolen kjenner denne tematikken best, og derfor var lærerutdanningsinstitusjonen sin rolle kun å formidle hva studentene skulle lære innenfor denne tematikken i henhold til utdanningens emneplaner. Opplegget innebar stasjonsundervisning som tok for seg de ulike delene av skole-hjem-samarbeidet.

Det er derfor svært interessant å se hvordan lærerutdanningsskolene har ulik evne til å få til opplegg sammen med lærerutdanningsinstitusjonen. I tillegg til at dette gjør seg gjennomgående i flere deler av partnerskapet rundt prosjektet. Aktørene mener de kan heve kvaliteten i utdanningen ved å arbeide tettere sammen og at aktørene kommer inn i lærerutdanningen mer aktivt.

Rektor ved lærerutdanningsskole 1 sier «Jeg tenker HVL burde bruke oss mer inn mot studentene i undervisningen. Jeg tenker at vi er en ressurs på Høgskolen som en kunne benyttet seg av». En slik tanke har også LU-kontakten ved skole 4 som i møte sier: «Vi har hatt digital forelesning for PEL studenter hvor vi har snakket om hvordan vår skole arbeider med lokalsamfunnet. På den måten har vi bidratt inn i lærerutdanningen når det gjelder det temaet. Men vi har ikke hatt studenter ute i praksis som har gjennomført opplegg rundt temaet, det har kun vært at vi har presentert».

Selv om skoleeier og lærer her har samme tanker om at de kan brukes mer aktivt i utdanningen, kommer det også frem at det er ikke en enkel sak. Det er for eksempel mange ulike meninger om hva det bør fokuserer mer på. LU-kontakten sier: «Det kan hende det er andre ting som brenner for å komme inn i lærerutdanningen, for eksempel bruken av IOP. Vi bør snakke mer om hva vi tenker at studentene bør lære mer om, før vi bare hopper på noe. Jeg tror det er andre ting som er mer prekært å få inn, både i fag, generelt og i praksis». En lærerutdanningsskole som har vært på besøk hos studentene på campus er skole 3. «Vi var på campus og snakket med 4. års studenter om vårt skoleutviklingsarbeid. Dette studieåret står profesjon og profesjonsutvikling i emneplanen, samt skolehistorie» forteller rektor ved lærerutdanningsskole skole 3 på lærerutdanningsmøte.

Gjennom intervjuene og observasjonene blir det trukket frem opplegg som kan bli benyttet og som blir benyttet i utvikling av profesjonspraksis. Et særlig viktig poeng blant informantene er studentenes stemme kommer tydelig frem hvor studentene er i fokus og har en medvirkning. De er opptatt av at studentene skal få kvalitet i utdanningen, og kunnskapen de trenger for å utøve yrket. De støtter seg på og grunngir dette i Dewey (Mausethagen, 2015, s. 85) som også vektlegg lærerens kunnskapsbase. Innspillene betraktes av aktørene som selve grunnlaget for at de skal forstå betydningen av å være lærerutdanningsskole. Innspillene og bidragene fra lærerutdanningsskolene har til hensikt å skape et nærmere forhold til praksis og skolehverdagen for lærerstudentene i lærerutdanningen. Dette kan argumenteres for å være viktig i en profesjonsutdanning som går over fem år. Det blir pekt på å være betydningsfullt å nærme seg skolehverdagen, hva som skjer i skolen, for å dyktiggjøre og realitets orientere studentene.

## 5.0 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt partnerskap og jeg viser til min problemstilling: «*Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningskolene?*» da jeg i dette kapitlet tar siktepunkt på å svare på denne gjennom studiens forskningsspørsmål.

Slik jeg ser det spiller forskningsprosjektene i partnerskapet en sentral rolle i utviklingen av profesjonspraksis i lærerutdanningskolene. Det kommer frem at lærerutdanningskolene er engasjerte og har mange ideer til praktiske opplegg for å skape ei lærerutdanning med god sammenheng for å utdanne dyktige lærere med solid kunnskapsbase. Partnerskapet er i en oppstartsfasen og det blir derfor anerkjent av begge partene lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningskolene at veien blir til imens de går.

For å skape et likeverdig partnerskap kreves det anerkjennelse av aktørene i de ulike kunnskapene og kompetansene hver enkelt har og tar med seg inn i partnerskapet. De har fokus på kommunikasjon som er i og relasjon som skapes gjennom partnerskap som selve grunnlaget for utvikling av profesjonspraksis. Undersøkingen min viser også at aktørene er avhengig av hverandre da de sitter på ulike ressurser de har makt over. Lærerutdanningskolene er de som bestemmer hvilke forskere og forskningsprosjekt som får bruksrettigheter, samstundes som det er lærerutdanningsinstitusjonen som sitter på de økonomiske ressursene til å få gjennomført forskningsprosjekt. Det er også de som har kunnskapen og erfaringen med forskningen, likevel er det skolene som vett hva som trengs å undersøkes for å utvikle og endre skolens virke. Av denne grunn kan en se den nye lærerutdanningen med forsker kompetanse som nyttig inn i skolen.

### 5.1 Veien videre

Videre forskning innenfor dette feltet hadde derfor vært spennende å rette i denne retningen; hvordan benytter de ny utdannede læreren sin forsknings kompetanse til å undersøke satsingsområder på den enkelte skolen en er tilsett ved for å utvikle og endre skolens virke.



## 6.0 Litteraturliste

- Advisory Panel for Teacher Education, APT. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*. NOKUT.
- Barth, F. (2023, 04 06). Sixty Years in Anthropology. *Annual Reviews*, s. 18.
- Baugstø, T., Haldorsen, A.-K., & Munthe, E. (2023, 05 29). *Lesson Study - for skolebasert kompetanseutvikling 2017*. Hentet fra utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lesson-study--for-skolebasert-kompetanseutvikling/>
- Benjaminsen, T., & Svarstad, H. (2017). *Politisk økologi - miljø, menneske og makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgen, S. (2021). Å vere herre i eige hus. I M. Eilifsen, & B. Risøy, *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. abstrakt forlag.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Fransisco: Jossey.Bass.
- Edgren, H., Nordberg, K., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag; en håndbok for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikenes, S. (2023, 05 23). *Landa ny strategi til 2030*. Hentet fra Høgskulen på Vestlandet: <https://www.hvl.no/aktuelt/landa-ny-strategi/>
- Eriksen, T. H. (2013). *Fredrik Barth En intellektuell biografi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faglig Råd for Lærerutdanning. (2023, 15 05). *Partnerskap i lærerutdanningene - et kunnskapsgrunnlag: Delrapport 1*. Hentet fra regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Forskningsetikk*. (2021). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. og 5.-10. trinn*. (2023, 05 25). Hentet fra Kunnskapsdepartementet 2010:

- [https://www.regjeringen.no/contentassets/248eab3cb2bc4beaa12bf031b5e846cc/forskrift\\_rammeplan\\_grunnskolelaererutdanningene.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/248eab3cb2bc4beaa12bf031b5e846cc/forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf)
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter; Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 72-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Heggen, K., & Raaen, F. (2023, 05 25). *Koherens i lærerutdanninga 2014*. Hentet fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift Vol. 98, Utg.1: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Hovdenak, S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad, & K. Helstad, *Profesjonsutvikling i skolen* (ss. 59-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- HVL. (2023, 05 23). *Strategi for HVL 2023-2030*. Hentet fra Høgskulen på Vestlandet: <https://www.hvl.no/contentassets/fcb7b0b9236247389baa6a5faf3b2e76/hvl-strategi-2023-30-med-kap-5.pdf>
- Høgskulen på Vestlandet*. (2023, 05 05). Hentet fra Samarbeid - Lærerutdanning og kreative fag- Lærerutdanningsskoler: <https://www.hvl.no/samarbeid/samarbeid-larerutdanning-og-kreative-fag/larerutdanningsskoler/>
- Høgskulen på Vestlandet*. (2023, 05 05). Hentet fra Samarbeid - hvl som samarbeidspartner: <https://www.hvl.no/samarbeid/hvl-som-samarbeidspartner/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2023, 05 12). *Strategiplan for fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) 2019-2023*. Hentet fra HVL: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Strategiplan+for+fakultet+for+1%C3%A6rerutdanning%2C+kultur+og+idrett+%28FLKI%29+2019-&dlr=1&sei=TIZeZJb7PJHYrgTjvLnoDQ>
- Haara, F., & Jenssen, E. (2020). *Delrapport 1- Forventninger*. Sogndal: Høgskulen på Vestlandet.
- Haara, F., & Jenssen, E. (2021). *Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 2 - Praksis og profesjon*. Sogndal: Høgskulen på Vestlandet.
- Haara, F., & Jenssen, E. (2022). *Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 3 - Studenter*. Sogndal: Høgskulen på Vestlandet.



- Haara, F., & Jenssen, E. (2022). *Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 4 - Faglig samarbeid*. Sogndal: Høgskulen på Vestlandet.
- Haara, F., & Jenssen, E. (2023). *Lærerutdanningsskoler - pilotprosjekt: Delrapport 5 - LU-skole*. Sogndal: Høgskulen på Vestlandet.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet . (2023, 05 22). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). (2023, 05 23). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-lærerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 05 22). *Lærerloftet. På lag for kunnskapskolen (2014)*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. (2023, 05 25). *Behov for å utvikle "det tredje rom" i relasjonen mellom universitet og praksisskoler*. Hentet fra Universitetsforlaget ÅRGANG 40, NR. 1-2017, S. 68–85: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv innføring i sosiologiske tenkemåter*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode; for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Strategi for Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) 2019–2023.* (2023, 05 23).  
Hentet fra Høgskulen på Vestlandet:  
[https://www.hvl.no/contentassets/ba3bb9c809214dc28dc2ade43bb621a0/strategi\\_fiki2019.pdf](https://www.hvl.no/contentassets/ba3bb9c809214dc28dc2ade43bb621a0/strategi_fiki2019.pdf)
- Svarstad, J. (2023, 05 22). *Borten Moe ble grillet om lærerutdanning: — Hva er statsrådets konkrete plan?* Hentet fra khrono: <https://khrono.no/borten-moe-ble-grillet-om-laererutdanning-hva-er-statsradens-konkrete-plan/778959?fbclid=IwAR0k29eGPKSIfWk57hUoDVsgR1xQv0GLg6NKOt3prcknHEsX-oEJryJbzJs>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder.* Fagbokforlaget.
- Thorsvik, J., & Jacobsen, D. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer 5. utgave.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen utdanningssystemets historie.* Oslo: abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 04 10). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 04 10). *Overordnet del 3.5. – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Aandahl, A., Frugård, K., & Vang, B.-M. (2021). Verdibasert utviklingsarbeid - epdagogisk og didaktisk praksis. I H. Berdinesen, *Ny pedagogisk praksis - eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen* (ss. 321-342). Sweden: Dreyer.



## 7.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguider

#### 8.1.1 Intervjuguide mal

##### **Introduksjon**

Hvem jeg er og formålet med denne studien

Anerkjennelse av informantens deltakelse

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet blir tatt opp med bruk av lydopptaker

##### **Bakgrunnsinformasjon**

Kjønn

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

##### **Forsknings spørsmål**

1. Hva er profesjonsutvikling for de ulike aktørene?
  - a. Hva er et profesjonelt læringsfellesskap?
  - b. Hvorfor er det hensiktsmessig å organisere skolens arbeid i profesjonelle læringsfellesskap?
  - c. Hvordan jobber man i profesjonelle læringsfellesskap?
  - d. Hva kjennetegner et godt profesjonsfellesskap?
  - e. Hvordan kan profesjonsfellesskapet bli videreutviklet?
2. Hvordan utøves profesjonsutvikling i profesjonspraksis?
  - a. Hvor ofte møtes høgskolen og lærerutdanningsskolen?
  - b. Hvilke tema tar dere opp på møtene?
  - c. Hvordan samarbeider man best i team?
  - d. Hvordan planlegger man møtene, og hvordan ledes de?
3. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
  - a. Kan du si noe om viktigheten av at du som lærer, skoleleder, høgskole kontaktperson er med i et slikt samarbeidsprosjekt?
  - b. Hva opplever du at de andre deltakerne i prosjektet tilfører?
  - c. Hvilken rolle har lærere, andre ansatte og skoleledere?
4. Hvordan arbeider skolen lærer og administrasjonen med fagfornyelsen?

- a. Hva betyr det nye læreplanverket for måten de jobber på?
  - b. Hvilke endringer av praksis innebærer de nye læreplanene? For lærere, skoleledere og andre ansatte?
  - c. Hvordan påvirker endringene undervisning, samarbeid og ledelse?
5. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningskolen profesjonsutvikling?
- a. Hvis jeg ikke kjente til samarbeids prosjektet, hvordan ville du beskrevet dette til meg?
  - b. Hvorfor ble du/ skolen med i prosjektet?
  - c. Hva betyr det for lærerutdanningskolen å være med i prosjektet?
  - d. Hva opplever du at høgskolen tilfører lærerutdanningskolen?
  - e. Hvilke forventninger hadde du til prosjektet på forhånd?
  - f. Hva opplever du som formålet med prosjektet?
  - g. Hvilke forventninger hadde du til prosjektet på forhånd?

### **Tilføyning**

Er det noe du ønsker å tilføye? Er det noe vi ikke har snakket om som du mener er av betydning?

### *8.1.2 Intervjuguide FOU kontakt 1*

1. Hva er profesjonsutvikling for de ulike aktørene?
  - a. Hva er profesjonsutvikling for deg?
  - b. Hva legger prosjektet i profesjonsutvikling?
  - c. Hva er et profesjonelt læringsfellesskap?
    - i. Har prosjektet definert hva profesjonelt læringsfellesskap er?
  - d. Hvordan jobber man i profesjonelle læringsfellesskap?
  - e. Hva kjennetegner et godt profesjonsfellesskap?
  - f. Hvordan kan profesjonsfellesskapet bli videreutviklet?
2. Hvordan utøves prosjektet praktisk?
  - a. Hvor ofte møtes høgskolen og lærerutdanningskolen?
  - b. Hvordan planlegger man møtene, og hvordan ledes de?
  - c. Hvilke tema tar dere opp på møtene?
  - d. Hvordan samarbeider man i team?

3. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
  - a. Kan du si noe om rollen din i prosjektet hvorfor du som kommer fra høgskolen er med i et slikt samarbeidsprosjekt?
  - b. Hva opplever du at de andre deltakerne i prosjektet tilfører?
  - c. Hvilken rolle har lærere, andre ansatte og skoleledere?

### *8.1.3 Intervjuguide FOU kontakt 2*

1. Hva er profesjonsutvikling for de ulike aktørene?
  - a. Hva er profesjonsutvikling for deg?
  - b. Hva er et profesjonelt læringsfellesskap?
  - c. Hvordan jobber man i profesjonelle læringsfellesskap?
  - d. Hva kjennetegner et godt profesjonsfellesskap?
2. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble du med i LU, og hva innebærer din rolle som FOU-kontakt?
  - b. Hva opplever du at de andre rollene i LU tilfører samarbeidet?
3. Hvordan utøves prosjektet praktisk?
  - a. Hvor ofte møtes høgskolen og lærerutdanningskolen?
  - b. Hvordan planlegger man møtene, og hvordan ledes de?
  - c. Hvilke tema tas opp på møtene?
  - d. Hvordan få til et godt samarbeid?

### *8.1.4 Intervjuguide rektor 1*

1. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningskolen profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble skolen med i LU?
  - b. Hvilke forventninger hadde du til prosjektet på forhånd?
  - c. Hva betyr det for lærerutdanningskolen å være med i prosjektet?
  - d. Hva opplever du at høgskolen tilfører lærerutdanningskolen?
2. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?

- a. Hvorfor ble du med i LU, og hva innebærer din rolle som rektor ved lærerutdanningssskole?
  - b. Hvilken rolle har lærere ved lærerutdanningssskolen i LU?
3. Hva er profesjonsutvikling for de ulike aktørene?
  - a. Hva innebærer profesjonsutvikling for din skole?
4. Hvordan arbeider skolen, lærer og administrasjonen med fagfornyelsen?
  - a. Hvordan har din skole arbeidet med Fagfornyelsen?
  - b. Fagfornyelsen legger vekt på profesjonsfellesskap, hva legger du i begrepet?
  - c. Hvordan har skolen arbeidet med profesjonsfellesskap i innføringen av Fagfornyelsen?
  - d. Har Fagfornyelsen hatt betydning for utviklingen av profesjonsfellesskapet på din skole?

### *8.1.5 Intervjuguide rektor 2*

1. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningssskolen profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble skolen med i LU?
  - b. Hvilke forventninger hadde du til prosjektet på forhånd?
  - c. Hva betyr det for lærerutdanningssskolen å være med i LU?
  - d. Hvilket prosjekt er de med i?
  - e. Hva opplever du at høgskolen tilfører lærerutdanningssskolen?
  - f. Hvordan få til et godt samarbeid mellom høgskolen og lærerutdanningssskolen?
2. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble du med i LU, og hva innebærer din rolle som rektor ved lærerutdanningssskole?
  - b. Hva er dine arbeidsoppgaver ift LU?
  - c. Hvilken rolle har lærere ved lærerutdanningssskolen i LU?

### *8.1.6 Intervjuguide LU-kontakt 1*

1. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningsskolen profesjonsutvikling?
  - a. Hva er Lærerutdanning 2025?
  - b. Hvorfor ble skolen med i LU?
  - c. Hva opplever du som formålet med LU prosjektet?
  - d. Hva betyr det for skolen å være en lærerutdanningsskole?
  - e. Hvilke forventninger hadde du/skolen til LU prosjektet på forhånd?
  - f. Hva opplever du/skolen at høgskolen tilfører lærerutdanningsskolen?
2. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble du med i LU, og hva innebærer din rolle som LU-kontakt?
  - b. Hvordan er det å være lærer ved lærerutdanningsskolen?
  - c. Hva opplever du at de andre deltakerne i LU tilfører?
  - d. Hvilken rolle har lærere, andre ansatte og skoleledere i LU?
3. Hvordan utøves profesjonsutvikling i profesjonspraksis?
  - a. Hvor ofte møtes høgskolen og lærerutdanningsskolen?
  - b. Hvilke tema tas opp på møtene?
  - c. Hvordan planlegger man møtene, og hvordan ledes de?
  - d. Hvordan få til et godt samarbeid mellom høgskolen og lærerutdanningsskolen?

### *8.1.7 Intervjuguide LU-kontakt 2*

1. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningsskolen profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble skolen med i LU?
  - b. Hva opplever du som formålet med LU prosjektet?
  - c. Hva betyr det for skolen å være en lærerutdanningsskole?
  - d. Hvilke forventninger hadde du til LU prosjektet på forhånd?
  - e. Hva opplever du at høgskolen tilfører lærerutdanningsskolen?
2. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
  - a. Hvorfor ble du med i LU, og hva innebærer din rolle som LU-kontakt?
  - b. Hvordan ser du rollen til de andre i LU? Da tenker jeg på Rektor, FOU kontakt, prosjektleder osv.



- c. Hva er din rolle i prosjektet som skolen arbeider med? Du og noen elever hadde en fremføring på konferansen i høst.
3. Hvordan utøves profesjonsutvikling i profesjonspraksis?
- a. Hvor ofte møtes høgskolen og lærerutdanningskolen? Da tenker jeg på, hvor ofte møtes hele gruppen sammen med prosjektleder, og hvor ofte har en kontakt med FOU.
  - b. Hvilke tema tas opp på møtene? Er det noe veiledning av prosjektene som holdes på med, eller er det ren statusrapport?
  - c. Hva tilfører møtene LU skolen? Får skolen noe utbytte av disse?
  - d. Hvordan planlegges møtene, og hvordan ledes de?

### *8.1.8 Intervjuguide prosjektleder*

1. Hva er din **rolle** i LU?
- a. Jeg vil at du skal beskrive rollene i LU – da tenker jeg på hvordan dei henger sammen med hverandre og utfyller hverandre. da tenker jeg ut ifra observasjonene jeg var på – LU kontakt, rektor, FOU kontakt, praksiskoordinator og andre.
  - b. Er det beskrivelse av rollene med forventninger og arbeidsoppgaver?
  - c. Ser du rollene som personavhengige?
2. Hvilke krav stilles det til å være **lærerutdanningskole**?
- a. Hvordan blir en lærerutdanningskole? Hvordan var opptaksfasen?
  - b. Hva er forventningene til lærerutdanningskolene?
  - c. Hva ønsker en at lærerutdanningskolene skal sitte igjen med etter samarbeidet med Høgskolen?
  - d. Hvordan inkluderes skolene i valg av prosjektet og forskning som skal gjennomføres?
  - e. Hvordan kan prosjektet bidra til profesjonsutvikling på skolene?
3. Hva er intensjonen med møtene lærerutdanningskolene,
- a. Opplevs det fremgang i møtene?
  - b. Hvordan arbeider en for å ta innspill videre.

4. Et mål i LU prosjektet er å få flest mulig studenter i praksis på lærerutdanningskoler, hvorfor?
5. I observasjon ble jeg informert om ønsket forlengelse av LU prosjektet, hvordan ønsker en å ta prosjektet videre?
6. Hva er veilederutdanning i LU prosjektet?
  - a. Hvem er det for og hvem er det som skal gjennomføre veilederutdanningen?
  - b. Hvordan ses veilederutdanning i sammenheng med kvalitet i lærerutdanningen?

## 8.2 Vedlegg 2 – Referat

### 8.2.1 Referat møte 04.10.22 - lærerutdanningsinstitusjon 1 og lærerutdanningskole 1

- a. **Presentasjonsrunde** av alle deltakerne: rektor, LU-kontakt, prosjektleder ved prosjekt A, FOU-kontakt, masterstudent og prosjektleder.
- b. **Omvisning** på skolen og en kort presentasjon v/ rektor
- c. **Skole 1 som LU skole** og overbyggende verdiplakat «inkludering» v/ rektor og LU-kontakt
  - i. Forventninger og praksis
    1. LU skole vs. Vanlig praksisskole – kommunikasjon mht. praksis
    2. LU skole - prosjektet skal gå videre – lærerutdanning 2025 – kvalitet i lærerutdanningen som er regjeringens strategi; prosjektleder sender noen lenker til denne. Finansiering av LU – kontakten går til 2024.
    3. LU-kontakt tok en rask runde omkring rolleavklaring fra sitt ståsted
    4. Praksisevaluering – gav tilbakemeldinger til gjennomføringen av profesjonsutdanningen / veilederopplæringen – HVL tar signalene på alvor og skal ta det med seg videre. Bra at det er plassbasert.
    - 5.
  - ii. Studenter – Praksiskoordinator er vår kontaktperson og knyttes opp mot inspektør på skolen

- iii. Skoleovertakelse 2023 – 70 – 75 % bør delta, og resten blir igjen for en ordinær undervisning – bør ha ca. 30 studenter for å kunne gjennomføre skoleovertagelse.
  - Flere studenter til skole 1, en blanding av spes. Ped. Og faglærere
  - Viser et stort engasjement for «inkludering» tenkningen
  
- d. **Prosjekt A – Implementering på Skole 1**, samarbeid med HVL, engelsk og matematikk, inkludering og mangfold vs. «inkludering» - Studietur til Skottland v/ prosjektleder og prosjektleder på prosjekt A
  - Prosjektleder på prosjekt A: Skole 1 er den eneste skolen som både er LU – skole og involvert i Prosjekt A
  - Prosjekt A er et forskningsprosjekt – søkt ut ifra mangfold og inkludering
  - Utvelgelse av praksislærere må ligge hos Rektor
  - FOU – kontakten: Har hjulpet oss med oversikten og koordineringsjobben
  - Studietur til Aberdeen, Skottland – 1. – 4. mai – 23
  - Prosjekt A forventer at deltakerne på turen deler av sine erfaringer på turen

Referent

LU – kontakt på skole 1

### *8.2.2 Referat møte 28.11.22 - lærerutdanningsinstitusjon 1 og lærerutdanningsskole 3*

**Tilstede:** rektor, LU-kontakt, praksiskoordinator HVL, FOU-kontakt, masterstudent og prosjektleder.

**Saksliste:**

1. Oppfølging etter forrige LU-møte 20.01.22
2. Status fou (xx, andre prosjekt?), praksisplasser/studenter, hospitering og delt stilling.
3. Skisse til utprøving av 5. års praksis - betre samsvar med læringsutbytteformuleringer i praksisplanen og praksis.
4. Veien videre
5. Eventuelt

#### **1. Oppfølging fra forrige møte**

##### **Veilederutdanning**

Prosjektleder informerte på forrige møte om at HVL vurderer å legge opp til et «oppfriskningsseminar» til høsten slik at vi får med oss de som ikke tar eksamen denne våren. Det var ikke gehør for en slik organisering i fagmiljøet ved HVL. Rektor mener det ikke er

behov for dette fordi det nå er god dekning av ansatte som har formell veilederkompetanse. Det skal arrangeres veilederutdanning for to lærerutdanningskoler neste studieår 23/24. De lærerne som ønsker å ta veilederutdanning kan ev koble seg på her. Ansvar for oppfølging: Prosjektleder

### **Skolen som organisasjon og skoleutvikling**

På forrige møte ble det diskutert et mulig samarbeid med GLU4 studenter. Kanskje noen vil bruke dette i en masteroppgave? En ønsket å få til en workshop på campus. xx (profesjonsveileder HVL) er kontaktperson. Rektor og profesjonsveileder har hatt en forelesning/opplegg for 2. års studentene om prosjekt på lærerutdanningskole 3.

### **Foreldresamarbeid**

På forrige møte kom det frem et ønske om å samarbeide om foreldresamarbeid med GLU 2 studenter. Det kom frem at HVL er veldig interessert i dette og at det hadde vært fint hvis studentene kunne komme til skolen. Dette er nå gjennomført. Det var gode tilbakemeldinger på opplegget og noen tips til forbedringer. Det kan være aktuelt å videreføre det samme opplegget med noen justeringer til våren. Ansvar for oppfølging: Fou-kontakt i samarbeid med Rektor og LU-kontakt.

### **Matematikkens dag**

Det har vært et ønske om å arrangere «matematikkens dag». Dette ble diskutert med forrige fou-kontakt xx. Prosjektleder informerte på forrige møte om at en lærerutdanningskole har flere års erfaring med Matematikkens dag i samarbeid med matematikk-miljøet i kommunen. Det er en del av et større prosjekt (LATACME). Kontaktperson i kommunen er xx. Ansvar for oppfølging: Fou-kontakt som kan ta kontakt med profesjonsveileder ved matematikk (HVL) dersom dette fortsatt er aktuelt.

## **2. Status fou**

### **«Literacy in Teacher Education: Reading, Telling and Exploring the World».**

I regi av forskningsprogrammet «Språk, kommunikasjon og læring» (SKOL) <https://www.hvl.no/forsking/program/skol/> Prosjektet omfatter fagene norsk, matematikk, engelsk og KRLE og er innrettet mot hele grunnskolen (1–10). Med literacy-perspektivet ønsker en å rette søkelyset mot alle de fem grunnleggende ferdighetene, hvordan de samspiller i fagene sine tekstkulturer og hvordan språkbruk og tekstkultur *varierer* mellom fagene. Tema som inngår er fortelling og utforskning på tvers av fag.

Lærerutdanningskole 3 har valgt å takke nei til videre samarbeid om prosjektet fordi det ikke involverer mange nok lærere og studenter.

### **xx**

Lærerutdanningskole 3 har hatt et opplegg i x og x fikk «låne» en klasse. To lærere har bidratt med opplegg på tidslinjen til nettstedet.

**xx**

Forprosjektet Vestland i historia og skulen i samarbeid med Vestland fylkeskommune og UiB (ansvarlig ved HVL xx) blir ikke videreført. Midlene er tilbakeført til Fylkeskommunen.

### **Teacher-academy søknad i ERASMUS+ programmet**

Rubbestadneset er invitert som partnerskole i forbindelse med en Erasmus+ søknad og en samarbeidsprosess for å utvikle et Teacher Academy på tvers av flere europeiske land. Det er søkt om å etablere et «REAL-teacher academy» (Relational, emotional and affective leadership) og en ønsker å utvikle praksiser som er menneskeorienterte og som integrerer formell skoleledelse, klasseledelse og lærerens arbeid med elever. En vil også utvikle og utprøve ideer om sammenhengen mellom skoleledelse og elevers læring gjennom samspillet mellom ledere og lærer og høyere utdanning. Lærerskolestudenter skal også integreres i prosjektet. Søknaden gjelder fra sommeren 2023 og til 2027.

Det forventes svar på søknaden i mars 2023. Ansvar for oppfølging: Prosjektleder

### **Prosjekt**

13.09.22 møtte xx, professor ved The Queen's University Belfast, lærere ved Lærerutdanningskole 3. X holdt en forelesning for skolens personale om barns rett til medvirkning og om det å involvere studenter og elever i skoleutviklingstiltak. Dette er det ønske om å ta videre. Ansvar for oppfølging: Fou-kontakt

### **Hospitering**

Lærerutdanningskole 3 skal ikke ha noen på hospitering dette skoleåret, men xx (matematikk) som hospiterte ved skolen i fjor fortsetter samarbeidet med en lærer. De planlegger å skrive en artikkel sammen.

### **Delt stilling**

Delt-stilling har fått en god plan og det fungerer greit.

## **2. Skisse til utprøving av 5. års praksis**

Hvordan inkludere studenter i Lesson Study syklusen ved Lærerutdanningskole 3?  
Lærerutdanningskole 3 ble inspirert av fagplan for praksis for GLU5 og det har oppstått et ønske om å få til bedre samsvar mellom læringsutbytteformuleringer i praksisplanen og praksis. Rektor og LU-kontakt skal presenterer sine ideer på GLU-seminaret 30.11.22.  
Hvordan tar vi dette videre?

Prosjektleder tar initiativ til et internt møte i første omgang og Fou-kontakt kontakter fagmiljøene for å se om det er noen som kan tenke seg å være med på prosjektet.

Lærerutdanningsskole 3 skal ikke ha 5. års studenter neste år. Ansvarlig for oppfølging:  
Praksiskoordinator i samarbeid med Fou-kontakt.

xx har skrevet en bok om Prosjekt L. Her er det gode ideer å hente bla. til organisering.


Referent

Prosjektleder

### *8.2.3 Referat møte 09.12.22 - lærerutdanningsinstitusjon 3 og lærerutdanningsskole 4*



Referat etter følgende møte ble ikke utarbeidet.

## 8.3 Vedlegg 3 – SIKT Godkjenning

 Norsk • Henriette Lien ▾

Meldeskjema / Profesjonspraksis og profesjonsutvikling: Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutd... / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

  08.08.2022 ▾

<b>Referansenummer</b> 307190	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 08.08.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Profesjonspraksis og profesjonsutvikling: Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningskoler?

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig**  
Monica Hauge Skaten

**Student**  
Henriette Lien

**Prosjektperiode**  
01.08.2022 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Personvernjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personvernjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personvernjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Personvernjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personvernjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvernjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Personvernjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 8.4 Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Forskningsprosjektet**

#### **«Profesjonspraksis og profesjonsutvikling: Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningsskoler»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan profesjonspraksis utvikles i lærerutdanningsskoler. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Basert på antagelsen om at høgskolen sitt samarbeid med lærerutdanningsskoler fordrer profesjonsutvikling, har min masteroppgave som mål å bidra med forståelse av aktørenes rolle i denne utviklingen. Håpet er at studien kan være et bidrag til arbeidet med å styrke profesjonspraksis og profesjons utvikling ved lærerutdanningsskolene.

En overordnet problemstillingen er: «Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningsskoler?» For å besvare problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er profesjonsutvikling for de ulike aktørene?
2. Hvordan utøves profesjonsutvikling i profesjonspraksis?
3. Hvordan utspiller de ulike rollene seg i profesjonsutvikling?
4. Hvordan arbeider skolen lærer og administrasjonen med fagfornyelsen?
5. På hvilken måte påvirker samarbeidet mellom HVL og lærerutdanningsskolen profesjonsutvikling?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av informanter er gjennom rekruttering, dette er basert på utvalgsriterier som at en må være en del av samarbeidet mellom Høgskulen på Vestlandet og lærerutdanningsskolen. En må ha erfart fenomenet som skal studeres.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**



Metodene som blir brukt er intervju og observasjon. I første omgang vil det innebære min tilstedeværelse på lærerutdanningsmøte. Videre ønsker jeg i prosessen å intervju de involverte aktørene.

Det vil kun bli samlet inn opplysninger om navn i forbindelse med samtykkeskjema. I transkripsjon vil navn og kjønn anonymisert. Opplysningene jeg innhenter vil registreres elektronisk og det vil bli tatt taleopptak under intervjuene som vil ha en varighet på cirka 30 minutt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten fra HVL som observerer og gjør intervjuene og veilederen fra HVL til studenten vil ha tilgang på til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, som navn, vil navn erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da navn på aktører, skolene og prosjektene vil bli anonymisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil opplysninger og opptak bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Monica Hauge Skaten VED HVL, på epost: [monica.skaten@hvl.no](mailto:monica.skaten@hvl.no) eller tlf.: +47 53 49 14 99
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no), tlf.: +47 55 58 76 82
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.
- Studenten som skal observere og gjennomføre intervju: Henriette Lien, epost: [578869@stud.hvl.no](mailto:578869@stud.hvl.no)

Med vennlig hilsen

Monica Hauge Skaten  
(Forsker/veileder)

Henriette Lien  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «Profesjonspraksis og profesjonsutvikling: Hvordan utvikles profesjonspraksis i lærerutdanningskoler?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

- å delta i observasjon
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)